



Katarina Bogatić

**PARTICIPACIJA DJECE U VRTIĆIMA IZ PERSPEKTIVE
ODGOJITELJICA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI**

Doktorski rad

(privremena verzija za objavu na web stranici studija)

Osijek, 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Katarina Bogatić

**PARTICIPACIJA DJECE U VRTIĆIMA IZ PERSPEKTIVE
ODGOJITELJICA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI**

Doktorski rad

Osijek, 2023.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Katarina Bogatić

**CHILD PARTICIPATION IN EARLY CHILDHOOD INSTITUTIONS
FROM THE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' PERSPECTIVE**

Doctoral thesis

Osijek, 2023

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Katarina Bogatić

**PARTICIPACIJA DJECE U VRTIĆIMA IZ PERSPEKTIVE
ODGOJITELJICA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI**

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, pedagogija ranog i predškolskog odgoja

Mentorica: doc. dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Osijek, 2023.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Katarina Bogatić

**CHILD PARTICIPATION IN EARLY CHILDHOOD INSTITUTIONS
FROM THE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS' PERSPECTIVE**

Doctoral thesis

Social sciences, Pedagogy, Pedagogy of early childhood education and care

Supervisor: Assistant Professor Adrijana Višnjić Jevtić, PhD

Osijek, 2023

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Osijek, 15. lipnja 2023. godine

Potpis doktoranda



INFORMACIJE O MENTORICI

Adrijana Višnjić Jevtić docentica je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Profesionalno bavljenje ranim i predškolskim odgojem započela je kao odgojiteljica u dječjem vrtiću. Područja znanstvenog interesa su joj pedagogija ranog djetinjstva, profesionalni razvoj odgojiteljica te suradnja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

Autorica je više od 70 znanstvenih i stručnih publikacija te sudionica više znanstvenih skupova na kojima sudjeluje u svojstvu autorice i pozvane predavačice. Sudjeluje u nacionalnim i međunarodnim znanstvenim projektima. Članica je istraživačkog tima projekta *Modeli odgovora na obrazovne potrebe djece u riziku od socijalne isključenosti u ustanovama za RPOO* (MORENEC, IP-2019-04-2011) koji financira Hrvatska zaklada za znanost. Članica je međunarodne referentne skupine dionika projekta *MUST-a-Lab* financiranog od strane Fonda za azil, migracije i integraciju (AMIF) Europske unije. Sudionica je sedam Erasmus projekata od kojih je u tri suautorica.

Recenzentica je međunarodnih visokorangiranih časopisa u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te obrazovanja odgojitelja (*Early Years, European Early Childhood Research Journal, International Journal of Early Childhood, Cogent Education, Teaching and Teacher Education*). Članica je uredništva časopisa *International Journal of Early Childhood* i *Journal of Childhood, Education & Society*. Bila je gošća urednica dva posebna izdanja *Hrvatskog časopisa za odgoj i obrazovanje* (Vol. 16, Sp. Ed. 1 i Vol. 20, Sp. Ed. 3) i posebnog izdanja *Universal Journal of Educational Research*. Jedna je od urednica znanstvene monografije u izdanju Springer (2021) *Young Children in the World and Their Rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child*.

Članica je organizacijskih i znanstvenih odbora na međunarodnim skupovima u Hrvatskoj i svijetu. Bila je članica programskog odbora druge UNESCO *World Conference on Early Childhood Care and Education: Early investment for better learning and brighter future*, održane u Uzbekistanu 2022. godine. Posljednjih 10 godina radila je na raznim projektima za unapređenje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj i Republici Sjevernoj Makedoniji. Bila je koordinatorica projekta unaprjeđenja programa obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi (po metodologiji HKO) (INPUTS).

Gost je predavač na Sveučilištu Sjever u Varaždinu i Sveučilištu Maria Grzegorzewska u Varšavi, Poljska. U sklopu CEEPUS programa bila je gost predavač na Sveučilištu Sv. Ćirila i Metoda u Skoplju. Stručno se usavršavala na sveučilištima u Aix-en-Provansu (Francuska), Bergenu (Norveška), Canterburyju, Londonu i Plymouthu (Velika Britanija), Linzu (Austrija), Oradei (Rumunjska), Reykjaviku (Island) te Seoulu (Južna Koreja).

Osnivačica je Udruge odgajatelja Krijesnica, čija je predsjednica bila u dva mandata (2008.–2016.) i Hrvatskog nacionalnog odbora Svjetske organizacije za rani odgoj i obrazovanje (OMEP) gdje obnaša dužnost predsjednice. Članica je OMEP-a, EECERA-e i IPDA-e. Trenutno je na funkciji potpredsjednice svjetskog OMEP-a zadužene za europsku regiju.

ZAHVALE

Želim zahvaliti mojoj mentorici, doc. dr. sc. Adrijani Višnjić-Jevtić na neumornom angažmanu, podršci i pomoći tijekom procesa izrade ovoga doktorskog rada.

Velika hvala Voditeljici Poslijediplomskog sveučilišnog doktorskog studija *Pedagogija i kultura suvremene škole* na Filozofskom fakultetu u Osijeku, prof. dr. sc. Mariji Sablić na trudu, vodstvu i motiviranju.

Hvala prof. dr. sc. Nadi Babić, koja me je uvela u znanstveni rad te značajno utjecala na moja promišljanja o djetinjstvu, odgoju i obrazovanju.

Mojoj obitelji. Originalnoj i aktualnoj – Rengel i Bogatić.

Vaša bezuvjetna podrška davala mi je snagu na ovom vijugavom putu.

SAŽETAK

Participacija djece već je dugo vremena aktualna tema u stručnim i znanstvenim krugovima, međutim opsežnih istraživanja o njoj s fokusom na rani i predškolski odgoj i obrazovanje manjka. Svoje teorijsko uporište ovaj doktorski rad ima u suvremenim studijama djetinjstva i suvremenim viđenjima njegovih temeljnih pojmova koji ga obilježuju, *djetinjstvo* i *dijete*. U ovome se radu promišlja terminologija, definicije odabranih pojmova, različita teorijska polazišta, različiti metodologijski pristupi različiti modeli participacije djece, a potom se predstavlja i provedeno istraživanje o participaciji djece.

U radu se u pojedinim poglavljima bavi i pojmovima agentnosti, institucijama, institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i institucionalizacijom kao takvom. Bavi se i suvremenim fenomenima u odnosu na dječji život – sve većom insularizacijom i kontrolom. U istraživanju se pošlo od razmatranja perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece u vrtićima te se željelo ispitati stavove odgojiteljica o participaciji djece i njihova viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima. Korišten je kvantitativni i u manjoj mjeri kvalitativni pristup istraživanju te je nakon prilagodbe upitnika i stvaranja jedinstvenog instrumenta kao postupak korišteno anketiranje.

Rezultati upućuju na to da odgojiteljice djece rane i predškolske dobi smatraju participaciju djece važnom, da pokušavaju omogućavati djeci prilike za participaciju. Međutim isto tako je moguće reći i da odgojiteljice vide djecu kao onu čiji je glavni zadatak igra jer su još nemaju razvijene kompetencije i jer su u razvoju, dok istovremeno nalaze mogućnosti za participaciju djece u igri, svakodnevnim aktivnostima, planiranju i realizaciji aktivnosti. Ovakva proturječnost, ali i svjesnost odgojiteljica da je njihova profesionalna uloga važna daje uvid u potencijalna područja za razvoj programa profesionalnog razvoja odgojiteljica djece rane i predškolske dobi kao i njihovog inicijalnog obrazovanja u području participacije djece, ali i za daljnja istraživanja ove kompleksne teme.

KLJUČNE RIJEČI

participacija djece, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi, svakodnevne aktivnosti

ABSTRACT IN ENGLISH

Child participation has been a prominent topic in professional and scientific circles for a long time, but there is a lack of extensive research on it with a focus on early childhood education. This dissertation has its theoretical foundation in social studies of childhood and its contemporary views of its fundamental concepts that characterise it, childhood and the child. In this paper, the terminology, definitions of selected terms, different theoretical starting points, different methodological approaches, different models of children's participation are discussed, and then the conducted research on child participation is presented.

In the dissertation, the concepts of agency, institutions, institutions of early childhood education and care and institutionalization as such are dealt with in certain chapters. It also deals with contemporary phenomena in relation to modern children's lives - increasing insularization and control. The research focuses on the perspective of early childhood teachers about child participation in kindergartens. It examines the attitudes about child participation and their views of their own practice in relation to child participation in kindergartens. A quantitative and, to a lesser extent, qualitative research approach was used, using a questionnaire that contained mostly Likert scales and open-ended questions.

The results indicate that early childhood teachers consider child participation important, that they try to provide opportunities for children to participate. However, it is also possible to say that teachers see children as those whose main task is play because they do not yet have developed competencies and because they are in the process of development, while at the same time they find opportunities for children's participation in play, daily activities, planning and implementation of activities. Such a contradiction, but also the awareness of the educators that their professional role is important, gives insight into potential areas for the development of programmes for the professional development and initial education of educators of young children in the field of children's participation, as well as further research on this complex topic.

KEYWORDS

child participation, early childhood education, early childhood teachers, daily activities

SADRŽAJ

| | |
|--|-----|
| TERMINOLOGIJSKA OPASKA..... | 1 |
| 1. UVOD..... | 3 |
| 2. SUVREMENA SHVAĆANJA DJETINJSTVA I DJECE U SKLOPU SUVREMENIH STUDIJA DJETINJSTVA..... | 6 |
| 2. 1. Djetinjstvo i djeca | 10 |
| 2. 2. Agentnost ili aktivitet djece..... | 18 |
| 3. INSTITUCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA – JASLICE I VRTIĆI KAO KONTEKSTI ŽIVLJENJA I ODRASTANJA DJECE..... | 22 |
| 3. 1. Pojam institucije..... | 24 |
| 3. 2. Institucionalizacija djetinjstva i djece | 28 |
| 3. 3. Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 42 |
| 3. 4. Kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 54 |
| 3. 4. 1. <i>Menadžerski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i> | 64 |
| 3. 4. 2. <i>Demokratski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i> | 70 |
| 4. PARTICIPACIJA DJECE | 74 |
| 4. 1. Stupnjevanje participacije djece | 79 |
| 4. 2. Daljnje elaboracije pojma participacije djece..... | 93 |
| 5. ISTRAŽIVANJA PARTICIPACIJE DJECE..... | 100 |
| 6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE PARTICIPACIJE DJECE..... | 110 |
| 6. 1. Problem istraživanja..... | 110 |
| 6. 2. Cilj istraživanja..... | 113 |
| 6. 3. Hipoteze istraživanja..... | 116 |
| 6. 4. Varijable istraživanja..... | 117 |
| 6. 5. Instrument i tijek istraživanja | 120 |
| 6. 5. 1. <i>Konstrukcija upitnika</i> | 120 |
| 6. 5. 2. <i>Metrijske karakteristike upitnika i struktura primijenjenih skala</i> | 125 |
| 6. 5. 3. <i>Tijek istraživanja</i> | 144 |
| 6. 6. Uzorak | 146 |
| 6. 7. Postupci obrade prikupljenih podataka | 153 |

| | |
|---|-----|
| 7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA..... | 154 |
| 7. 1. Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja | 154 |
| 7. 1. 1. Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece | 154 |
| 7. 1. 2. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi prema participaciji djece | 155 |
| 7. 1. 3. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini | 158 |
| 7. 1. 4. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajna igra | 167 |
| 7. 1. 5. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost scaffoldinga participacije djece..... | 170 |
| 7. 1. 6. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece..... | 177 |
| 7. 2. Povezanost zbirnih varijabli | 181 |
| 7. 2. 1. Deskriptivni pokazatelji zbirnih varijabli | 181 |
| 7. 2. 2. Korelacije između zbirnih varijabli | 182 |
| 7. 2. 3. Povezanost stavova odgojiteljica o participaciji djece i viđenja vlastite prakse | 185 |
| 7. 2. 4. Sociodemografske varijable kao prediktori stavova i viđenja vlastitih praksi ... | 185 |
| 8. ZAKLJUČAK | 196 |
| LITERATURA..... | 204 |
| PRILOZI | 246 |
| ŽIVOTOPIS AUTORICE..... | 265 |
| POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA I POPIS AKTIVNOG SUDJELOVANJA NA ZNANSTVENO-STRUČNIM SKUPOVIMA | 267 |

POPIS SLIKA

| | |
|---|-----|
| Slika 1. <i>Elementi agentnosti (Robson i sur., 2007, str. 137)</i> | 20 |
| Slika 2. <i>Institucionalizirani trokut (Rasmussen, 2004, str. 157)</i> | 33 |
| Slika 3. <i>Ljestve participacije (Hart, 1992, str. 8)</i> | 81 |
| Slika 4. <i>Shierov (2001) model participacije djece (str. 111)</i> | 85 |
| Slika 5. <i>Konceptualizacija participacije djece prema UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta (Lundy, 1992, str. 932)</i> | 88 |
| Slika 6. <i>Kontinuumi autentičnosti participacije djece</i> | 92 |
| Slika 7. <i>Pedagoški model participacije djece autorice Širanović (2017, str. 147)</i> | 106 |
| Slika 8. <i>Distribucija rezultata na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece</i> | 128 |
| Slika 9. <i>Distribucija rezultata na Skali stavova o participaciji djece</i> | 130 |
| Slika 10. <i>Distribucija rezultata na faktoru Participacija vezana uz aktivnosti</i> | 135 |
| Slika 11. <i>Distribucija rezultata na faktoru Participacija u sukonstruktiji okruženja</i> | 136 |
| Slika 12. <i>Distribucija rezultata na Skali aktivnosti vođenih od strane djece</i> | 137 |
| Slika 13. <i>Distribucija rezultata na faktoru Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja)</i> | 135 |
| Slika 14. <i>Distribucija rezultata na faktoru Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa)</i> | 141 |
| Slika 15. <i>Distribucija rezultata na faktoru Praksa</i> | 144 |
| Slika 16. <i>Distribucija rezultata na faktoru Radni uvjeti</i> | 145 |
| Slika 17. <i>Distribucija rezultata na faktoru Organizacijski uvjeti</i> | 145 |
| Slika 18. <i>Županije u Republici Hrvatskoj</i> | 259 |
| Slika 19. <i>Predložena podjela regija</i> | 258 |

POPIS TABLICA

| | |
|---|-----|
| Tablica 1. <i>Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Skale procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece</i> | 124 |
| Tablica 2. <i>Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Skale stavova prema participaciji djece</i> | 126 |
| Tablica 3. <i>Faktorska struktura Upitnika učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u skupini</i> | 128 |
| Tablica 4. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Participacija vezana uz aktivnosti (F1)</i> | 130 |
| Tablica 5. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Participacija u sukonstruktiji okruženja (F2)</i> | 130 |
| Tablica 6. <i>Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Upitnika učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece</i> | 132 |
| Tablica 7. <i>Faktorska struktura Upitnika učestalosti scaffoldinga participacije djece</i> | 135 |
| Tablica 8. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja) (F1)</i> | 136 |
| Tablica 9. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa) (F2)</i> | 137 |
| Tablica 10. <i>Faktorska struktura Skale mogućnosti participacije</i> | 138 |
| Tablica 11. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Praksa (F1)</i> | 140 |
| Tablica 12. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Radni uvjeti (F2)</i> | 140 |
| Tablica 13. <i>Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Organizacijski uvjeti (F3)</i> | 141 |
| Tablica 14. <i>Dob odgojiteljica, godine radnog iskustva u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, broj djece i starost djece u odgojnoj skupini</i> | 145 |
| Tablica 15. <i>Broj sudionica istraživanja prema dobi djece u skupini</i> | 146 |
| Tablica 16. <i>Obrazovanje sudionica istraživanja</i> | 147 |

| | |
|---|-----|
| Tablica 17. <i>Uključenost sudionica istraživanja u formalno ili neformalno obrazovanje.....</i> | 147 |
| Tablica 18. <i>Profesionalni status sudionica istraživanja.....</i> | 148 |
| Tablica 19. <i>Zastupljenost sadržaja vezanih uz participaciju djece u okviru formalnog obrazovanja sudionica istraživanja.....</i> | 149 |
| Tablica 20. <i>Stručno usavršavanje sudionica istraživanja u području participacije djece.....</i> | 149 |
| Tablica 21. <i>Sudionici istraživanja prema preliminarno određenim regijama.....</i> | 150 |
| Tablica 22. <i>Veličina mjesta u kojemu rade sudionice istraživanja.....</i> | 151 |
| Tablica 23. <i>Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece.....</i> | 154 |
| Tablica 24. <i>Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali stavova prema participaciji djece.....</i> | 156 |
| Tablica 25. <i>Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u skupini.....</i> | 158 |
| Tablica 26. <i>Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: „Opišite situaciju u kojoj je aktivna participacija (uključenost, sudjelovanje, odlučivanje) djeteta u vašoj grupi jasno vidljiva. Kako se participacija može vidjeti kod djeteta?“</i> | 160 |
| Tablica 27. <i>Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Kakve se dječje inicijative uzimaju u obzir u vašoj skupini? Na koji način?.....</i> | 163 |
| Tablica 28. <i>Deskriptivni parametri čestica na Upitniku učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece.....</i> | 164 |
| Tablica 29. <i>Kategorije odgovora za otvorena pitanja: Opišite aktivnost koju su djeca sama razvila u vašoj skupini i njezin tijek/razvoj. i U kakvom odlučivanju djeca sudjeluju u vašoj skupini i kako?.....</i> | 167 |
| Tablica 30. <i>Deskriptivni parametri čestica na Upitniku učestalosti scaffoldinga.....</i> | 166 |
| Tablica 31. <i>Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Koja konkretna pravila podržavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.....</i> | 171 |
| Tablica 32. <i>Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Koja konkretna pravila ograničavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.....</i> | 173 |
| Tablica 33. <i>Deskriptivni parametri čestica na Skali mogućnosti utjecaja.....</i> | 175 |
| Tablica 34. <i>Osnovna deskriptivna statistika zbirnih varijabli (zadržanih faktora) (N=430)...</i> | 177 |
| Tablica 35. <i>Korelacije između zbirnih varijabli (faktora) (N=430).....</i> | 178 |

| | |
|---|-----|
| Tablica 36. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Procjenom važnosti participacije djece kao kriterijske varijable</i> | 184 |
| Tablica 37. <i>Rezultati multiple regresijske analize sa Stavovima prema participaciji djece kao kriterijskoj varijabli</i> | 184 |
| Tablica 38. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Participacijom vezanom uz aktivnosti kao kriterijskom varijablom</i> | 185 |
| Tablica 39. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Participacijom u sukonstruktiji okruženja kao kriterijskom varijablom</i> | 186 |
| Tablica 40. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Aktivnostima vođenim od strane djece kao kriterijskom varijablom</i> | 186 |
| Tablica 41. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Posrednom uključenosti kao kriterijskom varijablom</i> | 187 |
| Tablica 42. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Neposrednom uključenosti kao kriterijskom varijablom</i> | 187 |
| Tablica 43. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Praksom kao kriterijskom varijablom</i> | 187 |
| Tablica 44. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Radnim uvjetima kao kriterijskom varijablom</i> | 188 |
| Tablica 45. <i>Rezultati multiple regresijske analize s Organizacijskim uvjetima kao kriterijskom varijablom</i> | 188 |
| Tablica 46. <i>Jednosmjerne analize varijance (ANOVA-e) s obzirom na status odgojiteljice sa zbirnim varijablama (faktorima) kao zavisnim varijablama</i> | 189 |
| Tablica 47. <i>Osnovni deskriptivni parametri vezani uz županiju (mjesto rada) sudionica</i> | 256 |
| Tablica 48. <i>Sudionici po regijama</i> | 257 |

TERMINOLOGIJSKA OPASKA

U ovom je doktorskom radu odabrano upotrebljavati imenicu *odgojitelj djece rane i predškolske dobi* u ženskome rodu – *odgojiteljica djece rane i predškolske dobi* – te je navedena imenica u ženskom rodu u radu sustavno korištena, uz svjesnost da se time narušava jezična ekonomičnost.

Uporište je za navedenu odluku višeslojno. Iz jezične perspektive, polazi se od razmatranja mocijskih parova. Mocijskim se parovima nazivaju imenice suprotnoga spola koje su u mocijskom odnosu te su jedna drugoj „mocijski parnjaci“ (Barić, 1987, str. 9). Kada je riječ o imenovanju zvanja, Barić (1987) zaključuje: „Danas kada je žena osvojila gotovo sva područja djelatnosti (nalazimo je ne samo u prosvjeti nego i u privredi, znanosti, vojsci, pa i na čelu države), sasvim su razumljiva nastojanja, zapravo potreba, da se njezino zvanje i u tim djelatnostima tvorbeno označi.“ (str. 12). Razloge kolebanja u uporabi ženskoga roda moguće je pronaći u ustaljenim praksama, jezičnoj nesigurnosti, ali i drugim psiholingvističkim i sociolingvističkim razlozima (Barić, 1987; Breglec, 2015). Iako neki jezikoslovci insistiraju na neutralnosti korištenja muškoga roda (primjerice Hudeček i sur., 2011), postoje i drugačija mišljenja, pa tako, na primjer, Accademia della Crusca u Italiji, najstarije jezikoslovno društvo koje se bavi proučavanjem i očuvanjem talijanskog jezika naglašava da iako se protivi „novotarijama“ u upotrebi roda u (pravnom) jeziku, istovremeno podržava „širu upotrebu ženskoga roda u slučaju profesionalnih titula“¹.

U Republici Hrvatskoj je u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) i, primjerice, Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) imenica *odgojitelj djece predškolske dobi* izražena u muškom rodu. Babić (2006) navodi primjer Francuske gdje je premijer Jospin 1998. godine „naredio da službeni nazivi za (...) djelatnice moraju imati ženski lik“ (str. 84). Autor smatra da je hrvatski jezik „pogodan za ravnopravnost spolova na jezičnoj razini jer u načelu ima izraze za osobe

¹ <https://www.languagemagazine.com/2023/04/14/italian-language-watchdog-rejects-gender-neutral-symbols/>

muškoga i ženskoga spola.“ (Babić, 2006, str. 83), no zaključuje da „bi obrada tema tražila ozbiljnije rasprave“ jer „[p]oteškoća u hrvatskome jeziku ima i danas jer svi problemi ravnopravnosti spolova u jezičnome izrazu nisu riješeni“ (str. 86 i str. 84). S obzirom na:

- 1) pojedine spomenute preporuke u odnosu na (pravni) vokabular kada je riječ o mocijskim parnjacima u kontekstu profesija u kojima dominiraju žene na primjeru Italije i Francuske gdje se u široj javnosti o o navedenoj temu raspravljalo iz različitih perspektiva;
- 2) lingvističku podobnost hrvatskoga jezika za tvorbu ženskoga roda imenice *odgojitelj*;
- 3) naglašenu potrebu za daljnjim priložima i raspravama o ovoj temi te
- 4) činjenicu da je, prema posljednjem popisu stanovništva, u Republici Hrvatskoj zaposleno 98,92% odgojiteljica djece rane i predškolske dobi ženskoga spola (DZS, 2022)

u radu je odlučeno koristiti imenicu ženskoga roda – *odgojiteljica djece rane i predškolske dobi* – kao neutralan oblik koji uključuje oba spola.

*“Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same”*

Robert Frost

* * * * *

1. UVOD

U trećem desetljeću 21. stoljeća u kojemu se sve više govori o sve nepredvidivijim, bržim i češćim promjenama, globalizaciji, klimatskoj krizi i održivom razvoju, inflaciji, prenapučenosti, društvenoj polarizaciji i kulturnim ratovima, razvoju i kontroli umjetne inteligencije i brojnim drugim suvremenim izazovima, naglasak koji se pridaje odgoju i obrazovanju, a posebice ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju nikad nije bio veći. Upravo se u onim najmlađima vidi nada za bolju budućnost. I da je ovaj uvod pisan prije jednog ili nekoliko desetljeća, osim možda dijela o umjetnoj inteligenciji (tada bi to bila u tom trenu najmodernija tehnologija), mogao je započeti na sličan način. I tada su postojale određene krize, globalne tendencije i problemi oko kojih je postojao konsenzus oko toga da ih je nužno riješiti, a *spas* se vidio u odgoju i obrazovanju novih generacija koje će promijeniti svijet na bolje.

Ponavlja li se povijest ili je samo riječ o konstrukciji stvarnosti određene generacije koja će u svakom vremensko-prostornom kontekstu pronaći nove i slične probleme, pa potom i nova i slična rješenja za te probleme? Ono što je kroz generacije dugo vremena ostajalo isto bila je pozicija djece u društvu, a samim time i u odgojno-obrazovnim institucijama. Djeca kao *spas* za budućnost, trenutno još uvijek nezrela, ali kroz procese odgoja, obrazovanja, socijalizacije,

razvoja formirat će (ih) se u kompetentne i produktivne odrasle osobe, koji će aktivno pridonositi svojoj zajednici i društvu.

* * * * *

Iako je bilo puno pedagoga kroz povijest koji su slično tvrdili, u posljednjih nekoliko desetljeća sve se intenzivnije priča, piše i pokazuje da su djeca aktivni akteri u svojim svakodnevnim životima, što uključuje i odgoj i obrazovanje. Na temelju takvih shvaćanja o djeci, a uz pomoć UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989), o participaciji djece sve se više čuje.

Participacija djece pojam je koje je postao sveprisutan, ali se za njega koristi različita terminologija, različite definicije, različita teorijska polazišta, različita metodologija istraživanja pa i različiti modeli. Sve je navedene odrednice nužno kontinuirano promišljati i istraživati kako se određenje ovako kompleksnog pojma ne bi uzimalo zdravo za gotovo. U skladu s time, i u ovome se radu promišlja terminologija, definicije odabranih pojmova, različita teorijska polazišta, različiti metodologijski pristupi i različiti modeli participacije djece, a potom se predstavlja i provedeno istraživanje o participaciji djece.

Najprije se promišljanje o participaciji djece smješta u teorijski okvir suvremenih studija djetinjstva, u sklopu kojega dolazi do jedne specifične kontekstualizacije pojma djetinjstva koji istovremeno naglašava njegovu kontradiktornost. Potom se razlaže nova konceptualizacija pojma djeteta koja proizlazi iz tog novog načina proučavanja i promišljanja o pojmu djetinjstva, ali i iz kritičkog pristupa klasičnom shvaćanju pojmova razvoja i socijalizacije. Daje se uvid u značenje i promišljanja o pojmu agentnosti, isto kao i kritički pristup agentnosti djece.

Poglavlje koje se fokusira na institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja najprije započinje teorijskom razradom pojma *institucije*, a potom objašnjava kako je došlo do procesa institucionalizacije djece, koji su se sve društveni procesi paralelno odvijali koji su poslužili i još uvijek služe kao opravdanje za institucionalizaciju djece te se problematizira suvremena stvarnost djece rane i predškolske dobi obilježena insularizacijom i domestikacijom. Najveći dio poglavlja posvećen je institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, onome što one jesu, što su nekoć bile, što predstavljaju iz suvremenih neoliberalnih perspektiva, a što u sklopu sociokonstruktivističkih teorijskih polazišta. Potom se razlaže prominentan pojam kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji se tumači u sklopu dva različita

pristupa, demokratskog pristupa i menadžerskog pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Naredno poglavlje bavi se ključnim pojmom ovoga rada – participacijom djece – i promatra ga iz svih gore navedenih perspektiva – pojmovno, teorijski, metodologijski, praktično, ali i uz kritički odmak propituje proizlazi li naglašavanje participacije djece iz usmjerenosti na dijete i/ili istinskog shvaćanja djeteta kao aktivnog bića koje kroz aktivnost i interakciju uči i razvija se ili je riječ o neoliberalnim stremljenjima prema idealnom pojedincu koji je produktivan kao odrastao baš zato što je bio konceptualiziran kao aktivan još od najranije dobi. Na navedeno se poglavlje nadovezuje pregled istraživanja participacije djece, bilo kao odlučivanja i utjecaja, kao načina učenja i razvoja ili kao pedagoškog odnosa temeljenog na poštovanju.

U radu se potom predstavlja provedeno istraživanje o participaciji djece koje je za cilj imalo ispitati stavove odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece i njihova viđenja vlastite prakse participacije djece u vrtiću. Istraživanje je provedeno na uzorku odgojiteljica djece rane i predškolske dobi iz cijele Hrvatske te je ukazalo na slične i različite načine na koje o participaciji promišljaju odgojiteljice iz Hrvatske u odnosu na odgojiteljice koje su sudjelovale u drugim istraživanjima u drugim dijelovima svijeta. Doprinos ovoga istraživanja je u dubljem razumijevanju participacije djece iz perspektive odgojiteljica kao sudionik svakodnevnih aktivnosti u vrtiću, što će pridonijeti teorijskoj elaboraciji stvarne, autentične participacije djece u svakodnevnim aktivnostima u vrtiću, za razliku od pseudoparticipacije djece. Doprinos istraživanja je također i u primjeni i prilagodbi istraživačkog instrumenta u kontekstu hrvatskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. SUVREMENA SHVAĆANJA DJETINJSTVA I DJECE U SKLOPU SUVREMENIH STUDIJA DJETINJSTVA

Multiperspektivnost razmatranja pojma *djetinjstva* u znanstvenoj i stručnoj literaturi u sklopu društvenih znanosti pretpostavlja da se tim pojmom autori bave ne samo iz različitih perspektiva i/ili znanstvenih polja i grana nego i na različite načine. Navedene se razlike mogu očitovati, između ostalog:

- u fokusu znanstvenika i stručnjaka na *makro* obilježja djetinjstva u smislu
 - globalnih tendencija i/ili
 - demografskih kretanja
- ili u fokusu znanstvenika i stručnjaka na *mikro* obilježja djetinjstva
 - u određenom lokalnom kontekstu, kao i na
 - individualna iskustva djetinjstva;
- u fokusu znanstvenika i stručnjaka na svojevrsnu *horizontalnu* perspektivu razmatranja o djetinjstvu u smislu
 - kroskulturalnih i
 - komparativnih istraživanja djetinjstva
- ili na svojevrsnu *vertikalnu* perspektivu razmatranja o djetinjstvu u smislu:
 - razmatranja obilježja djetinjstva u odnosu na protok vremena² kao takvog kroz dimenzije povijesti, sadašnjosti i budućnosti te

² Tesar (2016) i Farquhar (2016) problematiziraju pojam vremena u odnosu na djetinstvo i smatraju da linearno konceptualiziranje vremena u odnosu na djetinjstvo, posebice rano djetinjstvo, vodi do pretjeranog naglašavanja razvojnosti i ideala zrelosti te stoga zagovaraju konceptualizaciju vremena u smislu prihvaćanja pojmova „nasumičnosti“, „neregularnosti, nekonsistentnosti“, „fluidnosti i elastičnosti“, kao i vremenskog „preklapanja“, odnosno prihvaćaju dječje subjektivite u odnosu na teoretiziranje i istraživanje vremena u relaciji s pojmom djetinjstva (Bogatić, 2021; da Rosa Ribeiro i sur., 2023; Farquhar, 2016). Konkretnije u odnosu na (rano) djetinjstvo, Clark (2023) vrijeme razmatra u relaciji s onime što percipira kao sve prisutnijom akceleracijom stvarnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koju sve više obilježuju mjerenja i testiranja. Stoga autorica zagovara „spora“ znanja i „sporu“ odgojno-obrazovnu praksu te „nepožurivanje“ u odnosu na djecu, kao i u odnosu na odrasle

- razmatranja obilježja djetinjstva u odnosu na rast, razvoj, sazrijevanje i druge pojmove koji se pripisuju protoku vremena na idiografskoj, odnosno individualnoj razini za pojedinu djecu ili pojedino dijete³;
- u fokusu znanstvenika i stručnjaka na *sličnosti* u obilježjima i iskustvima djetinjstva ili na *različitosti* u obilježjima i iskustvima djetinjstva te
- u fokusu znanstvenika i stručnjaka na *kvantitativna* obilježja djetinjstva ili na *kvalitativna* obilježja djetinjstva.

Upravo u križištima ovih, ali i drugih dihotomija nalaze se razmatranja o djetinjstvu unutar različitih znanstvenih polja koja pripadaju području društvenih i humanističkih znanosti, ali i unutar znanstvenih polja koja pripadaju drugim znanstvenim područjima. Moguće je pronaći autore koji pišu o djetinjstvu u sklopu pedagogije, sociologije, psihologije, etnologije i kulturne antropologije, socijalne pedagogije, obrazovnih znanosti, filozofije, socijalnog rada, ali i povijesti, geografije, arhitekture i urbanizma, medicinskih znanosti kao i (drugih) različitih interdisciplinarnih područja znanosti. U navedenim razmatranjima moguće je reći da je zajedničko viđenje djetinjstva kao konceptualnog okvira u kojega su djeca uronjena i unutar kojega žive svoje živote, uz opasku da se u nekim znanostima autori samim pojmom djetinjstva bave eksplicitnije i izravnije nego u drugima.

Kao primjer eksplicitnijeg bavljenja pojmom djetinjstva moguće je navesti *sociologiju djetinjstva*, *psihologiju djetinjstva* ili *pedagogiju (ranog) djetinjstva*. Kada se razmatraju navedene, uvjetno rečeno, grane znanosti, poseban naglasak nužno je staviti na *sociologiju djetinjstva* čiji se predstavnici, poput Allison James, Chrisa Jenksa, Alana Prouta, Jensa

(Clark, 2023). U odnosu na odgojno-obrazovnu praksu, Clark (2023) elaborira važnost „ekspanzivnog“ shvaćanja vremena, koje omogućuje ostavljanje prostora za *nepredvidivo* i *nedovršeno*.

³ U daljnjem tekstu zbog jezično-stilskih razloga češće će se koristiti pojam djeca, što ne znači da se iskustva i perspektive svakog pojedinačnog djeteta „utapaju“ u perspektivi sve djece kao takve, kao skupine, kao društvene strukture određene dobi. Individualna iskustva svakog pojedinog djeteta, zajedno s njegovim ili njezinim biološkim, rodnim, društvenim, klasnim, povijesnim, kulturnim i drugim obilježjima uvijek se u sklopu suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece obavezno razmatraju te se izbjegava svrstavanje individualnog djeteta u pojam *djeca* u smislu jedinice razmatranja ili analize.

Qvortrupa, Williama Corsara i drugih mogu smatrati začetnicima suvremenih konceptualizacija djetinjstva i djece, o čemu će više riječi biti u nastavku poglavlja.

Kada je riječ o pedagogiji (ranog) djetinjstva, iako je u Hrvatskoj, kao i u zemljama u okruženju, pod utjecajem kontinentalnih europskih teorijskih razmatranja o temeljnim pedagoškim pojmovima uvriježena sintagma *pedagogija ranog odgoja i obrazovanja* ili *pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (Bogatić, u tisku), u stručnoj i znanstvenoj literaturi moguće je pronaći i sintagmu *pedagogija ranog djetinjstva*. Primjerice, to je naziv kolegija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na prijediplomskom studiju pedagogije kojemu je cilj „[u]poznati studente sa suvremenim znanstvenim spoznajama o ranom odgoju i obrazovanju“⁴. O *pedagogiji djetinjstva* također su pisale i renomirane znanstvenice koje se, između ostalog, bave (i) pedagogijom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prof. dr. sc. Slavica Bašić (npr. Bašić, 2011) i prof. dr. sc. Nada Babić (npr. Babić, 2014b). Navedene sintagme u skladu su s terminologijom koja se koristi na engleskom govornom području u smislu korištenja pojma *djetinjstvo* kada se govori o teorijskom i praktičnom razmatranju procesa odgoja i obrazovanja (i skrbi) u početnim godinama života, odnosno u odnosu na djecu (Bogatić, u tisku), a riječ je najčešće o pojmu *early childhood education (and care)*.

U krugu vrlo rasprostranjenog i utjecajnog engleskog govornog područja, autori koji pišu o odgoju i obrazovanju „rijetko“ koriste pojam pedagogija, s obrazloženjem da je riječ o pojmu koji „nije dostatno određen i razvijen“ (Watkins i Mortimore, 1999, str. 1). Riječ je o sasvim drugačijem teorijskom utemeljenju znanosti o odgoju (i obrazovanju) (König i Zedler, 1998), u sklopu kojega je pojam *pedagogija* uže i drugačije i/ili rijetko teorijski elaboriran, a posebice kada je riječ o elaboraciji u usporedbi s elaboracijom navedenog pojma u kontinentalnom dijelu Europe, koja je (bila) pod utjecajem njemačke škole pedagogije na zasadama herbartianizma, što je moguće oprimjeriti shvaćanjem pojma „Pädagogik“ (*njem.*) (Kudláčová i Rajský, 2019).

Uvodno je, kada je riječ o djetinjstvu, moguće istaknuti definiciju James i Jamesa (2012), koji djetinjstvo određuju kao „ranu fazu životnoga tijeka svih ljudi u svim društvima“ (str. 42). Iako se ovom definicijom djetinjstvo pokušalo općenito i sveobuhvatno definirati, već same sintagme koje su korištene unutar navedene definicije, poput „faza“, „životni tijek“ i „u

⁴ <https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/4103>

svim društvima“ u daljnjem je tekstu nužno problematizirati iz različitih perspektiva, a u skladu sa suvremenim konceptualizacijama djetinjstva. Ujedno se problematizira i nastavak definicije James i Jamesa (2012), u kojoj navode da djetinjstvo obilježuje razvojnost u fiziološkom i psihološkom smislu koju u ovoj definiciji razrađuju kao početak „procesa zrelosti“ koji vodi prema odraslosti (str. 42). U nastavku poglavlja predstavljaju se konceptualizacije djetinjstva iz perspektive različitih znanstvenih polja koja se bave djetinjstvom, a koje objedinjuje krovni naziv tzv. *(socijalnih/društvenih) studija djetinjstva*⁵ (*engl.* childhood studies ili social studies of childhood) koje je zamišljeno kao interdisciplinarno područje znanosti koje u svom fokusu upravo ima pojam *djetinjstva* (Prout i James, 2015). Već gotovo pola stoljeća o djetinjstvu i djeci se u sklopu ovog interdisciplinarnog područja piše, govori i istražuje u „širem kontekstu društvenih znanosti“ (Qvortrup i sur., 2009, str. 2), te je moguće propitivati je li riječ o promjeni znanstvene paradigme u proučavanju djetinjstva i djece (Kuhn, 2002).

Upravo iz različitih konceptualizacija djetinjstva u sklopu različitih perspektiva proizlaze različita shvaćanja djeteta ili djece. Djeca su u svim navedenim znanstvenim područjima i poljima o kojima se pisalo u odjeljku o djetinjstvu konceptualizirana drugačije, ovisno o konceptualizaciji djetinjstva. Općenito je moguće reći da se u konceptualizaciji djece uglavnom polazi od shvaćanja da su djeca „ljudska bića u ranim fazama životnoga tijeka, biološki, psihološki i sociološki“ (James i James, 2012, str. 30). Odnosno, moguće je zaključiti da se u konceptualizacijama djece naglasak stavlja na životni tijek ljudskih bića kao takvih uz naglašavanje da je kod djece riječ o početku životnoga tijeka, početku puta uz nužno uvažavanje specifičnog konteksta u koji su djeca uronjena, a koji uključuje i „geografsku lokaciju“, „kulturu i zajednicu kao i aktivnost“ zajedno s pripadajućim „praksama, namjerama i vrijednostima“ (Degotardi i sur., 2022, str. 1).

⁵ Oakley (1994) i Alanen (1994) raspravljaju o sličnostima između studija djetinjstva i ženskih studija (*engl.* women's studies), za koje smatraju da su potencijalno bile inspiracija za slično razmatranje socijalne pozicije djece u društvu, konceptualizacije djetinjstva te istraživanja djece i djetinjstva u sklopu studija djetinjstva. Riječ je o sličnoj poziciji strukture spola/roda i dobi: oba pojma su relacijska, oba su prisutna u svim socijalnim relacijama, oba su sustavno strukturirana kako bi održavala podčinjavanje. U relaciji sa studijama djetinjstva Alanen (1994) navedeno naziva „generacijskim sustavom“ (str. 37). Bailey (2018) također ističe da jezik teorije gledišta (*engl.* standpoint theory) za koju tvrdi da ima ishodište u ženskim studijama našao svoje mjesto i u studijama djetinjstva, u smislu naglašavanja dječjeg jedinstvenog iskustva življenja do kojega je u istraživanjima nužno doprijeti (Alanen, 1994).

2. 1. Djetinjstvo i djeca

U potpoglavlju 3. 2. koje se bavi institucionalizacijom djetinjstva i djece, u sklopu ovog doktorskog rada, razrađuju se dva značenja pojma institucionalizacije djetinjstva i djece, koje je općenito moguće definirati kao smještanje djece u svojevrstne institucije. Institucije se mogu shvaćati kao fizički pojam, ali i kao simbolički konstrukt, a shvaćanje institucija kao simboličkog konstrukta je ujedno i zastupljenije u literaturi u sklopu odabranog teorijskog okvira. Prvo od dva prezentirana značenja pojma institucionalizacije djetinjstva i djece samo je ukratko naznačeno u navedenom potpoglavlju te se detaljnije razrađuje u ovome potpoglavlju.

U sklopu se navedenoga značenja djetinjstvo konceptualizira kao institucija unutar koje djeca žive svoje živote. Djetinjstvo se vidi kao „konfiguracija socijalnih procesa, diskursa i struktura koje su povezane s načinima življenja kao djeteta (*engl. as a child*) u određenom vremenu u određenom društvu, a koji dobivaju određenu stalnost reprodukcijom u socijalnom životu“ (Zeiber, 2009, str. 127). Riječ je o razmatranju djetinjstva kao institucije u sklopu razmatranja procesa institucionalizacije cjelokupnog životnog tijeka. Zeiber (2009) objašnjava da su još osamdesetih godina prošloga stoljeća sociolozi pisali o institucionalizaciji životnoga tijeka, u svrhu analize pojave i promjena društvenih fenomena vezanih uz dob u modernosti. Ovakvo razmatranje djetinjstva kao institucije Zeiber (2009) vidi kao šire shvaćanje institucija.

Frønes (1994) u seminalnoj knjizi *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* urednika Jensa Qvortrupa djetinjstvo definira kao „životni period tijekom kojega se ljudsko biće smatra djetetom“ uključujući i „kulturne, socijalne i ekonomske karakteristike toga perioda“ (str. 148). Međutim, autor naglašava da promatranje djetinjstva kao „socijalnog/društvenog fenomena“ (Qvortrup, 1994, str. ix) ističe činjenicu da djetinjstvo nije „samo životna faza nego kulturna, ekonomska i socijalna konstrukcija“ (Frønes, 1994, str. 145). O navedenom raspravljaju i James i James (2012), Roberts-Holmes i Moss (2021) te Woodhead (2006).

Qvortrup i sur. (2009) navode pet obilježja akademskog promatranja djetinjstva u sklopu suvremenih socijalnih studija djetinjstva, iz kojih je vidljiva razlika promatranja djetinjstva u usporedbi s promatranjem djetinjstva u sklopu tradicionalnih disciplina koje su se neizravno bavile djetinjstvom do sredine prošloga stoljeća:

1) *Proučavanje tzv. „normalnog“, „tipičnog“ djetinjstva.*

Svrha proučavanja djetinjstva u sklopu suvremenih socijalnih studija djetinjstva nije bila određena agenda ili rješavanje društvenih problema niti je njezin fokus bila određena devijacija u odnosu na djecu ili djetinjstvo. Teorijska elaboracija i istraživanja koja iz nje proizlaze imala su kao cilj teorijsko promišljanje i dobivanje uvida u to što djetinjstvo „normalno“ jeste u određenom prostoru i vremenu i za određene pojedince (Qvortrup i sur., 2009, str. 4).

2) *Promišljanje i odmak od tradicionalnih shvaćanja socijalizacije koja su bila dominantna u sklopu sociologije.*

Qvortrup i sur. (2009) ističu da se u sklopu suvremenih konceptualizacija djetinjstva i djece pokušalo odmaknuti od „funkcionalističkog shvaćanja dječjeg razvoja“ i posljedičnog shvaćanja socijalizacije⁶ sukladnog takvom shvaćanju dječjeg razvoja (str. 5). Riječ je o pokušaju razmišljanja o djetinjstvu i djeci kao takvima, a ne u odnosu na ono što će djeca postati, što trebaju ili moraju.

3) *Dječji aktivitet ili agentnost⁷.*

Treće obilježje promišljanja o djetinjstvu i djeci u sklopu suvremenih studija djetinjstva jeste odmak od viđenja djece, ili „predrasuda o djeci“ kao (pasivnim) primateljima znanja i ranjivim *trpiteljima* zbiljanja u „širem socijalnom tkanju“ (str. 5). UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) „formulirana je tijekom istog perioda“ u kojemu su se pojavile studije djetinjstva. Kao što se u sklopu studija djetinjstva naglašava dječji aktivitet ili agentnost te slušanje dječjih glasova ili perspektiva, tako se i u sklopu UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989) naglašava dječji „potencijal za participaciju“ kao i prava na participaciju djece, za koja Qvortrup i sur. (2009) tvrde da su u sklopu Konvencije ipak „ograničena“ u usporedbi s pravima odraslih (str. 5).

4) *Ograničenja i socijalne strukture.*

U sklopu četvrtog obilježja, naglasak je na „novom“ shvaćanju djetinjstva i djece koji se smatraju dijelom društva kao takvog, sa svim prilikama ili mogućnostima koje im se

⁶ Esser i sur. (2016) raspravljaju o navedenom odmicanju od tradicionalnog tumačenja socijalizacije i tvrde da zbog različitih pristupa postoje razlike u tumačenjima socijalizacije u krugu „anglo-skandinavskih“ autora i njemačkih autora koji se bave suvremenim studijama djetinjstva (str. 6).

⁷ O ovim će pojmovima više riječi biti u potpoglavlju 2. 2.

pružaju, kao i ograničenjima (str. 6). Relevantnim u odnosu na promišljanje o djetinjstvu i u odnosu na istraživanje djetinjstva autori vide područja „ekonomije, tehnologije, urbanizacije i čak globalizacije“, u sklopu kojih se također naglašava da je dječja pozicija kao aktivnih aktera itekako vidljiva (str. 6). Riječ je o fokusu na sličnosti djetinjstva, ali ujedno i na njihove varijetete (Qvortrup, 2005b) ili kako Babić (2014b), James i suradnici (1998) ili O'Dell i suradnici (2018) propituju: *Jedno ili više djetinjstva?*. Sličnost(i) otvara(ju) mogućnost za usporedbu djetinjstva, u odnosu na povijesni razvoj, ali i u odnosu na različite sociokulturne kontekste. U sklopu se ovog obilježja „daje značaj generacijskoj perspektivi“ u smislu rekogniziranja određene relacije „svakog pojedinog djeteta“ i odraslih, kao i „relacije između djetinjstva i drugih generacijskih segmenata, posebice odraslosti“.

5) Metodologija.

Iako je jasno da djeca u određenim aspektima života imaju tek razvijajuće kompetencije kao rezultat manje do/proživljenih iskustava, u sklopu se suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece naglašava da to ne znači da je za istraživanje djetinjstva i djece potrebna zasebna istraživačka metodologija, jer su unatoč navedenom privremenom manjku iskustava, djeca ljudska bića, baš kao i odrasli koji imaju više iskustava. Qvortrup i sur. (2009) tvrde da se djecu često „zatvara u mikro svijet ili svijet partikularizma“ te ih se „rijetko istražuje kao ljude koji su dio univerzalne, kozmopolitske ili globalne orbite“ (str. 6). Nasuprot tome, u sklopu suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece, naglašava se važnost razmatranja dječjeg utjecaja na svoju neposrednu okolinu i obrnuto, ali i utjecaja šireg konteksta na mezo-, egzo-, makro- i kronorazini (Bronfenbrenner, 1979) na djecu, i obrnuto, posebice načine uzajamnih utjecaja koji se razlikuju od uzajamnih utjecaja kada su dijelom navedenih relacija odrasli (Qvortrup i sur., 2009).

Slično tome, Frønes (1994) je pokušao sistematizirati pristupe bavljenja pojmom djetinjstva u sklopu suvremenih studija djetinjstva i iznjedrio ono što naziva „četirima dimenzijama studija djetinjstva“, koje, iako ih predstavlja zasebno, vidi kao međusobno povezane i, štoviše, međusobno prožete (str. 148). „Povijesni i socijalni razvoj djetinjstva nužno je interpretirati u kontekstu različitih analitičkih perspektiva. Pojam *dimenzije djetinjstva* način je klasifikacije ovog seta perspektiva.“ (str. 150, *kurziv u originalu*):

1) *Relacije/odnosi među generacijama.*

U sklopu ove dimenzije, Frønes (1994) govori o sociokulturnim međugeneracijskim relacijama, bilo u kontekstu obitelji ili u širem društvenom generacijskom kontekstu. Navedenu dimenziju smješta u razmatranja o povijesti djetinjstva te razmatranja o djetinjstvu kao socijalnoj konstrukciji.

2) Relacije/odnosi među djecom.

U sklopu ove dimenzije, fokus je na vršnjačkim relacijama, uključujući aktivnosti i cjelokupnu „dječju kulturu“ (str. 149). Autor smatra da je ova dimenzija zastupljena u, s jedne strane, promišljanjima o djetinjstvu u sklopu teorija dječjeg razvoja, ali isto tako, s druge strane, promišljanjima o djetinjstvu u sklopu etnoloških i antropoloških istraživanja djetinjstva.

3) Djetinjstvo kao dobna skupina.

U sklopu ove dimenzije, djetinjstvo i posebice djeca kao socijalna skupina pokušavaju se pozicionirati u odnosu na hijerarhijske odnose moći u društvu, ali isto tako i u odnosu na „distribuciju bogatstva“ (str. 149). Autor ovu dimenziju iščitava, primjerice, u istraživanjima koja se bave distribucijom blagostanja obitelji s djecom ili u demografskim istraživanjima.

4) Institucionalni aranžmani namijenjeni djeci i njihovom odgoju i odrastanju.

U sklopu posljednje dimenzije, teoretičari i istraživači se bave obilježjima, stvarnošću, i budućim projekcijama institucija koje se bave djecom. Bave se razinom pojedinih institucija, ali i razinom svih institucija kao takvih. Institucije se vide kao dio strukturalnih obilježja djetinjstva i kao one koje na njega imaju značajan utjecaj (Frønes, 1994).

Na primjerima obilježja akademskog promatranja djetinjstva u sklopu suvremenih studija djetinjstva (Qvortrup i sur., 2009) te identificiranim dimenzijama djetinjstva (Frønes, 1994) kao pokušaja sistematizacije pristupa koji se bave djetinjstvom u sklopu suvremenih studija djetinjstva, vidljiv je obris teorijske konceptualizacije pojmova djetinjstva i djece, kao i metodologija istraživanja sukladna navedenim konceptualizacijama. Prout i James (2015) ovo rekonstruirano akademsko razmatranje djetinjstva nazivaju „emergentnim“, odnosno nezavršenim (str. 7). Djetinjstvo kao socijalnu instituciju elaboriraju kao „set socijalnih odnosa“ koji se „aktivno pregovara“ i unutar kojega se „tvore rane godine ljudskoga života“ (str. 7). Ako

je djetinjstvo konceptualizirano kao ono koje se tvori u međugri konteksta koji ga okružuje (i čiji je sastavni dio) i onih koji su u njega uronjeni, onda je za djetinjstvo moguće reći da se kontinuirano socijalno konstruira i rekonstruira (Jenks, 2015; Prout i James, 2015).

Upravo je konceptualizacija djetinjstva kao socijalnog konstrukta jedno od glavnih obilježja takozvanih novih shvaćanja djetinjstva u sklopu socijalnih studija djetinjstva. Začetak promišljanja o djetinjstvu kao socijalnoj konstrukciji moguće je pronaći već kod Arièsa (1962), koji je pisao o „otkrivanju djetinjstva“ (str. 33) na temelju analize slika, odnosno prikaza djece u umjetnosti kroz povijest te zaključio da djetinjstvo kao konstrukt nastaje i počinje poprimati posebna obilježja koja ga odvajaju od odraslosti oko 16. stoljeća⁸. Međutim, smještanje sve djece u kategoriju djetinjstva vidi se kao ono koje potencijalno konceptualno briše njihove međusobne razlike, a važna za stvaranje koncepta djetinjstva vidi se činjenica da je ono svoje začetke našlo u specifičnom povijesno-društvenom kontekstu onovremenog srednjeg europskog staleža (Gittins, 2015). Ne odmičući se od postojanja stvarnosti kao takve (Kjørholt, 2004), u sklopu se razmatranja djetinjstva kao socijalne konstrukcije stvarnost konceptualizira kroz analizu procesa konstruiranja različitih pojmova, koncepata ili tumačenja. Drugim riječima, djetinjstvo se shvaća kao konstrukcija koja je oblikovana „rutinama i emergentnim kolektivnim percepcijama utemeljenim u mijenjajućim politikama, filozofiji, ekonomiji, socijalnoj politici ili nečem drugom“ (James i sur., 1998, str. 196). Prout i James (2015) se ne odriču činjenice biološke nezrelosti djece, ali objašnjavaju da su načini tumačenja te nezrelosti stvar kulture, što konstrukt djetinjstva čini biološki neodređenim i nekonzistentnim (Kjørholt, 2004). Jasno je stoga da u sklopu ovakvoga shvaćanja djetinjstva dolazi do odmaka od stavljanja naglaska na razvojnost⁹ ili odmaka od *developmentalizma* te barem minimalno do prepoznavanja važnosti „dječjih socijalnih odnosa i adaptacije“ kao i „kulture uz biološku“ tvorbu dječjih potreba (Woodhead, 2015, str. 75). Odnosno, riječ je o odmaku od konceptualizacije djetinjstva kao danog i „univerzalnog“ te naglašavanju „dječjeg angažmana

⁸ Iako Archard (1993) tvrdi da iz navedene analize nije vidljivo da djetinjstvo kao konstrukt nije postojalo, nego je samo vidljivo da je u dotičnom vremenu i prostoru djetinjstvo bilo drugačije konstruirano. Odnosno da su djeca bila definirana u odnosu na srodstvo, a ne u odnosu na dob. Međutim, i iz navedene kritike Arièsovog (1962) otkrivanja djetinjstva opet ostaje interpretacija djetinjstva kao socijalne konstrukcije.

⁹ Autori koji kritički promatraju razvojnost smatraju „diskurzivnim“ „viđenje razvoja kao (najvećim dijelom) univerzalne, progresivne akumulacije vještina i sposobnosti“ koje se stječu „kroz vrijeme“ koje je konceptualizirano kao linearno (O'Dell i sur., 2018, str. 2).

s nizom okruženja, odnosa, aktivnosti i vještina putem kojih stječu kulturno-locirane kompetencije i identitete“ (Woodhead, 2006, str. 21). Dakle, djetinjstvo se vidi kao društveni fenomen, a konteksti i socijalne prakse u kojima se tvori i odvija također se vide kao socijalne konstrukcije (Woodhead, 2006).

„Razvojni diskurs temeljen na biološkoj nezrelosti iskazanoj u viđenju djetinjstva kao razvojne faze u životu pojedinca i nužnoj normiranosti sa svrhom utvrđivanja „normalnosti“, odnosno stupnja razvojnosti, zrelosti, u opreci je s diskursom o socijalno-kulturnoj prirodi djetinjstva u kojemu su djeca ljudi u postojanju i nastajanju.“ (Babić, 2014b, str. 143).

Uz kritički odmak od fokusiranja na razvojnost djece u sklopu se suvremenih konceptualizacija djetinjstva kritički tumače i tradicionalna shvaćanja socijalizacije. Christensen i Prout (2005) navedeno povezuju s viđenjem djetinjstva kao samo faze u životu, tijekom koje je dionicima djetinjstva – djeci – potrebno pružiti skrb i zaštitu te ih pripremiti za budućnost, u smislu socijalizacije koja vodi prema ostvarenju „cilja zauzimanja svoga mjesta u društvu“ (str. 45). Vidljivo je da se u sklopu tog tradicionalnog shvaćanja socijalizacije ne vidi vrijednost djetinjstva i djece ovdje i sada, nego samo u odnosu na ono što bi mogli postati. Isto tako, ne vidi se ni aktivnost same djece u oblikovanju vlastitog razvoja i u socijalizaciji već ih se percipira kao pasivne objekte nad kojima se navedeni procesi odvijaju (Corsaro, 2018; James, 2009; James i sur., 1998; Prout i James, 2015). Zato Corsaro (2018) predlaže rekonceptualizaciju socijalizacije u vidu svojega pojma *interpretativne reprodukcije*. U sklopu elaboracije navedenoga pojma autor naglašava važnost nadilaženja „individualističke doktrine koja dječji socijalni razvoj vidi samo kao djetetovu privatnu internalizaciju vještina i znanja odraslih“ te ističe pojmove „aproprijacije, reinventivnosti i reprodukcije“ u smislu stvaranja, dijeljenja i participiranja u kolektivnim aktivnostima – kulturi (str. 50). Riječ je o konceptu u sklopu kojega se istovremeno naglašava kreativnost i inovativnost djece koje se vidi kao obilježja njihove participacije u društvu, ali i determinizam koji socijalne strukture donose sa sobom, iako su i u tome kontekstu djeca konceptualizirana kao aktivni akteri koji pridonose promjenama (Corsaro, 2018).

Kao što je već spomenuto, koncept dobi u sklopu socijalnih studija djetinjstva dobiva posebnu važnost, posebice kada je riječ o shvaćanju djetinjstva kao sastavnice socijalne strukture koji je prisutan u svim sociokulturnim kontekstima i kojega obilježuje trajnost (James i sur., 1998; Qvortrup, 2009), ali isto tako i odnos s drugim generacijskim sastavnicama poput odraslosti ili starosti. Djetinjstvo kao „dio društva“ može osjetiti „posljedice“ pojedinih

„izvanjskih sila“ sasvim drugačije od ostalih generacijskih sastavnica (Jensen, 2004, str. 14). Obilježja navedenih trajnih sastavnica socijalnih struktura konstruirana su u odnosu na specifična temporalno-spacijalna obilježja (Alanen i Mayall, 2001). Riječ je o načinu na koji društvo strukturira socijalne relacije:

„djetinjstvo postoji u društvenom prostoru koji je definiran pravom, politikom, religijom, ekonomijom i tako dalje, i unutar tog društvenog prostora na prirodu djetinjstva nadalje utječu socijalna klasa, generacija, rod, etnicitet i tako dalje“ (James i James, 2012, str. 248).

Odnosno, iako različito socijalno konstruirano, djetinjstvo kao takvo je stalna sastavnica svih društava (James i sur., 1998; Kjørholt, 2004).

U sklopu se suvremenih studija djetinjstva o konstrukt djeteta ili djece raspravlja kao o onome koji se tvori u odnosu na njegovo/njezino ili njihovo razlikovanje od konstrukta odraslog ili odraslih (Christensen i Prout, 2005; Duhn, 2018; Kjørholt i Lidén, 2004). Iako su odrasli i djeca „suvremenici“ koji „dijele isti povijesni trenutak“, dječja sadašnjost u tradicionalnim diskursima o djeci „nestaje“ jer ju se razmatra u kontekstu budućnosti kao dječju prošlost (str. 44). Unutar ove vrlo specifične vremenske uzajamno prožimajuće konstrukcije, djeca se vide u odnosu na ono što mogu postati, kao bića u nastajanju (Babić, 2014b; Uprichard, 2008), koja privremeno nastanjuju društveni prostor koji su odrasli imenovali *djetinjstvom* (James i James, 2012). Za razliku od navedenog shvaćanja, u sklopu se suvremenih studija djetinjstva djeca vide kao aktivni (socijalni) akteri u vlastitim životima, koji su sposobni mijenjati i utjecati na svoju neposrednu okolinu, ali i ostale, udaljenije ili šire razine okruženja u koje su uronjeni (Berthelsen, 2009; Corsaro, 2018; Emilson i Johansson, 2018; Hedegaard i Fleer, 2009; James i sur., 1998; Lipponen i sur., 2018; Mayall, 2005; Prout i James, 2015)¹⁰.

¹⁰ James i sur. (1998) iznjedrili su matricu četiri različita pristupa proučavanju djece: (1) socijalno konstruirano dijete, (2) plemensko dijete, (3) manjinsko dijete i (4) socijalno strukturirano dijete. Ova utjecajna matrica često je navođena kao jedna od temeljnih teorijskih elaboracija pristupa promišljanju o djeci u sklopu suvremenih studija djetinjstva, koja djecu razmatra u sklopu dihotomija autonomija – ovisnost i agentnost – struktura, a sve kroz prizmu rasprava o pojmovima moći i kontrole (Edwards, 2005). Naravno, postoje i autori koji kritički promišljaju o navedenoj matrici, poput Kjørholt (2004), koja navodi da bi pristup socijalno konstruiranog djeteta mogao biti svojevrsan nadpristup pod koji bi se pristupi manjinskog i plemenskog djeteta mogli svrstati. Također, autorica navodi da nalazi normativnost u sklopu pristupa plemenskog djeteta za koji smatra da je „utemeljen u određene

Montandon (2005) u dječjoj stvarnosti njihovu konceptualizaciju kao aktera vidi u „participaciji u interakcijama, aktivnostima, razgovorima, pregovaranjima i prilagodbama koje pridonose konstrukciji, održavanju i transformaciji njihova socijalnog svijeta“ (str. 106), uz što je važno naglasiti i konceptualizaciju djece kao *stručnjaka* kada je riječ o njihovim *vlastitim životima* (Langsted, 1994).

normativne i zapadne vrijednosti povezane s romantičnim i idiličnim pojmovima djece u harmoniji i autonomnih zajednica djece“ (str. 26).

2. 2. Agentnost ili aktivitet djece

Temelj navedenom razmatranju djece kao aktivnih aktera¹¹ nalazi se u elaboraciji pojma *engl.* agency, koji će u ovome radu biti preveden s engleskog na hrvatski jezik kao agentnost ili aktivitet¹² djece. Agentnost se definira kao „prirodna dispozicija djece za aktivnost i participativnost“ (Bame Nsamenang, 2008, str. 211), ali i kao „socijalni fenomen koji je dio djetetova prirodnog razvoja“ kao člana različitih konteksta i zajednica, a kojeg obilježava uzajamnost i „sukonstrukcija kulture i psihe“ (str. 213). Oswell (2013) započinje svoja razmatranja o agentnosti u sličnom tonu. Agentnost definira kao „individualni kapacitet“ koji pojedinci „posjeduju/imaju i sadrže“ te „iskazuju“ putem „namjera“ koje mogu biti svjesne i nesvjesne (str. 269). Mashford-Scott i Church (2011) agentnost vide kao pretpostavku „intencionalnih postupaka radi dolaska do vrjednovanih ciljeva“ (str. 17). Pojedinci se vide kao aktivni u tvorbi vlastitih iskustava, a agentnost se vidi kao „jednaka“ između odraslih i djece, s „dvosmjernom prirodom utjecaja u odnosima odrasli-djeca“ te „međuzavisnom moći“ (Berthelsen, 2009, str. 4). Babić (2014b) o agentnosti piše:

„Dječji subjektivitet obilježuje postojanje djece kao neovisnih, kompetentnih socijalnih aktera, „igrača“ odnosno sudionika u tvorbi vlastita života i života društvenog okruženja u kojemu žive (...). Neovisnost i kompetentnost djece imenovana kao agentnost (agency) uključuje aktivitet, najčešće iskazan participacijom djece u različitim aspektima socijalnog svijeta – životne stvarnosti.“ (str. 42)

U razmatranju dječjeg aktiviteta ili agentnosti naglasak se stavlja na doprinos navedenog aktiviteta u odnosu na „kontinuitet strukturalnih promjena“, odnosno djeca se razmatraju kao „članovi generacijske kategorije djece“, čija se agentnost promatra u odnosu s različitim ograničenjima i mogućnostima koje im socijalno okruženje pruža (James, 2009, str. 43; White i Choudhury, 2010). Upravo u intersekciji različitih društvenih uloga koje djeca imaju, a koje se često nalaze u subordiniranom položaju u odnosu na uloge odraslih ili instituciju u relaciji s kojom su njihove uloge tvorene, djeca iskazuju svoju agentnost. James (2009) važnim smatra odmak od onoga što naziva „političkom agendom“ u sklopu koje se „razotkriva dječji manjinski

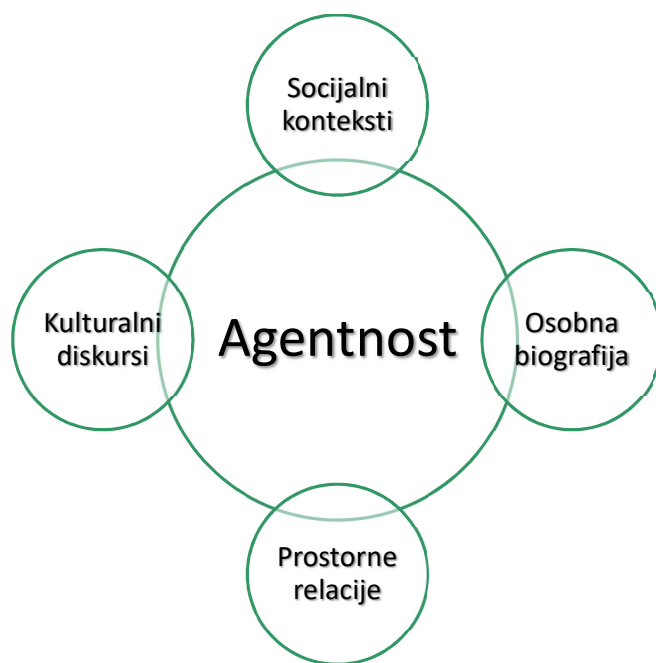
¹¹ Ili agenasa (*jd.* agensa), kako npr. Širanović (2016) na temelju semantičkog tumačenja vršioća radnje na hrvatski jezik prevodi pojam *engl.* agent.

¹² Kada je riječ o razvoju ličnosti, dječji se aktivitet vidi kao temeljni u odnosu na njihov razvoj (Valsiner, 1997; Vygotsky, 1998).

status u odnosu na odrasle“ te zagovara konceptualizaciju agentnosti kao „obilježja pojedinog djeteta“ (James, 2009, str. 44). Uz navedenu opservaciju, autorica dalje propituje koncept „prava na agentnost“ i „kapaciteta za agentnost“ (James, 2009, str. 44), s čime je moguće povezati viđenje agentnosti „ne kao individualne 'moći', nego kao 'kvalitete' angažmana aktera s temporalno-relacijskim kontekstima akcije“ (Biesta i Tedder, 2007, str. 146). Riječ je o „složenoj prirodi“ (str. 146) agentnosti, u smislu njezine trodimenzionalnosti:

- 1) rutina – „iteracijska dimenzija“, odnosno „utjecaj prošlosti“,
- 2) svrha – „projektivna dimenzija“, odnosno „orijentacija prema budućnosti“ te
- 3) prosudba – praktično-evaluacijska dimenzija, odnosno „angažman sa sadašnjosti“ (Emirbayer i Mische, 1998, prema Biesta i Tedder, 2008, str. 135).

Agentnost se stoga vidi kao ona koja može „oblikovati responsivnost“ pojedinaca u određenim situacijama ili okruženjima (Biesta i Tedder, 2008, str. 146). Na temelju navedenih triju dimenzija autori naglašavaju da pojedinci agentnost nemaju, odnosno ne posjeduju, već se do nje dolazi angažmanom, odnosno da je ona djelatna u odnosu na okruženje i to „ne samo u okruženju“ nego „posredstvom okruženja“, uz izrazitu kontrolu obilježja navedenog angažmana od strane samog pojedinca (str. 137). Agentnost se u sklopu navedene tri dimenzije promatra u odnosu na koncept vremena (Corsaro, 2018; Waller i Bitou, 2011). Bailey (2018) ustvrđuje da su sve prisutnije kritike u odnosu na „esencijalnu, autentičnu (...) subjektivnost“ koja je izvor agentnosti te se i odrasli i djeca konceptualiziraju kao bića u postojanju i nastajanju, što i njihovu agentnost čini „sukonstruiranom, kontekstualnom i djelomičnom“ (Bailey, 2018, str. 255; Esser, 2016). Primjerice, iako Davydov i suradnici (2003) polaze od važnosti podrške dječjoj agentnosti, koju smatraju „temeljnom ljudskom sposobnosti“, vide ju kao, s jedne strane, „sposobnost neovisnog konstruiranja i transformiranja vlastite aktivnosti“, ali, s druge strane, i kao relacijsku sposobnost koja omogućuje „uključivanje u postojeće aktivnosti i oblike interakcije s drugima, kao i stvaranje novih“ (str. 63). Wood (2014) piše o „kompleksnoj konceptualizaciji agentnosti“, koja uključuje „individualne, socijalne i materijalne utjecaje u odnosu na to kako djeca uče koristiti i pružati otpor strategijama i tehnikama moći“ (str. 15). Robson i sur. (2007) kontekstualnu uronjenost i intersubjektivnu tvorbu agentnosti konceptualiziraju na temelju ideja Panelli i sur. (2005, prema Robson i sur., 2007) koji kao elemente agentnosti navode socijalne kontekste, osobnu biografiju pojedinca, spacijalne relacije te kulturalne diskurse (Slika 1):



Slika 1. Elementi agentnosti (Robson i sur., 2007, str. 137)

Stoecklin i Fattore (2018) su na temelju istraživanja došli do konceptualizacije agentnosti koja daje strukturu navedenim teorijskim promišljanjima u vidu tri oblika agentnosti, o kojoj raspravljaju kao o višedimenzionalnom pojmu:

- 1) agentnost kao kompetencija.
- 2) agentnost kao samoodređenje (mogućnost biranja) te
- 3) agentnost kao praktična akcija u svakodnevnim kontekstima.

Upravo na temelju navedenih triju oblika agentnosti autori promišljaju obilježja socijalne strukture te naglašavaju da se sva tri oblika agentnosti tvore intersubjektivno.

Autori koji kritički promišljaju pojam agentnosti (npr. Babić, 2014b; Drieschner i Smidt, 2022; Emilson i Johansson, 2018; Esser i sur., 2016; Esser, 2016; Hammersley, 2017; Holmberg, 2018; Oswell, 2013; Oswell, 2016; Wall, 2012; Wall, 2022) ukazuju na nekoliko (potencijalno preklapajućih) otvorenih i aktualnih pitanja u odnosu na pojam agentnosti kao ključan pojam suvremenih studija djetinjstva:

1) odnos pojma agentnosti i pojma autonomije¹³ (Mühlbacher i Sutterlüty, 2019; Sütterluty i Tisdall, 2019) te pojma participacije koji se u nekim od teorijskih razmatranja preklapaju;

2) „granice“ istraživanja agentnosti – „debela“ i „tanka“ agentnost (Esser, 2016, str. 48), agentnost kao kontinuum (Robson i sur., 2007), problem „idealnog istraživača“ (Holmberg, 2018, str. 169);

3) normativnost i modernizam u odnosu na pojam agentnosti, u smislu nepropitivanja već opravdavanja predloženog shvaćanja djece i agentnosti (Babić, 2014b; Emilson i Johansson, 2018; Hammersley, 2017; Mühlbacher i Sutterlüty, 2019; Sütterluty i Tisdall, 2019) te naglašavanja dualističkih konceptualizacija socijalnog svijeta (Hammersley, 2017; Holmberg, 2018);

4) „naturalizacija“ odraslosti u relaciji s pojmom agentnosti, u smislu neapsolutizma prava nasuprot zasluživanju prava (Sundhall, 2017, str. 164; Wall, 2012);

5) odnos „analitičkog i emancipatorskog fokusa“ suvremenih studija djetinjstva, posebice u odnosu na pojam agentnosti (Esser i sur., 2016, str. 5);

6) „anti-pedagogičnost“ pojma agentnosti i njegova relacija s ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem (Drieschner i Smidt, 2022, str. 31) te svojevrsno gubljenje važnosti koja se pridaje pojmovima *odgoja i obrazovanja* kao temeljnih u odnosu na znanstvenu granu pedagogije (ranog i) predškolskog odgoja (i obrazovanja) (Pintar, 2022, 2023) te

7) izmijenjeni odnos pojmova agentnosti i ovisnosti u smislu post-ere studija djetinjstva (Oswell, 2013) i u smislu suvremenih razmatranja unutar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja o pojmu „pedagoškog odnosa“ (Drieschner i Smidt, 2022, str. 32) i pozicije odraslih i djece unutar navedenog odnosa (Pintar, 2022, 2023).

O nekim od navedenih otvorenih pitanja će se raspravljati u ostatku teksta – kako u teorijskom, tako i u empirijskom dijelu doktorskoga rada.

¹³ O navedenom se razmatra i u potpoglavlju 4. 2. *Daljnje elaboracije pojma participacije djece.*

3. INSTITUCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA – JASLICE I VRTIĆI KAO KONTEKSTI ŽIVLJENJA I ODRASTANJA DJECE

Dječje jaslice i dječji vrtići dio su svakodnevnog života djece i odraslih. Riječ je o kontekstima u kojima djeca provode značajan dio svojega dana, u kojima žive i odrastaju. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) dječje vrtiće definira kao javne ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu. Predškolski odgoj se Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) koristi kao skraćena za predškolski odgoj i obrazovanje te skrb o djeci rane i predškolske dobi. Predškolski odgoj realizira se u dječjim vrtićima ostvarivanjem programa odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi.

Dok su se u prošlosti za institucije u koje su djeca bila smješšana prije nego su navršili dob u kojoj se polazilo u školu koristili termini u kojima je bio vidljiv naglasak na skrb i/ili igrovni 'moment' navedenih institucija poput „čuvališta“ ili „zabavišta“ (npr. Baran i sur., 2011, str. 524; Mendeš, 2015) danas se institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pripisuje iznimna važnost i društveno značenje, a fokus se prvenstveno stavlja na *odgoj i obrazovanje*. Riječ je o kontekstima za koje se smatra da su korisni za djecu, njihove roditelje, obitelji i društvo općenito (Bogatić i sur., 2018; European Commission, 2011; European Commission, 2014; O'Connell i sur., 2016; Gornick i Meyers, 2003; Gulløv, 2012; Johansen, 2012; Moser i sur., 2017; OECD, 2015; Whitburn, 2003). Primjerice, korist za djecu u smislu često navođene socijalizacije, učenja, razvoja (korist za djecu iz perspektive odraslih). Korist za roditelje i obitelji vidljiva je u obliku skrbi za djecu dok njihovi roditelji rade, omogućavanja ili olakšavanja pristupa tržištu rada za žene, ali i općenitoj dobrobiti za djecu pa tako i za njihove obitelji (Nic Ghiolla Phádraig, 1994). Korist za društvo vidljiva je u naglašavanju relacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i prevencije ranog napuštanja sustava odgoja i obrazovanja, primjerice srednjoškolskog, potom kasnije ekonomske isplativosti ulaganja u sustav ranog odgoja i obrazovanja ili izjednačavanja socijalnih nejednakosti (Gulløv, 2012). Qvortrup (1994) tvrdi da iako institucije „za djecu“ nisu prvenstveno nastale iz „pedagoških razloga“, ipak mogu biti „izvršna mjesta za djecu“ te da institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu istovremeno zadovoljavati potrebe i roditelja i djece (str. 9).

Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja navode se kao konteksti kojima djeca pripadaju (Bogatić, u tisku; Edwards, 2005) te je moguće govoriti o institucionalizaciji djetinjstva i djece. Štoviše, bivanje djece izvan institucija djetinjstva, značilo bi da ona nisu „pod nadzorom“ te se toga smatra „rizičnim u odnosu na ranjivu dječju sigurnost i dobrobit te kao opasnost za ostale i prijetnja socijalnom poretku od strane razuzdane djece“ (Edwards, 2005, str. 4). Uvid u politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ukazuje na zagovaranje obuhvaćenosti sve većeg broja djece u sustav institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja¹⁴. Vidljiva je tendencija zagovaranja njihovog provođenja sve veće količine vremena u institucijama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja počevši od sve ranije dobi, što problematiziraju, primjerice, Qvortrup (2005a) i Leach (2011) iz različitih perspektiva.

¹⁴ Razmatranje o institucionalizaciji djetinjstva i djece u smislu konceptualnog smještanja djece u instituciju djetinjstva elaborirano je u 2. poglavlju.

3. 1. Pojam institucije

Prije razmatranja procesa institucionalizacije djetinjstva i djece, potrebno je dobiti uvid u shvaćanja pojma socijalne institucije¹⁵ unutar različitih društvenih znanosti, kao i u njihovim međusobnim križištima. Kao primjer uzimaju se odabrane znanosti kojima je navedeni pojam u fokusu teoretičara i istraživača: socijalna psihologija i sociologija.

Jedan od prvih autora unutar društvenih znanosti koji je dao cjelovitu definiciju institucije je Sumner (1906, prema Zvonarević, 1985). Instituciju je definirao kao shvaćanje, u smislu ideja, pojmova, doktrina i kao strukturu, u smislu okvira i aparata. Zvonarević (1985) institucije definira trostruko:

- 1) kao sustav normiranih shvaćanja i obveznih postupaka;
- 2) kao socijalnu organizaciju koja djeluje svrhovito iz perspektive određene socijalne grupe¹⁶ i koja kontrolira izvršavanje postavljenih ciljeva i zadataka te sankcionira kršenje postavljenih pravila te

3) kao materijalne predmete potrebne za funkcioniranje organizacija, poput zgrada. Riječ je o viđenju institucija kao povijesnih kategorija, promjenjivih u odnosu na razvoj socijalne grupe koja ih je stvorila. Unatoč tome što mogu nastati, mijenjati se ili nestati, autor ističe njihovu „znatnu trajnost“ u odnosu na duljinu života pojedinih članova (Zvonarević, 1985, str. 204). Naime, članovi se mogu mijenjati, ali institucija kao okvir ostaje i utječe na živote članova. Navedeno obilježje institucije uklapa se u shvaćanje djetinjstva kao institucije, specifičnije, djetinjstva kao socijalne strukture koja je varijabilna i trajna u svim društvima iako se njezini članovi mijenjaju (Qvortrup, 2009).

Obilježje institucija koje je Zvonarević (1985) imenovao kao *važnost za život društva u kojemu su nastale* vidljivo je na primjerima djetinjstva kao institucije, kao i institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naime, „najvažnije institucije povezane su uvijek s društvenom proizvodnjom i raspodjelom“ (str. 204), kao što se institucija djetinjstva i institucije

¹⁵ Iz jezično-stilskih razloga, daljnjem tekstu uglavnom prevladava uporaba pojma 'institucije'.

¹⁶ Socijalna grupa shvaćena kao „dvoje ili više ljudi koji su u međusobnoj interakciji i ovise jedni o drugima, što podrazumijeva da zbog svojih potreba i ciljeva utječu jedni na druge“, odnosno riječ je o ljudima okupljenima „s određenim zajedničkim ciljem“ (Aronson i sur., 2005, str. 301).

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektiva politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide kao ulaganje u budući profit, ekonomski i socijalni, te kao rješenje određenih problema društva.

Navedeno se nadovezuje na sljedeće obilježje prema Zvonareviću (1985) – *mistificiranje značenja institucija*, što se odnosi na pridavanje velike važnosti i nezamjenjivosti institucija za socijalnu grupu koja ih je stvorila. Osnovni zadatak institucija jest očuvanje trenutnog stanja socijalnih grupa i socijalna kontrola. Istovremeno, unutar socijalne psihologije institucije se vide i kao one koje olakšavaju funkcioniranje pojedinaca u grupi i koje donose pojedincima određeni društveni status. Iako Zvonarević (1985) posvećuje nekoliko stranica svojeg udžbenika razmatranju pojma institucije, pregled nekoliko dostupnih svjetskih udžbenika iz socijalne psihologije (Abelson i sur., 2004; Aronson i sur., 2005; Bordens i Horowitz, 2008; Hewstone i Stroebe, 2003; Millon i sur., 2003) pokazao je da u njima nema posebnoga poglavlja ili dijela posvećenog pojmu socijalne institucije ili institucije. Razlog tomu Abrams i Hogg (2002) vide u većem naglasku na psihološkom dijelu socijalne psihologije, u kojemu je naglasak na „činjeničnom inputu kojega pojedinci procesuiraju, bez pridavanja puno pozornosti načinima na koje se značenje kategorija oblikuje društvenim kontekstom“ (str. 427). Naravno, stavljanje naglasaka na psihološki ili sociološki, odnosno socijalni dio socijalne psihologije ovisi o teorijskom okviru unutar koje su udžbenici i monografije napisane.

Kao primjer sociološke perspektive, moguće je navesti shvaćanje institucija kod autora Turner i Boyns (2006), koji tvrde da su institucije strukture i „kulturni kompleksi“ koje stvara „pet sila – populacija, produkcija, reprodukcija, distribucija i regulacija“ (str. 361). Institucije autori vide kao okvir za sve druge sile koje djeluju na mezo- i mikrorazinama, ali i kao one koji su pod utjecajem sila na mezo- i mikrorazinama. Odnosno, institucije su „pozicije, uloge, norme i vrijednosti unutar određenih tipova socijalnih struktura, koje organiziraju relativno stabilne obrasce ljudske aktivnosti u odnosu na fundamentalne probleme produkcije životno važnih resursa, reprodukcije i održavanja održivih društvenih struktura u danom okruženju“ (Turner, 1997, str. 6). Slično tome, Verwiebe (2014) institucije vidi kao sustav međupovezanih i trajnih obrazaca ponašanja i odnosa na razini društva. Institucije vidi kao one koje provode socijalnu reprodukciju, socijalizaciju, transmisiju znanja i sposobnosti, produkciju i distribuciju dobara i usluga, socijalni red te „razvijaju kontekste značenja, vrijednosnih orijentacija i simboličkih kodova“ (str. 6101). Unutar sociološke perspektive autor navodi tri interpretacije institucija: funkcionalistička, konfliktna i neoinstitucionalna. Unutar funkcionalističke interpretacije

institucije se vide kao one koje održavaju socijalni sustav sa svrhom socijalne integracije, u smislu strukturiranja socijalnih odnosa i očekivanja od uloga, regulacije pozicija moći i stabilizacije vrijednosti i značenja. Unutar konfliktne interpretacije institucije se vide kao instrumenti reprodukcije moći, hegemonije i nejednakosti. Unutar neo-institucionalne interpretacije institucije se vide važnima za funkcioniranje pojedinaca, u smislu akcijskih rutina i predvidljivost socijalnih okruženja (Verwiebe, 2014).

Unutar svih se navedenih interpretacija institucija obitelji i odgojno-obrazovne institucije, između ostalih, smatraju važnima. U navedenim se institucijama odvija „transmisija i kultivacija znanja, sposobnosti i specijaliziranih vještina i proširivanje horizonata pojedinaca“ uz „transmisiju kulturnih kodova, održavanje socijalne kontrole i socijalne hijerarhije i promociju socijalne integracije“ što može biti predmetom društvenih rasprava (Verwiebe, 2014, str. 6102). Institucije se vide kao dinamične, u smislu kontinuirane „institucionalizacije i deinstitucionalizacije ponašajnih i odnosnih obrazaca“ što dovodi do promjena značenja institucija i time one postaju „mjestom socijalne promjene“ (str. 6103). Postavlja se pitanje je li ovdje riječ o pozicioniranju pojedinaca kao onih koji svojim djelovanjem *iznutra* mijenjaju instituciju ili je riječ o transformaciji institucije *izvana*. Näsman (1994) instituciju vidi kao osnovni socijalni entitet ili kao svrhovitu organizaciju koja sudjeluje u distributivnim procesima socijalne države i u socijalnoj konstrukciji djetinjstva.

Zeiber (2009) razlikuje pojmove institucije i organizacije – „pojmom organizacija ukazuje se na ispunjavanje svrhe putem organizacijskih struktura i procesa, a pojmom institucija na trajnost strukture“ (str. 127). Slično tome, Hodgson (2006) organizacije vidi kao „posebne institucije“ s razrađenim kriterijima vlastitih granica i članova, pravila upravljanja i hijerarhije, dok institucije definira kao „sustave uspostavljenih i ugniježdenih socijalnih pravila koja strukturiraju socijalne interakcije“ (str. 18).

Keizer (2008) uspoređuje razmatranja o institucijama iz različitih perspektiva:

- 1) institucije kao pravila postavljena radi očuvanja interesa „ekonomsko-racionalnih aktera“ sa svrhom produktivnosti;
- 2) institucije kao pravila postavljena radi očuvanja interesa „socijalnih aktera“ sa svrhom stabilnih sustava „hijerarhijski rangiranih grupa“;
- 3) institucije kao one koje „promiču integraciju različitih dijelova ličnosti“ (str. 1).

Iako se u literaturi često razmatra utjecaj institucije na pojedinca, nužno je razmotriti i mogućnosti i kontekste utjecaja pojedinca na instituciju. Specifičnije, nužno je razmotriti međuigru obilježja institucija, poput strukturiranosti i reguliranosti s agentnosti pojedinca. Hodgson (2006) ustvrđuje da se institucije razlikuju prema osjetljivosti na uključene aktere iz čega proizlazi nužnost proučavanja interakcija pojedinaca i institucije kako bi se dobio uvid u stvaranje i održavanje institucija. Riječ je o shvaćanju institucija kao „ishoda ljudskih interakcija i aspiracija“, za razliku od viđenja institucija kao „svjesno dizajniranih od strane pojedinca ili grupe“ (Hodgson, 2006, str. 8). Navedenom se relacijom bavio Giddens (1981, 1984, prema Turner i Boyns, 2006) koji institucije shvaća kao dugotrajne prakse međupovezanosti agentnosti pojedinaca i socijalne strukture – akteri koriste „pravila i resurse struktura u svakodnevnoj praksi i time mijenjaju ili održavaju navedena pravila i resurse, a time i same socijalne strukture koje oni reflektiraju“ (str. 357), o čemu raspravljaju i Giddens i Sutton (2014). Navedeno viđenje odgovara tumačenjima odnosa djetinjstva kao socijalne strukture i dječje agentnosti unutar suvremenih konceptualizacija djetinjstva i djece. Naime, unutar suvremenih se shvaćanja djetinjstva i djece naglašava uzajamnost odnosa institucije i pojedinca na primjeru djetinjstva i djeteta. Djetinjstvo kao socijalna struktura pruža okvir unutar kojega djeca žive svoje živote, u skladu s diskursima, vrijednostima, pravilima, očekivanjima itd. vezanima uz navedenu strukturu. Istovremeno, iskazivanjem svoje agentnosti djeca mijenjaju navedenu trajnu strukturu (Qvortrup, 2009).

3. 2. Institucionalizacija djetinjstva i djece

Pojam institucionalizacije djetinjstva i djece kao procesa u literaturi se tumači na različite načine, ovisno o kontekstu, teorijskom okviru, ciljevima istraživanja... U ovome se radu pojam institucionalizacije djetinjstva i djece kao procesa koristi u sklopu dva različita značenja:

(1) Značenje koje se odnosi na konceptualiziranje *djetinjstva kao (socijalne) institucije* unutar koje djeca žive. Specifičnije, unutar navedenog je značenja institucionalizacija „ukupnost procesa koji uspostavljaju i razvijaju djetinjstvo kao instituciju“ te se razmatra kao dio procesa institucionalizacije cjelokupnog životnog tijeka (Zeiber, 2009, str. 127). O navedenom je značenju više riječi bilo u 2. poglavlju ovoga rada.

(2) Značenje koje se odnosi na smještanje/uključivanje djece u sustav i, konkretnije, institucije posebno namijenjene i osmišljene za skrb, odgoj i obrazovanje djece, poput sustava (ranog) odgoja i obrazovanja koji se smatra institucijom, ili konkretnih dječjih jaslica, vrtića, škola koje se također smatraju institucijama. Unutar navedenog konteksta razmatra se i obitelj kao institucija u kojoj su pozicija djece i odgovornosti roditelja društveno regulirani na različite načine, odnosno postoji „specifična konfiguracija odnosa rodova i generacija“ (Zeiber, 2009, str. 129; Näsman, 1994). Navedene institucije Zeiber (2009) i Bardy (1994) nazivaju *institucijama djetinjstva*. Institucije djetinjstva su „preklapajuće i međuovisne“ „fizičke lokacije“, „socijalne organizacije“, u smislu „psihološkog prostora i ontološkog iskustva“ te „socijalnih relacija i aktivnosti“ (Alldred, David i Edwards, 2005, str. 123).

Kada se raspravlja o institucionalizaciji djetinjstva i djece, nužno je nadići isključivu problematizaciju procesa skrbi, odgoja i obrazovanja u institucijama djetinjstva. Najprije je potrebno raspraviti sami „*raison d'être* institucija 'za djecu' u modernom društvu“ (Qvortrup, 1994, str. 9). Drugim riječima, kako bi se djetinjstvo moglo razumjeti, nužno je raspravljati o različitim odnosima između procesa vezanih uz djetinjstvo, od kojih je jedan institucionalizacija (Halldén, 2012). Institucionalizaciju obilježuju organizacija i strukturiranje

vremena (kronološke dobi djece¹⁷ i kronološkog/stvarnog vremena i „funkcionalna specijalizacija i diferencijacija“ prostora (Zeiber, 2009, str. 133).

Frønes (1994) institucionalizaciju djetinjstva definira „kolonizaciju“ životnoga svijeta obilježenu pravilima, klasifikacijom i socijalnom kontrolom (Frønes, 1994, str. 151; Woodhead, 2006). Qvortrup (2005a) institucionalizaciju djetinjstva i djece vidi kao regulaciju kakva kroz povijest do sada nije viđena. Naglasak je na planiranju kao obilježju institucionalizacije, koje se može oprimjeriti kontradiktornošću, primjerice, planiranja igre i spontanosti unutar više ili manje zadanog kurikuluma. Umjesto samostalnog istraživanja svijeta, unutar institucija odgoja i obrazovanja preferira se njegovo prepričavanje iz druge ruke unutar „socijalnog roditeljstva“ (Qvortrup, 2005a, str. 116) ili „profesionalnog roditeljstva“ (Bardy, 1994, str. 306) od strane mreže odraslih koji se nalaze unutar mreže institucija koje se bave djecom, dok roditeljstvo postaje „institucionalizirana vještina“, koju je moguće „poučavati i procjenjivati“ (Edwards, 2005, str. 5). Djeca su podvrgnuta „organiziranoj (...) zaštiti i kontroli, usmjerenima k znanju i socijalizaciji (Qvortrup, 2012, str. 245).

Bardy (1994) polazi od premise da institucije djetinjstva funkcioniraju u odnosu na koristi i servise koji su potrebni obitelji. Nic Ghiolla Phádraig (1994) potkrepljuje navedeno ukazujući na to da roditelji biraju instituciju ranog odgoja i obrazovanja prvenstveno prema kriteriju uklapanja u raspored i život odraslih, a tek potom prema tome koliko institucija ranog odgoja i obrazovanja „odgovara djetetu“ (str. 78). Ono što Zeiber (2009) imenuje „institucionalizacijom kao sekularnim trendom“ (str. 127), Qvortrup (2012) objašnjava smještanjem u institucije osoba koje „nisu devijantne, razuzdane ili neukrotive“ (str. 245).

Korijene institucionalizacije Zeiber (2009) pronalazi u modernističkim procesima obiteljizacije i skolarizacije. Obiteljizaciju djetinjstva James i James (2012) definiraju kao „proces socijalnog pozicioniranja djece u obitelj te proces fokusiranja odgovornosti obitelji za

¹⁷ Frønes (1994) kronološku dob djece također vidi kao „osnovni čimbenik u institucionaliziranoj klasifikacijskoj shemi“ (str. 150). Naime, dob se nameće kao „prirodna i neosporiva datost“, koja je „naturalizirana“ te koja „reflektira znanje i osobine“, odnosno kao „objekt učenja i znak specifične profesionalne kulture“ (Garnier i dr., 2017, str. 348 i str. 356). Primjerice, u Francuskoj je osobito vidljivo institucionalno klasificiranje djece prema kriteriju dobi: „*école maternelle*“, „*crèches*“, „*jardins d'enfants*“ ili „*jardins maternels*“, „*dispositifs passerelle*“ i dr. nazivi su koji se koriste za institucije u kojima borave djeca točno određene dobi (str. 346-348). O suvremenim razmatranjima o pojmu vremena bilo je riječ u fusnoti broj 2, koja se nalazi u poglavlju broj 2.

skrb o djeci, njihovu dobrobit i ponašanje“ (str. 51). Slično tome, Edwards (2005) obiteljizaciju definira kao pripisivanje odgovornosti za djecu, njihov odgoj i živote njihovim roditeljima. Skolarizacija je proces isključivanja djece iz podjele rada i njihovo pozicioniranje u institucije odgoja i obrazovanja, pozicioniranje kao ovisnih u odnosu na odrasle te pripisivanje učenja kao *prave* aktivnosti za djecu, kao aktivnosti koju bi djeca trebala raditi (Qvortrup, 1985, prema Mayall, 2002).

Navedene je pojmove moguće povezati s pojmom „moratorija djetinjstva“ (Zinnecker, 2001, str. 18). Naime, tijekom kasnog 18. stoljeća došlo je do novog generacijskog poretka u kojemu se učenje temporalno i spacijalno izdvojilo od rada – djeca su dobila vrijeme za učenje i mjesto za učenje, odnosno školu. Navedeni procesi odvojili su odraslost od djetinjstva te djecu smjestili u obitelj, kojoj je pripisan zadatak skrbi i u odgojno-obrazovnu instituciju, kojoj je pripisan zadatak učenja, a zajednički zadatak obje institucije je socijalna reprodukcija (Bogatić, in press; Ennew, 1994; Näsman, 1994; Qvortrup, 2005b; Rengel, 2016; Zeiher, 2009). Edwards (2005) navedene tendencije objašnjava u suvremenom kontekstu: „Manifestacije opće socijalne klime kojom sve više dominira nesigurnost uključuje sve veća kulturna konfuzija“ u odnosu na obilježja koje djetinjstvo „treba poprimiti, pokušaje oblikovanja budućnosti intervencijama kojima se stvaraju određene vrste odraslih od djece i fokus na ulogama obitelji i škole u navedenom procesu“ (str. 1).

Kao primjer navedenih tendencija moguće je uzeti nordijske zemlje, koje je opisala Karila (2017). Cilj socijalne države – demokracija i socijalna kohezija – ostvarivao se servisima financiranim od strane države. Na primjeru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, riječ je o servisima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iza kojih stoji ideja dijeljenja skrbi, odgoja i obrazovanja između obitelji i javnih institucija, što je pozadina institucionalizacije djetinjstva i djece, iza čega stoji sudjelovanje žena na tržištu rada (Karila, 2017).

„Očekivalo se da će djeca primiti skrb, odgoj i obrazovanje u javnim institucijama u kojima kvalificirani profesionalci organiziraju stimulirajuće aktivnosti i prilike za dječji razvoj socijalnih vještina, danas sve češće sposobnosti učenja. Danas je koncept institucionaliziranog djetinjstva postao dijelom kulturnog sustava vjerovanja u nordijskim zemljama, u kojima mnogi roditelji uzimaju zdravo za gotovo obvezu javnih institucija da prikladno odgajaju i obrazuju djecu.“ (Karila, 2017, str. 11).

Zbog svega navedenog, obitelj je moguće konceptualizirati kao kontekst unutar kojega djeca provode sve manje vremena. Razloge tomu moguće je pronaći u dječjem izlasku iz okrilja

obitelji uvjetovanom njezinom diversifikacijom, ograničenjima roditeljskog odlučivanja o životima svoje djece zbog sve većeg naglašavanja, ali i različitih interpretacija dječjih prava, skolarizacije, pristupa masovnim medijima itd. (Ennew, 1994; Jensen, 2004; Zeiher, 2009).

Iako je riječ o „otvaranju dječjih životnih svjetova“ ono za sobom donosi i „novu vremensko-prostornu kontrolu nad djecom“ (Jensen, 2004, str. 17). Istovremeno, obitelj je moguće konceptualizirati i kao kontekst unutar kojega djeca ovise o svojim roditeljima¹⁸, unutar kojega provode značajnu količinu vremena zbog percipiranih opasnosti i manjka prostora i uvjeta 'vani' te unutar kojega roditelji imaju sve veće odgovornosti za dječji razvoj i budući uspjeh u životu (Ennew, 1994; Jensen, 2004; Zeiher, 2009).

Slično tome, Qvortrup (1994) i Holloway i Valentine (2000) govore o smještaju djece u obiteljski dom (kuću, obitelj), u smislu mjesta na kojemu djeca *trebaju biti*, jer je to u njihovom *najboljem interesu*, odnosno o domestikaciji¹⁹ djetinjstva (Zinnecker, 1990), u smislu smanjivanja polja akcije djece u odnosu na socijalnu, prostornu i vremensku dimenziju i smještanje djetinjstva i djece unutar zidova i ograda. Kada je riječ o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Nilsen (2012) o njima raspravlja kao o „ograđenom prostoru djetinjstva, odvojenom od ostatka društva“, koje obilježuje strukturiranost i vodstvo od strane odraslih (Nilsen, 2012, str. 203). Zeiher (2003) piše o „insularizaciji“ djetinjstva, koja se može objasniti djetetovim boravkom najvećim dijelom dana unutar takozvanih „urbanih otoka“ (Zeiher, 2003, str. 67). Urbane otoke autorica definira kao mjesta usmjerena na percipirane potrebe djece određene dobi, koja su na zamišljenoj karti „raštrkana“ poput otoka koja ukazuju na „segregaciju“ djece i odraslih, djetinjstva i odraslosti (str.66). Urbani otoci u kojima djeca provode svoje vrijeme su obitelj, vrtić/škola, lokacija slobodnovremenske aktivnosti te dječje igralište ili park. Putovanje od jednog do drugog urbanog otoka najčešće je

¹⁸ Djeca o roditeljima ovise u fizičkom, kulturnom, materijalnom i ekonomskom smislu, ali sve više i za svakodnevne aktivnosti koje su prije samo nekoliko desetljeća (i manje) djeca samostalno obavljala. Primjerice djecu se u suvremenosti sve više vozi na igrališta/u dječje parkove ili na igranje kod vršnjaka, za razliku od njihovog samostalnog izlaženja ispred kuće/zgrade itd. (Edwards, 2005; Ennew, 1994; Frønes, 1994).

¹⁹ Iako neki autori, poput Jensen (2004) prihvaćaju prijevod pojma *njem.* „Verhäuslichung“ (Zinnecker, 1990, str. 142) kao domestikaciju, Qvortrup (2005a) ističe poteškoće u pokušajima prevođenja navedenog termina, za koji smatra da je „više od domestikacije“, doslovno „podomljavanje/okućivanje/smještanje (*engl.* housing)“ (Qvortrup, 2005a, str. 115).

opet u društvu/u organizaciji odraslih (Zeiber, 2003). Rasmussen (2004) urbane otoke konceptualizira, odnosno zamišlja u obliku „institucionaliziranog trokuta“ (Slika 2) jer naglašava samo obitelj – obiteljski dom ili kuću, odgojno-obrazovnu instituciju i lokaciju slobodno-vremenske aktivnosti (Rasmussen, 2004, str. 157).



Slika 2. Institucionalizirani trokut (Rasmussen, 2004, str. 157)

„U funkcionalno diferenciranim urbanim okruženjima, obrasci dječjeg kretanja reflektiraju spacijalnu fragmentaciju kao i centralizaciju.“ (Zeiber, 2003, str. 66). U takvim, funkcionalno diferenciranim prostorima kontrolu sve manje provode odrasli, a sve više samo uređenje, organizacija ili ustroj navedenih institucija, odnosno kontrola se provodi „anonimno“ (Behnken i sur., 1989, prema Zeiber, 2003, str. 67). Odnos pojma domestikacije i pojma insularizacije Zeiber (2003) objašnjava kao komplementaran, povezujući domestikaciju s jedinstvenim prostorima, a insularizaciju s promatranjem sveukupnosti prostora kao takvog ili pojedinačnih, idiografskih prostora:

„Dok koncept insularizacije rezultira sveobuhvatnim viđenjem svih mjesta, bilo urbanog prostora ili u temporaliziranom životnom prostoru pojedinca, koncept domestikacije odnosi se na pojedinačna mjesta. Oba koncepta se međusobno nadopunjuju kako bi otkrila određene aspekte kontrole nad dječjim prilikama/mogućnostima za akciju koju nameću strukturalna obilježja urbanog okruženja.“ (Zeiber, 2003, str. 67).

Engelbert (1994) tvrdi da su djeca „dvostruko ovisna“ o obitelji – „obitelj mora biti dostupna kao okruženje prikladno za djecu, a mora i otvoriti put k izvanobiteljskim okruženjima prikladnima za djecu“ (Engelbert, 1994, str. 292). Obitelj je također i mjesto odigravanja igara moći između pojedinih članova, zbog čega ju je moguće konceptualizirati i kao mjesto pregovaranja odnosa moći odraslih i djece (Holloway i Valentine, 2000).

Skolarizacija djece potaknuta je interesima države i društva kroz različite vremenske periode, primjerice zbog:

- 1) potrebe za radnom snagom koja ima višu kvalifikaciju,
- 2) ugroženih dnevnica odraslih radnika naspram niskih dnevnica djece radnika,
- 3) isključivanja djece s tržišta rada,
- 4) nadziranja i aktiviranja djece koja su isključena s tržišta rada,
- 5) prilike države za socijalnom kontrolom i indoktrinacijom trenutnih vrijednosti i ideja djeci u školama,
- 6) izlaska majki na tržište rada,
- 7) želje roditelja za dječjim stjecanjem kompetencija radi buduće kompetitivnosti na tržištu rada,
- 8) sve manje prostora u urbanim sredinama za dječju igru 'vani' i sl. (Frønes, 1994; Qvortrup, 2012; Zeiher, 2009).

Iako se smještanje djece u institucije često obrazlaže prilikom za izjednačavanjem nejednakosti (European Commission, 2011), Holloway i Valentine (2000), Näsman (1994), Vandembroeck (2011) i Vuorisalo i Alanen (2015) govore o institucionalizaciji kao kontroli djece i kao o reprodukciji nejednakosti ili čak produbljivanju razlika između djece.

Kroz povijest se skolarizacija djece proširila vertikalno i horizontalno: vertikalno, „nagore“ i „nadolje“ (Edwards, 2005, str. 4-5), u smislu skolarizacije djece mlađe i/ili starije od trenutno propisane školske dobi (između ostalog i razvojem institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) i horizontalno, u smislu dužeg trajanja organiziranih aktivnosti u institucijama koje se bave skrbi, odgojem i obrazovanjem te obuhvaćanja vremena izvan onog što bi se moglo smatrati redovitim satima rezerviranim za navedene institucije. Riječ je,

primjerice, o uključivanju djece u različite aktivnosti posebno osmišljene za djecu u institucijama koje nisu nužno 'formalne' institucije za skrb, odgoj i obrazovanje (Dahlberg, 2009; Frønes, 1994; Näsman, 1994; Qvortrup, 2012; Zeiher, 2009)²⁰. Qvortrup (1994) govori da je „empirijski“ riječ o institucionalizaciji djetinjstva, a „ideološki“ o obiteljizaciji, ali da navedeno nije u potpunosti „kontradiktorno“, već da obitelj i institucije mogu biti međusobno „komplementarne“, ali isto tako i zbog različitih interesa društva odraslih „najbolji interesi djeteta“ mogu biti i „kompromitirani“ (Qvortrup, 1994, str. 11). Bardy (1994) pokazateljem institucionalizacije djetinjstva i djece vidi i sve veći broj profesionalaca koji se bave djetinjstvom, poput odgojitelja, učitelja, pedagoga, socijalnih pedagoga, psihologa, edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, socijalnih radnika s različitim specijalizacijama. Zadatak je navedenih profesionalaca „pretvaranje djece u odrasle“, prilikom čega se na odraslost gleda kao na cilj. Riječ je o „anticipaciji potrebnih kompetencija (...) i nadgledanju progressa dječjeg stjecanja navedenih kompetencija“ (Bardy, 1994, str. 306).

„Kao klijent škola, i drugih organizacija koje se bave skrbi i slobodnim vremenom, dijete je osnovna jedinica formalnog članstva, prava, obveza, potpora i kontrole, a ne obitelj.“ (Zeiher, 2009, str. 133-134). Odnosno, djeca se vide kao „zasebni objekti socijalne administracije (...) kao pojedinci (...) formalno odvojeni od socijalne pozadine“ (Näsman, 1994, str. 166). Drugim riječima, djeca se izdvajaju iz obitelji i kao pojedinci uranjaju u druge institucije. Promatranjem djeteta kao kategorije koja je u izravnom odnosu sa socijalnim strukturama (za razliku od odnosa sa strukturama putem posrednika poput obitelji, škole ili uopće odraslih) moguće je govoriti o individualizaciji pozicije djeteta u društvu (Babić, 2014b; Frønes, 1994; Näsman, 1994; Qvortrup, 2005a; Zeiher, 2009). Naime, institucije ne uzimaju u obzir osobnost djece ili kontekst unutar kojega djeca odrastaju. Unutar institucija fokus je na sličnosti u odnosu na očekivanja unutar institucije (Frønes, 1994; Zeiher, 2009). Primjerice, u kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja naglasak se pridaje postavljanju ishoda učenja – ishoda koji su isti za sve učenike, djecu bez obzira na podrijetlo, kontekste odrastanja i življenja, osobnost, prethodna znanja, vještine i sposobnosti, afinitete i preferencije itd. Näsman (1994) i

²⁰ Dječje uključivanje u različite aktivnosti, programe itd., primjerice sportske i kulturne, izvan/nakon vremena provedenog u vrtiću, školi itd. Holloway i Pimlott-Wilson (2014) promatraju kao „obogaćivanje“, u smislu kulturnog i socijalnog kapitala kojega djeca mogu steći uključivanjem u navedene oblike aktivnosti, programe itd. Istraživanje o roditeljskim viđenjima navedenih aktivnosti, programa koje su provele autorice ukazuje na roditeljsko viđenje navedenih aktivnosti i programa kao zabavnih, zdravih za njihovu djecu i kao važnih za dječju socijalizaciju (str. 623).

Frønes (1994) individualizaciju razlikuju od individuacije. Primjerice, Edwards (2005) individualizaciju definira kao viđenje djece kao socijalnih aktera koji oblikuju vlastitu biografiju, „koji su odgovorni za 'projekt self-a'“ (str. 11) i koji određuju i participiraju u odlučivanju o vlastitim životima. Qvortrup (1994) individualizaciju objašnjava u smislu viđenja djeteta kao pojedinca, predstavnika samoga sebe, kao osobe s vlastitim imenom i sl. Näsman (1994) individuaciju definira kao sve administrativne postupke koji pojedince promatraju kao jedinstvene sa svrhom administracije i socijalne kontrole. Riječ je o procesu koji „instrumentalizira individualnost u svrhu birokratskog nošenja s djecom kao kolektivom“, što dovodi do njihovog „omasovljivanja“ (Qvortrup, 1994, str. 10). S druge strane, Zeiher (2009) o navedenim pojmovima piše kao o istoznačnicama.

Različite institucije u koje su djeca smještena znače da se djeca nalaze u poziciji u kojoj su primorana navigirati življenje (s naglaskom na procesualnosti) u pojedinoj instituciji i življenje u ukupnosti svih institucija u kojima se nalaze. To podrazumijeva dječji izbor i balansiranje između različitih konteksta i očekivanja. Bardy (1994) navedeno naziva kompartmentalizacijom djetinjstva. Riječ je o mogućnosti izbora između „standardiziranih i institucionaliziranih alternativa“ što „ograničava autonomiju“ (Beck, 1987, prema Näsman, 1994, str. 167). Naime, iako na razini svakodnevnog života dolazi do individualizacije pozicije djece u odnosu na institucije u smislu „malih sloboda i zamagljenih granica“ (Zeiher, 2009, str. 137), riječ je o odabiru između unaprijed postavljenih opcija zbog djelovanja snažnih društvenih sila koje stavljaju naglasak na važnost ulaganja u dječje učenje i stjecanje kvalifikacija u instituciji.

U razmatranjima procesa institucionalizacije naglašava se važnost institucija u smislu „ograničavanja njihove autonomije“, dok se u razmatranjima procesa individualizacije naglašava „dječja agentna autonomija, s fokusom na njihovim agendama, otporu regulaciji i subverziji kontrole“ (Edwards, 2005, str. 13). Primjerice, Halldén (2012) tvrdi kako se djeca odupiru regulaciji koristeći socijalni kontekst institucija za uspostavljanje „slobodnih zona“ (str. 199) koje služe dječjim vlastitim projektima. Dakle, iako je raspored koji podrazumijeva strukturirani ritam aktivnosti i zadataka obilježje institucija djetinjstva, uz ograničavanje dječje autonomije, institucije autonomiju mogu i podržavati. Podrška autonomiji vidljiva je u vremenu i prostoru izvan navedenog ritma ili rasporeda te u dječjoj „subverziji, prilagodbi (*engl.* appropriate) i manipulaciji u nošenju s agendama roditelja i učitelja“ (Edwards, 2005, str. 13-14). Ako se podrška autonomiji promatra unutar navedenih konteksta, koji se nalaze izvan planiranog, željenog, vođenog od strane odraslih, moguće je govoriti o neizravnoj, 'slučajnoj',

neplaniranoj (možda i neželjenoj?) podršci autonomiji, odnosno podršci autonomiji koja se događa zbog organizacijskih 'rupa', 'propusta' iz perspektive odraslih. Stoga je moguće propitivati je li zbilja riječ o podršci autonomiji i bi li navedena podrška postojala da odrasli u navedenim kontekstima u kojima se podrška autonomiji odvija imaju aktivnu ulogu.

„Servisi za skrb o djeci“ (*engl. child-care services*)²¹ u Europi, prema Näsman (1994), imaju dvije funkcije – „skrb o djeci kao pedagoško sredstvo za razvoj djece“ i skrb o djeci kao ona koja omogućuje majkama sudjelovanje na tržištu rada (str. 174). U literaturi se razmatraju različiti oblici skrbi za djecu, od kojih svaki ima svoju strukturu i norme (npr. Nic Ghiolla Phádraig, 1994), međutim prisutna je tendencija njihove „standardizacije i institucionalizacije“ (Näsman, 1994, str. 175). Naime, „testiranje, treniranje i evaluacija progresa“ sastavni su dio institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kojima se poduzimaju „mjere“ prema djeci koja ne ispunjavaju zadane standarde, čemu pridonosi i „profesionalizam osoblja“, koje ima sve veće „odgojno-obrazovne ambicije“ (str. 179).

Kovařík (1994) zaključuje da su struktura institucije, njezina funkcija „smislenosti i stimulacije“ u odnosu na dječje živote i ono što odrasli nude djeci „kao učitelji, suradnici, suigrači (*engl. playmates*) i tješitelji“ kao i odnosi djece međusobno najvažniji u procjeni institucija u kojima djeca odrastaju i žive (str. 111).

S jedne strane, institucionalizacija pridonosi individualizaciji²² i izjednačavanju prilika djece koja dolaze iz različitih pozadina, no s druge strane standardizacija i kompetitivnost, za koje Näsman (1994) tvrdi da su sve prisutnije u institucijama, pridonose ograničavanju slobode izbora i autonomije. „Individuacija znači jednake uvjete, što se pretvara u standardizaciju. U tom smislu, individuacija je povezana s kolektivismom“, a djeca imaju tendenciju odupirati se standardizaciji i kolektivismu (Halldén, 2012, str. 194, 198).

²¹ *Engl. child-care services* je nezgrapnan izraz za prevoditi s engleskoga jezika u skladu sa stručnom terminologijom na hrvatskome jeziku, jezično i stilski korektno, ali i u odnosu na sustav skrbi, odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj (Campbell-Barr i Bogatić, 2017). U ovome je radu uvjetno shvaćan kao bilo koji oblik institucionalnog zbrinjavanja – skrbi i/ili odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, s većim ili manjim fokusom na skrb, odgoj i obrazovanje, u skladu s lokalnim/regionalnim/nacionalnim politikama i kurikulumima. Više o različitoj terminologiji u odnosu na rani i predškolski odgoj i obrazovanje u potpoglavljima 3. 3. i 3. 4.

²² Navedeno Kampmann (2004) naziva „institucionaliziranom individualizacijom“ (str. 129).

„Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja važne su institucije koje znatno utječu na dječje živote; one su utjelovljenje institucionaliziranog djetinjstva, koje legitimnost traže u jakoj retorici individualnosti. Međutim, institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također su i institucije koje koriste djeca te je stoga moguće naglasiti dječju agentnost u regulaciji svakodnevnog života“ (Halldén, 2012, str. 189).

Autorica naglašava kontradikciju istovremenog naglašavanja individualnosti u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz naglašavanje kolektivism. Ako se individualnost zahtijeva od svih sudionika određenog kolektiva, onda ju je moguće tumačiti kao naličje kolektivism.

Halldén (2012) govori o „individualizaciji institucije“ (str. 198), u smislu polaznja od djeteta, kao onog koji je kompetentan i koji odabire, uči i koji ima potencijal. Međutim, govori i o „institucionalizaciji pojedinca“ (str. 198), u smislu pozicioniranja institucije kao dijela djetinjstva sve djece.

Funkcionalna diferencijacija institucija ima tri dimenzije – socijalnu, vremensku i prostornu (Engelbert, 1994). Navedene dimenzije ograničavaju mogućnosti odlučivanja pojedinca. Djeca provode više vremena u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dnevno nego što učenici provode u školi. Prostorno-vremensko ustrojstvo bivanja u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obilježuje diferencijacija, čija je svrha bolja učinkovitost (Engelbert, 1994; Näsman, 1994). Riječ je o specijaliziranom prostoru za skrb, odgoj i obrazovanje djece unutar kojega se nalaze različiti specijalizirani prostori za pojedine planirane aktivnosti, koje zahtijevaju specifičnu opremu i vrijeme određeno za bavljenje njima. Vrijeme se standardizira za aktivnosti koje su isplanirali i programirali odrasli te se *ostavlja, daje* kraći period vremena za aktivnosti inicirane od strane same djece (Näsman, 1994, str. 182), o čemu raspravlja i Beck (2007) ustvrđujući: „Nužno je razlikovati institucionalno individualizirane prilike za odlučivanje i institucionalno individualizirane obveze za odlučivanjem“ (str. 682). Na primjeru institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja riječ je o ključnoj razlici između izbora između unaprijed postavljenih opcija koje se odvijaju u unaprijed određenom prostoru u unaprijed određeno vrijeme i samostalno iniciranih i realiziranih aktivnosti kojima je i prostorno-vremensko ustrojstvo odabrano od strane djeteta. Više o navedenom bit će riječi u dijelu rada u kojemu se razrađuje pojam participacije djece.

Näsman (1994) tvrdi da individualizacija u institucijama vodi ka „kolektivizaciji“ – djeca se „tretiraju“ kroz prizmu pojma djeteta, odnosno smještaju se u kategoriju „djece“, „učenika“ (str. 182). Pripadanje određenom kolektivu ne vidi se kao proces iskustva svakodnevnog života u interakciji s drugima, nego kao pripisivanje određenoj grupi i uspostavljanje kriterija za pripadanje navedenoj grupi (Näsman, 1994). Iako se može govoriti o kolektivizaciji, u suvremenim institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja često se govori i o razvoju djeteta kao pojedinca, individue, kao osobe koja će na sebi svojstven način spoznati stvarnost koja ga okružuje i stvarati značenja. Međutim, tom se pojedincu nameću vrijednosti, znanja, sposobnosti, vještine i drugo, koje se nameću cijelom kolektivu u koji je smješten. S druge strane, naglašava se razvoj vrijednosti kod svakog pojedinca za sebe (Moss, 2019; Näsman, 1994; Nygård, 2017). No, ako je riječ o nametnutim vrijednostima, ili vrijednostima koje se *traže* od cijelog kolektiva, grupe, onda je moguće pitati se je li ipak riječ o dominantnijoj kolektivizaciji nad individualizacijom unutar institucija ranog odgoja i obrazovanja?

Djeca sama sebe doživljavaju kao grupu, između ostalog, i jer su u stalnoj interakciji s drugom djecom koja se nalaze u sličnom podređenom položaju, i koja u instituciji ranog odgoja i obrazovanja borave u određenom prostoru nekoliko sati dnevno. Ujedno su svjesna i razlika u dobi i socijalnim ulogama *djece* i *odraslih* u instituciji i izvan nje (Näsman, 1994). Bardy (1994) tvrdi da su unutar procesa institucionalizacije djeca socijalno pozicionirana kao pasivna, dok se nad njima provodi intenzivan odgoj, obrazovanje i skrb, koje obilježuju zaštita, nadzor, podrška i kontrola razvoja. S druge strane, Engelbert (1994) tvrdi da, iz perspektive odraslih, djeca još ne posjeduju potrebne kompetencije za nošenje s diferenciranim i specijaliziranim strukturama socijalnih odnosa, vremena i prostora. Međutim, navedeno ne isključuje dječji aktivitet – djeca strukture „koriste u skladu sa svojim potrebama kao akterima“, što je zbog drugačijih „kriterija relevantnosti (...) odraslima nerazumljivo“ (Engelbert, 1994, str. 288). Važnim smatra dječje prilike u određenom okruženju, pa tako i u instituciji, za zadovoljavanjem određenih „prezentnih potreba“²³ (str. 288), za razliku od potreba nametnutih od strane odraslih, koje su orijentirane na budućnost. Zadovoljenje navedenih potreba ovisi o neposrednom okruženju unutar kojega je nužno prihvatiti dječje ponašanje u socijalnom kontekstu (Engelbert, 1994), primjerice fleksibilizacijom i otvaranjem socijalnog, prostornog i vremenskog ustrojstva

²³ „Prezentnim potrebama“ Engelbert (1994) smatra potrebu za socijalnim prihvaćanjem, sigurnosti i autonomijom (str. 288).

institucije. Navedeno je ostvarivo primjerice pregovaranjem o korištenju prostora i dječjom vlastitom tvorbom značenja o prostoru i prilagodbom prostora vlastitim idejama (Halldén, 2012, str. 198).

Rigidno ustrojene institucije dovode do izravnog i neizravnog isključivanja djece (Todres i sur., 2023) koje se obrazlaže zaštitom funkcioniranja samih institucija i zaštitom djece, koja se vide nespremnima za sudjelovanje u funkcioniranju navedenih institucija. Međutim, funkcionalna diferencijacija institucija dovela je i do stvaranja posebno socijalno-prostorno-vremenski ustrojenih aktivnosti namijenjenih specifično za djecu, koje su planske i svrhovite, ali i koje su socijalno, vremenski i prostorno „izlomljene i izolirane“, odnosno fragmentirane u cjelokupnom socijalno-vremensko-prostornom ustrojstvu dana, poput „dječjih“ igraonica, „dječjih“ igrališta ili „dječjih“ TV programa, što čini djecu ovisnim o odraslima za funkcioniranje u cjelokupnoj organizaciji dječjih života (Engelbert, 1994, str. 289), o čemu pišu i Bardy (1994) i Woodhead (2006). Slično tome, Fler (2003) tvrdi da su u stvaranju i realizaciji programa usmjerenih na dijete u sklopu institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca smještaju u poseban kontekst, navodno prilagođen djeci, ali izdvojen od onoga što bi se moglo nazvati „normalnim“ životom (mali/niski namještaj, kocke, puzzle, dječja igrališta, simplifikacija govora, gradnja prijedloga, odgovaranje na verbalne i neverbalne pozive, korištenje pitanja...). Edwards (2005) navodi tri moguće dječje socijalne pozicije unutar konteksta obitelji i institucija kao takvih:

- 1) ovisnost i reguliranost života od strane institucija i unutar navedenih institucija,
- 2) autonomnost i individualnost djece kao socijalnih aktera unutar navedenih konteksta,
- 3) povezanost i međuovisnost unutar navedenih konteksta.

Navedena diferencijacija i specijalizacija socijalnog konteksta, prostora i vremena za djecu može se promatrati kao oblik uključivanja djece u socijalni svijet, ali i kao oblik isključivanja djece, odnosno njihovog segregiranja u posebne, za njih odvojene socijalne, prostore i vremenske kontekste kako bi se u njima njegovali unaprijed određeni i društveno prihvaćeni ciljevi. Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je promatrati kao primjer navedenog jer je riječ o institucijama stvorenim od strane odraslih koje djeci pružaju izdvojeni socijalni, prostorni i vremenski kontekst za život i razvoj. Djeci se u navedenim institucijama 'pruža' socijalno okruženje za koje se smatra da je za njih korisno i

razvojno vrijedno, primjerice smješta ih se s 'vršnjacima', što se onda opravdava razlaganjem koristi koje od takvog smještanja imaju, ili s djecom različite dobi, što se potom opravdava naglašavanjem razvojne vrijednosti dječjeg boravljenja u kontekstu sličnijem obitelji, u kojem djeca borave s osobama različite dobi. Prostor obilježuju karakteristike tzv. 'prilagođenosti' dječjim fizičkim karakteristikama te je uređen na način koji se smatra za djecu korisnim i razvojno vrijednim. Obilježuju ga fragmentiranost i specijaliziranost, koje je moguće oprimiti tzv. kutićima oformljenima i opremljenima za specifične aktivnosti, procijenjene razvojno vrijednima od strane profesionalaca – odraslih u instituciji, poput čitalačkih aktivnosti, matematičko-logičkih aktivnosti, dramskih aktivnosti itd. Vremenska dimenzija boravka djece u institucijama ranog odgoja i obrazovanja prilagođena je radnom vremenu roditelja, a vremensko ustrojstvo dana obilježuje strukturiranost uvjetovana ispunjavanjem različitih postavljenih ciljeva i izdvojenog vremena za aktivnosti koje se smatraju razvojno vrijednima za djecu.

Promišljanjem o dimenzijama institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kada je riječ o socijalnoj i prostornoj dimenziji moguće je iščitati deklarirana obilježja usmjerenosti na dijete (do koje se došlo iz perspektive odraslih), no kada je riječ o vremenskoj dimenziji primat se daje potrebama roditelja i društva općenito te je vrijeme dječjeg boravljenja u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prilagođeno radnom vremenu roditelja te mogućnostima organizacije rada institucije u odnosu na broj zaposlenika. Riječ je o balansu deklariranih pretpostavljenih potreba djece i potreba roditelja, društva. Navedene institucije imaju unaprijed postavljene ciljeve, koji su od šireg društvenog značaja (a ne postavljeni od strane same djece ili odgojiteljica, s naglaskom na njihovim potrebama i interesima iz njihove perspektive), u odnosu na koje se djeca evaluiraju i normiraju.

Različite perspektive unutar društvenih znanosti institucije u koje se djeca smještaju promatraju kao ograničavajuće, u smislu njihova „zatvaranja“ dječjih svjetova, kontrole i ograničavanja u odnosu na dječji aktivitet i u odnosu na odrasle. Pojedini autori naglašavaju uzajamnost „utjecaja“ djece i institucija, poput Alldred i sur. (2005), koje obitelj i školu vide kao svakodnevne prostore unutar kojih se dječji životi oblikuju i redizajniraju i potom utječu na oblikovanje značenja navedenih prostora. Unutar društvenih znanosti postoje i perspektive, poput onih unutar pedagogije, u kojima se na institucije može gledati kao na one koje djeci mogu pružiti priliku za razvoj znanja, vještina i sposobnosti koje mogu pridonijeti „otvaranju“ svjetova te pronalaženju načina za stvaranjem prilika za iskazivanje vlastitog aktiviteta i

djelovanje unatoč ograničavajućim socijalnim strukturama institucija i društva kao takvog²⁴ (Dahlberg i sur., 2007; Qvortrup, 1994). Jedan od primjera institucija o kojima se na navedeni način u literaturi raspravlja su institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (dječje jaslice, dječji vrtići), za koje se pretpostavlja da su strukturalno fleksibilnije ustrojene od drugih institucija odgoja i obrazovanja, primjerice škola.

²⁴ Qvortrup (2005a) problematizira navedeno tvrdeći da razvoj navedenih znanja, vještina i sposobnosti kod djece pridonosi razvoju društva.

3. 3. Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Zeiber (2009) vidi institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao jedan od primjera institucija djetinjstva. Riječ je uporabi pojmova institucije i institucionalizacije radi znanstvenog bavljenja djetinjstvom, u smislu „konkretnih entiteta unutar socijalnog djetinjstva“ (str. 127) .

Kada se razmatraju institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nužno je objasniti terminologiju koja se koristi za njihovo određenje. Terminologija je posebice specifična kada je riječ o literaturi s engleskog govornog područja. Pojmovi koji se u literaturi na engleskom jeziku koriste su 'day care', 'kindergarten', 'nursery', 'crèche', 'preschool', 'family center', 'ECEC (early childhood education and care) i drugi u kombinacijama s pojmovima 'setting', 'service', 'institution', 'provision' i drugim pojmovima. Riječ je o institucijama u kojima se različito naglasak stavlja na skrb (*engl. care*) i/ili odgoj i obrazovanje (uvjetno rečeno *engl education*) ovisno o lokalnim kontekstima o kojima se u radovima pisalo ili unutar kojih su radovi nastali. U literaturi na hrvatskome jeziku koriste se pojmovi 'dječji vrtić', 'dječje jaslice', 'institucija ranog odgoja i obrazovanja', 'ustanova ranog odgoja i obrazovanja', 'rani odgoj i obrazovanje', 'rani i predškolski odgoj i obrazovanje' i drugi. U radu će se koristiti pojam institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u smislu svih institucija koje se bave skrbi, odgojem i obrazovanjem djece od rođenja do polaska u školu.

Bardy (1994) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja opisuje kao polje znanstvenih i političkih rasprava koje se nalazi na raskrižju javnog i privatnog (Halldén, 2005; 2012; Johansen, 2012; Kjørholt i Seland, 2012; Mayall, 2002). Dahlberg i sur. (2007) smatraju da smještanje institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod jurisdikciju određenog sustava, odnosno „domene“ implicira shvaćanje svrhe institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao primjere navode smještanje institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar domene lokalne uprave/samouprave ili državne uprave; unutar ekonomske domene, u smislu institucija za skrb i/ili odgoj i obrazovanje djece na radnom mjestu roditelja ili kao biznisa; ili smještanje institucija ranog odgoja i obrazovanja unutar domene civilnog društva, kao onog koje je preklapajuće s drugim domenama, uključujući i privatnu domenu, ili sferu (Dahlberg i sur., 2007). Slično je moguće reći i za smještanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod jurisdikciju ministarstava koje se bave socijalnom skrbi ili ministarstava koje se bave prosvjetom, odgojem i/ili obrazovanjem.

Mayall (2000) javno i privatno vidi kao međusobno povezano, kritizirajući njihovo zasebno razmatranje u literaturi, a primjere navedenoga vidi u konceptualizaciji rada žena kao i rada djece u institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Križanje javnog i privatnog Halldén (2005) objašnjava viđenjem institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao mjesta koje konstruiraju svi njegovi akteri, djeca, roditelji i profesionalci. Primjerice, „izloženost“ privatnog života obitelji u instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, poput higijene, jezika ili navika oblačenja djeteta te tjelesna dimenzija skrbi dovode do „intimnog odnosa“ (str. 12) djece i profesionalaca unutar institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što ih ujedno povezuje i s roditeljima. S druge strane, Dahlberg i sur. (2007) govore o pretvaranju javnog u privatno, u smislu „lažne bliskosti“ i nepotrebnog „dupliciranja“ učenja izvan institucije, što može „obezvrijediti ili trivijalizirati ideju javnog prostora“ (str. 81).

Slično viđenju institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao onih koje konstruiraju svi uključeni akteri autori Halldén (2005) te Dahlberg i sur. (2007) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razmatraju kao socijalno konstruirane, kao one koje „ne posjeduju inherentne karakteristike, esencijalne kvalitete niti nužne svrhe“ (str. 62), odnosno kao one čije svrhe nisu očigledne. Autori razmatranje konstrukcija institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijele na:

1) konstrukcije za koje tvrde da su dominantne u zapadnim zemljama:

- institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao one koje skrbe za djecu i proizvode „standardizirane i unaprijed određene dječje ishode“,
- institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „zamjenski“ obiteljski domovi, odnosno kao zamjena za obitelj te
- institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „biznisi/poslovi“²⁵ te

2) „alternativne ili manje uobičajene“ konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „foruma u civilnom društvu u kojemu se djeca i odrasli angažiraju u projektima koji imaju socijalni, kulturni, politički i ekonomski značaj“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 62).

²⁵ Pobrojane konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovaraju trima konstrukcijama profesionalaca koji rade u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: „tehničari“, „zamjenski roditelji“ i „poduzetnici“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 67).

Pozadinu konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „proizvođača skrbi“ i dječjih ishoda Dahlberg i sur. (2007) vide u viđenju djece kao *tabula rase*, koju 'treba ispuniti' odgojem i obrazovanjem, u smislu „reprodukcije znanja, identiteta i kulture“ (str. 63) ili u viđenju djece kao „slabih, ovisnih“, kao onih „koje treba štiti“ ili kao onih koji su „potencijalna prijetnja i koji su antisocijalni“ (str. 66). Navedenu konstrukciju povezuju sa sve većom važnošću koja se pridaje odgoju i obrazovanju (*engl. education*) čak i u institucijama koje su se prvenstveno bavile pružanjem skrbi, poput onih koje se u Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Američkim Državama nazivaju *engl. child care* ili *day care*.

Ishodi koji se unutar navedene konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja očekuju su „jačanje (*engl. enhancing*) dječjeg razvoja i priprema za obvezno školovanje“, uključujući „spremnost za učenje“ na samom upisu u školu. Implicitno, od institucija se očekuje „reprodukcija kulture“ i „vrijednosti“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 64). Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja shvaćaju se kao „sredstvo socijalne intervencije“ koje može „zaštititi društvo od učinaka siromaštva, nejednakosti, nesigurnosti i marginalizacije“ time što se unutar njih djeca „razvijaju, odgajaju i obrazuju, socijaliziraju“ te što se unutar njih za djecu „skrbi i kompenzira“ (str. 66), odnosno institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sve se više vide kao „nužna tehnologija progresa“ (str. 67). Drugim riječima, unutar navedene konstrukcije institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promatraju se kao „administrativne agencije“ koje rade u skladu s centralizirano postavljenim ciljevima, a ne „autonomne institucije s vlastitim pedagoškim ciljevima“ (Gulløv, 2012, str. 100).

Konstrukcija institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „zamjenskih“ obitelji temelji se na ideji o majčinskoj skrbi kao „najboljoj“ za dijete i na stvarnosti u kojoj sve veći broj majki „ne može ili ne želi“ pružati isključivu skrb svom djetetu (Dahlberg i sur., 2007, str. 64). O navedenom raspravljaju i Elfer i sur. (2012). Pojedini znanstvenici upravo u odnosu na majčinsku skrb negativno definiraju sve druge oblike skrbi kao *ne majčinsku skrb* (Kovařík, 1994; Nic Ghiolla Phádraig, 1994).

Svrha institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar navedene konstrukcije jest zamijeniti, tj. „reproducirati (...) model majčinske skrbi“, što se ostvaruje sukladnim ustrojem navedenih institucija, koje primjerice imaju visok omjer djece i odraslih te u kojima su odnosi između odraslih i djece temeljeni na bliskosti i intimnosti poput odnosa u dijadi majka-dijete (Dahlberg i sur., 2007, str. 64).

Treća konstrukcija o kojoj Dahlberg i sur. (2007) raspravljaju jest konstrukcija institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao 'biznisa/posla', koje odraslima na tržištu „prodaje svoj(e) proizvod(e) – na primjer razvojne ishode, spremnost za školu, skrb u zamjenskom obiteljskom domu, prevenciju kasnije delinkventnosti“ (str. 66-67). Riječ je o podršci funkcioniranju tržišta rada, tako što se trenutnim radnicima omogućuje da rade putem zbrinjavanja njihove djece tijekom radnog vremena, ali i ulaganjem u buduće radnike kvalitetnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, o čemu će više riječi biti u potpoglavlju koje se bavi kvalitetom ranog odgoja i obrazovanja. Potporu svojem argumentu o navedenoj konstrukciji institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, za koju navode da je sve dominantnija, autori pronalaze u vokabularu koji se koristi za njihovo opisivanje, za kojega tvrde da je „jezik biznisa, menadžmenta i konzumerizma, koji sve više prodire u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, njihove svrhe i prakse“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 69; Miškeljin, 2022; Roberts-Holmes i Moss, 2021). Donnelly (2005) stoga ukazuje na važnost korištenja takozvanog „jezika odgoja i obrazovanja“ u odnosu na rani i predškolski odgoj i obrazovanje, nasuprot „jeziku tržišta rada“, a navedeno opimjeruje „izbjegavanjem korištenja superlativa“ (Donnelly, 2005, str. 56-57)

Konstrukciju institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao *forum* u *civilnom društvu*, koju Dahlberg i sur. (2007) predlažu, obilježuje otvorenost, u smislu pristupa institucijama svima – djeci i odraslima, bez troškova ili kriterija upisa te u smislu određivanja vlastite svrhe. Unutar navedene konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promatra se kao stalno mjesto pregovaranja i tkanja djetinjstva, a time i skrbi, odgoja i obrazovanja, s određenim mogućnostima i ograničenjima (Dahlberg i sur., 2007; Halldén, 2005). Dahlberg i sur. (2007) navode sljedeće projekte u kojima se unutar konstrukcije institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao *forum* u *civilnom društvu* mogu angažirati djeca i odrasli:

1) „[P]rojekt pedagoškog rada ili učenja“.

Unutar projekta učenja, institucija je konstruirana kao prostor unutar kojega se odvijaju aktivnosti i stvaraju odnosi te unutar kojega se djeci pružaju sredstva za „istraživanje i rješavanje problema, pregovaranje i stvaranje značenja“ na temelju svakodnevnih iskustva, u sklopu kojih se djeca izražavaju na način na koji žele te uz podršku odgojiteljica „preuzimaju odgovornost za vlastito učenje

ili konstrukciju znanja“. Naglasak je na aktivnoj participaciji i refleksiji te otvorenosti i dijalogu s okruženjem (Dahlberg i sur., 2007, str. 75).

2) „*[P]romicanje informirane, participatorne i kritičke lokalne demokracije*“.

Unutar se projekta promicanja demokracije institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide kao mjesta okupljanja i dijaloga svih zainteresiranih („roditelja, političara i drugih (uključujući poslodavce, sindikaliste i opće građanstvo“). Iako su teme otvorene, autori sugeriraju dijalog o onome što se odvija u instituciji, o tome što (dobro) djetinjstvo jeste te o odnosu između zaposlenja i skrbi za dijete, u smislu promišljanja zahtjeva tržišta rada, koje se može pretvoriti u promišljanje o kapitalizmu i društvu općenito (Dahlberg i sur., 2007, str. 76).

3) „*[U]spostavljanje i osnaživanje socijalne mreže odnosa*“.

Unutar projekta koji se tiče socijalne mreže odnosa djece i odraslih, institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja se vidi kao mjesto dijeljenja života i socijalne podrške, koja može dovesti do kohezije unutar društva (Dahlberg i sur., 2007, str. 79).

4) *Projekt skrbi koju institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pružaju djeci kako bi roditelji mogli sudjelovati na tržištu rada.*

Unutar projekta skrbi institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pružaju podršku tržištu rada u smislu zaposlenja žena, obiteljskom životu u smislu balansiranja radnog i obiteljskog života iz čega je vidljiva i njihova ekonomska važnost na razini društva. Međutim, institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja „trebaju biti otvorene za svu djecu, bez obzira na zaposlenje roditelja“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 77).

Riječ je o projektima koji pridonose „slobodi“, „kritičkom mišljenju“ te „refleksivnoj neposlušnosti“, što može dovesti do djelovanja i veće kontrole nad vlastitim životima (Dahlberg i sur., 2007, str. 78). Autori su pošli od promišljanja institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „ideološkog aparata države ili kao birokratske organizacije posvećene konzumerizmu i transnacionalnom kapitalizmu“ uz svjesnost da potpuno odvajanje od

navedenog nije moguće (str. 80). Ostvarivanje navedenog vide kroz „svrhe“ institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar navedene konstrukcije: institucije kao sredstva inkluzije u civilno društvo, kao prilika za vježbanje „demokracije i slobode učenjem, dijalogom i kritičkim mišljenjem“, kao mjesto socijalne podrške roditeljima te kao „mehanizam redistribucije resursa prema djeci“ (str. 80). Upravo u navedenim identificiranim svrhama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je pronaći uporište za razmatranje participacije djece u kontekstu institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Obilježja koja se pripisuju djeci rane i predškolske dobi, koju se vidi kao potencijalno prijemčiviju u odnosu na razvoj i promjene te obilježja institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao lokaliteta u kojima djeca provode većinu svojega budnog vremena pružaju poligon za razvoj dječje kompetentnosti u odnosu na participaciju u svojem svakodnevnom životu i šire. Näsman (1994) ističe važnost varijabilnosti u kontekstima u kojima se odvijaju odnosi djece s drugima, u smislu obogaćivanja dječjeg razumijevanja socijalnog svijeta i njihove interpretacije, akcija i interakcija u novim kontekstima. Važnim smatra dječja odstupanja od normi određenog socijalnog konteksta ili normi drugih socijalnih konteksta kojima dijete „pripada“. U kontekstu institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja primjer navedenoga bi bio nesudjelovanje u očekivanim aktivnostima. Slično tome, Zeiher (2009) pojedinu instituciju (ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) vidi kao životni prostor unutar kojega postoje svrhovito stvorene strukture mogućnosti i strukture mogućnosti koje stvaraju sami pojedinci svakodnevnim životom u instituciji.

U konstrukciji institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao foruma u civilnom društvu, odgojiteljice imaju uloge ko-konstruktorica znanja i kulture te istraživačica i refleksivnih praktičarki. Odgojiteljice angažiraju

„dječje kompetencije stvaranja značenja, postavljajući sebe kao resurs kojemu se djeca mogu i žele obratiti, organizira prostor, materijale i situacije koje pružaju nove prilike i izbore za učenje, pomaže djeci istraživati različite načine izražavanja (...), sluša i promatra djecu, uzima njihove ideje i teorije ozbiljno, ali i izaziva, u smislu novih pitanja, informacija i rasprava te u smislu novih materijala i tehnika.“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 81).

Autori zagovaraju fokus na djetetu kao biću koje jeste i koje nastaje jer instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide kao mjesto u kojemu je djeci omogućeno povezivanje s društvom i participacija u društvu u kojemu trenutno žive, ali i u kojemu će živjeti u budućnosti. Instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide kao onu u kojoj djeca razvijaju sposobnosti participacije, biranja/odabira, inicijativnosti i učenja, ali i budućeg

zaposlenja, građanstva, fleksibilnosti, kritičnosti, sinteze, empatičnosti, učinkovitog komuniciranja i asertivnosti (Dahlberg i sur., 2007), iz čega je vidljiv balans između fokusa na dijete kao biće koje jeste, ovdje i sada i dijete kao biće koje nastaje u (budućem) svijetu kojega su autori percipirali na određeni način, kojega je moguće iščitati iz važnosti koju pridaju sposobnostima za koje smatraju da je bitno razvijati kod djece.

Balans između navedenog autori objašnjavaju viđenjem djeteta kao „sposobnog za učenje od rođenja“, a učenje u periodu djetinjstva kao „dio kontinuiranog procesa cjeloživotnog učenja, koji nije ništa manje ili više važan od ostalih dijelova navedenog procesa“, koji se odvija u institucijama koje promišljaju dominantne diskurse moći, a čija svrha nije priprema za školu i tržište rada (Dahlberg i sur., 2007, str. 82), a slično tumačenje navode i Ang (2014), Bloch i Kim (2015), Carlton i Winsler (1999), Mashburn i Pianta (2006); Snow (2006) i Whitburn (2003). Riječ je o konstrukciji institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao kompleksnom organizmu koji se nalazi unutar određenog konteksta civilnog društva, angažiranog u „su-konstruktivan pedagoški rad, koji njeguje solidarnost i suradnju“ unutar „demokratske i emancipacijske prakse“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 84).

Halldén (2005) navodi da je svrha institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja biti „stimulirajuće mjesto gdje se djeca mogu razvijati i učiti, ali i gdje se za njih skrbi dok žive svoje svakodnevne živote“ (str. 11). Riječ je o naglašavanju „važnog pedagoškog aspekta (...) skrbi za djecu“ unutar socijalnih odnosa punih povjerenja, u kojima su djeca shvaćena kao bića koja jesu i koja nastaju (Halldén, 2005, str. 11 i str. 14; Uprichard, 2008). Autorica zagovara razmatranja o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odraslih koji su „ovlašteni da djeluju u najboljem interesu djeteta“ i iz dječje perspektive, koju vidi kao onu koja se nalazi na raskrižju interesa djece, roditelja i profesionalca te kao onu unutar koje je nužno uzeti u obzir i dječji socijalni život, vršnjačke kulture te percepciju i „tretman“ djece i djetinjstva (Halldén, 2005, str. 12 i str. 13).

Gulløv (2012) na primjeru Danske raspravlja o suvremenom zaokretu u razmatranjima o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, od diskursa kojim su dominirali „fleksibilni programi temeljeni na igri, u kojima su se naglašavale socijalne vještine i aktivnosti inicirane od strane djece“ do diskursa unutar kojega se sve više zagovaraju „neoliberalni i neokonzervativni“ „zahtjevi za specifikacijom ciljeva i sadržaja“ s pretpostavkom ojačavanja „učinkovitosti odgojno-obrazovne (*engl.* educational) komponente“, u smislu „učenja usmjerenog na sadržaj“ i „svladavanje zadataka“ (str. 100). Riječ je o pripremanju za odrasli

život u „specifičnoj viziji društva“ (str. 105) te o pripremanju za budućnost institucijskog života djeteta – školu i tržište rada, čija se uspješnost evaluira, u odnosu na izvanjski postavljene standarde uspješnosti u sustavu odgoja i obrazovanja. Zapravo su djeca i institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu njihovih „sadržaja i ishoda“ „u središtu političkih debata“, što je obilježje „neoliberalnih, neonacionalnih struja“ (str. 104). Navedeno je vidljivo i iz donošenja nacionalnih ciljeva ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i nacionalnih testiranja, odnosno iz državne kontrole, što „osporava (...) institucionalnu autonomiju“ institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Gullø, 2012, str. 101), kao i „akademske pedagoške zajednice“ (Nygård, 2017, str. 33). Naglašavaju se interesi obitelji, tržišta rada i društva, za koje se pretpostavlja da odgovaraju interesima i potrebama djeteta. Međutim, navedeni se diskursi vide kao znatno dominantniji u Ujedinjenom Kraljevstvu i Francuskoj za razliku od, primjerice, prakse danskih institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kojima još uvijek dominira „usmjerenost na dijete“ i igru (Gullø, 2012, str. 101).

Konceptualizacije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zrcale konceptualizacije djetinjstva, djece, odgoja, obrazovanja, skrbi, učenja, poučavanja, znanja, društva, države. Obilježuje ih uzajamnost i međusobni utjecaj u smjeru od širih razina prema mikro razini, ali isto tako i obrnuto, kao rezultat promjena u strukturama koje mogu biti rezultat i aktivnosti svojih članova. Kjørholt i Seland (2012) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide kao „socijalni prostor za djecu“ (str. 169), kao prostor za učenje i kreativnost, različite vrste participacije te za njegovanje zajednice i dijaloga svih sudionika. Važnom smatraju vremensku i prostornu dimenziju institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu konstruiranja „slika“ djetinjstva, djeteta, učenja, znanja i skrbi. Navedene dimenzije tvore politički diskursi, ali i djeca i odrasli, akteri institucija ranog odgoja i obrazovanja „svakodnevnim socijalnim praksama“ (str. 168).

U dominantnom vokabularu u sklopu pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja taj se socijalni prostor za djecu sa svojom temporalno-spacijalnom dimenzijom često naziva okruženjem. Woodhead (2006) imenuje tri komponente dječjeg okruženja:

- 1) fizičko i socijalno okruženje;
- 2) kulturni običaji i odgojne prakse te
- 3) implicitne teorije odraslih koji se bave djecom.

Woodhead (2006) tvrdi da su obrasci skrbi, komunikacije i poučavanja unutarnji dio razvojnog procesa jer dijete participira u njima te da je sociokulturni kontekst nužno promatrati kao ono što „prožima“ razvoj, a ne kao nešto što je izvan njega, što ga samo „okružuje“ (str. 20). Najvažnijim karakteristikama okruženja vidi ljude, kao one s kojima djeca uspostavljaju bliske odnose i koji daju značenje dječjim iskustvima, u smislu „uvođenja u kulturne prakse, *scaffolding* usvajanja vještina i načina komuniciranja, surađivanja, pregovaranja i natjecanja oko zajedničkih aktivnosti i kao onih koji se angažiraju u zajedničkoj igri i kreativnosti“ (Woodhead, 2006, str. 20). Kjørholt i Seland (2012) razmatraju „promjenu metafore za institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Norveškoj od shvaćanja okruženja institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz pomoć metafore „obiteljskog doma (*engl. home*)“ do shvaćanja okruženja institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz pomoć „bazara/tržnice“ (str. 171). Autorice drugu navedenu metaforu vide kao stavljanje naglaska na ulazak potrošačke terminologije u razmatranje o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pitajući se je li riječ o viđenju djece kao „potrošača“ koji biraju između tržišnih dobara poput „novih iskustava, igre i socijalnih relacija“ (Kjørholt i Seland, 2012, str. 171). Sukladno tomu, autorice povezuju participaciju djece s pravom na odabir između ponuđenoga, što pretpostavlja međupovezanost diskursa o participaciji djece i „diskursa orijentiranih na tržište“, koji djecu pozicionira kao potrošače (str. 172), što se kosi s uvriježenim viđenjima participacije djece, o čemu se detaljnije raspravlja u 4. poglavlju ovoga rada.

Bardy (1994) poziva na transformaciju institucija djetinjstva stvaranjem dječjih prostora i promjenom „orijentacije odraslih u svakodnevnim institucionaliziranim praksama“, u smislu dijeljenja iskustava i stvaranja „socijalnih arena i praksi“ unutar kojih djeca mogu „iskazivati vlastita iskustva i participirati u uzajamno transformativnim procesima“ (str. 311). Navedeno podrazumijeva kompetencije djece i odraslih različite po vrsnoći, ali slične po vrijednosti. Bardy (1994) različitost kompetencija vidi kao uvjetovanu različitim iskustvima i socijalnim pozicijama odraslih i djece. Halldén (2012) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi kao „arene življenja suvremenog djetinjstva“, koje djeca mogu koristiti i transformirati u vlastiti prostor, „dječji prostor“ (Rasmussen, 2004, str. 155). Halldén (2012) važnim smatra prostorno ustrojstvo i artefakte institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje djeca stvaranjem značenja transformiraju u „interaktivne prostore“ (str. 189). Kako bi se razumio način na koji djeca „aktivno daju značenje različitim prostorima, stvaraju vršnjaku kulturu i/ili privatni prostor unutar institucije“, Halldén (2012) naglašava važnost uvida u dječje perspektive o prostornoj dimenziji institucija ranog i predškolskog odgoja i

obrazovanja (str. 188), u smislu fokusa na djeci kao aktivnim akterima u konstrukciji institucije. Dječje perspektive o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dale bi uvid i u preklapajuća područja interesa djece, roditelja i odgojiteljica (Halldén, 2012). Nilsen (2012) tvrdi da su značenja koja djeca pridaju prostoru „višestruka“, međusobno preklapajuća i „promjenjiva“ (str. 217). Kada je riječ o dječjim perspektivama o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Garnier i sur. (2017) govore o „dekonstrukciji“ nasuprot „relativizacije dobi“ te naglašavaju da je nužno promišljati o „institucionalizaciji“ dobi i odigravanju/življenju dobi u svakoj pojedinoj instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja putem „praksi i diskursa“ unutar institucije (str. 349). „Što znači biti dvogodišnjakom ili trogodišnjakom u svakoj se instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odvija na (*engl.* carry out) određeni način: svako materijalno ili ljudsko okruženje djeci pruža podršku za aktivnosti za koje jesu (ili nisu) sposobna, što ih čini malenima ili velikima“ (Garnier i sur., 2017, str. 349).

Naglasak je na višeznačnosti institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje se istovremeno vide kao mjesta za djecu koja su dio „školskog sustava i cjeloživotnog učenja“ s „naglašenim pedagoškim aspektom“ „u najboljem interesu djeteta“, kao „servise za roditelje na tržištu rada (...) i apsolutnu nužnost za realizaciju *dual-earner* roditeljstva“, ali i kao „instituciju u kojoj djeca žive svoje svakodnevne živote, uspostavljaju vršnjačke relacije i dječju kulturu“ (Halldén, 2012, str. 196-197). Autorica raspravlja o kontradikciji u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu „ko-egzistencije (...) nadzora i samostalnosti (*engl.* self-management)“ u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja govori o vrijednosnoj obojenosti smještanja djece u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na privatnoj i javnoj razini (Gulløv, 2003, prema Halldén, 2012, str. 197 i str. 199). Naime, smještanje je djece u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uvjetovano roditeljskom životnom situacijom i odlukama, ali i vjerovanjima o djetinjstvu i djeci, odgoju i obrazovanju, kao i društvenim vjerovanjima od djetinjstvu i djeci, odgoju i obrazovanju.

Qvortrup (2012) također pojam institucija za djecu razmatra kao višestran u odnosu na „interese“ ili „skrивene agende“ (str. 243). Razlikuje institucije koje su stvorene kako bi služile interesima odraslih i institucije koje su stvorene kako bi služile interesima djece. Kada je riječ o interesima djece, moguće je postaviti pitanje tko određuje navedene interese, odnosno je li se do takozvanih *interesa djece* došlo uvidom u dječje perspektive i stvarna dječja iskustva ili se do njih došlo perspektivom odraslih koje je netko „ovlastio da djeluju u najboljim interesima

djece“ (Halldén, 2012, str. 197). Qvortrup (2012) polazi od toga da interesi odraslih prevladavaju: „dječja institucionalizacija je varijabilna i promjenjiva, ali uvijek odgovara prevladavajućim društvenim dominantnim interesima“, primjerice trenutno odgovara „neliberalnoj ekonomiji i politici“ što znači da se na djecu, gleda kao na „objekte ulaganja, imajući na umu tržište rada i budućnost ekonomije i društva“ (str. 244). Kao korisnike institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi djecu, roditelje, „korporativno društvo“, tržište i državu (253). Munn (2009) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi kao utjelovljenje „socijalnih struktura i sustava vjerovanja“, odnosno kao „mrežu socijalnih odnosa“ između odraslih i djece unutar kojih se određuje „kvaliteta“ dječjih svakodnevnih iskustava (str. 104). Vuorisalo i Alanen (2015) u razmatranju „konstrukcije i rekonstrukcije“ (str. 85) institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglašavaju važnost uvida u:

- 1) različite kontekste u koje su institucije uronjene, poput lokalnih, nacionalnih i globalnih politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te
- 2) međusobne odnose navedenih različitih konteksta kao i njihov odnos s ostalim sustavima, poput sustava socijalne skrbi ili samih obitelji.

U razmatranju pojedinaca ili aktera unutar institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uz sve navedeno, autorice naglašavaju da je nužno uzeti u obzir i njihove pozicije unutar svih navedenih konteksta. Vuorisalo i Alanen (2015) također naglašavaju važnost razmatranja pojedinaca kao pripadnika svoje generacijske grupe koja je u međuodnosu s drugim generacijskim grupama.

* * * * *

Zaključno je u razmatranju o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće dati Mossovu (2001) definiciju institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao socijalne konstrukcije koja ovisi o dominantnim idejama u određenom trenutku u određenom društvu, što je srodno tumačenjima, primjerice, Halldén (2012) i Dahlberg i sur. (2007). Moss (2001) daje primjer dvije konstrukcije institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- 1) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „dječji servisi“, odnosno „mjesto za učinkovitu produkciju unaprijed određenih ishoda, primjenom učinkovitih tehnologija“ (str. 5) te

2) institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „dječji prostori“, odnosno „fizički i diskurzivni prostori koji pružaju mogućnosti za mnoge projekte“ osmišljene od strane djece i odraslih, poput „socijalnih, ekonomskih, kulturnih, političkih, estetskih, etičkih“ projekata s nepoznatim ishodima (str. 5).

Moss (2011) smatra restriktivnim govoriti o onome što se u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odvija kao samo o „odgoju i obrazovanju i skrbi“ (*engl.* education and care), posebice ako se o navedenim pojmovima raspravlja kao o jednoznačnim i nepromjenjivim te stoga govori o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao o mjestima za „dječju kulturu i odnose, ekonomsku i socijalnu regeneraciju lokalnih zajednica, socijalnu kontrolu, praksu etike, ko-konstrukciju identiteta djece i odraslih (...)“ te kao o onima koje pružaju „podršku obiteljima“ i „održavaju socijalnu integraciju“ (str. 6). Stoga predlaže više rasprave u akademskoj i stručnoj zajednici o konceptu *skrbi*, koji je do sada shvaćan samo kao „osiguravanje sigurnog okruženja za djecu dok roditelji rade“, posebice kroz shvaćanje skrbi kao „etike“, u smislu određenih postupaka (*engl.* acts of caring) i „navike uma“ na skrb uz „odgovornost, kompetentnost, integritet i odzivljivost/responzivnost“ (str. 6-7). Moss (2001) zagovara prenošenje ideja o skrbi kao etici i u odgoj i obrazovanje. Uz sve navedene suvremene tendencije, zaključno je moguće citirati Woodheadovu (2006) izraženu nesigurnost:

„vrlo je teško bilo kojem teorijskom modelu obuhvatiti kompleksnosti u životima djece, uključujući puni raspon odnosa i utjecaja, osobito u okolnostima promjene obitelji, urbanizacije i kulturne raznolikosti u vjerovanjima, praksama i diskursima ranog djetinjstva unutar jedne zajednice i čak unutar jednog okruženja ranog djetinjstva“ (str. 18).

3. 4. Kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Iz globalne perspektive, 21. stoljeće obilježeno je ekonomskim, političkim, socijalnim, kulturnim i drugim promjenama, a za europsko tlo specifično je i proširenje Europske Unije. Dolazi do značajnijih promjena u teorijama koje se bave (ranim) djetinjstvom i/ili ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, ekspanzijom politika (ranoga) djetinjstva i/ili ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te promjenama u praksama (ranoga) djetinjstva i/ili ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Promjene u teorijama (ranog) djetinjstva vidljive su u suvremenim shvaćanjima djetinjstva kao socijalne konstrukcije i strukture o kojima se raspravljalo i raspravlja unutar društvenih znanosti, o čemu je više riječi bilo u prvom poglavlju rada. Ekspanzija politika (ranog) djetinjstva i/ili ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odnosi se na kompenzacijske programe za djecu iz obitelji s nižim primanjima ili iz depriviranih sredina, primjerice *Head Start* 1965. godine kao dio kampanje *Great Society* predsjednika SAD-a Lyndona Johnsona (Vinovskis, 2005). U navedenom periodu prakse ranoga djetinjstva i/ili ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sve su češće bivale predmetom istraživanja različitih aspekata djetinjstva. Longitudinalna istraživanja učinkovitosti programa poput *Head Start-a* ukazala su na kontroverze i/ili proturječnosti oko njihove isplativosti i održivosti (npr. Haskins i Sawhill, 2003; Slaughter, 1982). Donošenje i ratifikacija UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989)²⁶ u prvi je plan stavila dobrobit djece.

UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) dokument je na kojega se pozivaju i iz kojega se generiraju drugi globalni i europski dokumenti i „agende“ unutar kojih se pravo na odgoj i obrazovanje razmatra kao jedno od osnovnih ljudskih, a time i dječjih prava. UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) (u daljnjem tekstu: Konvencija (1989)) međunarodni je dokument koji sadrži „univerzalne standarde“ koje se država potpisivanjem i ratificiranjem Konvencije (1989) pravno obvezuje jamčiti svakom djetetu (str. 1). Polazište Konvencije su „temeljne slobode i prava koja pripadaju svim ljudskim bićima“, a postojanje posebnog dokumenta u kojemu se specificiraju prava djece obrazlaže se dječjom „tjelesnom i psihičkom nezrelošću“ iz koje proizlaze „posebna prava djeteta na zaštitu“ (str. 1). Konvencijom (1989) se reguliraju obveze odraslih i obveze „društvenih čimbenika“ prema djeci kao „subjektima s

²⁶ UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) daljnjem tekstu, ovisno o strukturi rečenice, na nekim mjestima će se navoditi samo kao Konvencija. O Konvenciji (1989) u odnosu na dječja participativna prava detaljnije je elaborirano u 4. poglavlju rada koji se bavi pojmom participacije djece.

pravima“ kojima je potrebna „posebna zaštita“ (str. 1). Prava specificirana u Konvenciji temelje se na načelima nediskriminacije, dječje dobrobiti, dječje participacije te dječjeg preživljavanja i razvoja u svim područjima. Konvencija sadrži 54 članka, koji se mogu razvrstati unutar četiri vrste prava koja se u Konvenciji smatraju jednakovrijednima: prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava te prava sudjelovanja, o čemu će detaljnije biti riječi u 4. poglavlju rada.

Prethodno navedene promjene oživotvoruju se u globalnim i europskim dokumentima i „agendama“. U politikama (ranog) djetinjstva i ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja dolazi do promjene fokusa u odnosu na rano djetinjstvo i/ili na rani i predškolski odgoj i obrazovanje u suglasju s globalnom politikom. Uz pridavanje važnosti ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju unutar ranoga djetinjstva, sve je veći fokus na kvaliteti ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Globalne dokumente o ranom djetinjstvu moguće je razmatrati na primjeru odabranih dokumenata Svjetske banke, npr. UNESCO (2014), Denboba i sur. (2014) i OECD-a (npr. Starting strong III, Starting Strong IV). UNESCO (2014) strategija je odgoja i obrazovanja koja nadilazi fokus na proširivanje dostupnosti školovanja²⁷ te se usmjerava na kvalitetu učenja. Polazeći od UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989), konkretnije prava djeteta na odgoj i obrazovanje, kvaliteta se učenja unutar navedene strategije razmatra kao preduvjet ekonomskog razvoja i ostvarivanja Milenijskih razvojnih ciljeva donesenih UN-ovom Milenijskom deklaracijom (2000). Riječ je o desetogodišnjoj strategiji, čiji je cilj izgradnjom globalnog znanja kao osnove nacionalnih reformi odgojno-obrazovnih sustava postići „učenje za sve“. Drugim riječima, fokus je na učenikovim stečenim kompetencijama u odnosu na uspjeh u životu i produktivnost na tržištu rada. Milenijski razvojni ciljevi, prema UN-ovoj Milenijskoj deklaraciji (2000) su:

- 1) Reduciranje i suzbijanje siromaštva i gladi
- 2) Osiguranje univerzalnog osnovnog obrazovanja
- 3) Promicanje ravnopravnosti među spolovima i osnaživanje žena

²⁷ Qvortrup (2012) smatra „zanimljivim“ kako „korporativno društvo“ može „dijeliti interese s roditeljima“ u smislu dostupnosti institucija ranog i predškolskog odgoja, obrazovanja i skrbi, dok istovremeno troškove za pohađanje navedenih institucija snose upravo roditelji izravno ili kroz javni novac (str. 253).

- 4) Smanjivanje stope smrtnosti djece
- 5) Poboljšanje zdravlja majki
- 6) Borba protiv AIDS-a i drugih bolesti
- 7) Osiguranje održivosti okoliša, te
- 8) Razvijanje globalne suradnje za razvoj.

Iz navedenog je vidljiva pozicija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar navedene strategije, a 2014. godine Svjetska banka je konkretizirala ideje o ulaganju u djecu rane dobi (Denboba i sur., 2014). Polazeći od viđenja intervencija u dječji razvoj kao ključnih i kao onih koji osiguravaju visoke povrate, navedeni priručnik donosi 25 „ključnih“ intervencija unutar 5 integriranih „paketa“ u različitim „fazama“ dječjeg života, (str. 2), od prenatalne faze do polaska u osnovnu školu, od fokusa na samo dijete, do fokusa na njegovu obitelj i užu ili širu zajednicu:

- 1) paket podrške obitelji
- 2) paket podrške trudnicama
- 3) paket podrške porodu
- 4) paket podrške dječjem zdravlju i razvoju
- 5) paket podrške u ranoj i predškolskoj dobi

Iznose se i četiri principa za dizajn i provedbu uspješnih intervencija:

- 1) dijagnosticiranje i planiranje,
- 2) implementiranje i koordiniranje,
- 3) stvaranje sinergija i ušteda integracijom intervencija te
- 4) monitoring, procjena i proširivanje uspješnih intervencija (Denboba i sur., 2014).

Nadalje, OECD-ov dokument Starting Strong III (2012) polazi od ideje da „koristi“ koje proizlaze iz ranog i predškolskog odgoja, obrazovanja i skrbi „ovise“ o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 9). Riječ je o pokušaju konceptualizacije kvalitete ranog odgoja i obrazovanja kao određene i standardizirane te kao one koju je moguće mjeriti i

procjenjivati na temelju „alata“ (*engl.* toolbox), koji su „temeljeni na dokazima“ (*engl.* evidence-based) (str. 15 i str. 18), o čemu pišu i Lingard i suradnici (2013). U dokumentu se razlaže pet točaka za povećavanje kvalitete konceptualizirane prema navedenom dokumentu: „postavljanje ciljeva i pravila, dizajniranje i provedba kurikuluma i standarda, poboljšavanje uvjeta osoblja, njihovih kvalifikacija i usavršavanja, uključivanje obitelji i zajednica, unapređivanje prikupljanja podataka, istraživanja i monitoringa“ (OECD, 2012, str. 15). U dokumentu Starting Strong IV (2015) razlažu se načini monitoringa/nadgledanja kvalitete kao odgovora na „nužnost“ odgovornosti (*engl.* accountability) za javna ulaganja u rani odgoj i obrazovanje (str. 13). Uz navedeno, u dokumentu se kao razlozi fokusa na monitoring navode:

- 1) interes različitih zemalja za „unapređivanje kvalitete“,
- 2) interes za metodologiju praćenja kvalitete,
- 3) interes za monitoring procesualne dimenzije kvalitete,
- 4) interes za zasebni monitoring različitih dimenzija kvalitete,
- 5) interes za ujednačavanje monitoringa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju s monitoringom u osnovnoj školi radi „potrebe za kontinuiranim iskustvom razvoja u ranom djetinjstvu“ te
- 6) javnost rezultata monitoringa kvalitete (str. 13).

Navedene i slične agende, strategije i druge dokumente pojedini autori razmatraju iz perspektive kritičkog pristupa. Primjerice, kao što naglašava Biesta (2007), ono što se „na temelju dokaza“ smatra učinkovitim, ovisi o prikladnosti, poželjnosti iz perspektive aktualne globalne i nacionalne odgojno-obrazovne politike (str. 5). U relaciji s navedenim dokumentom, Urban (2014) ukazuje na korištenje sintagme učenje i dobrobit (*engl.* learning-and-well-being) unutar „odgojno-obrazovne paradigme“, u smislu viđenja dječjeg učenja i dobrobiti kao „prioriteta sa svrhom, sredstvima za ostvarenje cilja: poboljšanje ishoda kako odrastaju“, što naziva „velikim narativom linearnog progresu, predvidljivosti i lokalne kauzalnosti“ (str. 93), koji im uskraćuje pravo na ovdje-i-sada. Biesta (2007) elaborira svoj kritički pristup: „...odgoj i obrazovanje temeljeni na dokazima pogoduju tehnokratskom modelu, u kojemu se pretpostavlja da su relevantna samo ona istraživačka pitanja koja se bave učinkovitošću odgojno-obrazovnih sredstava i postupaka, ne uzimajući u obzir da ono što se smatra 'učinkovitim' nužno ovisi o prosudbama o tome što je odgojno-obrazovno poželjno. Kada je

riječ o praksi, odgoj i obrazovanje temeljeni na dokazima znatno ograničavaju prilike praktičarima“ na osjetljivost u odnosu na kontekst, u smislu relevantnosti. Usmjerenost na učinkovitost „otežava“ postavljanje pitanja poput *učinkovitost u odnosu na što i prema komu*. (str. 5). Kao što je već spomenuto, sve se više naglašava važnost uključivanja sve većeg broja djece u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te proširivanja navedenih institucija, u smislu obuhvaćanja djece sve ranije dobi. I unutar ovih diskursa vidljivo je zagovaranje što ranijeg uključivanja djece u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje obilježuju sveobuhvatnost i univerzalnost, u smislu ciljeva, sadržaja, vrednovanja (npr. European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Janta, 2014). Na globalnoj razini, Campbell-Barr i Leeson (2016) navode Svjetsku banku i OECD kao organizacije koje „imaju snažan utjecaj na globalne političke“ agende te „diseminiraju“ vlastite definicije, „istine“ o „dobroj praksi“ (str. 13-14).

Uz naglašavanje važnosti djelovanja na djecu tijekom njihove rane i predškolske dobi te njihove pripreme za školu, kao jedan od razloga rane institucionalizacije sve većeg broja djece navodi se i kompenzacija i „izjednačavanje prilika“ za djecu koja se nalaze i odrastaju u nepovoljnim sredinama (Woodhead, 2006, str. 12). Penn (2011) u pozadini navedenih shvaćanja vidi „neobičnu političku strukturu“ te socijalni i ekonomski kontekst Europske unije kojoj je cilj očuvanje ekonomske dobrobiti i kompetitivnosti te rješavanje *problema* socijalne isključenosti i nejednakosti (str. 78). Prednosti uključivanja djece u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidljive iz politika o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju Fenech i Sumsion (2007) te Campbell-Barr i Leeson (2016) dijele na socijalne i ekonomske. Socijalne, u smislu podrške dječjem razvoju te ekonomske, u smislu djece kao budućih odraslih koji produktivno, ekonomski pridonose društvu. Međutim, nužno je promišljanje usmjerenosti na podršku dječjem razvoju u politikama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu važnosti koja se pridaje dječjem razvoju u funkciji budućnosti društva. Odnosno, dječji se razvoj vidi kao sredstvo ostvarivanja društvenog razvoja te je stoga moguće propitivati utemeljenost iskaza o 'djeci kao prioritetu', koji se navodi u politikama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (npr. EU Alliance for Investing in Children, 2014; Kickbusch i sur., 2012). Slično tome, Urban (2014) „socio-ekonomski“ kontekst, „odgojno-obrazovne“ koristi te fokus na „ljudska prava“ također vidi kao potencijalne međusobno povezane razloge zagovaranja institucionalizacije djece, u čijem se temelju nalaze pitanja vezana uz svrhu ranog odgoja i obrazovanja (str. 85). Uključivanje djece iz nepovoljnih sredina u institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra se posebice korisnim u odnosu

na njihov razvoj, što ujedno znači i manje ulaganja u njih u njihovoj odraslosti. Naime, znanje se u navedenom kontekstu vidi kao „ključ ekonomske kompetitivnosti“ na individualnoj i nacionalnoj razini, a cilj su „obrazovani i ekonomski aktivni odrasli“ (Campbell-Barr i Leeson, 2016, str. 18 i str. 22).

Unutar navedenoga diskursa, o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja govori se kao o isplativosti uloženi sredstava. Naime, mjerljiva kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i učinkovitost smatraju se nužnima za „pametna, održiva i inkluzivna ekonomska razvoja“ (European Commission, 2014, str. 3). Kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi se kao pretpostavka uspjeha, „socijalne integracije, osobnog razvoja i kasnije zapošljivosti“ (str. 3) te kao ona koja pridonosi rodnoj ravnopravnosti, dobrobiti djece, obitelji i zajednica te razvoju gospodarstva (European Commission Childcare Network, 1996, prema Babić, 2014a, 48; Melhuish, 2016). Navedeno se potkrepljuje nalazima o važnosti ne samo vremena provedenog u institucionalnom ranom odgoju i obrazovanju, nego i njegove kvalitete (NICHD, 2005, prema Fenech, 2011). Fokus je na širim društvenim ciljevima i pripremi djece za budućnost, odnosno na njihovoj spremnosti za školu, rad, život. Naime, razmatranja o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja „zavise“ o politikama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i politikama općenito (David, 2005, str. 27). Dahlberg i sur. (2007) ukazuju na to da uporaba koncepta kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vodi k standardizaciji i regulaciji, koju prati „retorika individualizma, različitosti i izbora“ uz zamjenu „demokratskih politika menadžerskim praksama“, koje prati „retorika participacije, slušanja i osnaživanja“ (str. vii).

S druge strane, u znanstveno-stručnom diskursu propituju se svrhe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, počevši od korištene terminologije i definiranja osnovnih pojmova. Promišlja se o uporabi pojma „servisi“ (*engl.* early childhood services; childcare services; day care services) za mjesta u kojima borave djeca propitujući znači li to da su roditelji „klijenti“ ili „potrošači“, a prakse „tehnologije“ koje vode do unaprijed određenih „ishoda“ (Campbell-Barr i Bogatić, 2017; Dahlberg i sur., 2007, str. 69; Urban, 2014, str. 83; Woodhead, 2006, str. 23)? Znači li to da su skrb ili odgoj i obrazovanje *usluge* koja se pružaju roditeljima? Što navedeno viđenje znači za poziciju djece? Navedeno je moguće propitivati i u odnosu na termin *provision* (npr. *engl.* early childhood provision), kojemu se također prilikom prevođenja na hrvatski jezik uz poteškoće pronalazi ekvivalent. Naime, *davanje* ili *pružanje usluga* ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kosi se sa suvremenim teorijskim shvaćanjima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dahlberg i sur. (2007), Urban (2014) i Woodhead (2006)

stoga predlažu uporabu pojma „dječji prostori“ (*engl.* children's spaces), unutar kojih se djeca i odrasli „susreću i zajedno participiraju u projektima od kulturnog, socijalnog, političkog i ekonomskog značaja“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 7). Pojam dječjih prostora konceptualiziran je kao otvoren različitim značenjima, a u osnovi mu je interakcija između djece i odraslih (Woodhead, 2006). Navedene je pojmove moguće promatrati u relaciji s viđenjima kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, jer upravo viđenje konteksta u koje se djecu smješta implicira viđenje kvalitete navedenih konteksta.

Iz svega navedenog je vidljivo da je kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prijeporan pojam, koji se različito definira ovisno o perspektivama, kontekstima, akterima. Postavlja se pitanje je li riječ o opipljivom, mjerljivom konceptu, ili o fluidnom, neuhvatljivom konceptu? Različiti autori, ovisno o odabranoj terminologiji, govore o različitim značenjima, pristupima, shvaćanjima kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Različitost u pristupima kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vodi k razlikama u definiranju kvalitete, načinima *procjenjivanja* i *mjerenja* kvalitete te viđenjima načina podrške kvaliteti (Urban, 2005). Nužno je identificirati „perspektivu“, primjerice polazi li se iz ekonomske, političke perspektive ili iz „pedagoške“ perspektive, ali također i „fokus“ unutar odabrane perspektive – je li fokus na odgojiteljicama, djeci, procesu učenja, vrednovanju, ili nečem drugom (Urban, 2005, str. 30). Primjerice, Dahlberg i sur. (2007) i Moss (2016) kvalitetu vide kao „pristup evaluaciji“ (Moss, 2016, str. 8). Moss (1994) govori o analitičkom ili deskriptivnom te o evaluativnom značenju kvalitete ranoga odgoja i obrazovanja. Kvaliteta se u analitičkom ili deskriptivnom značenju koristi u smislu „analiziranja, opisivanja i razumijevanja biti ili prirode nečega – što ga čini onakvim kakav jeste“ (str. 1-2). Riječ je o razumijevanju specifičnih obilježja pojedinog konteksta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te međusobne dinamike obilježja i konteksta, koja je vidljiva 'iznutra', primjerice, dugoročnim bivanjem u grupi. U drugom, evaluativnom značenju kvalitete riječ je o procjeni izvedbe, odnosno o procjeni ostvarivanja ciljeva. Naime, Moss (1994) navodi da se u istraživanjima zbog pretpostavljenog odnosa s određenim dugoročnim ili kratkoročnim ishodima koji su povezani s aspektima dječjeg razvoja, kvaliteta posredno definira kao proces ili kao strukturalno obilježje ustanove. „Istraživači pretpostavljaju da su navedeni ishodi ciljevi ustanove; procesi ili obilježja koja se istražuju stoga služe kao zamjenske mjere izvedbe u relaciji s ciljevima ustanove“ (Moss, 1994, str. 2). Konačno, autor naglašuje da se navedena značenja međusobno nadopunjuju. Naime, razumijevanje dobiveno analitičkim ili deskriptivnim pristupom može objasniti rezultate dobivene evaluativnim pristupom. Pianta i

suradnici (2016) razlikuju četiri različita aspekta definicija kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- 1) strukturalni (primjerice kvalifikacije odgojiteljica),
- 2) „opća obilježja okružja“ (primjerice oprema),
- 3) interakcije odgojiteljica i djece te
- 4) razvojni sustavi unutar institucije (primjerice sustav osiguravanja kvalitete) (str. 121).

Navedeni autori ključnim smatraju treći aspekt, koji se odnosi na interakcije odgojiteljica i djece, dok navode da za prvi aspekt koji se odnosi na strukturalna obilježja ne pronalaze dokaze koji upućuju na utjecaj na dječji razvoj. Kada je riječ o interakciji odgojiteljica i djece, ključnim u odnosu na korist za djecu smatraju „osjetljivost odgojiteljica na dječje individualne potrebe, podršku pozitivnom ponašanju i poticanje jezičnog i kognitivnog razvoja“ (Pianta i sur., 2016, str. 119). Važnost responsivnih i toplih interakcija između odgojiteljica i djece u odnosu na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naglašavaju i Melhuish i sur. (2015b).

Unutar teorijskih i političkih razmatranja, Urban (2005) je identificirao tri pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja obrazovanja: 'znanstveni' pristup, pristup višestrukih perspektiva te rekontekstualizacijski pristup. 'Znanstveni' pristup obilježuju pokušaji dolaska do standarda.

„Iskušenje da se produciraju podaci, da se dobije uvid u ono što se stvarno događa u društvenoj praksi, može lako prikriti razliku između 'procjenjivanja' i 'mjerenja'. Budući da se 'procjenjivanje' može provoditi samo iz izrazite subjektivne perspektive, nužno je vezan uz određeni skup vrijednosti, očekivanja i slika koje uokviruju percepciju onoga tko procjenjuje. S druge strane, 'mjerenje' podrazumijeva puno objektivniji opis činjenica i rezultata koji nisu pod osobnim utjecajem – što naravno nikada ne može biti slučaj u složenom društvenom kontekstu poput odgoja, obrazovanja i skrbi. Kad god se rezultati istraživanja predstavljaju kao istina ili slika stvarnosti, trebamo se vrlo jasno zapitati o čijoj istini i čijoj realnosti govorimo. Široko raširena zbrka između pojmova 'procjenjivanje' i 'mjerenje' dovodi do još jedne zamke - pristupi 'mjerenju' redovito zahtijevaju znanstvenu ekspertizu, koja se obično ne pripisuje odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi. Moramo biti svjesni da postoji opasnost od učvršćivanja hijerarhija na terenu, jer praktičari ostaju objekti istraživanja. Kao rezultat toga, postojat će jasna razlika između stručnjaka za kvalitetu' od odgojno-obrazovnih stručnjaka.“ (Urban, 2005, str. 31).

Pristup višestrukih perspektiva obilježuje viđenje kvalitete kao relativne i ovisne o viđenjima svih uključenih u proces ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čiju interakciju obilježuju dijalog i pregovaranje. Iako autor navedeni pristup ističe kao onaj koji je bliži „životnoj stvarnosti“, također ističe i probleme i/ili poteškoće unutar navedenoga pristupa: zanemarivanje dječje perspektive o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, „hiper-kompleksnost“, koja vodi „kaosu“ i „proizvoljnosti/arbitrarnosti“ pojma kvalitete (Urban, 2005, str. 32) te stremljenje reduciranju i pojednostavljivanju kompleksnosti perspektiva različitih sudionika.

„Prepoznavanje različitih dionika naglasilo je i ekonomsku i tehnološku racionalizaciju na terenu. Zajedno s porastom procedura 'upravljanja kvalitetom' (kao što je Total Quality Management (TQM) ili postupaka povezanih s ISO 9000), roditelji su se pretvorili u 'kupce', a pravila tržišta počela su određivati razvoj usluga/servisa - barem u mojoj državi tijekom 1990-ih.“ (str. 33).

Unutar rekontekstualizacijskog pristupa, u kojega Urban (2005) smješta, s jedne strane Dahlberg i sur. (2007) i Woodheada (1996) te, s druge strane, OECD (2001)²⁸ prethodna se dva pristupa vide „neprikladnima za opis (...) i razvoj“ okruženja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Urban, 2005, str. 33). Propituju se pokušaji standardizacije terminologije kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te njihova primjena u različitim sociokulturnim kontekstima. Naime, navedeni pokušaji dolaženja do izvanjskih standarda kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sebi imaju upisane pretpostavke koje se zrcale u odabranoj terminologiji.

Urban (2014) suprotstavlja „menadžerski“ i „odgojno-obrazovni“ pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 84). Kao obilježja odgojno-obrazovnog pristupa kvaliteti navodi fokus na interakcije odraslih i djece, okruženje i ishode. Međutim, autor ukazuje na sličnosti između menadžerskog i odgojno-obrazovnog pristupa u smislu zadanosti: „interakcije moraju biti svrhovite i planirane, okruženja strukturirana i ishodi unaprijed određeni, kako bi bili učinkoviti, procjenjivi i mjerljivi“ (str. 84). Iskazana normativnost uokvirena je usmjerenošću na rezultate, ishode, koji su izvanjski procjenjivani i usmjereni na

²⁸ Iako se u dijelu literature zajedno smještaju teorijska razmatranja, poput razmatranja autora Dahlberg i sur. (2007), razmatranja teoretičara koji pišu izvješća za institucije EU, poput Woodheada (1996) te političke dokumente i izvješća, poput OECD (2001), nužno je promisliti o viđenjima djetinjstva i djece koji se nalaze u pozadini navedenih razmatranja te viđenjima svrhe institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja se razlikuju te koje čine razlike između navedenih razmatranja.

budućnost, u čemu se očituje sličnost navedenog pristupa s menadžerskim pristupom. Navedenu tvrdnju potkrepljuje i sam Urban (2014) tvrdeći da se unutar oba pristupa rani i predškolski odgoj i obrazovanje promatra kroz prizmu „sigurnosti, predvidljivosti i odgovornosti“ (str. 85). Dahlberg i sur. (2007), kao i Babić (2014a) navedene razlike konceptualiziraju kao dva pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – menadžerski i demokratski pristup, čija se obilježja razmatraju u ostatku poglavlja.

3. 4. 1. Menadžerski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Menadžerski pristup obilježuje politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naglasak je na isplativosti ulaganja u sadašnjem za buduće vrijeme: „Budućnost svake države ovisi o načinu na koji tretira djecu. Gotovo je uvijek jeftinije, učinkovitije i održivije prevenirati probleme, nego rješavati ih kasnije, a predškolska su iskustva kritična za vještine odraslih.“ (Melhuish, 2016, str. 5).

O sličnom viđenju ulaganja u rani i predškolski odgoj i obrazovanje raspravlja Heckman (2000) tvrdeći da ulaganja u intervenciju tijekom rane dobi donose „vrlo velike povrate“, za razliku od ulaganja u kasniju dob, koja donose „male ekonomske povrate“ (str. 3). Riječ je o *dugoročnim koristima*, poput postajanja produktivnim odraslima, koji dovršavaju školovanje, samostalno se financijski uzdržavaju te ne sudjeluju u *rizičnim* seksualnim ili kriminalnim ponašanjima. Odnosno, povrati se ogledaju u intelektualnim i socijalnim uspjesima te uspjesima u životu općenito (*engl.* lifetime achievement). U menadžerskom pristupu kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prisutno je viđenje da rano učenje i rani uspjesi stvaraju učenje i uspjehe u nastavku školovanja te u životu nakon školovanja (Lowe Vandell i Wolfe, 2000; Melhuish i sur., 2015a). Smatra se da su djeca ona „koju je lakše trenirati“ te ona za koju će strategija ulaganja biti „djelotvornija“ s povoljnijim dugoročnim ishodima jer djeca pred sobom imaju više vremena za opravdavanje ulaganja (Heckman, 2000, str. 4; Madigan, 2005; Weikart, 2004). Heckman (2000) raspravlja i o „problemu“ testova znanja fokusiranih na kognitivno područje, za koje se smatra da su pokazatelj uspješnosti, što znači zanemarivanje socio-emocionalnog i ostalih područja²⁹, koje „određuju uspjeh u životu“ (str. 2). Također naglašava da se u raspravama zanemaruje važnost izvaninstitucionalnog učenja, kojega vidi kao onoga koji „proizvodi (...) niz vještina“ potrebnih u „suvremenoj ekonomiji“ (Heckman, 2000, str. 2; Heckman, 1999). Unatoč tome što autor raspravlja o politikama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te odgoja i obrazovanja općenito ukazujući na naglasak koji se pridaje kognitivnom području i institucionalnom odgoju i obrazovanju, vidljiv je fokus na isplativost ulaganja i budućnost društva, konkretnije ekonomije. Odnosno, o važnosti se ulaganja u rani i

²⁹ „Naglasak na ovo kritički utječe na način na koji su određeni programi rane intervencije procjenjivani. Na primjer, dok obogaćeni programi rane intervencije bitno ne mijenjaju kvocijent inteligencije, oni značajno podižu nekognitivne vještine i socijalne kompetencije sudionika.“ (Heckman, 2000, str. 3).

predškolski odgoj i obrazovanje raspravlja samo u odnosu na korist države i društva. Moguće je postaviti pitanje što je s dječjim iskustvima u njihovoj svakodnevnici, dok ju proživljavaju?

Babić (2014a) ističe da se unutar politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ulaganje upravo u rani i predškolski odgoj i obrazovanje vidi kao „socijalna strategija ulaganja“, u smislu postizanja unaprijed određenih ekonomskih i socijalnih ciljeva, odnosno očuvanja „budućnosti europskih država i globalizirane ekonomije“ (Babić i Romstein, 2009, str. 49; Campbell-Barr i Leeson, 2016; de la Porte i sur., 2023; León, 2017). Menadžerski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kojega 'promoviraju' globalne organizacije prevode se u nacionalne politike u interakciji s specifičnim kontekstom, u smislu vrijednosti, ali i mogućnosti ostvarivosti. Penn (2011) kao prednost globalnih perspektiva o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (poput dokumenata koji kompariraju različite sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) navodi „nadilaženje vlastitog parohijalizma“ te osvještavanje onoga što se nalazi u pozadini, u temelju određenoga pristupa (str. 6). Međutim, kada se u obzir uzmu različitosti u socijalnim, kulturnim, povijesnim, ekonomskim, političkim kontekstima, različitosti u sustavima rane i predškolske skrbi, odgoja i obrazovanja te u vrijednostima i očekivanjima, postavlja se pitanje je li uopće moguć univerzalan pristup kvaliteti? Postavlja se pitanje relacije globalnih politika, nacionalnih dokumenata i stvarnosti – prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja? Campbell-Barr i Leeson (2016) kritički razmatraju menadžerski pristup kvaliteti, ali ipak naglašavaju da „definicije kvalitete (...) moraju reflektirati kulturne vrijednosti oko namjeravanih ciljeva ulaganja“ (str. 21) u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Drugim riječima, ne odriču se i ne promišljaju navedene ciljeve te posebno naglašuju da je cilj – kako to nazivaju „dječjeg razvoja“ vrijedan. Odnosno, tvrde da je prihvatljiv fokus na dječji razvoj (ili ishode?), ako se odmakne od naglaska samo na kognitivni razvoj. Riječ je o fokusu na budućnosti društva, podržanom dječjim razvojem, nasuprot fokusa na budućoj zapošljivosti djece.

Urban (2014) problematizira odgovornost koja se pojedincima pridaje u navedenim politikama, u kojima se rješenje za „izdizanje (...) iz nejednakosti“ smješta u 'ruke' samih pojedinaca (str. 87). Naime, smatra se da su im dane prilike za uspjeh, na primjeru kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a njihovo 'korištenje' je na njima samima (Babić, 2014a; Babić i Romstein, 2009).

Barrett i sur. (2006) govore o „ekonomskom viđenju odgoja i obrazovanja“, unutar kojega se kvantitativni ishodi koriste kao „mjera“ kvalitete, poput broja upisane djece, povrata

ulaganja, postignuća na standardiziranim testiranjima (Sims i Waniganayake, 2015). Navedeno viđenje povezuju sa Svjetskom bankom te ga kontrastiraju s „progresivnom/humanističkom tradicijom“ kojoj je fokus na „odgojno-obrazovnim procesima“, a ključnima za kvalitetu vidi se „učenje osnovnih kognitivnih vještina, pismenosti i matematičkih sposobnosti, kao i općeg znanja“ (Barrett i sur., 2006, str. 2; Gulløv, 2012). Uz navedeno, važnima se navodi i „stjecanje stavova i kulturnih vrijednosti“, a česti izrazi su usmjerenost na učenika, demokracija i inkluzija (Barrett i sur., 2006, str. 2). Navedeno viđenje autori povezuju s UNESCO-m. Međutim, moguće je raspravljati o tome koliko je i u navedenoj progresivnoj/humanističkoj tradiciji prisutan ono što je moguće nazvati *input-output* model.

Barrett i dr. (2006, iii) pregledom „ključnih“ dokumenata o kvaliteti odgoja i obrazovanja dolaze do „sastavnica/dimenzija“ kvalitete:

- 1) učinkovitost (effectiveness)³⁰, koja se odnosi na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva,
- 2) djelotvornost (efficiency)³¹, koja se odnosi na „odnos povrata i ulaganja“,
- 3) jednakost, koja se odnosi na unapređenje kvalitete odgoja i obrazovanja za „skupine koje su u nepovoljnom položaju“ (disadvantaged groups),
- 4) relevantnost, koja se odnosi na odnos odgoja i obrazovanja i razvoja, odnosno koja se odnosi na svrhu obrazovanja iz perspektive države, ovisno o kontekstu u kojemu se država nalazi te

³⁰ Autori razlikuju vanjsku i unutarnju učinkovitost:

- 1) vanjska, u odnosu na potrebe društva i pojedinaca i
- 2) unutarnja, u odnosu na funkcioniranje pojedine institucije odgoja i obrazovanja (Barrett i sur., 2006).

³¹ Autori razlikuju vanjsku, tehničku i unutarnju djelotvornost:

- 1) vanjska – odnos monetarnog ulaganja i povrata, npr. izračuni Svjetske banke o povratima ulaganja u odgoj i obrazovanje;
- 2) tehnička – organizacija ljudskih, materijalnih i drugih ne-monetarnih sredstava koja omogućuje najveće moguće povrate;
- 3) unutarnja – odnos ne-monetarnih povrata i monetarnih ulaganja (Barrett i sur., 2006).

5) održivost, koja se odnosi na razmatranje kvalitete odgoja i obrazovanja u odnosu na budućnost (str. 13).

Navedene sastavnice/dimenzije mogu biti u konkurentskom odnosu. Fokus je na pripremljenosti za budućnost, na standardima te unaprijed postavljenim ishodima. Institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar menadžerskoga pristupa mjesta su „intenzivne“ kontrole (Fenech i Sumsion, 2007, str. 264), a kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mjerljiva je kroz učinke, rezultate ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, npr. akademska postignuća, socijalne vještine, pripremljenost za školu i tržište rada i slično, što je Moss (1994) imenovao evaluativnim značenjem kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Urban (2014) ukazuje na „tehnokratske“ pojmove koji se koriste u raspravama unutar menadžerskog pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a koji su posuđeni iz drugih polja, poput „mjerjenje“, „procjenjivanje“, „osiguravanje“ (*engl.* assuring), „upravljanje“, „referentna točka“ (*engl.* benchmark), „vrijednost za novac“ (*engl.* value for money) (str. 84 i str. 93). Autor pretpostavlja da su „aspekti“ prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, poput „neopipljivosti, neodređenosti i neurednosti“ te „nesigurnosti“ jedan od razloga „brzog (...) prihvaćanja“ navedene terminologije unutar zajednice znanstvenika i stručnjaka koji se bave ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem (str. 84). Naime, Urban (2014) smatra da su prihvaćanjem navedene terminologije pojedini znanstvenici i stručnjaci željeli 'opredmetiti', 'konkretizirati' vlastiti rad, što je bilo nužno za 'opravdavanje' vlastite profesije, ali i financiranje njihova rada, što navode i Campbell-Barr i Leeson (2016). Za navedene tendencije Urban (2005) razlog vidi u profesionalizaciji odgojiteljske struke:

„I kad god se uobičajena društvena praksa - bilo koja društvena praksa - profesionalizira, profesionalci imaju potrebu legitimirati ono što rade i dokazati da to rade bolje nego prije. I stoga se u uobičajenom govoru 'kvaliteta' ispostavlja kao sinonim za 'dobru' ili čak 'najbolju' praksu. Ali kako možemo reći što bi moglo biti 'dobro', 'bolje' ili više ili manje prikladno, s obzirom na našu praksu, usluge i ustanove za malu djecu i njihove obitelji?“ (Urban, 2005, str. 31).

Dodatan razlog navodi Fenech (2011). Naime, kada je riječ o razmatranju prevalentnosti ili dominantnosti ili barem tendenciji korištenja ili prisutnosti pristupa u akademskim razmatranjima o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, iz metaanalize 338

znanstvenih članaka u renomiranim časopisima moguće je zaključiti da se kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razmatra na šest međusobno povezanih načina:

- 1) „kvaliteta je objektivna stvarnost,
- 2) kvaliteta poboljšava dječji optimalni razvoj,
- 3) kvaliteta pripada domeni znanosti/psihologije,
- 4) kvalitetu se može spoznati iz perspektiva istraživača,
- 5) kvalitetu se može razumjeti“ pomoću teorije ekologije ljudskog razvoja fokusirajući se samo na varijable djeteta, obitelji i „skrbi za djecu
- 6) kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je relevantnija u odnosu na djecu predškolske, nego na djecu rane dobi“ (Fenech, 2011, str. 102).

Navedene dominantne načine konceptualiziranja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz prevladavajući pozitivistički i neopozitivistički³² pristup istraživanjima

³² Navedeni menadžerski diskurs vidljiv je u gotovim instrumentarijima ili indikatorima za procjenjivanje kvalitete (Campbell-Barr i Leeson, 2016) koji „skrivaju pretpostavke“, a „političke ciljeve i ideologije“ čine „nevidljivim“ jer „dominantne ideje postaju način razmišljanja koji se uzima zdravo za gotovo“ (Campbell-Barr i Leeson, 2016, str. 24; Dahlberg i Moss, 2005). Moguće je postaviti pitanja: *Zašto baš ti indikatori? Što njima ne mjerimo? Što (pre)ostaje?* (Campbell-Barr i Leeson, 2016). Riječ je kvaki 22 – jer su okviri i indikatori kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje postavlja država često izvor financiranja institucija i istraživanja.

Dakle, unutar menadžerskog pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja istraživanja se uglavnom provode u sklopu kvantitativnog pristupa istraživanjima u sklopu kojih različiti instrumenti *mjere* kvalitetu pomoću indikatora (npr. Vermeer i sur., 2016). Navedeno znači da se, primjerice, akademska postignuća i dječji razvojni učinci vide se kao spoznatljivi, standardizirani i mjerljivi. Stoga se veliki fokus pridaje promišljanju načina „mjerjenja“ kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu „standarda, referentnih točki, ciljeva“, koji omogućuju „mjerljiva poboljšanja“ u odnosu na djecu, obitelji, zajednicu i društvo (European Commission, 2014, str. 5).

Neki od primjera instrumenata koji „mjere“ kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale - Revised) (Harms i sur., 2005)
- ECERS-E (Early Childhood Environment Rating Scale – Extended) (Sylva i sur., 2006)
- CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta i sur., 2007)

kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja autorica vidi kao uzorke onoga što naziva „ograničenim“ načinima mišljenja, teoretiziranja, pisanja i pričanja o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u sklopu kojih, primjerice, uloga konteksta i odnosa odraslih i djece često ispadaju iz vizure znanstvenika i stručnjaka.

-
- ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure) (Stipek i Byler, 2004)

U sklopu kritičkog pristupa ovakvog razmatranja i istraživanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, primjerice, Woodhead (2006) upozorava na oprez kod pokušaja preslikavanja indikatora kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na indikatore u drugim sociokulturnim kontekstima. Postavlja se pitanje *Što ako djeca ne odrastaju u „zapadnjačkom” kontekstu u kojemu su instrumenti nastali – govore li dobiveni podaci o njihovoj stvarnosti? ili Jesu li instrumenti dostatni za razumijevanje svakodnevnih procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?* (npr. Garvis i sur., 2018)

3. 4. 2. *Demokratski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

Fenech (2011) smatra da u konceptualizacijama i istraživanjima kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dominiraju „naizgled ukorijenjene pozitivističke konstrukcije kvalitete“ (Fenech, 2011, str. 113) te da su u diskursu o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca *rane* dobi marginalizirana. Kada je riječ o paradigmatama ili teorijskim okvirima, na marginama vidi i „kritičku/feminističku i poststrukturalističku paradigmatu“, ali i perspektive odgojiteljica – praktičarki koje kvalitetu vide kao „konstrukt“, koji je „kompleksniji i neuhvatljiviji“ od zbroja čestica koje sadrže instrumentariji koji se obično primjenjuju u sklopu menadžerskog pristupa kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Fenech, 2011, str. 113; Dahlberg i sur., 2007; Donnelly, 2005; Woodhead, 2006). Pokušaj dolaženja do kvalitete u praksi u sklopu ovoga se razumijevanja kvalitete vidi kao „kontinuirana potraga, proces propitivanja, raspravljavanja, otkrivanja i ponovnog otkrivanja, vrednovanja i evaluiranja praksi s djecom i za djecu, obitelji i zajednice“ čime se kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tvori kao demokratska i transformativna praksa“ (Urban, 2014, str. 86). Winter (2005) na temelju literature pokušava pobrojati različite utjecaje na pojedina shvaćanja kvalitete ranog odgoja i obrazovanja:

- 1) „teorije o tome kako djeca rastu, razvijaju se i uče;
- 2) vizije i nade za dječje živote;
- 3) ideje o ulozi koju bi pojedine institucije trebale imati u toj viziji;
- 4) uvjerenja o tome što bi djeca trebala znati;
- 5) razumijevanje aktualnih istraživanja, na primjer, istraživanja mozga;
- 6) uvjerenja o dječjim potrebama i pravima;
- 7) ideje o tome što je u najboljem interesu djece;
- 8) shvaćanje o tome tko bi trebao prosuđivati i plaćati za kvalitetu;

9) shvaćanje o tome tko bi trebao biti odgovoran za praćenje/nadgledanje kvalitete“ (Winter, 2005, str. 276). Slično tome, Donnelly (2005) tvrdi da je, prije rasprave o kvaliteti ranog odgoja i obrazovanja, nužno raspravljati o „svrhama i filozofijama koje se nalaze iza

sustava odgoja i obrazovanja unutar kojega se odvija rani i predškolski odgoj i obrazovanje“, a koje prilikom „definiranja“ i „implementacije“ kvalitete ranog odgoja i obrazovanja mogu dovesti do „autoritarnog“ ili „demokratskog“ pristupa odgoju i obrazovanju (Donnelly, 2005. str. 55).

Drugim riječima, kvaliteta se „konstruira“ u promjenjivim „diskursima, praksama i kontekstima“ (Urban, 2014, str. 86). Iz navedenoga proizlazi potreba za provedbom istraživanja koje uključuju različite perspektive u odnosu na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje u sklopu navedenih instrumentarija nisu zastupljene (Einarsdóttir, 2005; Woodhead, 1996, 1998, 2006). Kao pretpostavku provedbe navedenih istraživanja moguće je raspravljati o potrebi za osvješćivanjem predodžbi nositelja tih različitih perspektiva – različitih dionika o samom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Riječ je o „odbacivanju uskih, preskriptivnih, dekontekstualiziranih viđenja djetinjstva i djece“ te prihvaćanja ideja o sociokulturnoj situiranosti dječjeg razvoja koja su potom utjecala su na shvaćanje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Woodhead, 1998, str. 7; Donnelly, 2005). Umjesto apsolutnih i fiksnih kriterija, oni se počinju promatrati kao osporivi iz čega se iščitava važnost prepoznavanja višestrukih perspektiva svih strana uključenih u rani i predškolski odgoj i obrazovanje te njihovih međusobnih odnosa moći (Duignan i Walsh, 2004; Einarsdóttir, 2005; Urban, 2015; Woodhead, 2006). Sheridan (2007) piše o četirima „dimenzijama“ „pedagoške kvalitete“ ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje se u određenoj mjeri preklapaju s višestrukim perspektivama o kojima pišu drugi autori:

- 1) dimenzija društva,
- 2) dimenzija djeteta.
- 3) dimenzija odgojiteljice te
- 4) dimenzija konteksta učenja (Sheridan, 2007, str. 197).

Slično tome, Urban (2005, 2014) zagovara viđenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao vrijednosne kategorije (Moss, 1994), koju obilježuju relacije moći. Ključnim u odnosu na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi mogućnost njezina propitivanja te različite perspektive, čija se znanja i iskustava smatraju relevantnima (Douglas, 2005; Urban, 2005). Drugim riječima, načini na koje se u znanstveno-stručnom diskursu o kvaliteti raspravlja, sadržaji koji se koriste za potkrjepu i argumentaciju, načini pokušaja ostvarivanja i življenja kvalitete te konteksti u koje su diskursi i prakse uronjeni

uvjetuju konceptualizacije kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Donnelly, 2005; Urban, 2014). Naime, u znanstveno-stručnoj se literaturi zagovara odmak od pokušaja dolaženja do jedinstvene definicije kvalitete koja bi se potom mjerila ili procjenjivala.

Pitanje odgovornosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Urban (2005) vidi kao ono koje vodi do nedovoljnog ulaganja u sustav, odgojiteljice i istraživanja te smatra da se kvaliteta može postići ako se sve razine sustava promatra zajedno, od zakonodavstva do prakse. Autor je navedeno konkretizirao u takozvanom „trokutu kvalitete“, unutar kojega je imenovao sastavnice sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje vidi ključnima:

- 1) otvorenost okvira ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,
- 2) uvažavanje autonomije odgojiteljica te
- 3) „ideja o evaluaciji sustava“, u smislu „sustavnog organiziranja interesa i uzajamne potpore“, namjesto kontrole (Urban, 2005, str. 42).

Vidljivo je da Urban (2005) balansira između postojanja i dolaska do svojevrstnih standarda i važnosti njihove kontekstualizacije, odnosno pristupa koji ide u smjeru *od gore prema dolje* i pristupa koji je usmjeren na 'ovdje i sada' i ide u smjeru *od dolje prema gore*. Naime, autor zagovara važnost dolaženja do „zajedničkih okvira, koji strukturiraju i usmjeravaju naše percepcije, razumijevanje i potonje postupke“. Navedeno opravdava bojazni da bi bez navedenog pojam kvalitete postao „proizvoljan“ i da su za njegovo funkcioniranje nužne „usporedbe-odnosi i vrijednosti“ (Urban, 2005, str. 32), o čemu raspravljaju i Sayed, (1997) i Holt (2000). Woodhead (1998) također naglašava da je kvaliteta „relativan, ali ne i proizvoljan pojam“ (Woodhead, 1998, str. 7). Relativnost, no ne i proizvoljnost, kao važno obilježje pokušaja određenja kvalitete naglašavaju i Campbell-Barr i Leeson (2016), definirajući kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao „kompleksan, višeslojan/višeznačan (*engl.* multifaceted), osporavan (...) fluidan, dinamičan (...) i relativan termin“ (Campbell-Barr i Leeson, 2016, str. 2; Duignan i Walsh, 2004). Dahlberg i sur. (2007) i Moss i Pence (1994) kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također definiraju kao konstruirani, relativni, subjektivni koncept temeljen na vrijednostima, vjerovanjima i interesima (David, 2005; Moss, 1994).

Na temelju navedenog shvaćanja kvalitete ranog odgoja i obrazovanja, Dahlberg i sur. (2007) predlažu „alternativni diskurs stvaranja/tvorbe smisla“ u odnosu na ono što se događa u instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Navedeni alternativni diskurs nazivaju

„diskursom stvaranja značenja“ (Dahlberg i sur., 2007, str. 102-118). U sklopu je navedenog diskursa naglasak na hermeneutičkom proučavanju stvarnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, gdje se polazi upravo od same pedagoške stvarnosti – odnosno prakse, uvažavajući različite perspektive o toj polazišnoj točki.

* * * * *

U literaturi se problematizira *nošenje* s često zazivanim višestrukim perspektivama o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u smislu naglašavanja potrebe za izbjegavanjem „tehničkog pitanja pomirenja multiplih diskursa koji oblikuju dječje okruženje“ (Woodhead, 2006, str. 23; Dahlberg i sur., 2007). Nasuprot tome, naglašava se važnost simultanog postojanja i prihvaćanja višestrukih značenja, s naglaskom na uvid u dječje perspektive i participaciju djece (Dahlberg i sur., 2007; Einarsdóttir, 2005; Gulløv, 2012; Sheridan, 2007; Woodhead, 2006). Naime, upravo se participacija djece vidi kao jedna od obilježja visoke kvalitete pedagoške prakse (Dahlberg i sur., 2007; Sheridan, 2001).

„Pedagogijska perspektiva kvalitete nije usmjerena samo na to kako se okruženje u instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tvori u smislu ispunjavanja, proširivanja i izazivanja iskustava, namjera i ciljeva djeteta, nego je usmjerena i na to kako dijete može utjecati i oblikovati cjelokupno okruženje i vlastiti proces učenja.“ (Sheridan, 2001, str. 14).

U sklopu ovoga pristupa zagovara se promišljanje i istraživanje procesualne dimenzije kvalitete ranog odgoja i obrazovanja (Babić i Romstein, 2009; Dahlberg i sur., 2007; Hayes, 2004; Mashburn, Pianta, 2010; Pianta i sur., 2016; Siraj-Blatchford i sur., 2002), što podrazumijeva analizu, opis i razumijevanje dječjih stvarnih iskustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz različitih perspektiva (Campbell-Barr i Leeson, 2016; Cryer, 1999; Duignan i Walsh, 2004; Tietze i Cryer, 2004).

4. PARTICIPACIJA DJECE

Participacija djece se kao pojam u literaturi koja se bavi ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem sve češće koristi u smislu „posebne vrste sudjelovanja (...) u procesima odlučivanja i aktivnostima na svim područjima društvenoga života“ (Širanović, 2016, str. 39) te se u navedenom značenju smatra „aktualnom i relevantnom temom“ unutar akademskoga diskursa o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Brinck i sur., 2022, str. 209). Riječ je o izvedenici iz engleskoga jezika koja se u stručnoj i znanstvenoj literaturi u gore navedenome smislu koristi uz pojam *sudjelovanje* djece.

Pojedini autori koji su o participaciji djece pisali na hrvatskome jeziku, primjerice Jeđud Borić i Širanović (2019) razlikuju pojam sudjelovanja od pojma participacije. Navedenom razlikovanju su uporište pronašli, primjerice, u Lansdowninom (2010) diferenciranju pojma *engl*³³. „social engagement“ od pojma *engl*. „participation“ na engleskom jeziku (str. 11). Sudjelovanje autorice vide kao pojam koji se odnosi na uključenost u smislu bivanja dijelom nekog procesa ili čina, što na primjer može značiti i samu činjenicu bivanja *upisanim* u određenu aktivnost ili instituciju. S druge strane, participaciju vide ili kao „vrlo konkretnu formu građanskih prava i građanstva u kontekstu demokratskog društva“ pri čemu se „participacija odnosi na sudjelovanje u odlučivanju i drugim aspektima građanskog života“ i/ili kao pojam vezan uz Članak 12 UN-ove Konvencije o pravima djeteta (vidjeti dolje) (Jeđud Borić i Širanović, 2019, str. 18). U ovome radu između sintagmi dječja participacija, participacija djece, sudjelovanje djece, dječje sudjelovanje i drugih koristit će se sintagma *participacija djece*, a o načinu na koji se navedena sintagma u ovome radu tumači bit će više riječi u nastavku poglavlja.

Participacija djece se u literaturi različito definira ovisno o teorijskom okviru unutar kojega su autori o njoj pisali. Lansdown (1995) definira participaciju kao „proces dijeljenja odluka koje utječu na život pojedinca i život zajednice u kojoj pojedinac živi“ (str. 17). Thomas (2007) participaciju vidi „općenito“ kao sudjelovanje u određenoj aktivnosti (*engl*. taking part),

³³ Na pojedinim mjestima će uz prijevod na hrvatski jezik pojedini izrazi biti navedeni i u originalu, na engleskom jeziku (ako je original na engleskom jeziku) zbog razjašnjavanja vrlo nijansirane terminologije vezane uz participaciju djece.

što je slično određenjima Lansdown (2010) ili Jeđud Borić i Širanović, 2019 koji su opisani u prethodnom odjeljku te „specifično“ kao sudjelovanje u odlučivanju (Thomas, 2007, str. 199). Navedene dvije konceptualizacije participacije djece kao općenite ili specifične navodi i Alderson (2008), koja ih opisuje kao činjenje (*engl. doing*) nasuprot „razgovoru, mišljenju i odlučivanju“ (*engl. talking, thinking and deciding*) uz što kao važne vidi odrasle koji na navedene razgovore, mišljenja i odlučivanja reaguju, ali i djeluju (Alderson, 2008, str. 79).

Thomas (2007) razlikuje participaciju kao *proces* i kao *ishod* te participaciju u *kolektivnom odlučivanju* i participaciju u *odlučivanju o individualnim životima djece*, odnosno participaciju u smislu odlučivanja u privatnom kontekstu (primjerice obitelji) ili u kontekstu javnih politika (Sinclair, 2004). Alderson (2008) također razlikuje navedena dva konteksta te smatra da djeca imaju više mogućnosti za participaciju u odlučivanju vezano uz osobne odluke, nego uz odluke koje se tiču djece kao skupine. Brojni autori (npr. Sinclair, 2004; Theobald, Danby i Ailwood, 2011; Tisdall, 2008) participaciju vide kao višeznačan, „multidimenzionalan“ pojam koji može imati različita značenja u različitim okolnostima i okružjima (Sinclair, 2004, str. 108). Trostruko ili troslojno određenje participacije djece daju Vis i Thomas (2009) i Bessell (2011). Konceptualizirajući participaciju kao proces sudjelovanja djece u odlučivanju, navode njezina tri preduvjeta:

- 1) dijete ima potrebne informacije o sadržaju odlučivanja, različitim mogućnostima i njihovim tumačenjima,
- 2) dijete može iskazati vlastito viđenje te
- 3) djetetova se viđenja „uzimaju u obzir i utječu na odluke“ (Vis i Thomas, 2009, str. 156; Bessell, 2011).

O'Kane, s druge strane, (2003) navodi četiri preduvjeta participacije djece:

- 1) „dječja kontinuirana (*engl. sustained*) aktivna uključenost u odlučivanje na svim razinama i o svim pitanjima koja ih se tiču;“
- 2) „dijeljenje informacija, dijalog, uzajamno poštovanje i dijeljenje;“
- 3) mogućnost/prilike djeci „za oblikovanje procesa i ishoda;“
- 4) „prepoznavanje/priznanje (*engl. acknowledgement*) ključnog utjecaja dječjih razvijajućih sposobnosti, iskustava i interesa“ (Alderson, 2008, str. 89-90; O'Kane, 2003).

Iz navedenih slojevitih razmatranja participacije djece vidljivo je da autori pišu o različitim razinama, stupnjevima participacije djece, pa tako i Thomas (2007) raspravlja o razlici između participacije djece i „konzultiranja djece“ (str. 199), navodeći da je između navedena dva pojma razlika u utjecaju koji djeca imaju na konačne odluke koje su donesene. O navedenom raspravljaju i, primjerice, Sinclair (2004), Alderson (2008), Shier (2001) te Vis i Thomas (2009) i drugi te će o tome detaljnije biti riječi u potpoglavlju koje se bavi stupnjevanjem participacije djece. Razlike u definiranju participacije djece Thomas (2007) pronalazi u različitim svrhama participacije djece pa tako navodi da će definiranje, promišljanje (i praksa) participacije djece biti različita ako je njezina svrha

1) dječji „osjećaj osobne korisnosti (*engl.* efficacy) ili vrijednosti (*engl.* self-worth)“

ili ako je svrha participacije djece

2) „poboljšanje odluka“ vezanih uz javne službe ili uz „jačanje demokratskog građanstva“ (str. 200).

Uz definicije koje su do sada izložene, u literaturi koja se bavi participacijom djece u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja participacija djece se definira i na druge načine, o čemu će više riječi biti u ovom poglavlju i u njegovim potpoglavljima.

* * * * *

Kao što je vidljivo iz različitih definicija i konceptualizacija participacije djece, proučavanje literature o pojmu participacije djece upućuje na teorijske perspektive i istraživanja u sklopu suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece koja su razrađena u drugom poglavlju ovoga rada, a potom na UN-ovu Konvenciju o pravima djeteta (1989), s posebnim fokusom na članak 12, u kojemu se navodi

„1. Države stranke osigurat će djetetu koje je u stanju oblikovati vlastito mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svojih stavova o svim stvarima koje se na njega odnose, te ih uvažavati u skladu s dobi i zrelošću djeteta.

2. U tu svrhu, djetetu se izravno ili preko posrednika, odnosno odgovarajuće službe, mora osigurati da bude saslušano u svakom sudbenom i upravnom postupku koji se na njega odnosi, na način koji je usklađen s proceduralnim pravilima nacionalnog zakonodavstva.“.

Iako se navedeni članak izrijekom bavi dječjim pravom na oblikovanje, izražavanje i uvažavanje dječjih mišljenja, prilikom razmatranja Konvencije nužno je u obzir uzeti sveobuhvatnost, nedjeljivost i međupovezanost dječjih prava (Correia i sur., 2021; Lundy, 2007; Širanović, 2016; UN Committee on the Rights of the Child (*u nastavku teksta: CRC*), 2013; Van Gils, 2007) te članke, odnosno prava koja su njima elaborirana, gledati u cjelini na dvije razine – u odnosu s drugim člancima te u odnosu sa (cijelom) Konvencijom kao takvom. Iako se u Konvenciji mogu ukupno pronaći 54 članka, samo se prvih 41 članaka odnosi na „definiranje pojma djeteta“ te obveze koje se ratifikacijom Konvencije preuzimaju. Daljnji članci (od 42. do 54. iskazuju procedure praćenja primjene te odredbe o stupanju na snagu Konvencije (Konvencija, 1989, str. 2). Širanović (2016) pobrojava članke Konvencije koji se prema literaturi koju je autorica proučila bave participacijom djece te dolazi do zaključka da se 25 od 41 članka Konvencije na određeni način bave participacijom djece. Navedeno je moguće objasniti činjenicom da je participacija djece jedno od četiriju načela Konvencije te također jedno od četiriju vrsta prava koje Konvencija obuhvaća. Četiri načela Konvencije na kojima se temelje prava u njoj iskazana su:

- 1) načelo nediskriminacije,
- 2) pravo za život i razvoj,
- 3) prvenstvo dobrobiti djeteta kod svih odluka i postupaka koje na dijete utječu te
- 4) načelo „aktivnog sudjelovanja u rješavanju svih pitanja koja utječu na njihov život i dopustiti im slobodu izražavanja mišljenja. Ona imaju pravo izreći svoja gledišta koja se moraju ozbiljno uzeti u obzir“ (Konvencija, 1989, str. 2).

Četiri vrste prava koje Konvencija (1989) obuhvaća su:

- 1) prava preživljavanja,
- 2) razvojna prava,
- 3) zaštitna prava te
- 4) prava sudjelovanja/participacije.

Upravo zbog činjenice da je participacija djece jedno od načela Konvencije, participaciju djece je nužno uzimati u obzir prilikom „interpretacije i implementacija svih ostalih prava“ iskazanih u Konvenciji (CRC, 2009, str. 3). CRC (2009) govori o „široko rasprostranjenoj praksi“ koja se „konceptualizira kao 'participacija'“, naglašujući da se sam termin *participacija* izrijeком ne spominje u Konvenciji, ali da je navedeni termin „evoluirao“ te da se odnosi na „tekuće (ongoing) procese (...) dijeljenja informacija i dijaloga između odraslih i djece temeljenih na uzajamnom poštovanju, unutar kojih djeca mogu učiti kako se njihova viđenja i viđenja odraslih uzimaju u obzir i oblikuju ishode takvih procesa“ (CRC, 2009, str. 3).

Autori koji se bave Konvencijom zagovaraju tzv. „kulturu participacije“ (Correia i sur., 2021, str. 6; Malone i Hartung, 2010, str. 24; Weckström i sur., 2020, str. 503) ili „kulturu angažmana“ (Lansdown i sur., 2014, str. 4), odnosno, šire govoreći, „kulturu poštovanja/uvažavanja (respect)“ Konvencije (Lansdown i sur., 2014, str. 3), koju obilježuje uzajamnost, recipročnost participacije odraslih i djece unutar konteksta u kojemu se nalaze, u smislu prakse – življenja participacije, njezina mijenjanja kao i individualnih iskustava participacije (Correia i sur., 2021). Iz navedenoga je vidljiv naglasak koji autori stavljaju na odrasle, koje smatraju odgovornima za potencijalne mogućnosti koji djeca mogu imati za participaciju (Correia i sur., 2021), iz čega je moguće iščitati važnost interakcija odraslih i djece koje zrcale međusobna viđenja odraslih i djece pa time i mogućnosti participacije djece.

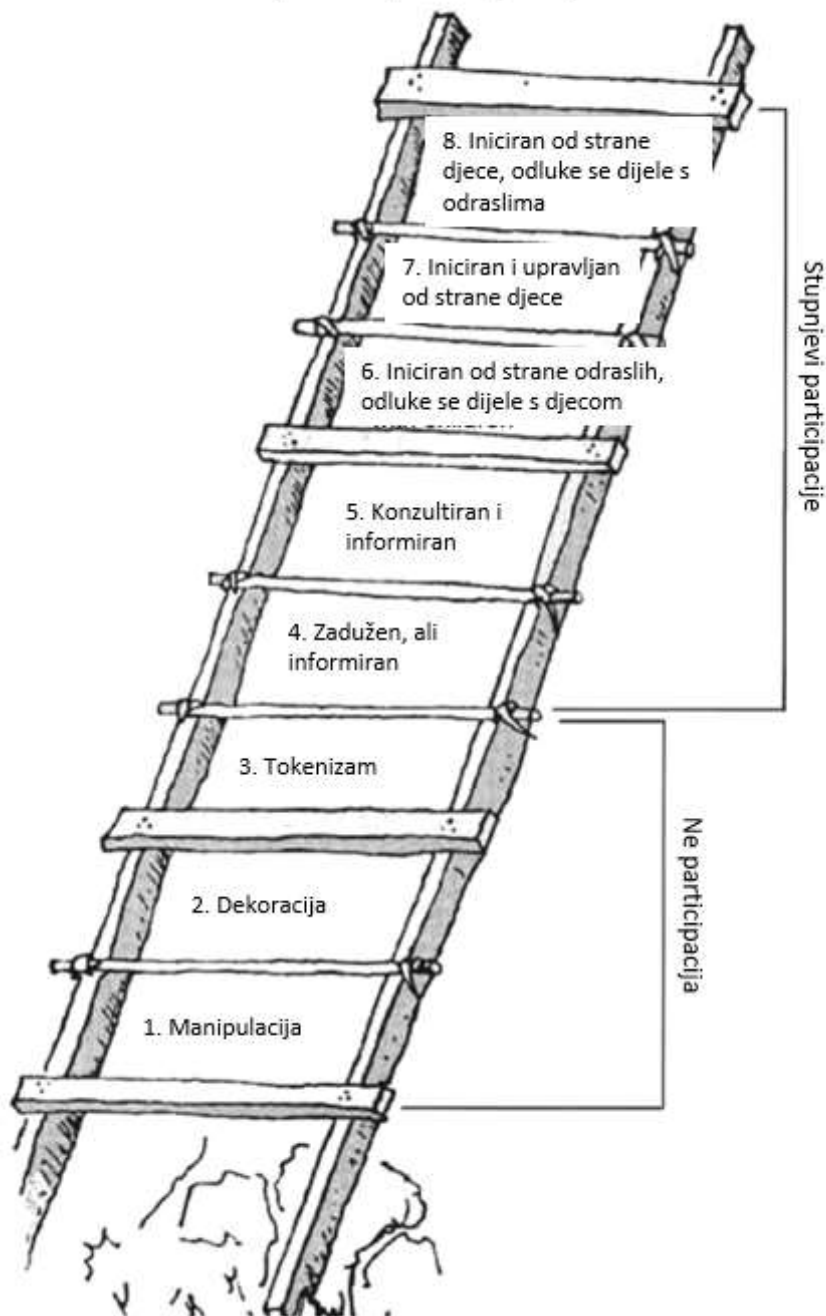
Percy-Smith i Thomas (2010), Correia i sur. (2021), Malone i Hartung (2010) i Thomas (2007) smatraju da participaciji djece nedostaje „vlastiti teorijski okvir“ (Thomas, 2007, str. 3) s obzirom na to da teorijsko utemeljenje pronalazi u različitim drugim teorijama. Navedeno vide kao prepreku provedbi participacije djece u praksi – participaciju djece uzimaju kao pojam koji je podložan različitim interpretacijama što dovode u relaciju s problemima njezina oživotvorenja u praksi (Correia i sur., 2021).

4. 1. Stupnjevanje participacije djece

Kako bi se razmotrila teorijska pozadina koja se nalazi iza/unutar pojma participacije djece, nužno je proučiti različite *modele* participacije koje nude različiti autori. Jedan od najstarijih i najpoznatijih modela participacije djece kojega je u literaturi moguće pronaći je Hartov (1992) model, koji je često nazivan prema metafori koju je autor koristio kako bi prikazao različite razine participacije djece – tzv. „ljestve participacije“ (Hart, 1992, str. 9, Slika 3). Navedeni je model, kao i metaforu ljestava Hart (1992) elaborirao na temelju Arnsteininog (1969) modela građanske participacije koji je osmišljen u svrhu planiranja u sklopu federalnih socijalnih programa namijenjenih depriviranim sredinama i diskriminiranim, većinom manjinskim, pojedincima u SAD-u. Autorica ga nazvala namjerno provokativnom „tipologijom“ pisanom u svrhu dijaloga različitih aktera (str. 216). Slično tome, i Hart (1992) svoj model također naziva „tipologijom“ nastalom radi poticanja dijaloga o stvarnoj participaciji djece nasuprot „iskorištavačkoj (*engl. exploitative*) ili frivolnoj“ participaciji djece (str. 4). Iako autor polazi od pojma participacije djece kao *jednostavnog* sudjelovanja/uključivanja (*engl. taking part*) novorođenčadi, u smislu njihova utjecanja na svijet oko sebe u vidu svakodnevnih pregovaranja s odraslima koja mogu rezultirati u promjenama dječjeg svakodnevnog života, naglašava da se njegova tipologija odnosi na participaciju djecu unutar „javne domene“, eksplicitno navodeći da u svojim razmatranjima navedene tipologije isključuje djecu rane i predškolske dobi te njihovu participaciju unutar obitelji (Hart, 1992, str. 4). Međutim, upravo se navedena tipologija često navodi kao polazište u radovima koji se bave participacijom djece (između ostalog) i u odnosu na djecu rane i predškolske dobi u različitim kontekstima (npr. Koch, 2019; Stavropolous i sur., 2021), što je moguće propitivati s obzirom na navedenu namjenu tipologije opisanu od strane samog autora. Hart (1992) participaciju djece vidi kao građansko pravo i „sredstvo izgradnje demokracije“, a definira kao “proces dijeljenja odluka koje utječu na život pojedinca i život zajednice u kojoj pojedinac živi“ (str. 5). U obrazlaganju zašto je participacija djece važna, Hart (1992) raspravlja o *viđenju djece* na kontinuumu od svemogućih do naivnih i nesposobnih iz čega proizlazi konceptualizacija *zaštite djece* o kojoj raspravlja na kontinuumu od naglašavanja nužnosti zaštite djece do pretjerane zaštite djece, na temelju čega elaborira potrebu za uključivanjem djece u projekte s odraslima. Autor naglašava da djeca uključenošću razvijaju motivaciju za participacijom, što ih vodi k razvoju kompetencija koje također pridonose motivaciji za daljnju participaciju. Razmatra dječje 'samoorganiziranje' i njihovu participaciju u takvim

aktivnostima, ali naglašava i važnost prisutnosti odraslih, čiju važnost obrazlaže njihovom podrškom (*engl. guidance*) te učenjem. Uz dječju motivaciju i sposobnosti, Hart (1992) važnim za participaciju djece vidi i obiteljski i kulturni kontekst, u kojemu participacija djece i odraslih može ići u istom, ali i u različitom smjeru – više mogućnosti/prilika za participaciju odraslih u odnosu na socijalni kontekst znači više mogućnosti/prilika za participaciju djece u odnosu na društvo u širem i užem smislu; s druge strane, manje mogućnosti/prilika za participaciju odraslih u odnosu na društvo može značiti i participaciju djece u odnosu na društvo u širem i užem smislu, čime djeca mogu biti oni koji stvaraju promjene. Hart (1992) kao češći scenarij vidi onaj u kojemu odrasli imaju mogućnost/prilike za participaciju u odnosu na zajednicu, društvo i to isto vrijedi i za djecu i njihovu participaciju u odnosu na obitelj, zajednicu i društvo. Rjeđima smatra scenarije u kojima odrasli žive u reguliranom i rigidnom sustavu, a djeca stvaraju i ostvaraju prilike za participacijom te stvaraju promjene. Hart (1992) participaciju smatra važnom kao arenu za isprobavanje odgovornosti za koje smatra da idu uz prava koja djeci prema Konvenciji (1989) pripadaju.

Ljestve participacije



Slika 3. Ljestve participacije (Hart, 1992, str. 8, prijevod autorice doktorskog rada)

Hartova (1992) poznata metafora ljestava participacije sastoji se od osam razina (*engl. levels*) participacije, od kojih autor prve tri označava kao modele *ne participacije*, odnosno, ne

prave, autentične participacije djece (u onome što autor naziva *smislenim projektima s odraslima*). Tri razine unutar modela ne participacije naziva:

- 1) manipulacijom (*engl. manipulation*),
- 2) dekoracijom (*engl. decoration*) i
- 3) tokenizmom (*engl. tokenism*)³⁴.

Manipulacija je naziv na najnižu razinu participacije, u kojoj odrasli uključuju djecu u projekt bez da im objašnjavaju temu ili problem, a samim time djeci nije objašnjena ni svrha vlastitih radnji/postupaka te im nisu dane niti povratne informacije (Hart, 1992). Dekoracija je druga razina participacije, u kojoj djeca mogu nositi ili izvoditi obilježja određenoga projekta, ali nisu uključena u sam projekt te su prisutna samo radi razonode, a ne u svrhu samoga projekta. Tokenizam je naziv koji je Hart (1992) dao trećoj razini participacije, u kojoj djeca prividno iskazuju svoja viđenja, „dan im je glas“ (str. 9) uokviren od strane odraslih, u smislu sadržaja i formata/oblika/stila. Autor tvrdi da je riječ o razini participacije koja je puno češće zastupljena u praksi od pravih/autentičnih razina participacije. Postavlja se pitanje i na koji način su djeca odabrana, koliko su upoznata s projektom te koga oni predstavljaju, perspektive koje djece ili kojeg djeteta te jesu li djeca koju oni navodno predstavljaju konzultirana (Hart, 1992)³⁵.

Kada je riječ o razinama autentične participacije djece, Hart (1992) elaborira pet razina:

- 4) zadužen, ali informiran (*engl. assigned but informed*),
- 5) konzultiran i informiran (*engl. consulted and informed*),
- 6) iniciran od strane odraslih, odluke se dijele s djecom (*engl. adult-initiated, shared decisions with children*),
- 7) iniciran i upravljan od strane djece (*engl. child-initiated and directed*) i

³⁴ Tokenizam je preveden kao „simboličko sudjelovanje“ na hrvatskom jeziku kod Širanović (2016, str. 106) i Jedud (2011).

³⁵ Perry-Hazan i Bauml (2023) pišu o „zamagljenju“ granica između autentične participacije i manipulacije, posebice kada je riječ o „organizacijama mladih s jakim etosom participacije, što paradoksalno može biti plodno tlo za pojavu manipulativne participacije“ (str. 194).

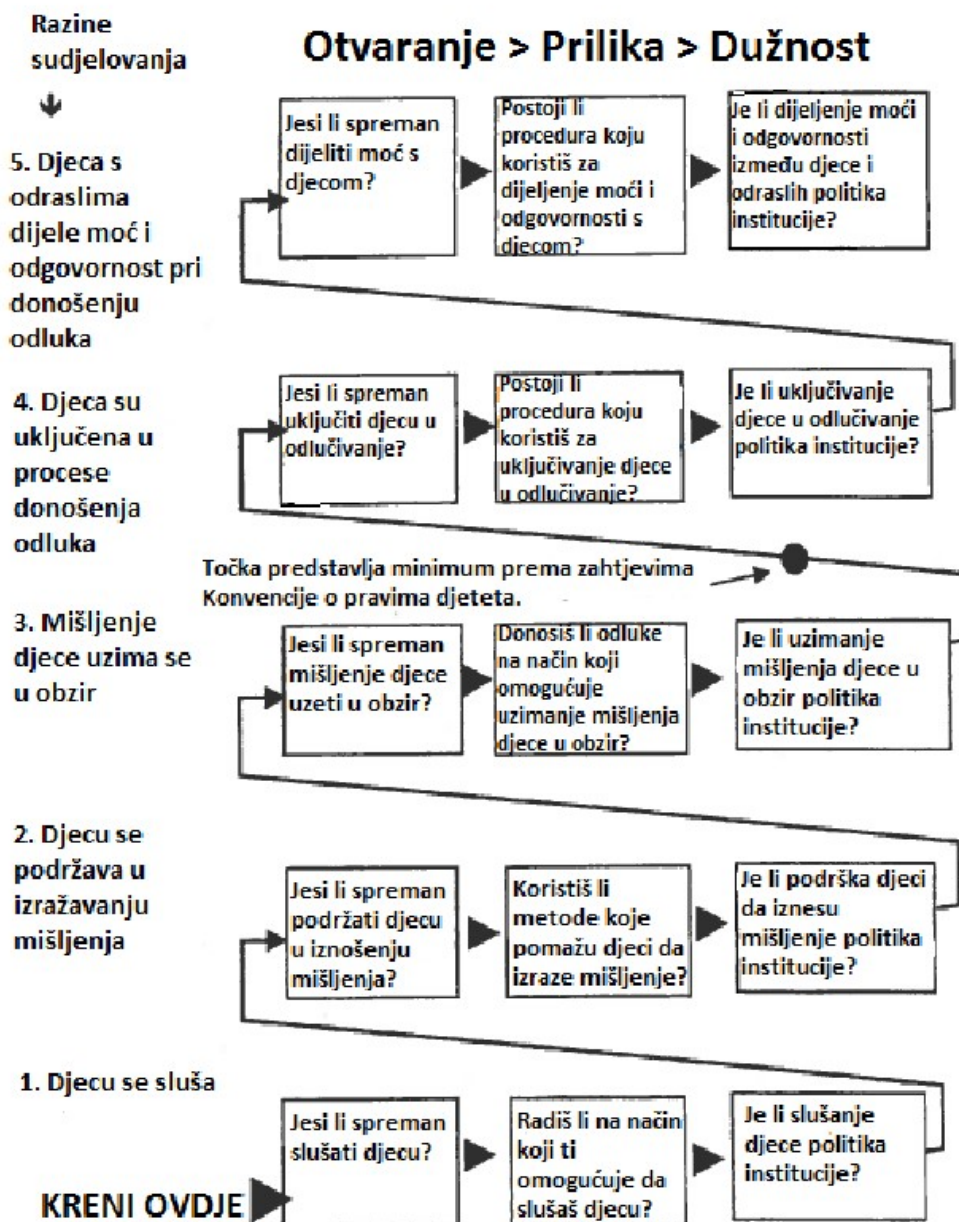
8) iniciran od strane djece, odluke se dijele s odraslima (*engl.* child-initiated, shared decisions with adults).

Razina unutar koje je djetetu određen projekt zadužen, ali je dijete informirano o njemu prva je razina autentične participacije. Da bi ju se takvom moglo nazvati, Hart (1992) je dao sljedeće kriterije: dječje razumijevanje svrhe projekta te svrhe vlastitog uključivanja u projekt nakon čega mogu dobrovoljno odlučiti žele li se uopće uključiti u projekt unutar kojega bi potom imali značajnu i smislenu ulogu. Razina participacije unutar koje je dijete konzultirano i informirano druga je razina autentične participacije. Hart (1992) objašnjava da je unutar ove razine dijete razumije proces (iako odrasli osmišljavaju i vode projekt) te se njegova/njezina mišljenja ozbiljno shvaćaju. Razina unutar koje je projekt iniciran od strane odraslih, no odluke se dijele s djecom treća je razina autentične participacije djece. Upravo dijeljenje procesa odlučivanja između djece i odraslih čini navedenu razinu pravom/autentičnom participacijom djece. Četvrta razina autentične participacije djece jest ona unutar koje je projekt iniciran i upravljan od strane same djece. Kako bi navedeno bilo moguće, nužno je podržavajuće okružje unutar kojega djeca mogu imati mogućnosti samostalno inicirati, provoditi i završiti određeni projekt (Hart, 1992). Moguće je raspravljati o tome zašto se upravo navedena razina participacije djece ne smatra „najvišom“, a odgovore je moguće tražiti u socijalnoj situiranosti stvarnosti unutar koje je nužna suradnja s ostalim akterima, što uključuje i odrasle, koji su u prednosti u odnosu na pozicije moći. O navedenom raspravlja i sam autor s odmakom (Hart, 2008) te ustvrđuje da je rangiranju razina uvjetovalo njegovo viđenje prava na participaciju svih bića, a upravo prepoznavanje prava na participaciju drugih smatra najvišom razinom. Lundy (2007) potkrepljuje navedeno viđenje tvrdeći da sami pojmovi *participacije djece* i *konzultiranja* u sebi sadrže i viđenja odraslih, a ne samo djece. Posljednja, najviša razina autentične participacije je ona u kojoj su djeca inicijatori, a odluke se dijele s odraslima. Unutar navedene se razine od odraslih očekuje zamjećivanje dječjih projekata, viđenje istih kao važnih te podrška koja može uključivati i potencijalne sugestije, nadogradnje, uz stalno podsjećanje da je riječ o dječjem projektu. Dječja spremnost na dijeljenje, odnosno, uključivanje odraslih u vlastiti projekt može govoriti o njihovom viđenju samih sebe, konteksta u kojemu se nalaze te odraslih kao *važnih drugih* s kojima mogu vlastiti projekt dijeliti. Hart (2008), raspravljajući o vlastitoj tipologiji s gotovo dva desetljeća odmaka, naglašava da se u njoj bavi samo „uskim rasponom načina na koji većina djece u svijetu participira u vlastitim zajednicama“ te da se u njoj ne bavi „dječjom svakodnevnom informalnom participacijom u zajednicama“ (str. 20) stavljajući najveći fokus na odrasle, odnosno njihove uloge u odnosu na participaciju djece, zanemarujući

same aktere participacije – djecu – u sklopu rasprave. Smatra važnim „integrirati razmišljanje o dječjoj formalnoj participaciji“ s onime što naziva „dječjom informalnom participacijom i izgradnjom kulture kroz igru s vršnjacima“ (str. 20). Hart (2008) objašnjava da je koristeći metaforu ljestava pisao o „stupnjevima dozvoljavanja/priušćivanja ili omogućavanja“ participacije djece od strane odraslih (*engl.* afford or enable) (Hart, 2008, str. 23). Autor predlaže zamjenu metafore ljestava s metaforom skela (*engl.* scaffold) kako bi se naglasilo da do autentične participacije postoje različiti „putevi“ (str. 21), za razliku od linearnog *penjanja* s jedne razine na sljedeću. Navedenu metaforu skela Hart (2008) smatra prihvatljivijom i zato što odmiče fokus samo s relacije djece i odraslih prema međuodnosu više djece i odraslih, ali i djece međusobno, s različitim razinama iskustava i kompetencija. Iako Hart (2008) prihvaća različite interpretacije njegovih ljestava participacije te njihove različite rekonstrukcije koje fokus stavljaju na odmicanje od linearnosti i stupnjevanja (npr. Treseder, 1997 ili Mannion, 2003), naglašava da su ipak više razine njegovih ljestava participacije (Hart, 1992) „ekspresije različitih 'stupnjeva' agentnosti ili participacijskog angažmana“ (Hart, 2008, str. 23, *polunavodnici u originalu*). Metafora ljestava ne govori o manjoj ili većoj vrijednosti nižih ili viših razina participacije djece već o različitim stupnjevima u kojima se djeci omogućava ili podržava njihova inicijativnost i odlučivanje, naglašava autor. Navedeno ljestve participacije čini ljestvicom kompetencija, a ne prakse – važnost se pridaje dječjem osjećaju podrške i (samo)pouzdanosti bivanja na najvišoj razni autentične participacije, a ne nužno uvijek prakse na navedenoj razini (Hart, 2008). O potencijalnim problematičnim točkama ljestava participacije o kojima je sam autor raspravljao s odmakom, ukazivali su i drugi autori, poput, primjerice, Treseder (1997), Sinclair (2004) i Chawla (2001) ili autora Heada (2011), koji zagovara situacijski pristup tipologiziranju razina participacije koji uključuje različite „formate“ od kojih svaki ima svoju „namjeru“ za različite „modove“ participacije djece (Head, 2011, str. 543). Treseder (1997), slično kao i Hart (2008), promišlja ljestvicu participacije djece te ju problematizira upravo na temelju njezine linearnosti i progresivnosti te stupnjevitosti, tvrdeći da djeca trebaju sudjelovati onoliko koliko žele.

Uz Hartovu (1992) ljestvicu participacije, još jedan utjecajan „model“ dao je Shier (2001, str. 107) upravo na temelju Hartove (1992) ljestvice i rada u nevladinim organizacijama koje se bave promicanjem dječjih prava (Slika 4). Svrhu svojega modela Shier (2001) vidi u raspravama koje iz njega mogu proizaći među relevantnim akterima o participaciji kao procesu, ne odbacujući pritom modele koji su nastali prije njegovoga. U svom modelu Shier (2001)

je izostavio Hartove (1992) razine *ne participacije* te je fokus prebacio samo na vrste autentične participacije djece.



Slika 4. Shierov (2001) model participacije djece (str. 111), prijevod na hrvatski jezik preuzet od Širanović (2017, str. 142).

Shierov (2001) model sastoji se od „pet razina participacije djece, a autor ga vidi kao primjenjivoga u svim organizacijama koje rade s djecom:

- 1) djecu se sluša,

- 2) djecu se podržava u iskazivanju svojih viđenja,
- 3) dječja viđenja se uzimaju u obzir,
- 4) djeca su uključena u procese odlučivanja i
- 5) djeca dijele moć i odgovornost za odlučivanje (str. 110)“.

Autor je predvidio da za svaku od navedenih pet razina participacije djece postoje različiti „stupnjevi posvećenosti procesu osnaživanja“ djece, od otvaranja (*engl. openings*), prilika/mogućnosti (*engl. opportunities*) do obveza (*engl. obligations*) što ukupno čini petnaest koraka na putu participacije od kojih je svaki opisan jednim pitanjem (Shier, 2001, str. 111). Otvaranja podrazumijevaju individualnu spremnost djelovanja na opisanoj razini, prilike/mogućnosti podrazumijevaju zadovoljenje (strukturnih) uvjeta za ostvarivanje djelovanja na opisanoj razini, a obveze podrazumijevaju dogovoreno pravilo ili politiku djelovanja na opisanoj razini. Još jedna razlika u usporedbi s Hartovim (1992) modelom je u izostanku razine na kojoj djeca samostalno iniciraju, realiziraju (što uključuje i odlučivanje) završavaju ili evaluiraju projekt, bez sudjelovanja odraslih. Autor navedeno objašnjava time što je u modelu naglasak stavljen na interakciju djece i odraslih zbog čega je navedena razina izostala iz modela. I Hart (2008) i Shier (2006) pišući s godinama odmaka naglašavaju nedostatak u svojim modelima koji se odnosi na izostanak razmatranja specifičnosti pojedinog sociokulturnog konteksta u svojim modelima te ih stoga propituju u navedenom svjetlu.

Model participacije djece koji se odnosi specifično na kontekst odgoja i obrazovanja proizašao je iz kritičkog propitivanja članka 12 Konvencije (1989) i kritike njegovog simplificiranog tumačenja samo kao pojma *glas učenika* od strane autorice Lundy (2007), koja tvrdi da je riječ o svojevrsnom razvodnjavanju sadržaja navedenoga članka. Stoga autorica predlaže novi „model za razumijevanje članka 12 koji potpunije pokušava obuhvatiti“ obveze u odnosu na odlučivanje djece u sustavu odgoja i obrazovanja (Lundy, 2007, str. 931). Nadovezujući se na tumačenja Konvencije (1989) kao nedjeljive, a sve članke Konvencije kao međupovezane, Lundy (2007) smatra nužnim rekonceptualizaciju načina razmišljanja i pisanja, govorenja o participaciji djece i to na način da ju se razmatra u odnosu s „četiri zasebna faktora: prostorom, glasom, publikom i utjecajem“ (str. 932). Riječ je o (Slika 5):

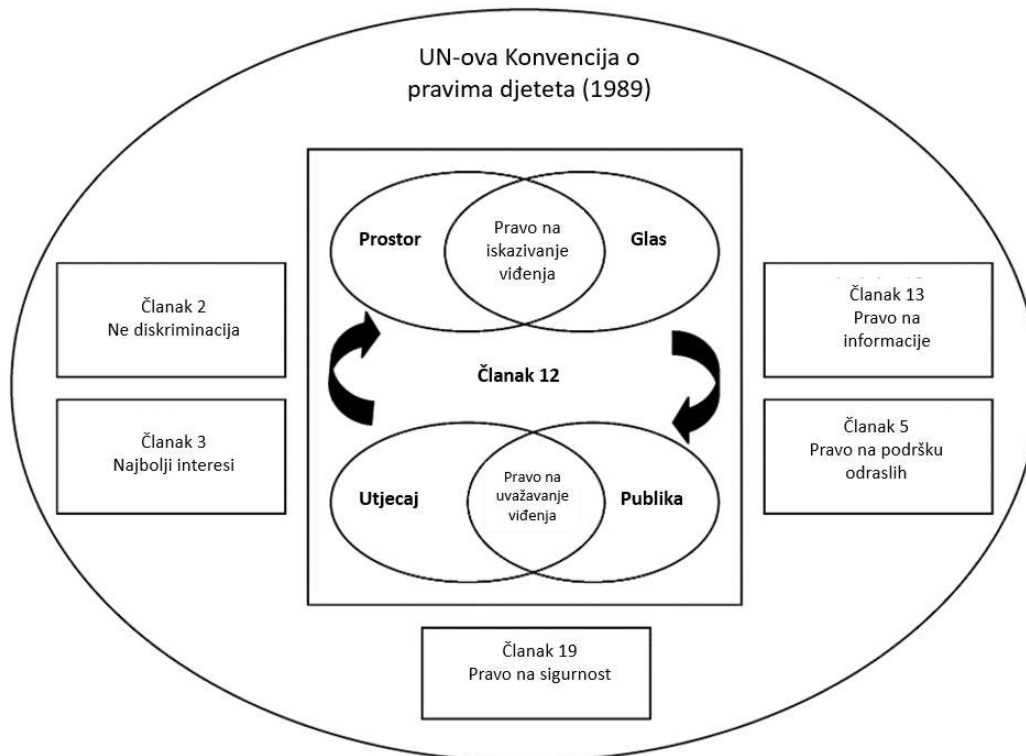
- 1) Prilikama/mogućnostima za iskazivanje viđenja, što uključuje i pozivanje na iskazivanje viđenja, kao i ohrabrivanje iskazivanja viđenja ((siguran i inkluzivan) **prostor**). Lundy (2007) objašnjava da je prvi korak u davanju prostora djeci za

iskazivanje viđenja postavljanje pitanja djeci o tome što je njima važno, što smatraju da ih se (do)tiče te bi li željeli moći utjecati na to.

2) Podrški (*engl. facilitate*) iskazivanju viđenja, što uključuje i pružanje potrebnih informacija razumljivih djeci, kao i različite načine iskazivanja mišljenja, verbalnih i neverbalnih (**glas**). Svako dijete ima pravo iskazivati svoja viđenja, neovisno o dobi i zrelosti djeteta i zrelosti viđenja, naglašava Lundy (2007), a isto tako ima pravo i ne iskazati svoje mišljenje.

3) Čujenju viđenja djece, za razliku od samo *slušanja*, davanju važnosti dječjim viđenjima, što uključuje mogućnost/sposobnost osobe koja sluša da utječe i odlučuje s obzirom na dječja viđenja (**publika**). Lundy (2007) napominje da se upravo u ovome razlikuju od prava odraslih – autorica zagovara dječje „pravo na publiku“, u smislu imanja prilike/mogućnosti iskazivanja svojih viđenja publici koja ima obvezu ta viđenja *čuti* (str. 937).

4) „Prikladnom“ (*engl. appropriate*) djelovanju temeljenom na viđenjima djece koja se ozbiljno shvaćaju od strane osoba koje su u poziciji djelovati te pružanje djeci povratnih informacija vezanih uz odluke (**utjecaj**) (str. 933). Odrasli su često u poziciji odlučivati o čemu je dijete sposobno iskazivati viđenje ili odlučivati, kada i u vezi čega može iskazivati viđenje ili odlučivati što samim time ograničava pravu/autentičnu participaciju djece o svim stvarima koje se djeteta tiču (Lundy, 2007).



Slika 5. *Konceptualizacija participacije djece prema UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta (Lundy, 1992, str. 932, prijevod autorice doktorskoga rada)*

Navedene faktore, koje autorica u tekstu naziva i „elementima“, tumači se kao međupovezane i preklapajuće, poput prostora i glasa ili publike i utjecaja, što je vidljivo i iz elaboracije autorice, a povezuje ih se i s razumijevanjem drugih prava u sklopu Konvencije, kao i svojevrstne unutarnje logike članka 12 u smislu kronologije ostvarivanja autentične participacije djece (Lundy, 2007, str. 927). Za razliku od drugih modela, poput Hartovog (1992), Shierovog (2001) ili Visovog i Thomasovog (2009, *vidjeti naredni odjeljak*), namjera navedenoga modela bila je dati pregled obilježja participacije djece, a ne različite razine participacije djece (Lundy, 2007). Fokus je stavljen na odgojno-obrazovne kontekste participacije djece, a otvorenost modela i njegova uporaba u relevantnim dokumentima Europske komisije (2021a; 2021b), WHO-a (2018) i UNICEF-a (2018) čine ga relevantnim za predstavljanje i proučavanje u ovome radu.

Na primjeru participacije djece u odlučivanju (kako su autori konceptualizirali pojam participacije djece u radu) unutar sustava socijalne skrbi u Norveškoj, Vis i Thomas (2009) elaboriraju šest razina participacije djece koje su rezultat zamijećene diskrepancije između participiranja djece u odlučivanju i stvarnog, značajnog utjecaja na ishod. Naime, autori u svojem istraživanju participaciju djece operacionaliziraju kao dječje razumijevanje i iskazivanje viđenja oko određene odluke koja se treba donijeti te kao utjecaj navedenog razumijevanja i iskazivanja viđenja na samu odluku. U istraživanje je fokus bio na participaciji djece u odlučivanju u sustavu socijalne skrbi u Norveškoj tako što su proučavani pojedinačni slučajevi koji su potom „klasificirani kao 'participacija' i 'ne participacija'“. „Statističkom analizom“ čimbenika za koje se pretpostavljalo da su povezani s participacijom djece, autori su došli su do modela koji je „objasnio većinu varijanci“ (Vis i Thomas, 2009, str. 155). Na temelju promišljanja o razinama participacije koje je njihovo istraživanje iznjedrilo, autori su zaključili da (samo) razgovor, odnosno konzultiranje s djecom nije participacija djece. Elaborirali su o šest razina, koje je koncizno sažela Bessell (2011), a u kojima se autentičnom participacijom smatra treća razina i sve razine iznad nje, a naglasak je stavljen na dječji stvarni utjecaj na donošenje odluka:

- „1) dijete je konzultirano, ali ne razumije,
- 2) djetetu su dane informacije, no ne i prilika/mogućnost za iskazivanje vlastitih viđenja,
- 3) dijete iskazuje vlastita viđenja, no ne sudjeluje u odlučivanju,
- 4) dijete sudjeluje u odlučivanju, no ne donosi autonomne odluke,
- 5) dijete donosi autonomne odluke, no ne definira problem,
- 6) dijete definira problem i donosi odluku“ (Bessell, 2011, str. 497; Vis, Thomas, 2009).

Potrebno je napomenuti da uz predstavljene modele participacije djece postoje i brojni drugi značajni modeli, poput Tresedar (1997), Kirby (2002) ili Reddy i Ratna (2002).

* * * * *

Iz pregleda odabrana četiri modela participacije djece (Hart, 1992; Shier, 2001; Lundy, 2007; Vis i Thomas, 2009) od kojih svaki ima svoje specifičnosti, moguće je zaključiti:

- 1) da je participaciju djece moguće promatrati kao gradualnu, odnosno stupnjevitu u odnosu na njezinu autentičnost, odnosno u odnosu na to u kolikoj je mjeri participacija

u odnosu s dječjom agentnošću/aktivitetom, što može značiti da je inicirana, ostvarivana i evaluirana od strane same djece ili u recipročnom odnosu s odraslima unutar kojih su djeca i odrasli pozicionirani kao jednakovrijedni te je stoga

2) nužno osvijestiti razliku između autentične participacije djece i „pseudo-participacije“ (Forde, 2005, str. 137; Palacin i sur., 2020, str. 40) u kojoj se djeca koriste samo kao *žetončići* kako bi se njihova uključenost mogla pribilježiti negdje (u nekom) izvješću, odnosno osvijestiti i razliku između participacije kao procesa i kao ishoda (Jeđud Borić i Širanović, 2019; Thomas, 2007), odnosno participacije kao željenog rezultata, čina bez obzira na način na koji se do toga rezultata, čina došlo te

3) da samo dječje iskazivanje vlastitih viđenja o određenoj temi, problemu, iako ga je netko (najčešće odrasli) pritom slušao i čuo, nije dovoljno da bi se to moglo nazvati participacijom, već da ona u sebi nužno sadrži i moment utjecanja na odluke koje se donose ili su donesene.

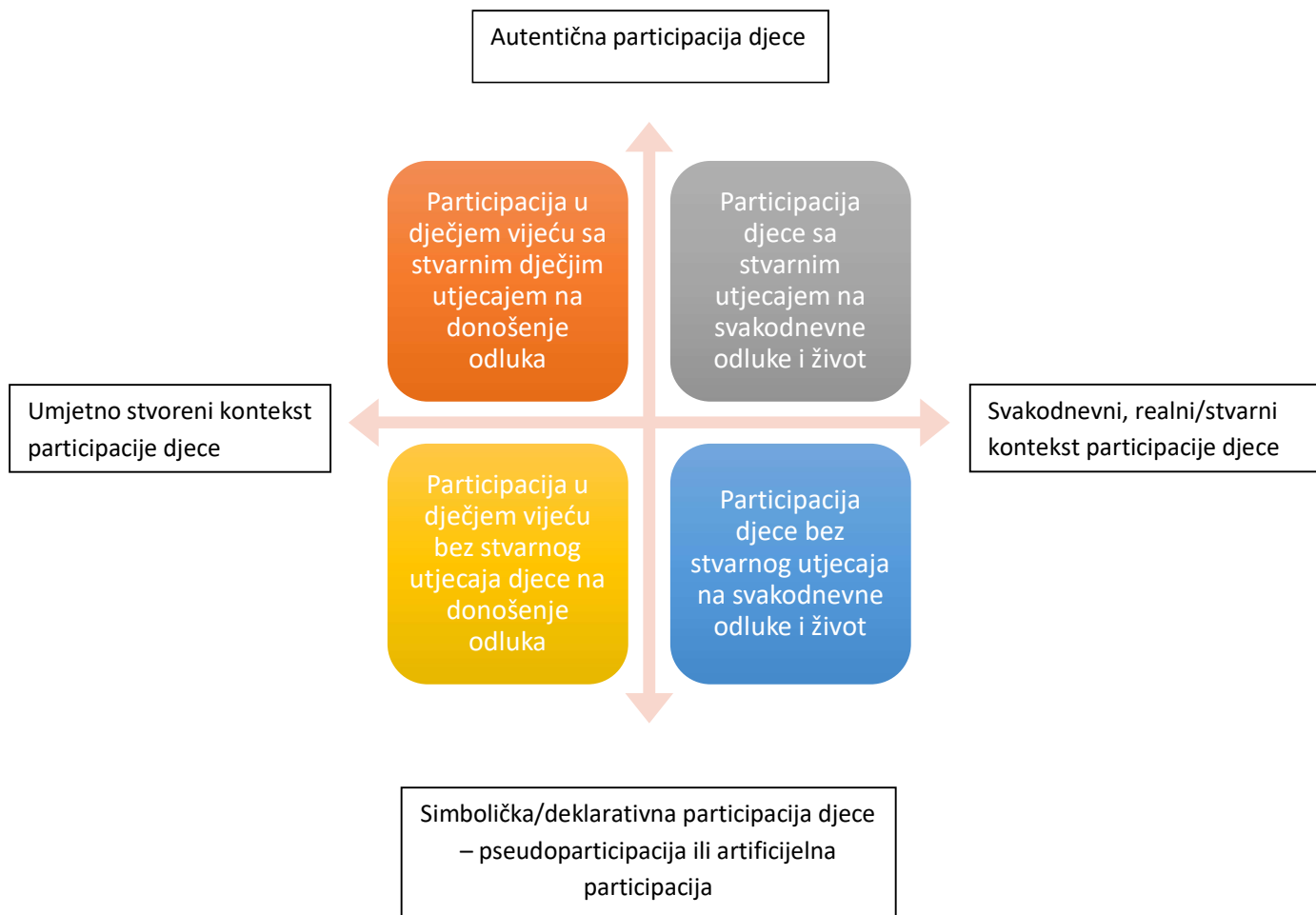
Iz navedenih modela je također vidljiva važnost konteksta u kojemu se participacija odvija, počevši od podržavajućeg odraslog koji djeci pruža sve potrebne informacije relevantne za njihovu participaciju te ih podržava u njihovoj participaciji, od inicijacije/začetka, realizacije do evaluacije te koji ih pozicionira u kontekst unutar kojega postoje mogućnosti utjecanja na donošenje odluka. Iz navedenih modela i konceptualizacije participacije djece koja se nalazi 'iza' navedenih modela također je vidljiva prisutnost odraslih kao *engl.* „gatekeepera“ (npr. Heath i sur., 2007; Kay, 2019) za pristup ostvarivanja participacije djece te je stoga moguće raspravljati i o tome je li uopće moguće govoriti o autentičnoj participaciji djece ako ona ovisi o volji/želji/mogućnosti/prilikama odraslih za njezinu realizaciju. Isto tako, je li moguće uopće govoriti o autentičnoj participaciji djece ako je poznato da djeca žive i odrastaju u socijalnom kontekstu obilježenom strukturama moći unutar kojih se djeca nalaze u subordiniranom položaju?

* * * * *

Na temelju pregledane literature o participaciji djece, njezinih različitih definicija, konceptualizacija, modela i promišljanja, participaciju djece moguće je konceptualizirati u koordinatnom sustavu dvaju kontinuumata autentičnosti koji svojim križanjem tvore četiri kvadranta (Slika 6.). Vertikalni kontinuum odnosi se na *autentičnost dječje participacije*, a horizontalni kontinuum odnosi se na *autentičnost (mikro) konteksta* u kojemu djeca

participiraju. Kontinuum autentičnosti participacije djece odnosi se na to koliko je participacija djece stvarna, autentična u smislu ostvarivanja njihove agentnosti. S donje strane kontinuuma nalazi se simbolička participacija djece u kojoj su djeca samo ukrasi, u kojoj je samo bitno zadovoljiti izvana nametnuto načelo i formu, odnosno pseudoparticipacija djece. S gornje strane kontinuuma nalazi se autentična participacija djece u njihovom životu, participacija djece sa stvarnim vidljivim utjecajem.

Kontinuum autentičnosti mikro konteksta odnosi se na to koliko je svakodnevni i prirodan kontekst u kojemu se participacija, gdje god na kontinuumu bila, odvija. S lijeve strane kontinuuma nalazi se umjetno stvorena, dizajnirana situacija participacije djece, poput dječjih vijeća ili drugih vrsta odbora koje ciljano uključuju relevantnu djecu u odnosu na odabrani 'predmet' participacije. Riječ je o unaprijed stvorenim načinima participacije djece, koji imaju svoj zadani oblik, strukturu, pravila, a samim time mogu (i ne moraju) imati i stvaran utjecaj. Također, sadržaj, odnosno tema o kojoj će djeca iskazivati svoje viđenje u ovakvim scenarijima može biti unaprijed postavljena, što samim time participaciju djece smješta u određene granice. Slično tome, moguće je propitivati i koja su djeca uključena u navedena vijeća, odbore i slično – tko uopće može predstavljati djecu kao skupinu, može li itko predstavljati djecu kao takvu, kako se navedena djeca biraju i zašto i slično (npr. Lundy, 2007; Sinclair, 2004). S desne strane kontinuuma nalazi se svakodnevica, realan (svako)dnevni kontekst u kojemu djeca odrastaju, koji uključuje (svako)dnevne interakcije s osobama oko sebe i okolinom u kojoj se dijete nalazi, a u kojoj ono iskazuje svoju agentnost. Upravo u interakciji navedene agentnosti djece s okruženjem stvara se arena za participaciju djece koja može (i ne mora) imati stvaran utjecaj na (svako)dnevni život djece.



Slika 6. Kontinuumi autentičnosti participacije djece

Nužno je napomenuti da je na Slici 5 moguće raspravljati o stvarnom utjecaju djece na svoj svakodnevni život i u odnosu na kratkoročnost i dugoročnost u relaciji s odabranim kvadrantom participacije. Drugim riječima, koji od četiriju kvadranta participacije donosi dugoročnije učinke za sve uključene sudionike, kao i za kontekst u kojemu bivaju i djeluju?

4. 2. Daljnje elaboracije pojma participacije djece

Uz prethodno elaborirana shvaćanja participacije djece temeljena kako na suvremenim shvaćanjima djetinjstva i djece tako i na UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta (1989) kojima bi ključne riječi mogle biti odlučivanje i utjecaj, u literaturi u sklopu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je pronaći i autore koji se participacijom djece bave, primjerice, u kontekstu interakcije, ali i razvoja i učenja. Tako Theobald i sur. (2011) participaciju djece definiraju kao interakcijski proces unutar kojega se pregovaraju odnosi između odraslih i djece (Theobald i sur., 2011). Riječ je o konceptualizaciji participacije djece kao procesu kojim se održava ili mijenja socijalna pozicija djece i odraslih i unutar kojega djeca i/ili odrasli svojim vlastitim aktivitetom i aktivnosti djeluju u (su)tvorbi svoje socijalne pozicije, ali i temeljnih obilježja svojeg (svako)dnevnog života, uključujući, primjerice, i učenje.

U pozadini ovakvih konceptualizacija participacije djece, koje imaju brojne dodirne točke s konceptualizacijama opisanima u prethodnom poglavlju i potpoglavlju, nalazi se viđenje dječjeg razvoja prema Vygotskome kao „prirodnog procesa transformacije prirodnih funkcija u više mentalne funkcije kroz sustav kulturnih elemenata“ (Veraksa, 2014, str. 585). Na temelju takvoga tumačenja, Broström i sur. (2014) razlikuju dvije konceptualizacije pojma participacije djece:

- 1) konceptualizacija unutar koje se participacija promatra kao *interakcija kojoj je glavno obilježje poštovanje te*
- 2) konceptualizacija u kojoj se participacija promatra „*kao mogućnost/prilika za utjecaj nad procesima odlučivanja*“. Pretpostavka navedene konceptualizacije je „*sposobnost čujenja djetetovog glasa i angažiranja djeteta u razgovor*“ (Veraksa, 2014, str. 587).

Čujenje se u literaturi metaforički može razmatrati kao stepenica iznad pojma *slušanja* (npr. Clark, 2017; Welty i Lundy, 2013). Naime, u navedenoj se konceptualizaciji polazi od zagovaranja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temeljnog na dječjem aktivitetu. Navedeni aktivitet shvaća se, na temelju Leontievog učenja, kao kulturni (nasuprot prirodnome) jer je orijentiran na objekt, odnosno na „otkrivanje obilježja ljudske kulture“ (Veraksa, 2014, str. 586). Upravo se dječji aktivitet vidi kao primaran u odnosu na dječji razvoj, a odrasli se u toj relaciji vide kao oni koji posreduju kulturu. Međutim, važno je da se navedeno posredovanje kulture od strane odraslih u sklopu dječjega aktiviteta „ne svede samo na razvoj formalnih

setova djelovanja“ koji „subordiniraju prirodno kulturnome“, odnosno da razvoj, koji se konceptualizira kao „transformacija prirodnoga u kulturno, ne bude samo „beznačajni mehanički proces“ (Veraksa, 2014, str. 586). Ključ autori vide u obilježjima interakcije odgojiteljica i djece u tom procesu posredovanja. Osnovni pojmovi koji obilježuju takvu interakciju su jednakost pozicija odgojiteljica i djece, dijalog odgojiteljica i djece te intersubjektivnost (Babić, 2013; Rogoff, 1990; Veraksa, 2014). Broström i sur. (2014) navedeno tumače kao „posebnu vrstu odgojno-obrazovne interakcije“ u sklopu koje se susreću dva jednaka glasa:

1) glas djeteta kao predstavnika prirodne strane i

2) glas odraslog kao predstavnika kulturne strane

te navedeni proces nazivaju participacijom djece (Veraksa, 2014, str. 586). Drugim riječima, participacija se vidi kao proces, odnosno kao „posebna vrsta odgojno-obrazovne interakcije u kojoj je dijete predstavnik prirodne strane (engl. natural side) te ima glas koji je jednak glasu odraslog, koji je predstavnik kulturne strane (engl. cultural side)“ (Veraksa, 2014, str. 586).

Slično tome, Rogoff i sur. (1993) dječji razvoj smještaju u kontekst „aktivne participacije u kulturno strukturiranim aktivnostima uz vodstvo (*engl.* guidance), podršku i izazove“ osoba oko njih koje mogu imati različite kompetencije i biti različito (hijerarhijski) pozicionirani (str. 5). Njihov koncept „vođene (*engl.* guided) participacije“ korišten je s namjerom stavljanja naglaska na kompleksnost(i) cjelokupne situacije ili konteksta unutar kojega se dijete razvija. Dječji se razvoj vidi kao onaj koji se odvija njihovom participacijom u kompleksnim i mijenjajućim praksama zajednica u kojima žive (Rogoff, 1990; Rogoff i sur., 1993). Odnosno, Rogoff (2003) razvoj vidi kao transformaciju participacije djece u sociokulturnim aktivnostima, koje se samom participacijom osoba različite dobi isto tako mijenjaju. Desetljeće i više nakon toga Rogoff sa suradnicima (2015) piše o takozvanom modelu LOPI (*engl.* learning by observing and pitching in), odnosno učenju promatranjem i sudjelovanjem. Riječ je o „jednostavnijem“ objašnjenju teorijskih razmatranja kojima se autorica desetljećima bavila (str. 3). Nordtømme (2012) također participaciju djece vidi kao ključnu za učenje. Učenje objašnjava kao „integraciju uma i tijela, situiranu u socijalnu praksu stvorenu participacijom“, odnosno učenje vidi kao međuovisno i kao ono koje je u „dijalektičkom odnosu“ socijalnog okružja i pojedinaca (str. 320). Slično kao i Rogoff i sur. (1993), i Nordtømme (2012) naglašava cjelokupnost i kompleksnost situacije dječjeg učenja i razvoja, s posebnim fokusom na fizički kontekst. Participaciju djece vidi kao onu koja je u

relaciji je s fizičkim kontekstom u kojemu se djeca nalaze u smislu omogućavanja ili onemogućavanja participacije djece (Nordtømme, 2012). Djeca se vide kao ona koja stvaraju značenja „unutar i izvan pedagoški osmišljenih prostora“, koji u interakciji s pojedincima stvaraju odnose moći (str. 317). Odigravanje dinamike odnosa moći autorica vidi kao „participaciju, komunikaciju ili pregovaranje radi preuzimanja kontrole i inicijative“ (str. 320).

Zachrisen (2016) polazi od važnosti prirode interakcija između odgojiteljica i djece i, kao i Theobald i sur. (2011), Broström i sur. (2014), Hännikäinen i Rasku-Puttonen (2010) ili Sheridan (2001), smatra da je interakcija u relaciji s participacijom djece, koja je konceptualizirana kao dio procesa „stvaranja demokratskih praksi u vrtićima“ (Zachrisen, 2016, str. 181). Palludan (2005, prema Zachrisen, 2016, str. 182) govori o dva oblika interakcije odgojiteljica i djece u kontekstu institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- 1) poučavanje (*engl.* teaching), koje obilježuje pozicioniranje djeteta kao objekta „upoznavanja, objašnjavanja i instrukcije“ te
- 2) razmjena (*engl.* exchange), koju obilježuje pozicioniranje djeteta kao subjekta u recipročnoj interakciji s odgojiteljicom, primjerice međusobno/uzajamno postavljanje pitanja, razmjena iskustava, znanja i različitih interpretacija.

Analizom videozapisa interakcija djece i odgojiteljica do sličnih je oblika odnosno „obrazaca“ interakcije došla Bae (2009) koja ih imenuje „prostranim i skućenim interakcijskim obrascima“ (*engl.* spacious and narrow interactional patterns) (str. 397-8). Polazeći od viđenja prirode interakcije kao procesualne i recipročne, autorica razlaže obilježja navedenih interakcijskih obrazaca.

- 1) *Prostrane interakcijske obrasce* obilježuje „validacija“ dječjih iskustava koja podržava dječju inicijativnost u interakcijama i djelovanju stvarajući prostor za uzajamno dijeljenje „misli, osjećaja i djela odnosno postupaka (*engl.* actions)“.
- 2) *Skućene interakcijske procese* obilježuje kontrola odgojiteljica uporabom zatvorenih pitanja, ispravljanjem ili fokusom na pravilima, što smanjuje prostor za dječju inicijativnost u interakcijama i djelovanju (str. 398).

Sično tome, Ree i Emilson (2019) promatranjem interakcija odgojiteljica djece rane i predškolske dobi dolaze do tri kategorije obrazaca interakcije i mogućnosti za participaciju djece:

- 1) „kontrolirajuća komunikacija – ograničena participacija,
- 2) podržavajuća komunikacija – pasivna participacija i
- 3) kooperativna komunikacija – uzajamna participacija“ (str. 2229).

U navedenom istraživanju pokazalo se da je praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja orijentirana na cilj te stoga u njoj dominira kontrolirajuća komunikacija uz ograničenu participaciju djece.

Planiranje participacije kao ishoda te planski i namjerni pokušaji ostvarenja participacije djece unutar jednokratnih, sekvencioniranih, unaprijed određenih aktivnosti koje za cilj imaju upravo participaciju djece može dovesti do tokenizma u odnosu na participaciju djece, odnosno do participacije djece samo radi obavljanja ishoda koji su postavljeni kao važni unutar globalnih politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mijenjaju li takve aktivnosti zaista poziciju djece u odnosu na odrasle u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ili je riječ samo o svojevrsnom forsiranju određenih aktivnosti radi njihove *odrade*, koje nemaju dugoročne *posljedice* u odnosu na svakodnevnu praksu? Primjerice, Emilson i Johansson (2009), ali i Zachrisen (2016) propituju što se događa ako su obilježja interakcije odgojiteljica i djece u suprotnosti s ciljevima koje odgojiteljice mogu postaviti, poput cilja ostvarivanja participacije djece. Pretpostavljajući da je podrška participaciji djece svojevrsni dokaz visoko kvalitetnih interakcija između odgojiteljica i djece, a time i visoko kvalitetnih programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Houen i dr. (2016) su istraživale oživotvorenje agentnosti djece u svakodnevnim interakcijama odgojiteljica i djece. Interakciju u kontekstu institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja autorice vide kao onu koju obilježuje formalnost, kao onu unutar koje se odrasli pozicioniraju kao „voditelji“ koristeći „direktivne zahtjeve“, određujući tko kada može govoriti te kao oni koji uglavnom govore (McHoul, prema Houen i dr., 2016, str. 261). Polazeći od Esser i sur. (2016) te Enfield (2014), tvrde da je agentnost „uokvirena“ interakcijama između odgojiteljica i djece (Houen i dr., 2016, str. 261). Drugim riječima, obilježja interakcije odgojiteljica i djece određuju hoće li u stvarnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja biti riječ o stvarnoj, autentičnoj situacijskoj participaciji djece ili o artificijelnoj participaciji ili pseudoparticipaciji djece u sklopu namjernih, planiranih aktivnosti. U oba scenarija može biti prisutna podržavajuća, topla interakcija koja može rezultirati nekom vrstom participacije djece, no ključan je okvir u sklopu kojega se ta interakcija odvija, posebice kada je riječ o planiranim aktivnostima koje vrlo eksplicitno zrcale perspektive odraslih o djeci i njihovim perspektivama.

* * * * *

Leinonen i sur. (2014) raspravljaju o sociologijskoj i pedagogijskoj (odgojno-obrazovnoj) perspektivi u istraživanjima participacije djece, dok su Correia i sur. (2021) razmatranja o participaciji djece smjestili u sljedećih pet (integrativnih) perspektiva, o čijem je međusobnom preklapanju moguće raspravljati, jer neke svoj naziv donose iz discipline kojoj pripadaju, a neke iz teorije čija se polazišta nalaze u njezinom temelju:

- 1) sociologijska perspektiva,
- 2) razvojna perspektiva,
- 3) pedagogijska ili odgojno-obrazovna perspektiva,
- 4) sociokulturna perspektiva te
- 5) perspektiva socijalne politike.

U ovom će se radu pojam participacije djece razmatrati u sklopu *pet (različitih) preklapajućih* diskursa koji se mogu razlikovati, između ostalog, u razini dječjeg aktiviteta odnosno agentnosti koja se razmatra i/ili smatra poželjnom u odnosu na njegovo oživotvorenje (Bogatić, u tisku), u razini situiranosti ili artificijelnosti konteksta participacije djece, ali isto tako i u odnosu na to *daje* li se djeci mogućnost participacije iz pozicije moći ili ih se vidi kao jednakovrijedne sudionike svih aspekata vlastitoga života (Babić, 2014b).

- 1) Prvi i najjednostavniji diskurs u sklopu kojega se piše o participaciji djece je njihovo sudjelovanje u određenoj aktivnosti ili upisanost negdje, primjerice upisanost u instituciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (npr. Lansdown, 2010; Thomas, 2007).
- 2) Drugi je metodologijski diskurs u sklopu kojega se participacija razmatra kao pojam koji je usko vezan uz provođenje istraživanja s djecom, za razliku od istraživanja nad djecom. Riječ je o metodologijskom pristupu u sklopu kojega se djeca vide kao pouzdani informanti o vlastitim životima te se pokušava dobiti uvid u njihove autentične perspektive, koje se pokušavaju sagledati odmičući se od filtriranja svakog dijela

planiranja i provedbe istraživanja kroz prizmu perspektive odraslih, što uključuje planiranje, prikupljanje, analizu i interpretaciju podataka (Christensen i James, 2008; Clark, 2017; Farrell, 2005; Harcourt i sur., 2011; Hundeide, 2010; Janzen, 2008; Patterson i Kocher, 2019; Punch, 2002; Soto i Swadener, 2005). Unutar ovoga diskursa pripadaju i participativna istraživanja s djecom unutar kojih su djeca pozicionirana kao suistraživači, jednakovrijedni odraslom suistraživaču (Arnott i Wall, 2021; Groundwater-Smith i sur., 2015; Veale, 2005). Isto tako, moguće je reći da se u sklopu participativnih istraživanja prihvaćaju i druge perspektive, osim samo stavljanja naglaska isključivo na dječje perspektive, te je na takav način moguće i same dječje perspektive sagledati u cjelokupnosti konteksta i interakcija koji u svojoj uzajamnosti oblikuju te dječje perspektive (Fleer i Quiñones, 2009).

3) Participacija kao proces važan za oživotvorenje i za raspravljanje o pojmovima razvoja i učenja, ali i interakcije kao pojma koji se nalazi u podlozi obaju navedenih pojmova (npr. Bang, 2009; Elbers, 1996; Hedegaard i Fleer, 2009; Hoogsteder i sur., 1996; Ireson i Blay, 1998; Johansson i Sandberg, 2010; Rogoff, 1990, 1993, van Oers, 2009). Moguće je reći da participacija djece³⁶ u socijalnom okruženju uključuje „dječje shvaćanje, stvaranje značenja i angažman s određenim aspektima okruženja“ (Hviid, 2008, str. 184), što je shvaćanje inspirirano učenjem Vygotskog (1998).

4) Participacija kao važan dio diskursa o demokratskim praksama unutar institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Hester i Moore, 2018; Moss, 2007; Moss i Roberts-Holmes, 2021; Ødegaard, 2013), ali i demokratskih procesa u društvu kao takvom, primjerice u sklopu rasprava o aktivnom građanstvu (Karadimou i Tsioumis, 2021; McMellon i Tisdall, 2020; Rizzini, 2011). Koncepti *odlučivanja i utjecaja* te njihovo stupnjevanje dominiraju navedenim diskursom, a u sklopu kritičkog promišljanja ovoga diskursa propituje se „transformacijski potencijal“ (Imoh, 2023, str. 76) participacije djece inspirirane Konvencijom (1989), posebice kada je riječ o

³⁶ Hviid (2008) predlaže „manju jedinicu“ od participacije u odnosu na „trajanje“, tvrdeći da se time obuhvaća „dječja involvirana participacija unutar 'stvarne socijalne situacije“ (str. 184). Riječ je o pojmu angažmana, ovdje tumačenog kao „situirane zone potencijalnog razvoja“, što „ujedinjuje potencijalne interese djeteta s određenim aspektima okruženja. Poput interesa, angažmana generira dijete u situaciji koju doživljava. Određene karakteristike situacije stimuliraju ili pozivaju na dječji angažman (Hviid, 2008, str. 184).

participaciji u sklopu onoga što je u ovom radu imenovano kao umjetno stvoreni kontekst participacije djece.

5) Participacija kao uzajamno poštovanje djece i odraslih otvoreno za kontinuirano pregovaranje socijalnih pozicija njezinih sudionika (Sheridan i Pramling-Samuelsson, 2001; Theobald i sur., 2011; Veraksa, 2014). U sklopu je ovoga diskursa naglasak na povjerenju u djecu u odnosu na njihove mogućnosti i sposobnosti, na *čujanju* djece te spoznavanju njihovih iskustava i perspektiva (Johansson i Sandberg, 2010; Pramling-Samuelsson i Sheridan, 2003; Širanović, 2017).

Uz navedenih pet preklapajućih diskursa, prisutan je i dodatni, *kritički diskurs*, u sklopu kojega se problematizira suvremeno naglašavanje važnosti participacije djece kao mogući dio neoliberalnog naglašavanja „individualizma“ i „samoupravljanja“ koje može dovesti do „daljnjeg podčinjavanja“ djece (Raby, 2014, str. 77), o čemu raspravljaju i Kaščák i Pupala (2013), Moss i Roberts-Holmes (2021), Miškeljin (2022), Press i sur. (2018), Vandembroeck i Bourverne-De Bie (2006). „Metanarativ neoliberalizma s diskurzivim jedinicama poput individualnog razvoja, kompetentnog djeteta, autonomije, samorazvoja (...) kontrolira (...) i oblikuje diskurse i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na različitim razinama.“ (Kaščák i Pupala, 2013, str. 334). Međutim, participacija se može razmatrati i kao kolektivna akcija putem koje dolazi do uvažavanja različitosti i borbe protiv subordinacije i nejednakosti (Raby, 2014), prvenstveno kada je riječ o socijalnoj poziciji djece kao skupine, kao i želje i volje svakog pojedinog djeteta da (ne)participira. O navedenom u svom razmatranju o zamjeni pojma agentnosti kao dominantnog pojma unutar suvremenih studija djetinjstva pišu i Moran-Ellis i Tisdall (2019), Mühlbacher i Sutterlüty (2019) te Sutterlüty i Tisdall (2019), nagašavajući da bi se kao temeljni pojam u suvremenim studijama djetinjstva mogao razmatrati pojam *autonomije* (umjesto pojma agentnosti), posebice „socijalni koncept autonomije djece koji uzima u obzir relacionalnost/odnosnost ljudskog postojanja i koji zamjenjuje asimetrične odnose djece i odraslih jednakim uvažavanjem njihovih razlika“ (Mühlbacher i Sutterlüty, 2019, str. 249). Naglašava se nužnost razmatranja „različitih vrsta kompetencija“ djeteta koje su važni za „učinkovitu“ participaciju djece“ (Moran-Ellis i Tisdall, 2019, str. 212, *polunavodnici u originalu*).

5. ISTRAŽIVANJA PARTICIPACIJE DJECE

Iako je dio pregleda istraživanja već predstavljam u potpoglavlju 4. 2. *Daljnje elaboracije participacije djece*, i u ovom se poglavlju predstavljaju zaključci odabranih empirijskih istraživanja. Pregled istraživanja koja se bave participacijom djece ukazuju na to da, baš kao što se participacija djece različito konceptualizira teorijski, tako su i pristupi istraživanju participacije djece različiti te se u istraživanju participacije djece primjenjuju i kvalitativni i *engl.* mixed-method i kvantitativni pristup istraživanjima. U poglavlju se daje pregled odabranih istraživanja koja ukazuju na različite (i slične) zaključke do kojih su autori došli. Istraživanje perspektiva odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece u odnosu na vlastitu praksu proveli su Kangas i sur. (2016), a rezultate vide kao doprinos razvoju prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu podrške participaciji djece. Autori su zaključili da postoje tri pretpostavke za participaciju djece unutar pedagoškog procesa:

- 1) podržavajuće okruženje i atmosfera,
- 2) profesionalne vještine odgojiteljica, posebice u odnosu na učenje i slušanje djece te
- 3) praksa participacije koja se odvija kontinuirano, kao proces.

Navedenim istraživanjem autori su došli do okvira za razvoj praksi participacije kojega su konceptualizirali kao pedagoški krug participacije. Slično tome, Sandberg i Eriksson (2010) su istraživale kako odgojiteljice vide koncept participacije djece u svakodnevnom životu u vrtiću te njihova iskustva participacije djece. Zaključuju da postoje dvije perspektive odgojiteljica o djeci koja participiraju u vrtiću:

- 1) perspektiva djeteta, unutar koje odgojiteljice dijete koje participira vide kao ono koje ima *osjećaj pripadnosti grupi kojoj aktivno pridonosi* (osjećaj „zajedništva i prijateljstva“), kao ono koje ima *osjećaj i iskustvo samopoštovanja i autonomije* te kao ono koje je *u interakciji s drugom djecom i koje je socijalno kompetentno* te
- 2) organizacijska perspektiva, unutar koje odgojiteljice opisuju „pedagoške aktivnosti“, smatrajući da je obilježje djece koja participiraju *uključenost u navedene aktivnosti i doprinos istima* (str. 623).

Također zaključuju da odgojiteljice vide *organizaciju svakodnevnih prakse* kao indikatore visoke razine participacije djece. Rad na *razvoju osjećaja koherentnosti i razumijevanja svijeta oko sebe* kod djece odgojiteljice djece rane i predškolske dobi također vide kao bitne odrednice podrške participaciji djece u vrtiću (Sandberg i Eriksson, 2010). Weckström i sur. (2020) zaključuju da su, iz perspektiva odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, četiri elementa potrebna za stvaranje kulture participacije u dječjem vrtiću:

- 1) pregovaranje i dogovor oko konceptualizacije djeteta,
- 2) pregovaranje i dogovor oko profesionalnog razvoja,
- 3) vodstvo
- 4) osjećaj zajedništva koji omogućuje razrađeno shvaćanje, stvaranje i održavanje kulture participacije.

Iako je vidljivo da postoje istraživanja koja se bave stavovima odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece, Correia i sur. (2020) tvrde da su takva istraživanja rijetka, a istovremeno naglašavaju da je iz dostupnih istraživanja vidljivo da stavovi³⁷ odgojiteljica djece rane i predškolske dobi zrcale vrijednosti sociokulturnog okruženja u koji su one uronjene, što potvrđuje važnost provođenja istraživanja participacije djece (i) u drugim, primjerice „južnijim“ dijelovima Europe (str. 3). Istraživanje provedeno s portugalskim odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi o participaciji djece pokazalo je četiri „profila ideja o participaciji djece“ kod odgojiteljica djece rane i predškolske dobi koji „odražavaju specifične elemente participativnih interakcija“ (str. 8), iznova potvrđujući povezanost obilježja interakcije i participacije djece (Bae, 2009; Broström i sur., 2014; Emilson i Johansson, 2009; Enfield, 2014; Houen i dr., 2016; Hännikäinen i Rasku-Puttonen, 2010; Ree i Emilson, 2019; Sheridan, 2001; Theobald i sur., 2011; Zachrisen, 2016). Riječ je o sljedećim profilima ideja:

- 1) *motivacija odgojiteljica* (33,9%), u sklopu koje se nalaze promišljanja odgojiteljica o njihovoj motivaciji u odnosu s općim koristima za dijete u relaciji s participacijom djece;

³⁷ Correia i sur. (2020) navode da istražuju „ideje“ odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece, koje uključuju njihova „vjerovanja, koncepcije, očekivanja ili percepcije“ (str. 3).

2) *ovisnost o kontekstu* (25,4%), u sklopu koje su kategorizirana promišljanja odgojiteljica koja su se fokusirala na kontekstualne okolnosti, što uključuje i ograničenja participacije djece te odnos navedenog s dječjom dobrobiti;

3) *uvjetovana odgovornost odgojiteljica* (22,0%), u sklopu koje se nalaze promišljanja odgojiteljica o njihovoj individualnoj odgovornosti u odnosu na specifične koristi za dijete u relaciji s participacijom djece te

4) *koristi za djecu* (18,6%), u sklopu koje se nalaze promišljanja odgojiteljica o individualnim koristima participacije za svako pojedino dijete (Coreia i sur., 2020, str. 8).

Iz pobrojanih je profila ideja o participaciji djece vidljivo da u navedenom istraživanju najviše odgojiteljica djece rane i predškolske dobi naglašava važnost vlastite motivacije, „predanosti i odgovornosti u promicanju participacije djece“ iz čega autori iščitavaju kompleksnost oživotvorenja participacije djece u praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 8). Broström i sur. (2014) su kontekstualizirali participaciju djece u okvir učenja te su, istražujući viđenja pojmova učenja i participacije djece iz perspektive odgojiteljica zaključili da one povezuju učenje sa socijalnom interakcijom i razvojem za kojega ključnim smatraju dječju inicijativnost. Drugim riječima, odgojiteljice vide učenje i participaciju kao neodvojive, u smislu dječje aktivne uključenosti kao pretpostavke učenja, što potvrđuju i rezultati istraživanja Johansson i Sandberg (2010). U navedenom su istraživanju odgojiteljice definirale participaciju djece većinom kao bivanje dijelom grupe (57%), kao slušanje (42%), znatno manje kao utjecaj (28%) i najmanje kao uključenost (9%). Istraživanja također ukazuju na to da odgojiteljice djece rane i predškolske dobi ideju participacije djece smatraju važnom (Hännikäinen i Rasku-Puttonen, 2010; Kangas, 2016; Killen i sur., 2000; Le-van i Iakshina, 2021; Lundkvist, 2022; Skrzypczak, 2022). Le-van i Iakshina (2021) su zamijetile da odgojiteljice podržavaju ideju participacije djece, međutim falsificiraju postojanje prakse participacije djece te stoga naglašavaju važnost istraživanja perspektiva odgojiteljica o participaciji djece kako bi se dobio uvid u njihove vrijednosti i sposobnosti za realizaciju prakse participacije. U literaturi su prisutna i istraživanja (Einarsdóttir, 2005; Kangas, 2016; Le-van i Iakshina, 2021; Sheridan i Pramling Samuelsson, 2001; Skrzypczak, 2022) koja ukazuju na diskrepanciju između vjerovanja i praksi odgojiteljica u odnosu na participaciju djece te na participaciju djece koja je ograničena kontrolom odgojiteljica (Emilson, 2007; Hester i Moore, 2018; Leinonen i sur.,

2014; Rutar, 2015; Turnšek, 2008a). European Commission i sur. (2015) svojim su istraživanjem došli do pretpostavki učinkovite participacije djece:

- 1) inkluzivnost,
- 2) prilike za dijalogom i suradnjom s odraslima,
- 3) odnosi koje obilježuje poštovanje,
- 4) uključenost u cjeloviti projekt,
- 5) dječja inicijativnost,
- 6) dječje razvijanje vještina za aktivno građanstvo,
- 7) kontinuirano naspram jednokratnog uključivanja,
- 8) integritet i konzistentnost,
- 9) opipljive prilike ili ishodi kao rezultat participacije,
- 10) mogućnost dječjeg predlaganja rješenja,
- 11) informalna participacija ukorijenjena u dječje živote.

Turnšek (2008a) je uvidom u perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi doznala da djeca imaju ograničene prilike za participaciju te da participirati imaju priliku u pitanjima koja se tiču dnevnog planiranja aktivnosti i događanja, ali ne i u pitanjima upravljanja okruženjem sobe dnevnog boravka. Stoga zaključuje da djeca imaju mali utjecaj na „uvjete učenja i igru“ (str. 279). Slično navodi i Millei (2012), koja zaključuje da odrasli određuju koje se opcije mogu birati, koliko slobode prepuštaju djeci i koja će biti fiksna pravila. Kada je riječ o planiranju aktivnosti ili „dizajnu procesa učenja“, Leinonen i Venninen (2012) zaključuju da djeca u najvećoj mjeri participiraju u smislu evaluacije, a znatno manje u planiranju i provedbi aktivnosti (str. 466). Göncü i sur. (2009) naglašavaju da prakse u sklopu kojih djeca prakticiraju participaciju često nisu dio kurikuluma, već više dio svakodnevnih rutina, poput dijeljenja, slušanja drugih i slično. Istraživanje „pedagoških planova odgojiteljica“ autorica Heikka i sur. (2022) pokazalo je da su u njima opisani razrađeni preduvjeti participacije djece, u sklopu kojih se više participacije djece predviđalo za igrovne aktivnosti, a manje za „pedagoške“ aktivnosti i aktivnosti „skrb“ o djeci (str. 1). Autorice su došle do četiri međusobno povezana preduvjeta participacije djece:

- 1) atmosfera povjerenja,
- 2) unaprjeđivanje komunikacije s djecom,
- 3) sukonstrukcija znanja o svakodnevnom životu te
- 4) pristup materijalnim resursima i strukturalni čimbenici (Heikka i sur., 2022, str. 6-7).

Navedeno je istraživanje također iznjedrilo i dimenzije participacije djece iz perspektive planova odgojiteljica rane i predškolske dobi. Odgojiteljice participaciju djece vide kroz *razinu osnaženosti djece* (vode li aktivnosti odgojiteljice, djeca ili su ravnopravni partneri), *sferu utjecaja* (od individualne razine do razine cijele skupine, od utjecaja u skupini do utjecaja u obitelji) te *vremenski okvir* (od kratkog vremenskog okvira, kojeg određuju kao participaciju djece u odnosu na „pedagoške“ aktivnosti i „skrb“ do dužeg vremenskog okvira, kojeg u istraživanju određuju kao participaciju djece u igri i projektima, kao i u pregovaranju pravila) (str. 7).

Johansson i Sandberg (2010) su pokušale ispitati kako odgojiteljice djece rane i predškolske dobi i studentice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vide odnos učenja i participacije djece. Pošle su od pretpostavke da je za participaciju djece važna odgojiteljska „interpretacija dječjih namjera i akcija te vjerovanja i očekivanja da se djeca mogu nositi sa stvarima, uz podršku i vođenje odraslih“ (str. 232). Rezultati ukazuju na to da sudionice istraživanja učenje vide kao aktivnu interakciju s drugima, a participaciju kao „bivanje dijelom grupe“, u smislu bliskih odnosa, slušanja i učenja od drugih (str. 240). Učenje i participaciju vide kao aktivnosti s ciljem ili svrhovite aktivnosti u kojima vide svoju *aktivnu ulogu* stoga autorice zaključuju da su koncepti učenja i participacije ključni u opisivanju posla odgojiteljica. Autorice tvrde da kod sudionica istraživanja dominira „grupni pristup“, u kojemu se dječjim interakcijama „daje velika sloboda“ te ističu da su koncepti igre te učenja i participacije „konceptualno bliski“ (Isto, 240). Drugim riječima, odgojiteljice kao indikatore visoke razine participacije djece vide „*samoodređenje i upravljanje svakodnevnim životom*“ (Sandberg i Eriksson, 2010, str. 625). Brinck i dr. (2022) su istraživanjem koje se bavilo participativnim dizajnom, a koje su provele s odgojiteljicama i djecom, došli do indikatora koji opisuju uloge koje sudionici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja preuzimaju unutar procesa participacije:

- 1) *zona publike* („pasivna participacija bez doprinosa“),

- 2) *zona šaptača* (vodstvo i podrška u smjeru ostvarivanja sukonstruiranih ciljeva),
- 3) *zona aktera* (preuzimanje inicijative i doprinos ostvarivanju ciljeva) te
- 4) *zona direktora* (vodstvo i kontrola) (Brinck i dr., 2022, str. 217).

Autorice su navedenom konceptualizacijom željele oprimjeriti fluidnost pozicija sudionika i zona kojima će u određenim kontekstima ili aktivnostima pripadati, zatim ih mijenjati i potom im se možda i vraćati, istovremeno naglašavajući da je dijete najčešće bilo u zoni aktera kada je odrasli bio u zoni šaptača.

Kada je riječ o istraživanjima u odnosu na djecu rane dobi, odnosno u kontekstu dječjih jaslica, Berthelsen i Brownlee (2005) tvrde da na razinu participacije djece utječu prosudbe odraslih o dječjim sposobnostima, na što utječe njihova predodžba „dobi i zrelosti“ djece te polaze od toga da odrasli „podcjenjuju“ dječje sposobnosti (str. 51). Iz perspektive odgojiteljice djece rane i predškolske dobi koje rade u jasličkoj skupini pokazale su se četiri kategorije participacije djece u učenju:

- 1) dječja kompetencija kao promatrača u socijalnom okruženjima;
- 2) učenje kroz angažman s drugima u socijalnim okruženjima;
- 3) djeca kao autonomni učenici;
- 4) djeca i učitelji kao partneri u učenju.

Emilson (2007) je participaciju djece u jaslicama operacionalizirala kao utjecaj te ga definira kao mogućnost izbora, inicijativnost i *engl* „make oneself heard“ (str. 12). Pokušala je doznati kako djeca mogu utjecati na svoj svakodnevni život u jaslicama u odnosu na kontrolu odgojiteljica. Identificirane su četiri kategorije odnosa dječjeg utjecaja i kontrole odgojiteljica na primjeru *jutarnjeg kruga*:

- 1) Kontrola odgojiteljice, koja se očituje u „snažnom okviru aktivnosti“ – što i kako – djeca ne utječu (ne odabiru i ne iskazuju inicijativnost) (str. 20).
- 2) „Komunikativna kontrola odgojiteljice“ s implicitnim pravilima – djeca imaju mogućnost izbora između alternativa i iskazivanja inicijativnosti započinjanja dijaloga i utjecaja nad sadržajem (str. 23).

3) Kontrola odgojiteljice, u smislu igrovnosti te komunikativne i afektivne responsivnosti – djeca iskazuju inicijativnost i slobodno odabiru. „Nevidljiva“ pravila – djeca sjede, leže, šetaju (str. 27).

4) Snažna kontrola odgojiteljica – namjerni pokušaj omogućavanja djeci da iskazuju utjecaj. Participacija nije vidljiva u praksi.

Autorica zaključuje da participacija djece ovisi o kontroli odgojiteljica, koja se razlikuje po svojoj prirodi i učincima na participaciju djece (Emilson, 2007). Slično tome, Ylikörkkö i sur. (2023), kada je riječ o prostoru u odnosu na participaciju djece, zaključuju da djeca u jaslicama balansiraju između iskazivanja vlastite agntnosti i prilagodbe okolini i očekivanjima koja se pred njih postavljaju. Naime, i fizička se, i materijalna i kulturna dimenzija prostora vidi kao važna u odnosu na participaciju djece.

S druge strane dobnog kontinuuma u sklopu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Hännikäinen i Rasku-Puttonen (2010) su istraživale socijalnu konstrukciju participacije u zajedničkim aktivnostima u finskim vrtićima i osnovnim školama kako bi doznale načine na koje odgojiteljice i učiteljice podržavaju participaciju u vrtiću, u usporedbi s osnovnom školom. Odnosno, htjele su ispitati „uloge i odgovornosti učitelja i djece u socijalnoj interakciji i učenju“ (str. 151). Podršku participaciji djece vide u sljedećim točkama:

- 1) „podržavanjem dječjeg angažmana u zajedničkim aktivnostima,
- 2) scaffolding-om „prema dječjim interesima i potrebama“,
- 3) „tretiranjem“ djece kao punovrijednih članova zajednice,
- 4) „slušanjem njihovih prijedloga,
- 5) postavljanjem pitanja,
- 6) poštovanjem njihovih viđenja i
- 8) zainteresiranošću za njihov svijet“ (str. 157).

Kod usporedbe vrtića i početnih razreda osnovne škole, zaključuju da je u vrtiću je učenje bilo usmjereno na budućnost – na „skripte“, „obrasce aktivnosti“, znanja, kognitivne i socijalne vještine za koje se smatra da će djeci biti „potrebne“ u školi (str. 157). Međutim, učenje se odvijalo u igrovnim aktivnostima, jutarnjem krugu i kratkim aktivnostima koje nisu imale strogo definirane ili standardizirane ciljeve učenja“ (str. 158). S druge strane, u osnovnoj školi

su „interakcije u zajedničkim aktivnostima bile orkestrirane od strane učiteljice koja je morala pratiti kurikulum“ (str. 158). Baraldi (2008) je pokušao dobiti uvid u uvjete u kojima dolazi do participacije djece kod djece mlađe školske dobi i ustvrdio da se participaciju djece može:

- 1) planirati,
- 2) sputavati,
- 3) ograničavati ili
- 4) instrumentalizirati.

Autor nadalje ističe da dijalog djece i odraslih podržava participaciju djece, ali i takozvana „afektivna uključenost“ i podrška odraslih u interakciji (Baraldi, 2008, str. 252). Širanović (2017) je u svojem istraživanju o participaciji djece u školskom kontekstu došla do „pedagoškog modela participacije djece“ (Slika 7), koji se temelji na „promjeni u pedagoškom odnosu (...) uslijed (...) kretanja prema sve većoj samostalnosti djeteta“ (str. 147), za što pretpostavlja da ima prednosti za dijete. Navodi dvije dimenzije (dimenzija koja opisuje oblike participacije djece i dimenzija koja opisuje „narav pedagoškog odnosa“ s obzirom na oblik participacije) (Širanović, 2017, str. 147). Iz navedenog autorica dolazi do sljedećih oblika participacije djece:

- 1) „slušanje djece,
- 2) podržavanje djece u iznošenju mišljenja,
- 3) ozbiljno razmatranje mišljenja djece,
- 4) uključivanje djece u odlučivanje te
- 5) pregovaranje s djecom o moći i odgovornostima prilikom donošenja odluka“ (str. 147).

Na svakoj od navedenih razina iz navedenog je modela moguće opisati „narav pedagoškog odnosa“ na temelju „njegovih temeljnih obilježja: pedagoškim taktom, anticipacijom idealnoga stanja razvoja, pedagoškim povjerenjem i zastupanjem djeteta“ (str. 147).



Slika 7. Pedagoški model participacije djece autorice Širanović (2017, str. 147)

Vidljivo je da u pregledu istraživanja, ali i korištenoj literaturi općenito, dominiraju autorice iz skandinavskih zemalja, što su zamijetili i Correia i sur., 2019. Kada je riječ o kontekstima koji su geografski bliži našem, primjerice, postoje autorice koje se (sustavno) bave participacijom djece u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (npr. Miškeljin, 2022; Pavlović Breneselović, 2015; Rutar, 2012; Rutar i sur., 2022; Tomanović, 2003; Turnšek, 2008a; Turnšek i Pekarinnen, 2009; Turnšek, 2016; Vranješević, 2021). Kada je riječ o istraživanjima participacije djece u Hrvatskoj, postoje autorice koje se intenzivno bave ovom temom (od kojih su značajan dio njih autorice sljedećega rada: Jeđud Borić, Miroslavljević, Koller-Trbović, Širanović, Car i Kušević, 2017), ali se inače participacijom djece bave uglavnom u obiteljskom kontekstu (npr. Pećnik i sur., 2016; Kušević, 2010) ili iz perspektive socijalne pedagogije (npr. Jeđud Borić, 2017; Jeđud Borić i Miroslavljević, 2014) ili u školskom kontekstu, dakle, u odnosu na učenike (npr. Širanović, 2016; Car i Jeđud Borić, 2016). Međutim, kada je riječ o kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, provedenih istraživanja je znatno manje (npr. Antulić Majcen, 2021; Stričević, 2011; Vujičić, 2012), no postoji tendencija sve češće prisutnijih istraživanja koje uključuju dječje perspektive (npr. Mihić i sur., 2020; Višnjić-Jevtić i Visković, 2021; Žižek i sur., 2011).

Kompleksnost oživotvorenja kontinuiranog svakodnevnog (proces) participacije djece u praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja poziva na njegovo istraživanje iz

perspektiva svih uključenih sudionika, počevši s perspektivom odgojiteljica djece rane i predškolske dobi. Razlozi polaska upravo od perspektiva odgojiteljica djece rane i predškolske dobi razjašnjeni su u elaboraciji problema provedenog i predstavljenog istraživanja u nastavku rada.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE PARTICIPACIJE DJECE

U ostatku ovog doktorskog rada predstavljaju se problem, cilj, hipoteze i metodologija provedenog istraživanja o participaciji djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te rezultati navedenog istraživanja. O rezultatima se istraživanja u istom poglavlju u kojemu su predstavljeni ujedno i raspravlja. Uokvireno dosad predstavljenim teorijskim polazištima, provedba istraživanja o participaciji djece daje svojevrsan uvid u stvarnost iskustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz odabrane perspektive u odnosu na samu konceptualizaciju pojma, ali i oživotvorenje pojma participacije djece u praksi.

6. 1. Problem istraživanja

Participacija djece kao pojam već duži period vremena nalazi svoje mjesto u literaturi, znanstvenoj, stručnoj, ali i popularnoj te se njome autori bave iz različitih perspektiva. Između ostalih, riječ je primjerice o perspektivama koje se primarno bave ljudskim pravima i pravima djece, perspektivama koje svoj fokus usmjeravaju na analizu diskursa i interakciju kao takvu, perspektivama u sklopu kojih se razmatra proces razvoja i učenja, perspektivama koje se bave aktivnim građanstvom i sudjelovanjem (djece) u demokratskim procesima, ali i perspektivama koje razmatraju pregovaranje pozicija odraslih i djece u svakodnevnom životu unutar njihovih socijalnih konteksta (što uključuje i pregovaranje odnosa moći u istraživanjima).

Kada je riječ o obilježjima svakodnevnog života djece, jasno je da djeca rane i posebice predškolske dobi najveći dio budnog dijela svojeg dana provode u jaslama ili vrtićima – institucijama djetinjstva. Kao što je razloženo u teorijskom dijelu rada, kada je riječ o stvarnosti djece, ali i kada je riječ o stremljenjima u sklopu različitih strategija i agendi, tendencije idu prema sve većoj obuhvatnosti djece u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U

Republici Hrvatskoj riječ je o 78,8% djece koja u vrtiću borave dnevno osam ili više sati³⁸ (DZS, 2022). Upravo specifičnost institucionalnog konteksta bivanja i odrastanja djece, koji za sobom nosi i sva ona obilježja koja odlikuju institucije kao takve, određuje fokus i smjer istraživanja fenomena vezanih uz djecu rane i predškolske dobi.

Kada se uzme u obzir strukturacija institucija (ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) te njihov hijerarhijski ustroj u odnosu na moć i utjecaj koji nad njima imaju djeca i odrasli, postaje jasna važnost promatranja, odnosno istraživanja procesa *pregovaranja stvarnosti* svakodnevnog života u jednom takvom kontekstu. Upravo je za navedene procese stvaranja značenja i pregovaranja stvarnosti moguće reći da određuju iskustvo bivanja i življenja u navedenim institucijama (ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja). U odnosima koje obilježuje asimetrija u kvantiteti i kvaliteti moći važno je istražiti perspektive svih uključenih dionika. Iako se u recentnoj literaturi često ističe zagovaranje dobivanja perspektiva same djece za koje se smatra da su zanemarene (Harcourt i sur., 2011; Hundeide, 2010), važno je istraživati i perspektive odraslih – odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (Bubikova-Moan i sur., 2019; Katsuura i sur., 2023), posebice kada se u obzir uzme njihova pozicija socijalne moći u odnosu na djecu. Odgojiteljice djece rane i predškolske dobi su one koje određuju temeljna obilježja *okvira* unutar kojega se stvarnost pregovara. Međutim, nije samo njihova dob ona koja je odlučujuća. Odgojiteljice djece rane i predškolske dobi imaju i *profesionalnu odgovornost* odlučivati, uokvirivati te stoga u interakciji s djecom uzajamno oblikovati dječju stvarnost u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Pesonen i sur., 2020; Seghedin, 2014; Višnjic Jevtic, 2018a, 2018b; Višnjic Jevtic i sur., 2021; Weckström i sur., 2020). Upravo zbog otvorenosti kurikuluma i autonomije koju imaju u svojem radu, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi moguće je promatrati kao *engl. gatekeepers* participacije djece (Bagga-Gupta i sur., 2022).

Dakle, dobivanje uvida u stavove odgojiteljica djece rane i predškolske dobi važno je i zato što se upravo njihovi stavovi o djeci, djetinjstvu i određenim aspektima odgoja i obrazovanja smatraju prediktorima njihovih praksi (Babić i sur., 1997; Correia i sur., 2020; Hegde i sur., 2014; Turnšek, 2008b) ili barem poveznima s njihovim praksama (Berthelsen i Brownlee, 2005; Pickens, 2020; Schwartz i Bohner, 2001; Skrzypczak, 2022; Turnšek i Pekkarinen, 2009). Stavove je moguće definirati kao „psihološku tendenciju izraženu

³⁸ Riječ je o 21,69% djece u dobi do 3 godine, 37,2% djece u sobi od 3 – 5 godine i 41,11% djece u dobi od 5 – 7 godina (DZS, 2022).

procjenom određenog entiteta“ u smislu „određenog stupnja sviđanja ili ne sviđanja (*engl. with some degree of favor or disfavor*)“ (Eagly i Chaiken, 1993, str. 269), što autori vide kao suvremeno poimanje stavova s izraženom evaluativnom dimenzijom. Nasuprot njoj, još je utjecajna i definicija Allporta (1935, prema Pennington, 1997), u sklopu koje se stav vidi kao svojevrsna iskustveno organizirana spremnost koja ima utjecaj na odgovore ili reakcije pojedinca na različite vrste objekata, subjekata, ideja, postupaka ili konteksta u kojima se nalazi. U ovoj je definiciji naglasak na ponašajnoj dimenziji stavova, što je oprimjereno ranijim naglašavanjem povezanosti stavova s ponašanjem, odnosno praksom. Viđenja ili percepcije (koji će se u ovom istraživanju uvjetno razmatrati kao sinonimi) razmatraju se kao srodne stavovima te ih je moguće definirati kao proces organizacije i interpretacije podražaja te stvaranje značenja na temelju iskustava (Lindsay i Norman, 1977, prema Pickens, 2020). Četiri je faze procesa stvaranja viđenja ili percepcije: „stimulacija/podražaj, registracija, organizacija i interpretacija“ (Pickens, 2020. str. 54). Pojam *perspektive* u ovom se radu uvjetno koristi kao širi nadpojam koji uključuje i stavove i viđenja/percepcije uz svjesnost o različitim tumačenjima odnosa ovih triju pojmova u literaturi (npr. Ostrom, 1970). Osim uvida u stavove odgojiteljica, važno je dobiti uvid i u načine na koji one shvaćaju vlastitu praksu. Naime, dobivanje uvida u viđenje vlastite prakse od strane samih odgojiteljica djece rane i predškolske dobi važno je jer, iako vlastita procjena vlastite prakse može biti nepouzdana i subjektivna, također je važno uzeti u obzir i činjenicu da ljudi pridaju značenje svakoj situaciji i djeluju upravo na temelju tog pridodanog značenja (Gudjons, 1994; König i Zedler, 1998), što znači da je shvaćanje vlastite prakse od strane odgojiteljica također u relaciji s njihovom praksom (Clark i Peterson, 1986; Fang, 1996).

Participacija djece u ovom se istraživanju shvaća kao iskazivanje vlastite agentnosti, odnosno aktivno sudjelovanje djece koje se očituje u njihovu odlučivanju, djelovanju i transformaciji iskustava življenja u institucionalnim okruženjima (Rogoff, 2003). U ovom istraživanju fokus je na iskustvima življenja u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja – dječjim jaslicama i vrtićima. Stoga, predmet su ovoga istraživanja *perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece u vrtićima*³⁹.

³⁹ Pojam *vrtići* koristi se tako da obuhvaća i ustanove koje se nazivaju dječjim vrtićima ali se sastoje od skupina djece jasličke i skupina djece vrtičke dobi, ustanove koje se nazivaju dječjim jaslicama koje su podijeljene samo na skupine jasličke dobi te ustanove koje se nazivaju dječjim vrtićima koje se sastoje

6. 2. Cilj istraživanja

Na temelju određenja problema istraživanja postavlja se opći cilj istraživanja, koji će potom biti podijeljen na spoznajni cilj, posebne ciljeve i aplikativni cilj istraživanja. Polazeći od toga da se participacija djece u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nedostavno istražuje, postavljen je opći cilj istraživanja.

Opći cilj ovoga **istraživanja** bio je ispitati stavove odgojiteljica o participaciji djece i njihova viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima. Cilj je postavljen zbog u literaturi detektirane važnosti stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi i njihovog odnosa s praksom, kao i zbog važnosti dobivanja uvida u načine na koji odgojiteljice djece rane i predškolske dobi percipiraju vlastitu praksu.

S obzirom na postavljeni opći cilj istraživanja, **spoznajni ciljevi istraživanja** određuju se kako slijedi:

- Utvrditi postoji li povezanost između stavova o participaciji djece i viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima.
- Ukoliko se pokaže da gore navedena povezanost postoji, utvrditi njezin smjer kretanja.
- Utvrditi ostale osobitosti stavova o participaciji djece i viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima te odnos navedenih dviju varijabli sa sociodemografskim karakteristikama odgojiteljica djece rane i predškolske dobi kao i obilježjima vrtića u kojima rade i mjesta u kojima se vrtić nalazi.

Posebni se ciljevi istraživanja izvode iz općeg cilja i spoznajnih ciljeva istraživanja i određuju kako slijedi:

- Usporediti razlike u stavovima odgojiteljica o participaciji djece s obzirom na njihova sociodemografska obilježja.
- Usporediti razlike u stavovima odgojiteljica o participaciji djece s obzirom na obilježja vrtića u kojima rade i mjesta u kojima se vrtić nalazi.

samo od skupina djece vrtićke dobi. U istraživanju su obuhvaćene odgojiteljice djece predškolske dobi koje trenutno rade u skupinama homogene i heterogene dobi djece.

- Usporediti razlike u viđenjima vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima s obzirom na njihova sociodemografska obilježja.
- Usporediti razlike u viđenjima vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima s obzirom na obilježja vrtića u kojima rade i mjesta u kojima se vrtić nalazi.

Opći, spoznajni i posebni ciljevi ovoga istraživanja koji su ovako postavljeni mogli bi, uz teorijski dio rada, pridonijeti dubljoj teorijskoj, odnosno znanstvenoj elaboraciji pojma participacije djece, posebice u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali isto tako pridonijeti i dubljem razumijevanju prakse participacije djece, u smislu identificiranih ograničenja i podrške participaciji djece, bilo izvanjskih, materijalnih, strukturalnih, bilo socijalnih, interpersonalnih, dijaloških. Instrumenti koji su iz različitih i drugačijih sociokulturnih konteksta prilagođeni i koji se za ovo istraživanje objedinjuju u jedan instrument na hrvatskom jeziku pružaju potencijalni izvor novih istraživanja stavova o participaciji djece u vrtiću i viđenja praksi participacije djece u vrtiću od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi.

S obzirom na postavljeni opći i spoznajni cilj istraživanja, odredili su se **aplikativni ciljevi istraživanja** kako slijedi:

Ciljevi usmjereni na široku javnost

- Informirati opću javnost o rezultatima ovoga istraživanja kako bi dobila provjerene i pouzdane informacije o participaciji djece i kako bi potpunije razumjela ovaj kompleksan fenomen, kako se konceptualizira i kako izgleda u praksi.
- Koristiti dobivene rezultate u pisanju popularnih članaka na portalima, novinama, društvenim mrežama, web stranicama udruga iz civilnog sektora koje promiču ideje participacije djece i bilo kojem drugom mediju koji dopire do šire javnosti kako bi javnost postala osjetljivija na važnost stvaranja arene za podršku participacije djece.

Ciljevi usmjereni na odgojno-obrazovne politike

- Koristiti dobivene podatke kao polazište za osmišljavanje projekata srodnih temi participacije djece, posebice ako su partneri na projektu organizacije bliske Ministarstvu znanosti i obrazovanja ili Europskoj komisiji ili bilo kojoj od različitih nadnacionalnih organizacija (UNICEF, Svjetska banka) koje raspisuju natječaje za

projekte na temu participacije djece. Možda bi podaci dobiveni ovim istraživanjem koje je uokvireno kritičkim pristupom prema nekim od njihovih politika, agendi i strategija napravilo pomak u konceptualizacijama participacije djece kod nekih od navedenih dionika.

Ciljevi usmjereni na znanost

- Pisanje znanstvenih članaka na temu participacije djece koji se nastavljaju i proširuju rezultate i spoznaje dobivene ovim istraživanjem, teorijski ili empirijski.
- Provedba i objavljivanje komparativnih istraživanja u kojima bi se instrument prilagođen za ovo istraživanje mogao koristiti u drugim, više ili manje sličnim kontekstima i sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Prilagodba i nijansiranje instrumenta za provedbu specifično u različitim odgojno-obrazovnim ciklusima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ciljevi usmjereni na struku

- Koristiti dobivene rezultate u aktivnostima popularizacije znanosti, na Festivalu znanosti, danima otvorenih vrata različitih fakulteta, škola i vrtića, na događajima različitih nevladinih udruga kojima vjeruju i koje uvažavaju odgojiteljice djece rane i predškolske dobi u Hrvatskoj.
- Koristiti dobivene podatke za raspravu u zatvorenim grupama na društvenim mrežama koje se sastoje od velikog broja odgojiteljica djece rane i predškolske dobi iz cijele Hrvatske.
- Sudjelovati na stručnim skupovima, odgojiteljskim vijećima, stručnim podcastima, blogovima i vlogovima.

6. 3. Hipoteze istraživanja

S obzirom na opći i spoznajni cilj te posebne ciljeve istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Odgojiteljice visoko procjenjuju važnost participacije djece u vrtićima. Očekuje se da odgojiteljice djece rane i predškolske dobi vide participaciju djece kao važnu za djecu rane i predškolske dobi, odnosno kao važnu u odnosu na praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

H2: Socio-demografske varijable su prediktori stavova odgojiteljica o participaciji djece. Očekuje se da će socio-demografske varijable koje obilježuju odgojiteljice djece rane i predškolske dobi na koje se ovo istraživanje fokusiralo biti prediktori stavova o participaciji djece od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi.

H3: Socio-demografske varijable su prediktori viđenja praksi podržavanja participacije djece. Očekuje se da će socio-demografske varijable koje obilježuju odgojiteljice djece rane i predškolske dobi na koje se ovo istraživanje fokusiralo biti prediktori njihovih viđenja praksi podržavanja participacije djece od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi.

H4: Postoji povezanost između stavova odgojiteljica o participaciji djece i viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece.

H5: Dob djece s kojom odgojiteljice rade prediktor je viđenja prakse podržavanja participacije djece. Očekuje se da je dob djece u skupini prediktor viđenja prakse participacije djece u dječjem vrtiću od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi.

6. 4. Varijable istraživanja

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja, određene su sljedeće **zavisne varijable istraživanja**:

- **Procjena važnosti pojedinih obilježja participacije djece** koja će se ispitivati kao niz aktivnosti ili situacija u odnosu na participaciju djece rane i predškolske dobi na skali od pet stupnjeva tako da **1** znači najmanje važno, a **5** znači najvažnije.
- **Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi prema participaciji djece** koji će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.
- **Učestalost (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini** koja će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.
- **Učestalost aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajna igra** koja će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.
- **Učestalost *scaffoldinga* participacije djece** koja će se ispitivati nizom tvrdnji na skali Likertova tipa.
- **Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece** koja će se ispitivati kao mogućnost utjecaja odgojiteljica na niz pojavnosti u vrtiću na skali Likertova tipa.

U obradi su kao zavisne varijable tretirane i pojedine dimenzije nekih od zavisnih varijabli dobivenih faktorskom analizom:

- ***Participacija vezana uz aktivnosti i participacija u sukonstrukciji okruženja*** kao dimenzije učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini
- ***Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja) i neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa)*** kao dimenzije učestalosti *scaffoldinga* participacije djece
- ***Praksa, radni uvjeti i organizacijski uvjeti*** kao dimenzije rutina koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece.

S obzirom na pretpostavljenu važnost specifičnih faktora za temu ovoga istraživanja, određene su **nezavisne varijable istraživanja**:

- **Dob odgojiteljica** djece rane i predškolske dobi. Iako je jasno da su varijabla dobi i varijabla radnog iskustva povezane, a neka istraživanja ukazuju i na to da su godine radnog iskustva važnije (Turnšek, 2007), varijabla dobi je ostavljena kako bi se navedeno provjerilo i kako bi se provjerila i pretpostavljena povezanost između dobi i godina radnog iskustva (Correia i sur., 2020; Sakellariou i Rentzou, 2011). Iako je pretpostavka da s većom dobi dolazi i više radnog iskustva, pitanje je odnosi li se navedeno upravo i na *participaciju djece*. Naime, upravo su participatorna prava djece (ako ih se ovdje uvjetno (samo) tako sagleda), ona koja se djeci najčešće uskraćuju.
- **Najviša razina završenog obrazovanja**. Postoje tri razine obrazovanja odgojiteljica djece rane i predškolske dobi koje su sudjelovale u istraživanju (srednja škola, prijediplomska i diplomatska razina) stoga se u istraživanju razmatraju stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi i viđenja vlastite prakse participacije djece u odnosu na ovu varijablu. Pretpostavka je da odgojiteljice djece rane i predškolske dobi sa završenim višim obrazovanjem imaju pozitivniji stav prema participaciji djece te da više procjenjuju vlastitu praksu participacije djece (Faour, 2003; McMullen, 1999).
- **Status odgojiteljice**. Prema Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojiteljice i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 10/97) odgojiteljice djece rane i predškolske dobi mogu napredovati u položajna zvanja *odgojiteljice mentorice* i *odgojiteljice savjetnice* na temelju izvrsnosti u svojem poslu. Stoga se postavlja pitanje znači li više zvanje više razumijevanja vlastitih praksi participacije djece?
- **Broj djece u skupini**. Broj djece u skupini prediktor je kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i odnosa među sudionicima (Clifford i sur., 2010). Vjerojatno je da skupine s većim brojem djece pružaju djeci manje prilika za participaciju. Međutim, nalazi su relevantnih istraživanja ambivalentni oko relacije broja djece u skupini i participacije djece (Correia i sur., 2020).

- **Dob djece u skupini.** Istraživanje autorice Smith (2002) ukazuje na to da je dob djece prediktor participacije djece pri čemu se mlađa djeca smatraju manje sposobnima za participaciju od starije djece. S druge strane, i Smith (2002) i Huić (2022) nalaze da odrasli jednako spremnima za participaciju vide djecu različite dobi.
- **Obrazovanje odgojiteljica tijekom inicijalnog obrazovanja o sadržajima vezanima uz temu participacije djece.** Pretpostavka je da odgojiteljice djece rane i predškolske dobi koje su tijekom inicijalnog obrazovanja imale sadržaje na ovu temu imaju bolje kompetencije za podržavanje participacije djece i provođenje participativnih praksi.
- **Sudjelovanje odgojiteljica djece rane i predškolske dobi u stručnom usavršavanju s temama u području participacije djece.** Pretpostavlja se da je uključivanjem u različite oblike stručnog usavršavanja moguće razvijati profesionalne kompetencije, u ovom radu fokus je na kompetencijama za podršku participaciji djece.
- **Veličina mjesta i regija u kojoj se vrtić nalazi.** Pretpostavlja se da postoje razlike u stavovima i viđenjima vlastite podrške participaciji djece s obzirom na geografsku različitost sudionica istraživanja. Navedena se različitost vidi kao dionik uzajamnog (među)utjecaja u odnosu na kulturu zajednice koja sudjeluje u oblikovanju stavova i viđenja vlastite prakse podrške participaciji djece ili za koje je moguće reći da nastaju uronjeni u navedenu kulturu zajednice, ali ju istovremeno i tvore.

6. 5. Instrument i tijek istraživanja

U ovome je istraživanju kao postupak istraživanja korišteno anketiranje, a kao instrument je upotrebljen upitnik. Anketiranja se u istraživanjima u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dugo vremena koriste te se smatraju adekvatnim načinom uvida u određene aspekte ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mukherji i Albon, 2015).

6. 5. 1. Konstrukcija upitnika

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik na temelju prilagodbe tri druga upitnika za odgojiteljice djece rane i predškolske dobi pronađena u relevantnoj literaturi koji su bili korišteni u drugim kontekstima i sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i na različitim jezicima. Prilagodba je rađena na temelju literature i u odnosu na kontekst u kojemu se istraživanje provodilo – hrvatski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1) Prvi korišteni izvor za konstrukciju upitnika za ovo istraživanje je upitnik autora Broström i sur. (2014) kojim su se ispitivala viđenja odgojiteljica o dječjem učenju i participaciji. Na zamolbu autorice ovoga rada, prvi autor poslao je prijevod ovog upitnika sa švedskog i danskog jezika na engleski jezik. Upravo je autor bio najkompetentniji „prevoditelj“ zbog poznavanja točnih nijansi značenja koja su se upitnikom željela prenijeti. Nakon pregovaranja oko značenja s prvim autorom rada u kojemu su rezultati dobiveni navedenim upitnikom predstavljeni, autorica rada je prevela upitnik s engleskog jezika na hrvatski jezik. Polazi se od toga da je za to bila kompetentna zbog magistarske diplome iz engleskog jezika i književnosti i zbog (preko) desetogodišnjeg čitanja literature vezane uz rani i predškolski odgoj i obrazovanje na engleskom jeziku. Također se polazi od toga da je upoznata sa sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i specifičnosti koje on nosi sa sobom u Hrvatskoj i što te specifičnosti mogu značiti u odnosu na prijevod upitnika na hrvatski. Upitnik je preuređen i prilagođen te je korišten samo njegov manji dio koji je bio prilagođen hrvatskom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri čemu se vodilo

računa o tome da se koristi vokabular koji je uvrješten u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i razumljiv ispitanicima istraživanja.

2) Drugi korišteni izvor za konstrukciju upitnika za ovo istraživanje je upitnik autorice Turnšek (2016) kojim su se ispitivala viđenja slovenskih odgojiteljica o ideji *kompetentnog* djeteta u praksi te participaciji djece u vrtićima. Na zamolbu autorice ovoga doktorskog rada, Turnšek (2016) je poslala svoj rad u kojemu su rezultati dobiveni navedenim upitnikom predstavljeni, a u kojemu su pobrojane sve čestice korištene u upitniku i iz kojega se upitnik mogao rekonstruirati. Rad je objavljen na engleskom jeziku, a autorica je poslala i verziju rada na slovenskom jeziku na kojemu je originalno napisan i koji je ujedno i originalan jezik upitnika. Nakon uvida u upitnik, autorica doktorskoga rada i autorica upitnika (Turnšek, 2016) telefonski su razgovarale i prošle svaku česticu upitnika te je Turnšek upoznala autoricu rada i s cjelokupnim kontekstom istraživanja i širim projektom u sklopu kojega je upitnik konstruiran. S obzirom na to da Turnšek razumije i govori hrvatski jezik, zajedno su tijekom razgovora pregovarale o značenjima i potencijalnim prijevodima pojedinih izraza na hrvatski jezik. Bila je riječ o uzajamnom stvaranju značenja. Ovaj upitnik je za prilagodbu odabran, između ostalog, i zbog veće sličnosti hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja i slovenskog sustava odgoja i obrazovanja, u usporedbi sa sličnostima hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja sa sustavom odgoja i obrazovanja u skandinavskim zemljama. U prilagodbi upitnika pomogla je i upoznatost autorice originalnog upitnika s hrvatskim sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i vokabularom koji se koristi kada se priča i piše o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj. Upitnik je preuređen i prilagođen te je korišten jedan njegov dio pri čemu se vodilo računa o tome da se koristi vokabular koji je uvrješten u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i razumljiv ispitanicima istraživanja.

3) Treći korišteni izvor za konstrukciju upitnika za ovo istraživanje je upitnik autora Kangas i suradnici (2016) kojim su se ispitivale koncepcije i prakse participacije djece iz perspektive odgojiteljica. Na zamolbu autorice ovoga rada, prva autorica poslala je prijevod ovog upitnika s finskog jezika na engleski jezik. Smatralo se da je za to najkompetentnija zbog upoznatosti s finskim sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te razumijevanja točnih značenja koja su se upitnikom željela prenijeti. Nakon zajedničkog pregovaranja oko točnih značenja s prvom autoricom rada u kojemu su rezultati dobiveni navedenim upitnikom predstavljeni, autorica doktorskoga rada je

prevela upitnik s engleskog jezika na hrvatski jezik. Polazi se od toga da je za to bila kompetentna dobrog poznavanja jezika i struke. Također se polazi od toga da je upoznata sa sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i specifičnosti koje on nosi sa sobom u Hrvatskoj i što te specifičnosti mogu značiti u odnosu na prijevod upitnika i specifičnog vokabulara na hrvatski jezik. Upitnik je preuređen i prilagođen hrvatskom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri čemu se vodilo računa o tome da se koristi vokabular koji je uvrježen u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i koji je razumljiv ispitanicima istraživanja.

Upitnik konstruiran za ovo istraživanje nazvan je *Upitnikom o stavovima odgojiteljica o participaciji djece i njihovim viđenjima vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima* (Privitak 1). Upitnik se sastojao od preambule i šest dijelova koji su tematski odijeljeni radi bolje preglednosti upitnika, posebice s obzirom na njegovu dužinu. U preambuli se odgojiteljice djece rane i predškolske dobi mole za sudjelovanje u istraživanju. Jasno se navodi cilj istraživanja te mjesto i način na koji će se upotrebljavati dobiveni podaci. Naglašava se dragovoljnost sudjelovanja u istraživanju i anonimnost te se stoga moli za iskrenost obrazlaganjem važnosti dobivanja uvida u stavove i viđenja vlastite prakse participacije djece od strane samih odgojiteljica djece rane i predškolske dobi. Na kraju se objašnjava postupak ispunjavanja upitnika i unaprijed zahvaljuje na pomoći.

Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja odgojiteljica. Postavljena pitanja tražila su od ispitanica da unesu podatke koji se odnose na:

- 1) spol,
- 2) dob,
- 3) najvišu završenu razinu obrazovanja,
- 4) godine radnog iskustva u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,
- 5) informaciju o tome pohađaju li trenutno neki od oblika formalnog ili neformalnog obrazovanja,
- 6) status odgojiteljice (*pripravnica, odgojiteljica, mentorica, savjetnica*),

7) jesu li tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja imali sadržaje vezane uz pojam participacije djece bilo u različitim kolegijima ili kao zaseban kolegij te

8) jesu li tijekom svojeg profesionalnog djelovanja sudjelovali u stručnom usavršavanju s temama u području participacije djece i koliko često.

Drugi segment prvog dijela upitnika odnosio se na podatke o mjestu iz kojeg odgojiteljice dolaze te podacima o vrtiću u kojemu rade. Postavljena pitanja tražila su od ispitanica da unesu podatke koji se odnose na:

- 1) broj djece u skupini,
- 2) starost najmlađeg djeteta u skupini,
- 3) starost najstarijeg djeteta u skupini,
- 4) županija iz koje dolaze te
- 5) veličina mjesta u kojemu se vrtić nalazi (*prema broju stanovnika*).

Drugi dio upitnika naslovljen *Stavovi o participaciji* bio je podijeljen na dva pitanja. Prvo pitanje temeljilo se na upitniku autora Broström i sur. (2014). Pitanja su se odnosila na stavove odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece. U ovom su pitanju odgojiteljice procjenjivale važnost 7 različitih aktivnosti u odnosu na participaciju djece rane i predškolske dobi u vrtićima na skali od pet stupnjeva tako da **1** znači *najmanje važno*, a **5** znači *najvažnije*. Drugo pitanje temeljilo se na upitniku autorice Turnšek (2016). 16 tvrdnji su se u ovom pitanju odnosile na stavove o djeci, djetinjstvu, participaciji djece i relaciji odgojiteljica djece rane i predškolske dobi i djece. Ispitanice su procjenjivale u kojoj se mjeri slažu s navedenim tvrdnjama prema sljedećoj skali: **1** = *uopće se ne slažem*; **2** = *ne slažem se*; **3** = *nit*
se slažem, **4** = *slažem se*; **5** = *u potpunosti se slažem*.

Ostali dijelovi upitnika temeljili su se na upitniku autora Kangas i sur. (2016) te se odnose na *Praksu participacije*. Treći dio upitnika naslovljen *Pedagoške aktivnosti u skupini* sastojao se od tri pitanja. U prvom su pitanju odgojiteljice procjenjivale učestalost pobrojanih 26 situacija u njihovim skupinama prema sljedećoj skali: **1** = *nikad*; **2** = *rijetko (jednom u mjesec dana)*; **3** = *ponekad (dva do tri puta na mjesec)*; **4** = *često (jednom ili dva puta tjedno)*; **5** = *uvijek ili gotovo uvijek (gotovo svaki dan)*. Dane situacije odnosile su se na dječje prilike ili mogućnosti za participaciju, prilike ili mogućnosti za donošenje odluka, inicijativnost i istinsko

slušanje djece. Treći dio upitnika imao je i dva otvorena pitanja koja su uslijedila nakon procjena učestalosti navedenih situacija. Prvo otvoreno pitanje glasilo je: *Opišite situaciju u kojoj je aktivna participacija (uključenost, sudjelovanje, odlučivanje) djeteta u vašoj grupi jasno vidljiva. Kako se participacija može vidjeti kod djeteta?*, a drugo: *Kakve se dječje inicijative uzimaju u obzir u vašoj skupini? Na koji način?* Sva otvorena pitanja u upitniku postavljena su s ciljem razumijevanja procjena odgojiteljica te davanja mogućnosti sudionicama za opimjeravanje i daljnje promišljanje o konkretnim situacijama koje omogućavaju participaciju djece u njihovim (iz njihove perspektive) i hrvatskim (iz istraživačke perspektive) vrtićima.

Četvrti dio upitnika nazvan *Aktivnosti vođene od strane djece i dugotrajna igra* također se sastojao od tri pitanja. U prvom pitanju odgojiteljice su procjenjivale koliko je često moguće 12 situacija pobrojanih u tvrdnjama pronaći u njihovim skupinama prema sljedećoj skali: **1 = nikad**; **2 = rijetko (jednom u mjesec dana)**; **3 = ponekad (dva do tri puta na mjesec)**; **4 = često (jednom ili dva puta tjedno)**; **5 = uvijek ili gotovo uvijek (gotovo svaki dan)**. Pobrojane situacije odnosile su se na procjene pedagoških praksi podrške djeci u različitim aktivnostima, od onih iniciranih od strane odgojiteljica do onih iniciranih od strane djece, od aktivnosti igre do aktivnosti učenja. Nakon toga se u četvrtom dijelu upitnika nalaze dva otvorena pitanja: *Opišite aktivnost koju su djeca sama razvila u vašoj skupini i njezin tijek/razvoj. te U kakvom odlučivanju djeca sudjeluju u vašoj skupini i kako?*

Peti dio upitnika nazvan *Scaffolding participacije djece* odnosi se na procese podrške participaciji djece. I ovaj dio upitnika sadrži tri pitanja, od kojih se u prvom tražilo od odgojiteljica da procijene koliko su one osobno u njihovoj skupini uključene u pobrojanih 18 aktivnosti prema sljedećoj skali: **1 = nikad**; **2 = rijetko (jednom u mjesec dana)**; **3 = ponekad (dva do tri puta na mjesec)**; **4 = često (jednom ili dva puta tjedno)**; **5 = uvijek ili gotovo uvijek (gotovo svaki dan)**. Druga dva pitanja bila su otvorenog tipa: *Koja konkretna pravila podržavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.* i *Koja konkretna pravila ograničavaju participaciju djece u vašoj skupini? Opišite.*

Posljednji, šesti dio upitnika pod nazivom *Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece* odnosi se na procjene izazova koji sprječavaju participaciju djece u svakodnevnim aktivnostima, kao i prednosti koje ju omogućuju. U ovom dijelu odgojiteljice su zamoljene da procijene u kojoj se mjeri slažu da one osobno mogu utjecati na pobrojanih 24 pojavnosti u njihovom vrtiću prema sljedećoj skali: **1 = uopće se ne slažem**; **2 = ne slažem se**; **3 = niti se slažem, niti se ne slažem**, **4 = slažem se**; **5 = u potpunosti se slažem.**

6. 5. 2. Metrijske karakteristike upitnika i struktura primijenjenih skala

Prilikom opisivanja primijenjenih skala i procjene njihovih metrijskih karakteristika, najprije su izračunati osnovni deskriptivni parametri za sve čestice. Kako bi se provjerila dimenzionalnost (struktura) pojedinih skala, u daljnjem koraku je primijenjena eksploratorna faktorska analiza (model zajedničkih faktora; procjena komunaliteta kao R^2 ; Guttman-Kaiserov kriterij zadržavanja faktora, karakteristični korijen >1). Nakon toga izračunata je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije *Cronbach alpha* te pripadajuće korelacije s ukupnim rezultatom na (sub)skali.

a) Skala procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece

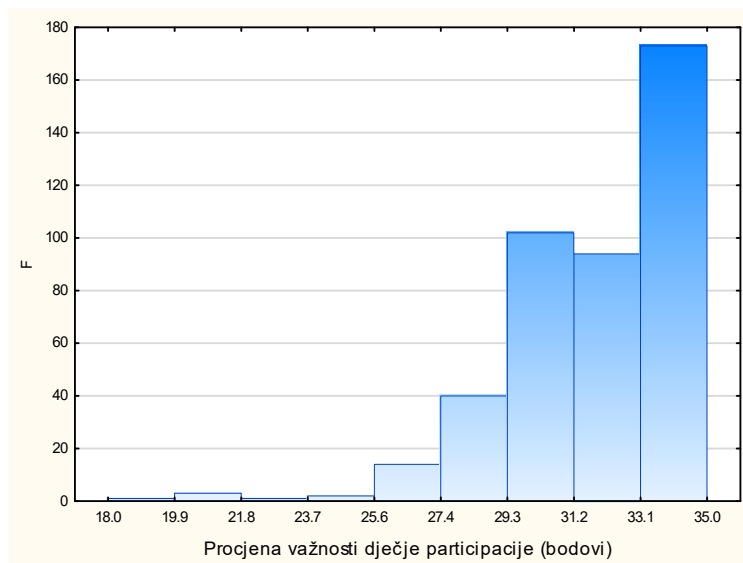
Tablica 1. Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Skale procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece

| | F1 | r_{it} |
|---|-------------|----------|
| U suradnji s drugima aktivno doprinosti skupini kojoj pripadaš. | 0.59 | 0.56 |
| Slušati. | 0.51 | 0.45 |
| Imati utjecaja na ono što se događa. | 0.51 | 0.48 |
| Biti uključen u tekuće aktivnosti. | 0.54 | 0.52 |
| Slušati djecu i razumjeti njihov način razmišljanja. | 0.66 | 0.54 |
| Poticati djecu na donošenje vlastitih odluka. | 0.70 | 0.57 |
| Stvarati najbolje uvjete za dječje neovisno odlučivanje. | 0.71 | 0.57 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 2.63 | |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.37 | |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.80 | |

F-faktorsko zasićenje r_{it} -korelacija s ukupnim rezultatom na skali

Ova Skala pokazuje jednofaktorsku strukturu te su faktorska zasićenja i korelacije s ukupnim rezultatom prilično visoki (veći od 0.5) za sve čestice. Također, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je zadovoljavajuća i iznosi 0.8 (Tablica 1). Stoga je opravdano formirati novu

zbirnu varijablu (suma procjena na svim česticama) koja je u daljnjim statističkim analizama interpretirana kao procjena važnosti participacije djece.



Slika 8. Distribucija rezultata na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece

Distribucija rezultata na ovoj zbirnoj varijabli pokazuje negativnu asimetriju (sklonost grupiranja oko viših vrijednosti) (Slika 8), što se moglo i očekivati s obzirom na već spomenute, visoke aritmetičke sredine procjena na svim česticama. Iz toga slijedi da se osjetljivost Skale se može smatrati samo donekle zadovoljavajućom, jer se najveći dio rezultata kreće u rasponu od 25 do 35 bodova (teorijski raspon je od 7 do 35).

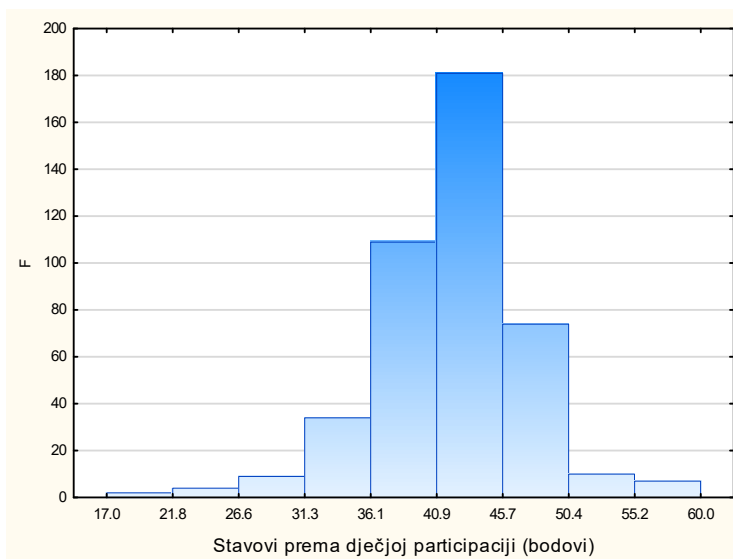
b) Skala stavova prema participaciji djece

Tablica 2. Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Skale stavova prema participaciji djece.

| | F1 | r _{it} |
|---|------|-----------------|
| Djeca nisu samo korisnici ili gosti vrtića i stoga bi trebala u većoj mjeri biti uključena u (su)kreiranje tijekom vlastitog života u vrtiću. | 0.56 | 0.25 |
| Zajedničko odlučivanje djece i odraslih u vrtiću donijelo bi praktične probleme jer odgojiteljice ne bi znale kako ispuniti očekivanja sve djece. | 0.42 | 0.16 |
| <i>Omogućavanje odlučivanja djece dodatno bi ojačalo djetetov individualizam i usmjerenost isključivo na vlastite interese.</i> | 0.08 | |
| Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi shvatila posljedice svojih odluka. | 0.52 | 0.25 |
| Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi prihvatila odgovornost za svoje odluke. | 0.54 | 0.26 |
| Za djecu bi djetinjstvo trebalo prvenstveno biti vrijeme igre i bezbrižnosti, a odrasli bi trebali preuzimati odgovornost za donošenje odluka. | 0.36 | 0.27 |
| Uzimanje u obzir mišljenja djece pri donošenju odluka znači da se njihovo mišljenje uvažava, a ne samo čuje. | 0.58 | 0.33 |
| Zadaca odraslih je svakodnevno stvarati prilike djeci da izraze svoja mišljenja, želje, očekivanja i ideje. | 0.55 | 0.36 |
| <i>Djeca bi trebala odlučivati uglavnom o svojoj igri, a sve ostale odluke trebaju donositi odrasli.</i> | 0.13 | |
| Djeca bi trebala odlučivati i birati prvenstveno između opcija, aktivnosti, materijala koje predloži odgojiteljica, a ne predlagati svoje. | 0.30 | 0.15 |
| Važno je da djeca sama stvaraju i provode svoje ideje/zamisli, a ne da biraju ono što im odrasli predlažu. | 0.36 | 0.31 |
| <i>Djetinjstvo je razdoblje zrelosti.</i> | 0.11 | |
| Djetinjstvo je razdoblje sposobnosti za djelovanje. | 0.59 | 0.25 |

| | | |
|---|---|------|
| Dijete može biti aktivan građanin već u djetinjstvu. | 0.62 | 0.25 |
| Već u predškolskom razdoblju dijete može mijenjati svijet oko sebe. | 0.60 | 0.30 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 3.24 | |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.21 | |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.60 | |
| F-faktorsko zasićenje | r _{it} -korelacija s ukupnim rezultatom na skali | |

Faktorska analiza je sugerirala jednodimenzionalnost ove Skale s tim da manji broj čestica nije zadovoljio minimalne statističke standarde. Čestice pod rednim brojem 3, 9 i 12, koje su u Tablici 2 označene kurzivom imala su niska i neznčajna faktorska zasićenja te ih se nije uzelo u obzir prilikom formiranja ukupnog rezultata na Skali. Ove čestice su specifične te i sadržajno ponešto odudaraju od koncepta participacije djece (npr. *Djetinjstvo je razdoblje zrelosti*). Zanimljivo je spomenuti da procjene na nekim česticama za koje se očekivalo da bi mogle biti negativno korelirane s ostalim procjenama (npr. *Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi shvatila posljedice svojih odluka.* ili *Zajedničko odlučivanje djece i odraslih u vrtiću donijelo bi praktične probleme jer odgojiteljice ne bi znale kako ispuniti očekivanja sve djece*) zapravo pokazuju pozitivne relacije, odnosno, značajna faktorska zasićenja pozitivnog predznaka. Stoga je ukupni rezultat formiran kao zbroj procjena na česticama koje zadovoljavaju visinom faktorskih zasićenja i korelacija s ukupnim rezultatom.



Slika 9. Distribucija rezultata na Skali stavova prema participaciji djece

Distribucija rezultata na Skali stavova prema participaciji djece (Slika 9) pokazuje normalnu raspodjelu te zadovoljavajuću osjetljivost (mogućnost diferencijacije sudionica) u rasponu od 17 bodova do 60 bodova (teorijski raspon je od 12 do 60). S druge strane, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je nešto niža od poželjne (Cronbach alpha = 0.6), što ukazuje da se ukupan rezultat na Skali može koristiti kao zasebna mjera samo u istraživačke svrhe, ali ne i npr. u dijagnostičke ili prognostičke svrhe.

c) Upitnik učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti

Tablica 3. Faktorska struktura Upitnika učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u skupini

| | F1 | F2 |
|--|-------------|-------------|
| Djeca sama biraju prijatelje za igru. | 0.78 | -0.14 |
| Djeca sama biraju igračke. | 0.75 | -0.12 |
| Djeca određuju temu i sadržaj igre. | 0.56 | 0.07 |
| Djeca biraju aktivnost među opcijama koje osmišljava odgojiteljica. | 0.40 | -0.02 |
| Djeca mogu nastaviti svoju aktivnost koliko god dugo to žele. | 0.47 | 0.30 |
| <i>Odgojiteljica ograničava aktivnost (primjerice, zbog buke, kršenja pravila i sl.)</i> | 0.13 | -0.26 |
| Djeca imaju priliku igrati se s djecom iz drugih skupina. | 0.45 | 0.22 |
| <i>Uskraćivanje pristupa igri je kazna u vašoj skupini (primjerice, zbog kršenja pravila u igri)</i> | -0.01 | -0.26 |
| <i>Djeca u svojim aktivnostima testiraju ili namjerno krše pravila skupine.</i> | 0.16 | -0.28 |
| Dijete ima mogućnost isključiti se iz aktivnosti ako to želi (primjerice, ne sudjelovati u jutarnjem krugu). | 0.48 | 0.23 |
| Dijete može realizirati aktivnost koju su planirale odgojiteljice u različito vrijeme od ostatka skupine. | 0.50 | 0.36 |
| Aktivnost vođena od strane odgojiteljice odvija se u manjim skupinama. | 0.36 | 0.15 |
| Mišljenja djece utječu na kupovinu materijala (primjerice igračaka) za vrtić. | 0.28 | 0.44 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| Djeca sama započinju i sudjeluju u umjetničkim aktivnostima ako to žele. | 0.55 | 0.39 |
| Odgojiteljica stane i sluša dijete kada ono želi razgovarati o važnim stvarima. | 0.63 | 0.03 |
| Djeca biraju koje svoje radove žele istaknuti na panou skupine. | 0.28 | 0.55 |
| Djeca utječu na raspored namještaja itd. u prostorima skupine. | 0.31 | 0.53 |
| Djeca mogu svakodnevno donijeti svoje igračke u vrtić. | 0.30 | 0.09 |
| Djeca dokumentiraju proces ako to žele (crtež, fotografija i sl.). | 0.47 | 0.39 |
| Prijedlozi djece mijenjaju aktivnost koja je planirana za skupinu. | 0.56 | 0.45 |
| Djeca sama međusobno rješavaju konfliktne situacije. | 0.39 | 0.32 |
| Djeca sama odlučuju hoće li uključiti odgojiteljicu u igru. | 0.55 | 0.24 |
| Djeca mogu odabrati da ne spavaju. | 0.26 | 0.59 |
| Djeca mogu odabrati ne ići u šetnju/van ako ne žele. | 0.14 | 0.50 |
| Djeca utječu na organizaciju proslava i drugih događaja u vrtiću | 0.16 | 0.71 |
| Djeca utječu na sadržaj proslava i drugih događaja u vrtiću. | 0.20 | 0.69 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 4.89 | 3.64 |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.19 | 0.14 |

Struktura ovog Upitnika pokazala se dvodimenzionalnom (prema Guttman-Kaiser kriteriju značajnosti), odnosno, zadržala su se dva relativno nezavisna latentna faktora koji se sadržajno mogu interpretirati kao:

F1 – Participacija vezana uz aktivnosti i

F2 – Participacija u sukonstrukciji okruženja

(nakon ortogonalne rotacije faktora po Varimax algoritmu).

Pritom tri čestice u Tablici 3 označene kurzivom nisu pokazale značajnu saturaciju niti na jednom faktoru (6, 8 i 9; čestice uglavnom sadržajno vezane uz ograničavanje i kažnjavanje i kršenje pravila), dok par čestica dijeli značajno zasićenje na oba faktora. Stoga su formirane dvije nove zbirne varijable (zbroj procjena na česticama pripadajućeg faktora) koje su se dalje koristile u završnim analizama podataka.

Tablica 4. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Participacija vezana uz aktivnosti (F1)

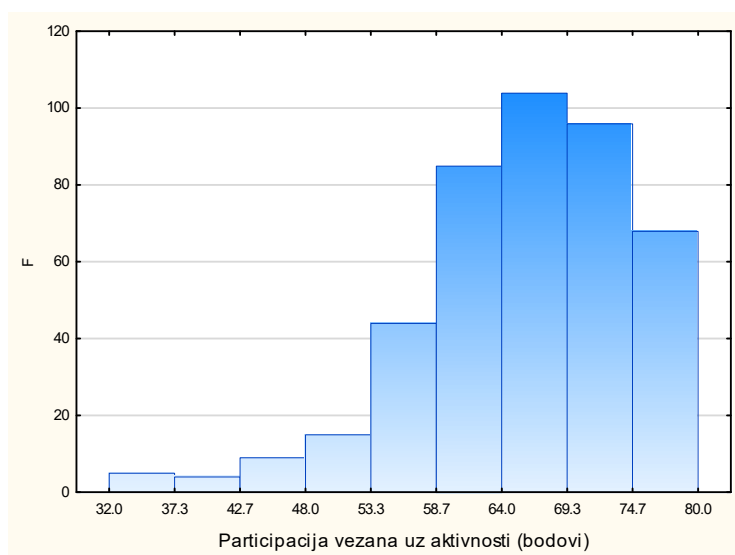
| | r_{it} |
|--|-------------|
| Djeca sama biraju prijatelje za igru. | 0.56 |
| Djeca sama biraju igračke. | 0.54 |
| Djeca određuju temu i sadržaj igre. | 0.49 |
| Djeca biraju aktivnost među opcijama koje osmišljava odgojiteljica. | 0.32 |
| Djeca mogu nastaviti svoju aktivnost koliko god dugo to žele. | 0.50 |
| Djeca imaju priliku igrati se s djecom iz drugih skupina. | 0.46 |
| Dijete ima mogućnost isključiti se iz aktivnosti ako to želi (primjerice, ne sudjelovati u jutarnjem krugu). | 0.50 |
| Dijete može realizirati aktivnost koju su planirale odgojiteljice u različito vrijeme od ostatka skupine. | 0.59 |
| Aktivnost vođena od strane odgojiteljice odvija se u manjim skupinama. | 0.38 |
| Djeca sama započinju i sudjeluju u umjetničkim aktivnostima ako to žele. | 0.62 |
| Odgojiteljica stane i sluša dijete kada ono želi razgovarati o važnim stvarima. | 0.52 |
| Djeca mogu svakodnevno donijeti svoje igračke u vrtić. | 0.30 |
| Djeca dokumentiraju proces ako to žele (crtež, fotografija i sl.). | 0.54 |
| Prijedlozi djece mijenjaju aktivnost koja je planirana za skupinu. | 0.64 |
| Djeca sama međusobno rješavaju konfliktne situacije. | 0.43 |
| Djeca sama odlučuju hoće li uključiti odgojiteljicu u igru. | 0.55 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.86 |

Tablica 5. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Participacija u sukonstrukciji okruženja (F2)

| | r_{it} |
|--|----------|
| Mišljenja djece utječu na kupovinu materijala (primjerice igračkaka) za vrtić. | 0.45 |

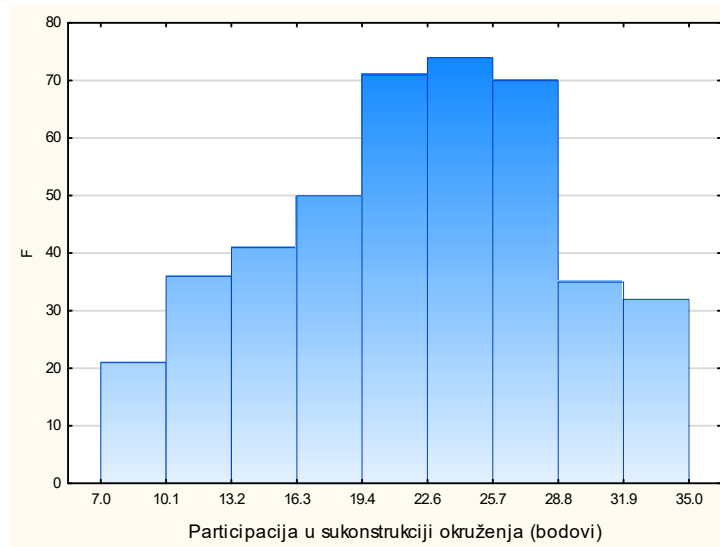
| | |
|--|-------------|
| Djeca biraju koje svoje radove žele istaknuti na panou skupine. | 0.55 |
| Djeca utječu na raspored namještaja itd. u prostorima skupine. | 0.54 |
| Djeca mogu odabrati da ne spavaju. | 0.57 |
| Djeca mogu odabrati ne ići u šetnju/van ako ne žele. | 0.47 |
| Djeca utječu na organizaciju proslava i drugih događaja u vrtiću | 0.66 |
| Djeca utječu na sadržaj proslava i drugih događaja u vrtiću. | 0.65 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.82 |

Oba faktora (dimenzije) su pokazala zadovoljavajuću i relativno visoku pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (0.86 i 0.82) te su korelacije svake čestice s ukupnim rezultatom na pripadajućem faktoru zadovoljavajuće (više od 0.3, a većinom više od 0.5) (Tablica 4 i Tablica 5).



Slika 10. Distribucija rezultata na faktoru Participacija vezana uz aktivnosti

Distribucija rezultata na faktoru Participacija vezana uz aktivnosti je blaže negativno asimetrična (Slika 10), što upućuje na sklonost ka višim procjenama na česticama koje čine ovu dimenziju. S druge strane, osjetljivost skale je zadovoljavajuća s rasponom rezultata od 32 do 80 bodova (teorijski raspon je od 16 do 80).



Slika 11. Distribucija rezultata na faktoru Participacija u sukonstruktiji okruženja

Distribucija rezultata na faktoru Participacija u sukonstruktiji okruženja pokazuje uglavnom normalnu raspodjelu (blago platikurtičnu) te izvrsnu osjetljivost (ostvaren raspon od 7 do 35, koliko iznosi i teorijski raspon) (Slika 11).

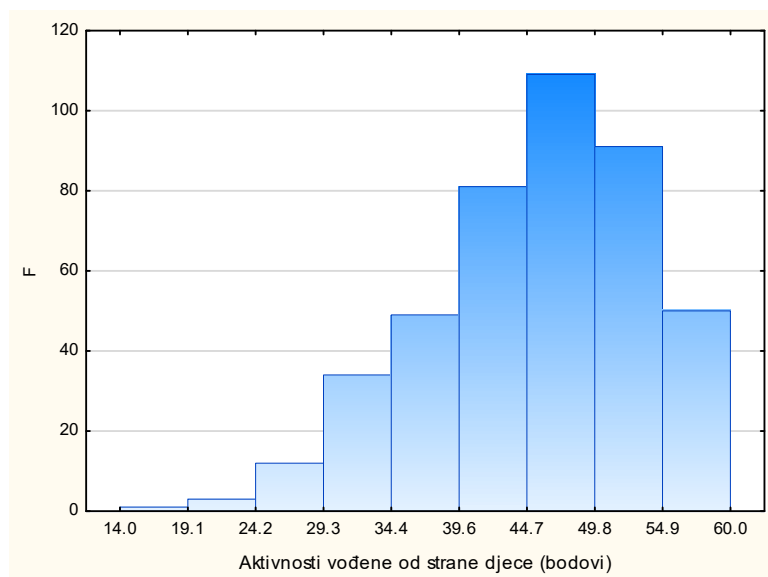
d) Aktivnosti vođene od strane djece i dugotrajna igra

Tablica 6. Faktorska zasićenja, korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost Upitnika učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece

| | F1 | r_{it} |
|--|------|----------|
| ... nastavljaju se i razvijaju danima. | 0.73 | 0.66 |
| ... nastavljaju se i razvijaju se tjednima i mjesecima. | 0.72 | 0.65 |
| ... temelje se na temama preuzetih iz medija. | 0.34 | 0.33 |
| ... temelje se na projektima ili temama skupine potaknutih od strane odgojiteljice | 0.30 | 0.30 |
| ... temelje se projektima ili temama skupine potaknutih od strane djece. | 0.75 | 0.70 |
| Teme iz projekata u vrtiću vidljive su u slobodnoj igri djece. | 0.73 | 0.68 |
| Dječje uloge u igri variraju. | 0.63 | 0.59 |

| | | |
|---|-------------|------|
| Djeca sudjeluju u aktivnostima evaluacije s odraslima. | 0.70 | 0.65 |
| Djeca utječu na buduće aktivnosti sudjelovanjem u planiranju. | 0.75 | 0.69 |
| Poticaj za igru ostavlja se izložen do idućeg dana ako to djeca žele. | 0.57 | 0.54 |
| U skupini je moguće organizirati prostor za velike igre koje zauzimaju više prostora. | 0.60 | 0.56 |
| Djeca planiraju i realiziraju različite aktivnosti za drugu djecu. | 0.68 | 0.64 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 4.95 | |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.41 | |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.88 | |
| F-faktorsko zasićenje r_{it} -korelacija s ukupnim rezultatom na skali | | |

Nakon provedene faktorske analize, Upitnik učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece pokazuje jednofaktorsku strukturu s tim da većina čestica (osim dvije) pokazuje dosta visoke faktorske saturacije (više od 0.6). Prosječne procjene na pojedinim česticama su uglavnom više od 3. Također, pouzdanost unutarnje konzistencije je dosta visoka (0.88) te je u daljnjim analizama korišten ukupan rezultat na Upitniku, kao mjera učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece (Tablica 6).



Slika 12. Distribucija rezultata na Skali aktivnosti vođenih od strane djece

Distribucija rezultata na ovom Upitniku je očekivano blago negativno asimetrična (sklonost k višim procjenama), ali se osjetljivost može smatrati solidnom (ostvaren je raspon rezultata od 14 do 60 bodova, a teorijski je od 12 do 60 bodova) (Slika 12).

e) Scaffolding participacije djece

Tablica 7. Faktorska struktura Upitnika učestalosti scaffoldinga participacije djece

| | F1 | F2 |
|---|-------------|-------------|
| Planiram aktivnost na temelju dječjih interesa. | 0.63 | 0.17 |
| Sudjelujem u igri (primjerice, preuzimanjem uloge). | 0.12 | 0.67 |
| Iniciram aktivnost iz pedagoških razloga. | 0.08 | 0.83 |
| Usmjeravam aktivnost iz pedagoških razloga. | 0.05 | 0.82 |
| Sudjelujem u igrama s pravilima (Došla majka s kolodvora, Crvena kraljica). | 0.23 | 0.55 |
| Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani. | 0.19 | 0.56 |
| Potičem igru (primjerice, čitajući bajku, koristeći alate itd.). | 0.44 | 0.49 |
| Podržavam i pomažem djeci da djeluju na temelju svojih ideja. | 0.68 | 0.18 |
| Koristim ideje koje sam dobila iz dječjih igara u planiranju aktivnosti. | 0.73 | 0.20 |
| Na različite načine stječem informacije o djetetovim mislima, mišljenjima i interesima. | 0.75 | 0.18 |
| Podržavam dijete u sudjelovanju u igri (primjerice ako je dijete plaho ili preaktivno). | 0.73 | 0.25 |
| Rješavam sukobe u igri zajedno s djecom. | 0.36 | 0.46 |
| Osiguravam prilike da sva djeca izraze svoje mišljenje. | 0.77 | 0.20 |
| Djeca mi samoinicijativno govore ili pokazuju što su otkrila, izumila ili istražila. | 0.75 | 0.17 |
| Mijenjam planiranu aktivnost na temelju djetetovih interesa. | 0.76 | 0.13 |
| Promatram dječje interakcije. | 0.82 | 0.21 |
| Promatram raspoloženje djece tijekom dana. | 0.77 | 0.21 |
| Djeca sudjeluju u dogovaranju pravila zajedno s nama odgojiteljicama. | 0.66 | 0.09 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 6.36 | 3.24 |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.35 | 0.18 |

Eksploratorna faktorska analiza Upitnika je sugerirala zadržavanje dva faktora (prema Guttman-Kaiserovm kriteriju) koji se sadržajno (nakon rotacije) mogu interpretirati kao:

F1 – Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja) i

F2 – Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa).

Sva faktorska zasićenja su se pokazala dosta visokima te nije bilo čestica koje dijele značajna zasićenja na oba faktora ili onih koji statistički ne pripadaju niti jednom faktoru (Tablica 7). S obzirom na rezultate ove analize, formirane su dvije nove zbirne varijable koje su koristile u daljnjim analizama kao mjere navedenih aktivnosti.

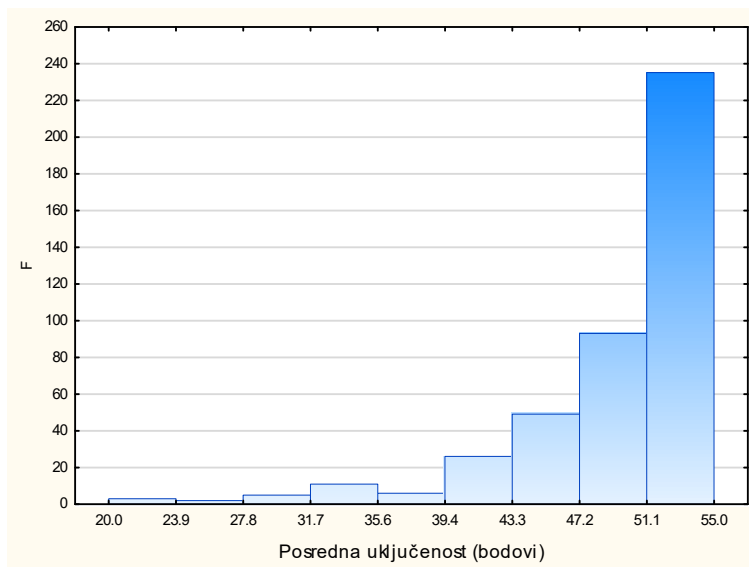
Tablica 8. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja) (F1)

| | r_{it} |
|---|-------------|
| Planiram aktivnost na temelju dječjih interesa. | 0.64 |
| Podržavam i pomažem djeci da djeluju na temelju svojih ideja. | 0.68 |
| Koristim ideje koje sam dobila iz dječjih igara u planiranju aktivnosti. | 0.73 |
| Na različite načine stječem informacije o djetetovim mislima, mišljenjima i interesima. | 0.74 |
| Podržavam dijete u sudjelovanju u igri (primjerice ako je dijete plaho ili preaktivno). | 0.73 |
| Osiguravam prilike da sva djeca izraze svoje mišljenje. | 0.76 |
| Djeca mi samoinicijativno govore ili pokazuju što su otkrila, izumila ili istražila. | 0.73 |
| Mijenjam planiranu aktivnost na temelju djetetovih interesa. | 0.75 |
| Promatram dječje interakcije. | 0.78 |
| Promatram raspoloženje djece tijekom dana. | 0.74 |
| Djeca sudjeluju u dogovaranju pravila zajedno s nama odgojiteljicama. | 0.64 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.93 |

Tablica 9. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa) (F2)

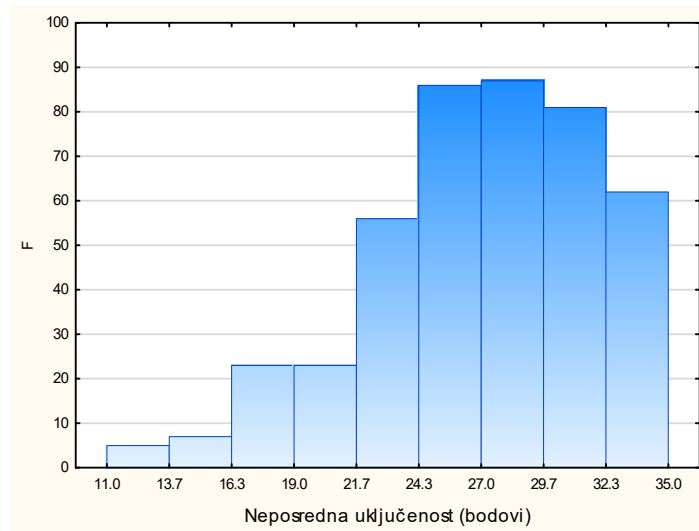
| | r_{it} |
|---|-------------|
| Sudjelujem u igri (primjerice, preuzimanjem uloge). | 0.63 |
| Iniciram aktivnost iz pedagoških razloga. | 0.67 |
| Usmjeravam aktivnost iz pedagoških razloga. | 0.65 |
| Sudjelujem u igrama s pravilima (Došla majka s kolodvora, Crvena kraljica). | 0.57 |
| Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani. | 0.58 |
| Potičem igru (primjerice, čitajući bajku, koristeći alate itd.). | 0.54 |
| Rješavam sukobe u igri zajedno s djecom. | 0.49 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.84 |

Oba faktora su pokazala vrlo visoku pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (0.93 i 0.84), te su očekivano sve korelacije s ukupnim rezultatom na zbirnim mjerama visoke (osobito za faktor Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja)) (Tablica 8 i Tablica 9).



Slika 13. Distribucija rezultata na faktoru Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja)

Distribucija rezultata na faktoru Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja) pokazuje vrlo izrazitu negativnu asimetriju (većina rezultata je viša od 40 bodova). Iako je obuhvaćen raspon od 20 do 55 bodova, može se reći da je zbog ove asimetrije osjetljivost faktora relativno niska, ali ipak zadovoljavajuća za primjenu u istraživačke svrhe (Slika 13).



Slika 14. Distribucija rezultata na faktoru Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa)

Kada je u pitanju faktor Neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa), distribucija je blaže negativno asimetrična i blaže platikurtična, a osjetljivost se može smatrati zadovoljavajućom (ostvaren je raspon od 11 do 35 bodova od teorijskog koji iznosi od 7 do 35 bodova) (Slika 14).

f) Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju

Tablica 10. Faktorska struktura Skale mogućnosti participacije

| | F1 | F2 | F3 |
|---|------|-------------|-------------|
| Broj djece | 0.05 | 0.88 | 0.22 |
| Broj odgojiteljica | 0.05 | 0.90 | 0.24 |
| Broj ostalog osoblja | 0.03 | 0.88 | 0.29 |
| Žurba | 0.21 | 0.26 | 0.60 |
| Rutine i ukorijenjeni načini djelovanja | 0.22 | 0.08 | 0.71 |

| | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Vremenski raspored | 0.09 | 0.23 | 0.58 |
| Prisutnost djece kojoj je potrebna posebna podrška u skupini | 0.20 | 0.54 | 0.34 |
| Dječje teškoće u komunikaciji | 0.25 | 0.20 | 0.46 |
| Promjene odgojiteljica | 0.21 | 0.75 | 0.20 |
| Potrebe roditelja | 0.25 | 0.29 | 0.40 |
| Neučinkovite prakse sastanaka | 0.36 | 0.31 | 0.47 |
| Nedostatak vještina promatranja | 0.53 | 0.09 | 0.50 |
| Nedostatak praksi koje promiču participaciju djece | 0.54 | 0.04 | 0.50 |
| Potrebe odraslih za kontaktima s drugim odraslima | 0.60 | 0.17 | 0.30 |
| Neinformiranost odraslih o načinima podrške razvoju djeteta | 0.64 | 0.01 | 0.34 |
| Manjak koncentracije kod odraslih (rade/razmišljaju o mnogo stvari u isto vrijeme) | 0.63 | 0.34 | 0.08 |
| Umor odraslih | 0.58 | 0.51 | -0.03 |
| Buka | 0.49 | 0.34 | 0.11 |
| Nedostatak postavljanja prioriteta (druge stvari su ispred djece) | 0.66 | 0.14 | 0.28 |
| Nedostatak organizacijskih vještina | 0.71 | 0.05 | 0.25 |
| Loša prostorna rješenja | 0.64 | 0.25 | 0.16 |
| Ostala zaduženja | 0.56 | 0.35 | 0.14 |
| Nedostatak stručnog tima | 0.34 | 0.66 | -0.06 |
| Nedostatak komunikacije s drugim odgojiteljima | 0.56 | -0.03 | 0.21 |
| <i>Karakteristični korijen</i> | 4.86 | 4.76 | 3.11 |
| <i>Proporcija objašnjene varijance</i> | 0.20 | 0.20 | 0.13 |

Faktorska struktura ove Skale ukazuje na postojanje triju latentnih faktora koje se sadržajno mogu interpretirati kao:

F1 – Praksa,

F2 – Radni uvjeti i

F3 – Organizacijski uvjeti.

Stoga se u daljnjim analizama provjerila pouzdanost zbirnih mjera, odnosno, formirane su tri zasebne zbirne varijable kao mjere gore navedenih faktora (Tablica 10). Pritom su zadržane sve čestice Skale, jer su pokazivale zadovoljavajuće faktorske saturacije.

Tablica 11. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Praksa (F1)

| | r_{it} |
|--|-------------|
| Nedostatak vještina promatranja | 0.58 |
| Nedostatak praksi koje promiču participaciju djece | 0.63 |
| Potrebe odraslih za kontaktima s drugim odraslima | 0.65 |
| Neinformiranost odraslih o načinima podrške razvoju djeteta | 0.65 |
| Manjak koncentracije kod odraslih (rade/razmišljaju o mnogo stvari u isto vrijeme) | 0.63 |
| Umor odraslih | 0.59 |
| Buka | 0.53 |
| Nedostatak postavljanja prioriteta (druge stvari su ispred djece) | 0.68 |
| Nedostatak organizacijskih vještina | 0.70 |
| Loša prostorna rješenja | 0.66 |
| Ostala zaduženja | 0.59 |
| Nedostatak komunikacije s drugim odgojiteljima | 0.54 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.90 |

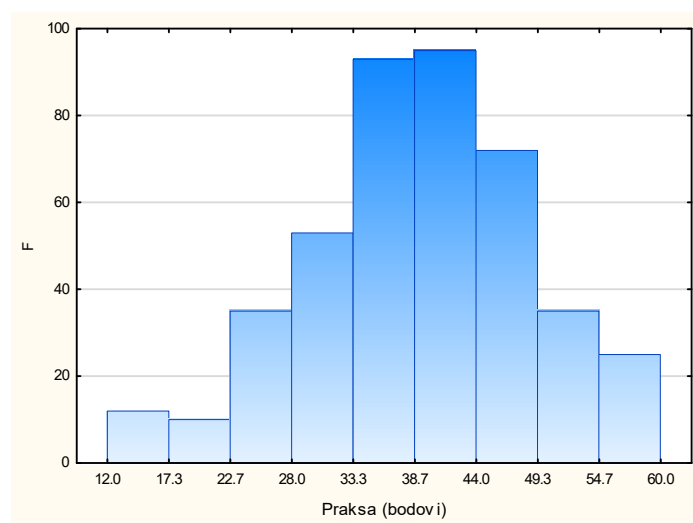
Tablica 12. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Radni uvjeti (F2)

| | r_{it} |
|--|-------------|
| Broj djece | 0.86 |
| Broj odgojiteljica | 0.88 |
| Broj ostalog osoblja | 0.86 |
| Prisutnost djece kojoj je potrebna posebna podrška u skupini | 0.58 |
| Promjene odgojiteljica | 0.77 |
| Nedostatak stručnog tima | 0.61 |
| <i>Cronbach alpha</i> | 0.91 |

Tablica 13. Korelacije s ukupnim rezultatom i pouzdanost faktora Organizacijski uvjeti (F3)

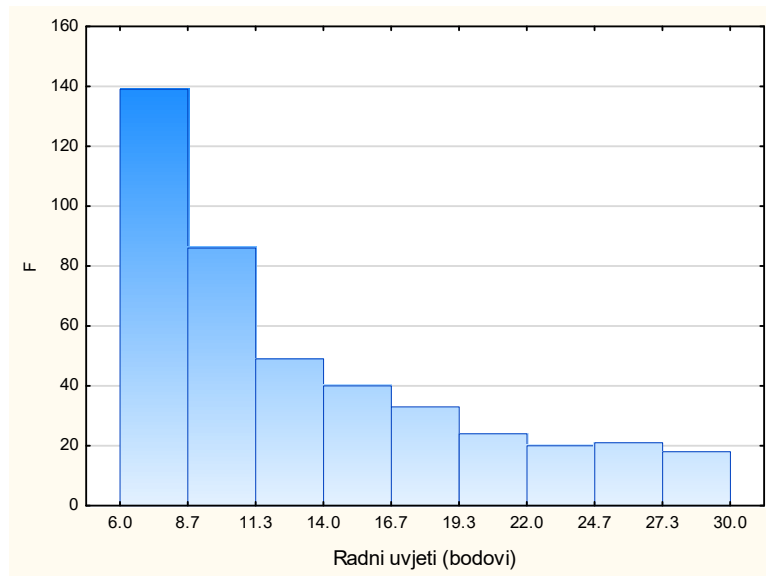
| | r_{it} |
|---|-------------|
| Žurba | 0.61 |
| Rutine i ukorijenjeni načini djelovanja | 0.65 |
| Vremenski raspored | 0.56 |
| Dječje teškoće u komunikaciji | 0.48 |
| Potrebe roditelja | 0.47 |
| Neučinkovite prakse sastanaka | 0.51 |
| Cronbach alpha | 0.79 |

Prva dva faktora pokazuju vrlo visoku pouzdanost unutarnje konzistencije (0.90 i 0.91) (Tablica 11 i Tablica 12), dok treći faktor pokazuje nešto slabiju, ali ipak zadovoljavajuću pouzdanost (0.79) (Tablica 13). Slično se može zaključiti i za korelacije s ukupnim rezultatom na pojedinim faktorima.



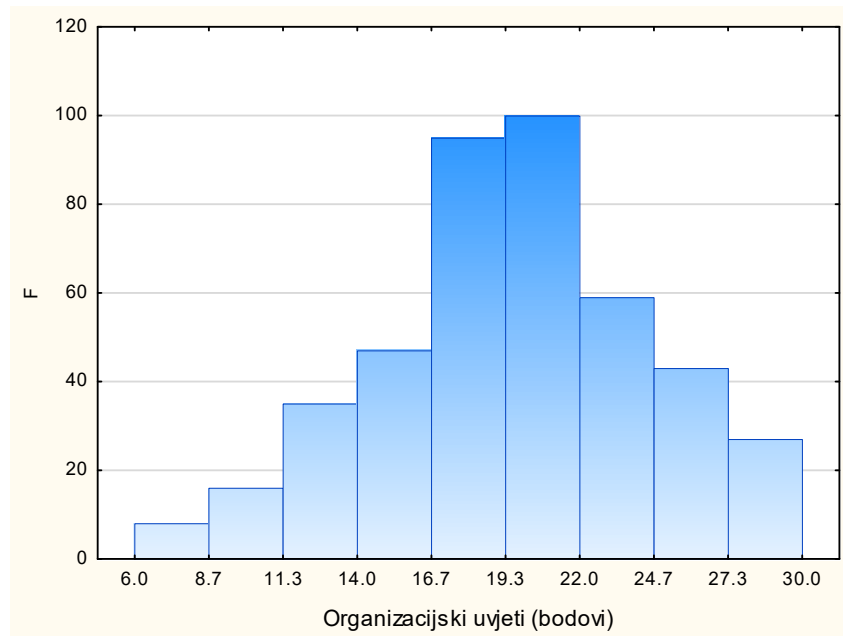
Slika 15. Distribucija rezultata na faktoru Praksa

Ukupni rezultati na prvom faktoru pokazuju normalnu raspodjelu i maksimalan raspon rezultata, što upućuje na vrlo dobru osjetljivost Skale i mogućnost diferenciranja pojedinaca (Slika 15).



Slika 16. Distribucija rezultata na faktoru Radni uvjeti

Distribucija rezultata na faktoru Radni uvjeti je izrazito pozitivno asimetrična, što ukazuje da su ove procjene pomaknute prema nižim vrijednostima (primarno procjene nemogućnosti utjecaja na ove čimbenike), ali se osjetljivost može smatrati zadovoljavajućom zbog maksimalno visokog ostvarenog raspona (Slika 16).



Slika 17. Distribucija rezultata na faktoru Organizacijski uvjeti

Kada je riječ o organizacijskim uvjetima, distribucija ukupnih rezultata pokazuje dosta pravilnu normalnu raspodjelu i maksimalno ostvaren raspon, što ukazuje na vrlo dobru diskriminativnost predloženog faktora/subskale (Slika 17).

6. 5. 3. *Tijek istraživanja*

S obzirom na to da je namjera bila doći do što većeg broja odgojiteljica djece rane i predškolske dobi u Republici Hrvatskoj konstruirani upitnik proveden je u potpunosti *online*, što ima svoje prednosti i nedostatke (o kojima raspravlja, primjerice, Maliković, 2015). Navedeni način distribuiranja upitnika smatrao se opravdanim u ovom istraživanju iz dvije perspektive:

1) **Perspektiva istraživačice:** financijski i vremenski je ekonomičnije istraživanje provoditi online, posebice kada uzorak dolazi iz cijele države. S obzirom da je istraživanje financirala sama autorica, financijski je bilo isplativije provesti ga *online*, a sredstva koja su stoga preostala mogla su se potom utrošiti na nabavku literature. Ako se istraživanjem želi zahvatiti stanje u određenom trenutku, onda je istraživanje potrebno provesti u što kraćem vremenskom periodu kako bi se dobili pouzdaniji podaci, što *online* upitnik i osigurava. Na odluku o provedbi istraživanja *online* utjecali su i ekološki razlozi.

2) **Perspektiva sudionica:** pristupanje upitniku online omogućuje odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi ispunjavanje upitnika u njima najpogodnijem trenutku, što podrazumijeva više vremena za njegovo ispunjavanje i promišljanje, posebice s obzirom na to da je riječ o procjeni kompleksnih situacija iz vlastite prakse. *Online* ispunjavanje upitnika stoga bi moglo pridonijeti kvaliteti i kvantiteti dobivenih podataka. Ujedno bi moglo pridonijeti i autentičnijoj dragovoljnosti sudjelovanja u istraživanju jer nema kontakta licem-u-lice, odigravanja relacija moći unutar institucije te neposredne provjere ispunjenosti upitnika.

Za sastavljanje i distribuciju upitnika korištena je aplikacija GoogleForms koja se pokazala pouzdanom i lakom za korištenje te poznatom velikom broju ljudi. Aplikacija dobivene podatke producira u Excel tablici, što podatke čini lako prenosivim u statističke

programe za obradu podataka. Istraživanje je provedeno u veljači i ožujku 2023. godine. Poveznicu koja je vodila na (tada aktivan) upitnik (<https://forms.gle/iukMBacCjdx1cz58>), kao i QR kod koji je vodio na upitnik (Privitak 2) autorica je istraživanja osobno, ali u velikoj mjeri i koristeći svoju široku mrežu poznanstava i suradnika koje je stekla tijekom godina rada u sustavu poslala na razne e-mail adrese i telefonske brojeve koje je imala u svojem adresaru, a isto su napravili i njezini poznanici i suradnici koji su također poveznicu objavili u različitim zatvorenim odgojiteljskim grupama na društvenim mrežama.

Tijekom provedbe, obrade i predstavljanja rezultata istraživanja vodilo se računa o *etičkim standardima provedbe empirijskih istraživanja*, od:

- 1) zaštite anonimnosti (u obrascu se nisu prikupljale mail adrese sudionica istraživanja),
- 2) dragovoljnosti (sudionice istraživanja mogle su odabrati žele li i kada ispuniti upitnik izvan radnog mjesta),
- 3) prava na povlačenje iz sudjelovanja u istraživanju u bilo kojoj fazi istraživanja (u obrascu podaci prikupljeni iz nepotpuno ispunjenih upitnika nisu mogli biti predani autorici niti na obradu),
- 4) upućenosti sudionica u cilj istraživanja (cilj istraživanja naveden je u preambuli upitnika) do
- 5) obvezivanja autorice na davanje povratne informacije zainteresiranim sudionicama nakon obrade podataka i dolaska do zaključaka.

6. 6. Uzorak

Populacija ovog istraživanja su odgojiteljice djece rane i predškolske dobi koje rade u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Metoda uzorkovanja je **neprobabilistička**. Specifičnije, istraživanje je provedeno na **neslučajnom** uzorku **tipa „lavine“** (Cohen i sur., 2007, str. 104) ili **„snježne grude“** (Milas, 2009, str. 402). Uzorak nije slučajan samim time što je korišten određeni, specifični oblik distribucije upitnika, a i time što je mreža poznanstava i pripadnost i aktivna uključenost u odgojiteljske grupe na društvenim mrežama isto tako određivala hoće li odgojiteljice vidjeti mogućnost sudjelovanja u istraživanju ili neće. Iako uzorak nije reprezentativan u smislu mogućnosti sudjelovanja svih članova populacije u istraživanju i stratificiranosti (Milas, 2009), broj od 430 odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, koliko ih je sudjelovalo u ovome istraživanju, nadmašuje broj od 374, koliko bi, prema Cohenu i sur. (2007) bilo dovoljno za populaciju od 14.505, koliko je odgojiteljica ukupno bilo zaposleno u Hrvatskoj prema najaktualnijim podacima u vrijeme početka istraživanja na stranicama Državnog zavoda za statistiku (2022) za pedagošku godinu 2021./2022. Ukupan broj odgojiteljica djece rane i predškolske dobi u Hrvatskoj uključuje odgojiteljice i učiteljice zaposlene u vrtićima i predškoli s punim i nepunim radnim vremenom (DZS, 2022).

Uzorak je sačinjavalo ukupno 430 sudionica od čega je očekivano bilo 427 odgojiteljica ženskoga spola (99.3%) i 3 odgojitelja muškoga spola (0.7%). Ostale karakteristike uzorka su prikazane u tablicama koje slijede. Prema DZS-u (2022) u Republici Hrvatskoj zaposleno je 98.92% odgojiteljica ženskog spola i 1.08% odgojitelja muškog spola.

Tablica 14. Dob odgojiteljica, godine radnog iskustva u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, broj djece i starost djece u odgojnoj skupini

| | M | Min | Max | SD |
|---------------------------------------|-------|-----|-----|-------|
| DOB (godine) | 41.00 | 20 | 64 | 10.55 |
| STAŽ (godine) | 15.50 | 1 | 44 | 10.42 |
| BROJ DJECE U SKUPINI | 20.87 | 6 | 33 | 4.73 |
| NAJMLAĐE dijete u skupini (mjeseci) | 39.41 | 9 | 82 | 15.73 |
| NAJSTARIJE dijete u skupini (mjeseci) | 61.70 | 18 | 98 | 20.43 |

M-aritmetička sredina Min-minimum Max-maksimum SD-standardna devijacija

Prosječna dob sudionica istraživanja je bila 41 godina, u rasponu od 20 do 64 godine. Sudionice prosječno imaju 15.5 godina radnog iskustva u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Sudionice istraživanja rade u odgojnim skupinama koje se razlikuju po broju i dobi djece koja ih pohađaju. Skupine imaju od šestero do 33 djece, u prosjeku 20.87 djece u prosječnoj dobi od 39.4 mjeseca do 61.7 mjeseci (Tablica 14). Kada je riječ o broju odgojiteljica koje su sudjelovale u istraživanju u odnosu na dob djece u odgojnoj skupini u kojoj rade, u istraživanju je sudjelovalo najmanje odgojiteljica koje rade s djecom rane dobi, odnosno u jasličkim skupinama (17.14%, N=73). Ostale odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju rade s djecom vrtićke dobi (37.09%, N=158) ili – njih najviše – s djecom predškolske dobi (45.77%, N=195) (Tablica 15).

Tablica 15. Broj sudionica istraživanja prema dobi djece u skupini

| Dob djece u skupini u mjesecima | Prosječan broj djece u skupini | N | % |
|------------------------------------|--------------------------------|-----|-------|
| < 37 | 16.12 | 73 | 17.14 |
| 37 – 72 | 22.51 | 158 | 37.09 |
| > 73 | 21.31 | 195 | 45.77 |

F-frekvencija

Ovaj podatak ukazuje na to da odgojiteljice koje rade s djecom mlađom od tri godine, a koje su imale pristup upitniku u velikom broju nisu odlučile sudjelovati u ovome istraživanju. Ovaj njihov izbor može ukazivati na (odsustvo) prakse participacije djece, odnosno na njezino neprepoznavanje u radu s djecom u dječjim jaslicama, odnosno u radu s djecom rane dobi. Dakle, moguće je da se one odgojiteljice koje smatraju kako se praksa koja podržava participaciju djece može provoditi samo s djecom koja su uključena u vrtićke skupine (starijom od 3 godine), a ne s djecom koja su uključena u jasličke skupine u velikom broju nisu smatrale potrebnim uključiti u ovo istraživanje. Navedeno je važno promatrati i kada se još jedna varijabla uzme u obzir – prosječan broj djece u skupini. Naime, kako je bilo i za očekivati, primjerice u odnosu na Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08), prosječni broj djece u jasličkim skupinama u manji je od prosječnog broja djece u vrtićkim ili predškolskim skupinama. Iako je pretpostavka da su strukturalna obilježja vrtića, poput broja djece u skupini u relaciji s praksama participacije djece, nalazi su o navedenoj tvrdnji proturječni (vidjeti primjerice Pianta i sur., 2016 ili Heikka i sur., 2022). U ovom

istraživanju, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi koje rade s jasličkim skupinama nisu odabrale sudjelovati u istraživanju o participaciji djece, što je moguće objasniti i odstupanjem od propisanog broja djece u njihovim skupinama u odnosu na ranije spomenuti Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08), ali i načinom uzorkovanja koji je korišten u ovom istraživanju.

Tablica 16. Obrazovanje sudionica istraživanja

| | F | % |
|-----------------------|-----|-------|
| srednja škola | 7 | 1.63 |
| prijediplomski studij | 242 | 56.28 |
| diplomski studij | 181 | 42.09 |

F-frekvencija

Najveći broj sudionica istraživanja završio je prijediplomski studij (56.28%), ali također velik broj sudionica ima završen diplomski studij (42.09%). Zanimljivo je udio sudionica sa završenom srednjom školom (1.63%) (Tablica 16). Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (2022) u pedagoškoj 2021./22. godini bilo je zaposleno 3.92% odgojiteljica sa završenom srednjom stručnom spremom, 82.01% odgojiteljica za završenim prijediplomskim studijem te 14.07% odgojiteljica sa završenom diplomskom razinom obrazovanja. S obzirom na velik broj sudionica ovoga istraživanja koje su obrazovane na diplomskoj razini studija, vidljiva je disproporcija u odnosu na njihov udio u ukupnoj populaciji. Moguće je da sudionice s višim stupnjem obrazovanja imaju tendenciju češće dragovoljno sudjelovati u ovakvim oblicima profesionalnog razvoja jer smatraju kako sudjelovanje u istraživanjima doprinosi razvoju profesije i donosi prilike za promišljanje o vlastitom profesionalnom djelovanju, u skladu sa suvremenim tendencijama profesionalizacije odgojiteljske profesije (Irvine i sur., 2023; Sablić i sur., 2023). Međutim, moguće je da je razlog (i) u tome što su i same provodile istraživanja tijekom svog diplomskog studija te su stoga svjesne izazova koje donose pokušaji dolaska do uzorka i samim time sklonije pružiti kolegijalnu podršku istraživačici.

Tablica 17. Uključenost sudionica istraživanja u formalno ili neformalno obrazovanje

| | F | % |
|--|---|---|
|--|---|---|

| | | |
|--|-----|-------|
| ne | 313 | 72.79 |
| diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 77 | 17.90 |
| specijalistički studij | 2 | 0.46 |
| drugo | 38 | 8.84 |

Trenutno 17.9% (N=77) sudionica pohađa diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a specijalistički studij samo njih 0.46% (2 sudionice). S obzirom na veliku zastupljenost sudionica koje su već završile diplomski studij (42.09%, N=181) nije bilo logično očekivati veliki broj sudionica trenutno uključenih u oblik formalnog obrazovanja (Tablica 17). Omjer odgojiteljica djece rane i predškolske dobi sa završenim diplomskim studijem u odnosu na odgojiteljice sa završenim prijediplomskim studijem u populaciji je 1:6 (DZS, 2022), dok bi omjer u ovom istraživanju ako se uključe i sudionice koji su trenutno na diplomskom studiju mogao biti 1:0.6. iz čega je opet vidljiva ranije navedena disproporcija uzorka u odnosu na populaciju.

Tablica 18. Profesionalni status sudionica istraživanja

| | F | % |
|---------------------------|-----|-------|
| odgojiteljica pripravnica | 26 | 6.05 |
| odgojiteljica | 343 | 79.78 |
| odgojiteljica mentorica | 35 | 8.12 |
| odgojiteljica savjetnica | 26 | 6.05 |

Iz uvida u profesionalni status sudionica istraživanja moguće je zaključiti da veliku većinu sudionica (gotovo 80% uzorka, N=343) čine odgojiteljice koje nemaju poseban profesionalni status. Najmanji udio u uzorku (6.04%, N=26) čine pripravnice. Nešto veći udio sudionica istraživanja napredovalo je u zvanje odgojiteljica mentorica i odgojiteljica savjetnica (ukupno 14.19%, N=61) (Tablica 18). S obzirom na to da ne postoje statistički podatci o ukupnom broju odgojiteljica pripravnica niti odgojiteljica koje su napredovale u položajna zvanja odgojiteljica mentorica ili savjetnica, ovaj podatak nije moguće usporediti u odnosu na ukupnu populaciju.

Tablica 19. Zastupljenost sadržaja vezanih uz participaciju djece u okviru formalnog obrazovanja sudionica istraživanja

| | F | % |
|--|-----|-------|
| da, kao zaseban kolegij (npr. Prava djece, Participacija djece...) | 40 | 9.30 |
| da, u okviru više različitih kolegija | 83 | 19.30 |
| ne | 173 | 40.23 |
| ne mogu procijeniti | 134 | 31.16 |

Prosječna dob sudionica istraživanja je 41 godina što znači da su inicijalno obrazovane u periodu kada su suvremene studije djetinjstva imale značajan zamah u znanstvenoj literaturi i u periodu nakon donošenja UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989). Unatoč tome najviše sudionica istraživanja (40%, N=173) procjenjuje kako tijekom obrazovanja nisu imale sadržaje vezane uz participaciju djece. Gotovo trećina sudionica (31%, N=134) ne može procijeniti je li tijekom inicijalnog obrazovanja imala navedene sadržaje (Tablica 19). Kako je riječ o profesionalkama čija je obveza u svom radu zastupati vrijednosti koje promovira Konvencija (1989), postavlja se pitanje zašto ne mogu procijeniti postoje li sadržaji vezani uz participaciju djece u obrazovanju odgojiteljica ili ne. Nešto više od četvrtine sudionica istraživanja (28,6%, N=123) procjenjuje da se tijekom formalnog obrazovanja susrelo sa sadržajima vezanim uz participaciju djece.

Tablica 20. Stručno usavršavanje sudionica istraživanja u području participacije djece

| | N | % |
|--|-----|-------|
| nisam sudjelovala | 204 | 47.44 |
| sudjelovala sam na jednom stručnom usavršavanju tijekom posljednje tri godine | 45 | 10.46 |
| sudjelovala sam na dva stručna usavršavanja tijekom posljednje tri godine | 30 | 6.97 |
| sudjelovala sam na tri i više stručna usavršavanja tijekom posljednje tri godine | 44 | 10.23 |
| čitala sam o toj temi samostalno ili zajedno s kolegicama | 107 | 24.88 |

Gotovo polovica sudionica istraživanja (47.44%, N=204) navodi kako nisu sudjelovale na stručnom usavršavanju s temama u području participacije djece. Četvrtina sudionica pokazuje profesionalnu angažiranost usavršavajući se samostalno ili s kolegicama (24.88%, N=107) u području participacije djece. Nešto više od četvrtine sudionica (27,66%, N=119) sudjelovalo je

na najmanje jednom stručnom usavršavanju tijekom posljednje tri godine sa sadržajima vezanim uz participaciju djece (Tablica 20). Premda polovica sudionica pronalazi načine profesionalnog razvoja u području participacije djece, moguće je propitivati razloge zbog kojih druga polovica to ne čini. Moguće je da određeni broj sudionica smatra da nema potrebe ili ne nalazi motivaciju za uključivanje u stručna usavršavanja bliska temi participacije djece. Jednako tako, moguće je da određeni broj sudionica ne prepoznaje sadržaje o participaciji djece u dostupnim stručnim usavršavanjima. U Republici Hrvatskoj gotovo 20 godina održavaju se *Smotre projekata odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u području ranog i predškolskog odgoja* (npr. Silić, 2019) koje aktivno promoviraju prakse participacije djece. Stoga je moguće zaključiti da na nacionalnoj razini stručno usavršavanje na temu participacije djece postoji te je dostupno odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi.

Tablica 21. Sudionici istraživanja prema preliminarno određenim regijama

| | N | % | <i>Podatci DZS-a (%)</i> |
|---------------|-----|-------|--------------------------|
| Zagreb | 197 | 45.81 | 53.81 |
| Osijek | 104 | 24.19 | 11.42 |
| Split | 82 | 19.07 | 19.83 |
| Rijeka | 47 | 10.93 | 14.94 |
| Ukupno | 430 | 100 | 100 |

Uzorak sudionica istraživanja nastojalo se ujednačiti prema njihovoj populaciji u preliminarno određenim regijama. Termin *regija* u ovom dijelu doktorskog rada uvjetno će se koristiti prema podjeli Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek) (Višnjić Jevtić, 2018a) na temelju četiri hrvatska makroregionalna središta. Regija Zagreb uključuje sudionice iz Bjelovarsko-bilogorske, Grada Zagreba, Karlovačke, Koprivničko-križevačke, Krapinsko-zagorske, Međimurske, Sisačko-moslavačke, Varaždinske te Zagrebačke županije. Regija Split uključuje sudionice iz Dubrovačko-neretvanske, Splitsko-dalmatinske, Šibensko-kninske i Zadarske županije. Regija Rijeka uključuje sudionice iz Istarske, Ličko-senjske i Primorsko-goranske županije. Regija Osijek uključuje sudionice iz Brodsko-posavske, Osječko-baranjske, Požeško-slavonske, Virovitičko-podravske i Vukovarsko-srijemske županije (Tablica 21). U ovom su istraživanju sudjelovale odgojiteljice

djece rane i predškolske dobi iz svih županija osim Ličko-senjske županije (Privitak 3). S obzirom na udio u ukupnoj populaciji, u regiji Osijek sudjelovalo je najviše sudionica, što je moguće objasniti načinom uzorkovanja u relaciji s mjestom profesionalnog djelovanja autorice rada. Uzorak sudionika prema regijama približno je ujednačen onome na razini države za dvije (Zagreb i Split) od četiri regije. Sudionice istraživanja rade u mjestima različite veličine, a očekivano ih je najmanje u kategoriji mjesta ispod 1000 stanovnika (3.72%, N=16).

Tablica 22. Veličina mjesta u kojemu rade sudionice istraživanja

| | F | CF | % |
|------------------------------|----|-----|-------|
| do 1000 stanovnika | 16 | 163 | 3.72 |
| 1001 – 5000 stanovnika | 70 | 147 | 16.28 |
| 5001 – 10 000 stanovnika | 52 | 394 | 12.09 |
| 10 001 – 25 000 stanovnika | 77 | 77 | 17.91 |
| 25 001 – 50 000 stanovnika | 50 | 277 | 11.63 |
| 50 001 – 100 000 stanovnika | 65 | 342 | 15.12 |
| 100 001 – 200 000 stanovnika | 36 | 430 | 8.37 |
| više od 200 001 stanovnika | 64 | 227 | 14.88 |

F-frekvencija CF-kumulativna frekvencija

6. 7. Postupci obrade prikupljenih podataka

U radu se analiziraju prikupljeni kvantitativni i kvalitativni podaci dobiveni istraživanjem stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece i njihovih viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima. Odgovori na šest pitanja otvorenog tipa koje upitnik sadrži značenjski su kodirani, grupirani/kategorizirani, sažeti i međusobno komparirani (Kangas i sur., 2016), odnosno analiza se temeljila na postulatima inicijalnog, aksijalnog i selektivnog kodiranja (Corbin i Strauss, 1990; Halmi, 2005).

Kvantitativni podaci dobiveni upitnikom obrađeni su u statističkom programu STATISTICA. Za potrebe opće deskripcije utvrđene su mjere centralne tendencije (aritmetička sredina/M) i mjere raspršenja (standardna devijacija/SD. Za potrebe provjere dimenzionalnosti struktura pojedinih skala, primijenjene su eksploratorna faktorska analiza (model zajedničkih faktora; procjena komunaliteta kao R^2 ; Guttman-Kaiserov kriterij zadržavanja faktora, karakteristični korijen > 1). Izračunata je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije Cronbach alpha te pripadajuće korelacije s ukupnim rezultatom na (sub)skali.

Izračunom koeficijenta korelacije provjerene su moguće povezanosti između zbirnih varijabli, a multiplom regresijskom analizom ispitali su se potencijalno značajni prediktori za više relevantnih kriterijskih varijabli. Jednosmjernim analizama varijance (ANOVA-e) provjerilo se mogu li se ostale socio-demografske varijable smatrati značajnim determinantama odabranih zavisnih/kriterijskih varijabli.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

7. 1. Deskriptivni pokazatelji varijabli istraživanja

7. 1. 1. Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece

Sudionice istraživanja su procjenjivale važnost sedam različitih aktivnosti u odnosu na participaciju djece rane i predškolske dobi u vrtićima na skali od pet stupnjeva tako da **1** znači *najmanje važno*, a **5** znači *najvažnije*. Unatoč ovakvoj ponuđenoj skali, linearnoj, srednje vrijednosti su vrlo visoke za sve čestice (iznad 4), što upućuje na to da odgojiteljice smatraju različite aspekte participacije djece iznimno važnima (Tablica 23). Isto tako može upućivati na to da se ne mogu odlučiti između različitih ponuđenih obilježja ili da nisu dobro upoznate s time što pojam participacije djece točno znači (Banko-Bal, Guler-Yildiz, 2021). Može isto tako i upućivati na to da su svjesne kompleksnosti pojma participacije djece, na što ukazuju i brojni teoretičari (npr. Correia i sur., 2021; Lansdown, 2008).

Najviše sudionica istraživanja je kao najvažniju aktivnost procijenilo *Slušati djecu i razumjeti njihov način razmišljanja*. ($M=4.87$; $SD=0.39$) gdje je najviše procjene (4 i 5) odabralo 99.07% ($N=426$) odgojiteljica, dok je najmanji broj sudionica kao najvažniju aktivnost procijenilo *Imati utjecaja na ono što se događa*. ($M=4.19$; $SD=0.79$) gdje je najviše procjene (4 i 5) odabralo 81.63% ($N=351$) odgojiteljica, iako brojni autori tvrde da upravo bez dimenzije utjecaja nije moguće govoriti o autentičnoj participaciji djece (Emilson, 2007; Lundy, 2007; Vis i Thomas, 2009) i da se upravo u ovome dijelu participacija djece u praksi ne oživotvoruje. Kao najvažniju odgojiteljice su najčešće birale aktivnost koju određuju njihove osobne i profesionalne karakteristike i na koju same odgojiteljice izravno mogu utjecati u svakodnevnim interakcijama s djecom, dok je kao važna najrjeđe birana aktivnost koja može biti pod utjecajem različitih širih okolnosti i konteksta u koji je vrtić smješten kao i kulture koja se unutar tog konteksta i vrtića izgrađuje. Iz navedenog se može iščitati da odgojiteljice prepoznaju svoju osobnu odgovornost u odnosu na podršku participaciji djece. U usporedbi navedenih rezultata sa sličnim istraživanjem provedenim u Švedskoj, moguće je zaključiti kako su odgojiteljice u

Švedskoj bile odlučnije u svojim procjenama te su kao važno obilježje participacije djece najčešće birale *bivanje dijelom grupe* (57%), dok je *uključenost* najrjeđe birana kao obilježje participacije djece (9%) (Johansson i Sandberg, 2010).

Tablica 23. Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece

| <i>Procijenite važnost pobrojanih aktivnosti ili situacija u odnosu na participaciju djece rane i predškolske dobi:</i> | M | Min | Max | SD |
|---|------|-----|-----|------|
| U suradnji s drugima aktivno doprinostiti skupini kojoj pripadaš. | 4.52 | 2 | 5 | 0.65 |
| Slušati. | 4.66 | 2 | 5 | 0.58 |
| Imati utjecaja na ono što se događa. | 4.19 | 1 | 5 | 0.79 |
| Biti uključen u tekuće aktivnosti. | 4.43 | 1 | 5 | 0.68 |
| Slušati djecu i razumjeti njihov način razmišljanja. | 4.87 | 1 | 5 | 0.39 |
| Poticati djecu na donošenje vlastitih odluka. | 4.78 | 2 | 5 | 0.48 |
| Stvarati najbolje uvjete za dječje neovisno odlučivanje. | 4.72 | 1 | 5 | 0.54 |

7. 1. 2. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi prema participaciji djece

Sudionice istraživanja su procjenjivale stupanj slaganja s tvrdnjama u odnosu na varijablu *Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi prema participaciji djece* na petostupanjskoj skali Likertova tipa s nulom točkom. Tvrdnje su se odnosile na stavove o djeci, djetinjstvu, participaciji djece i relaciji odgojiteljica – dijete. Za razliku od prethodne Skale, procjene koje odgojiteljice daju na ovim česticama su u prosjeku nešto niže (Tablica 24). Pritom je najveća prosječna procjena na čestici *Zadaća odraslih je svakodnevno stvarati prilike djeci da izraze svoja mišljenja, želje, očekivanja i ideje.* (M=4.47; SD=0.76), s kojom se slaže ili u potpunosti slaže 89.53% (N=385) ispitanica. Najniža prosječna ocjena bila je na čestici *Djeca bi trebala odlučivati i birati prvenstveno između opcija, aktivnosti, materijala koje predloži odgojiteljica,*

a ne predlagati svoje. (M=2.00; SD=1.07), s kojom se slaže ili u potpunosti slaže 11.16% odgojiteljica (N=48). Iako su procjene u prosjeku niže u ovoj Skali u usporedbi s prošlom skalom, moguće je primijetiti određene tendencije. Iz navedenih je procjena potencijalno vidljivo da odgojiteljice nalaze stvaranje prilika za participaciju djece vlastitom profesionalnom odgovornosti. Iz procjena se isto tako može vidjeti i kako odgojiteljice vide djecu, djetinjstvo i svoju ulogu u njemu. Naime, sljedeće čestice koje imaju najveću prosječnu ocjenu su *Uzimanje u obzir mišljenja djece pri donošenju odluka znači da se njihovo mišljenje uvažava, a ne samo čuje.* (M=4.42; SD=0.82), *Djeca nisu samo korisnici ili gosti vrtića i stoga bi trebala u većoj mjeri biti uključena u (su)kreiranje tijekom vlastitog života u vrtiću.* (M=4.41; SD=0.82) te *Već u predškolskom razdoblju dijete može mijenjati svijet oko sebe.* (M=4.11; SD=0.95). Najviše su procijenjene čestice koje se odnose na utjecaj koji djeca mogu imati u odnosu na svoje rano i predškolsko obrazovanje i život općenito, ali i čestice u kojima je naglašena uloga odgojiteljica u navedenom procesu. Za stupanj su niže procjenjivane čestice u kojima se naglašava kompetentnost i zrelost djece, npr. *Djetinjstvo je razdoblje zrelosti.* (M=2.44, SD=1.07), ali su više procjenjivane čestice u kojima se naglašava pravo djeteta na participaciju, npr. *Dijete može biti aktivan građanin već u djetinjstvu.* (M=3.98, SD=1.03). Stoga je moguće propitivati vide li odgojiteljice djecu kao kompetentne aktere koji mogu ili koji (samo) imaju pravo participirati u svojem svakodnevnom životu i kontekstu u kojemu žive. Navedeno je važno objasniti jer upravo viđenje djeteta, njegove dobi i stoga mu/joj pripisane (ne)sposobnosti ukazuju na obilježja participacije djece u vrtiću (Berthelsen i Brownlee, 2005).

Rezultat ovoga istraživanja u skladu je s podacima koje je dobila Turnšek (2016). Naime, i u njezinom je istraživanju upravo tvrdnja *Zadaca odraslih je svakodnevno stvarati prilike djeci da izraze svoja mišljenja, želje, očekivanja i ideje.* imala najveću prosječnu ocjenu (M=4.38; SD=0.75) (Turnšek, 2016, str. 13). Ove, moguće je uvjetno reći, slične rezultate moguće je objasniti sličnim sociokulturnim, geografskim i obrazovnim uvjetima u kojima su se odgojiteljice obrazovale i u kojima djeluju, ali potencijalno ponajviše sličnim profesionalnim postulatima i vrijednostima. Zanimljivo je naglasiti da su odgojiteljice koje su u Sloveniji sudjelovale u istraživanju bile dijelom trogodišnjeg istraživačkog projekta Sveučilišta u Ljubljani koji je kao svoj sastavni dio imao i profesionalni razvoj odgojiteljica u području Reggio Emilia pristupa ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Odgojiteljice su upitnik ispunjavale pred završetak projekta, koji je mogao utjecati na njihove stavove o djeci i djetinjstvu. Odgojiteljice koje su sudjelovale u ovom doktorskom istraživanju nisu bile dijelom takvoga projekta, ali je otprilike polovina njih sudjelovala u nekom od oblika stručnog

usavršavanja s temama u okviru područja participacije djece (njih 24.88% (N=107) samostalno je čitalo o toj temi, a njih 27.67% (N=119) sudjelovalo je na jednom ili više stručnih usavršavanja na ovu temu), što je moglo utjecati na njihove stavove o participaciji djece. To međutim ne objašnjava stavove druge polovine sudionica koje su također imale pozitivne stavove prema participaciji djece, bez sudjelovanja u stručnim usavršavanjima na navedenu temu. Stoga, navedeni podatci mogu ukazivati na važnost profesionalnog razvoja odgojiteljica te uključivanje u projekte radi utjecaja na viđenja odgojiteljica u odnosu na djecu i djetinjstvo i kako bi, posljedično, osvijestile svoju ulogu u procesu podrške participacije djece. Ali isto tako potencijalno ukazuje i na važnost inicijalnog obrazovanja i, možda još i više, posebice s obzirom na dobivene podatke o sadržajima vezanim uz participaciju djece u inicijalnom obrazovanju, na *profesionalni etos* odgojiteljica koji se temelji na uvažavanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao jednakovrijednih, a koji može biti rezultat i individualnih viđenja odgojiteljica, i kolektivnih percepcija drugih ljudskih bića, ali i inicijalnog obrazovanja te daljnjeg kontinuiranog profesionalnog razvoja odgojiteljica. Postavlja se pitanje koliko je i UN-ova Konvencija o pravima djeteta (1989) utjecala na ovakva viđenja odgojiteljica, a koliko cjelokupna *kultura uvažavanja i jednakovrijednosti* koja se potencijalno njeguje na pedagoškim, učiteljskim i odgojiteljskim smjerovima visokog obrazovanja u Hrvatskoj, kao i iskustva učenika tijekom obveznog obrazovanja odgojiteljica.

Tablica 24. Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali stavova prema participaciji djece

| <i>Procijenite u kojoj se mjeri slažete s tvrdnjama:</i> | M | Min | Max | SD |
|---|------|-----|-----|------|
| Djeca nisu samo korisnici ili gosti vrtića i stoga bi trebala u većoj mjeri biti uključena u (su)kreiranje tijekom vlastitog života u vrtiću. | 4.41 | 1 | 5 | 0.82 |
| Zajedničko odlučivanje djece i odraslih u vrtiću donijelo bi praktične probleme jer odgojiteljice ne bi znale kako ispuniti očekivanja sve djece. | 2.60 | 1 | 5 | 1.18 |
| Omogućavanje odlučivanja djece dodatno bi ojačalo djetetov individualizam i usmjerenost isključivo na vlastite interese. | 3.70 | 1 | 5 | 1.22 |
| Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi shvatila posljedice svojih odluka. | 2.78 | 1 | 5 | 1.23 |
| Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi prihvatila odgovornost za svoje odluke. | 2.87 | 1 | 5 | 1.19 |

| | | | | |
|--|------|---|---|------|
| Za djecu bi djetinjstvo trebalo prvenstveno biti vrijeme igre i bezbrižnosti, a odrasli bi trebali preuzimati odgovornost za donošenje odluka. | 2.86 | 1 | 5 | 1.20 |
| Uzimanje u obzir mišljenja djece pri donošenju odluka znači da se njihovo mišljenje uvažava, a ne samo čuje. | 4.42 | 1 | 5 | 0.82 |
| Zadaća odraslih je svakodnevno stvarati prilike djeci da izraze svoja mišljenja, želje, očekivanja i ideje. | 4.47 | 1 | 5 | 0.76 |
| Djeca bi trebala odlučivati uglavnom o svojoj igri, a sve ostale odluke trebaju donositi odrasli. | 2.47 | 1 | 5 | 1.09 |
| Djeca bi trebala odlučivati i birati prvenstveno između opcija, aktivnosti, materijala koje predloži odgojiteljica, a ne predlagati svoje. | 2.00 | 1 | 5 | 1.07 |
| Važno je da djeca sama stvaraju i provode svoje ideje/zamisli, a ne da biraju ono što im odrasli predlažu. | 3.66 | 1 | 5 | 1.06 |
| Djetinjstvo je razdoblje zrelosti. | 2.44 | 1 | 5 | 1.07 |
| Djetinjstvo je razdoblje sposobnosti za djelovanje. | 3.77 | 1 | 5 | 0.98 |
| Dijete može biti aktivan građanin već u djetinjstvu. | 3.98 | 1 | 5 | 1.03 |
| Već u predškolskom razdoblju dijete može mijenjati svijet oko sebe. | 4.11 | 1 | 5 | 0.95 |

7. 1. 3. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini

Sudionice istraživanja su procjenjivale učestalost u upitniku pobrojanih situacija u odnosu na varijablu *Učestalost (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini* na petostupanjskoj skali Likertova tipa. Dane situacije odnosile su se na dječje mogućnosti za participaciju, donošenje odluka, iskazivanje inicijativnosti i *čujenje* djece u kontekstu vrtića i svakodnevnih aktivnosti u skupini. U ovoj Skali su prosječne vrijednosti na pojedinim česticama dosta heterogene i variraju od najniže za česticu *Djeca mogu odabrati ne ići u šetnju/van ako ne žele*. (M=2.19, SD=1.37) koju je kao često i uvijek/gotovo uvijek prisutnu procijenilo 19.3% (N=83) odgojiteljica, do najviše za česticu *Djeca sama biraju prijatelje za igru* (M=4.81, SD=0.51) (Tablica 25), koju je kao često ili uvijek/gotovo uvijek prisutnu

procijenilo 95.35% (N=410) odgojiteljica. Općenito je moguće reći da su visoke procjene davane za tvrdnje koje su označavale neki aspekt igre ili komunikacije jedan na jedan s odgojiteljicom, poput:

Djeca sama biraju igračke. (M=4.78; SD=0.54),

Djeca određuju temu i sadržaj igre. (M=4.29; SD=0.83),

Djeca sama odlučuju hoće li uključiti odgojiteljicu u igru. (M=4.16; SD=0.94) te

Odgojiteljica stane i sluša dijete kada ono želi razgovarati o važnim stvarima. (M=4.71; SD=0.60).

Niže procjene su davane za tvrdnje koje se odnose na aspekte odgojno-obrazovne prakse u vrtiću koje se tiču cijele ustanove, poput *Djeca mogu odabrati da ne spavaju.* (M=2.90; SD=1.50). Navedena tvrdnja, kao i tvrdnja koja je na skali dobila najniže procjene i koja se ticala odabira djeteta da ne idu šetnju ili na igru u dvorište s ostatkom skupine najčešće se tiču organizacije rada cijelog vrtića, a ne skupine ili pojedine odgojiteljice. Često se kao opravdanje za nemogućnost odlučivanja odgojiteljice ili djece o tome tvrdi da nema dostupnog prostora ili osoblja za zbrinuti djecu koja bi odlučila ne spavati ili ne ići u šetnju. S druge strane, više su procjene imale tvrdnje koje su se odnosile na organizaciju rada u skupini, kao na primjer:

Djeca mogu nastaviti svoju aktivnost koliko god dugo to žele. (M=4.10; SD=0.96),

Dijete ima mogućnost isključiti se iz aktivnosti ako to želi (primjerice, ne sudjelovati u jutarnjem krugu). (M=4.18; SD=1.02) ili

Prijedlozi djece mijenjaju aktivnost koja je planirana za skupinu. (M=4.08; SD=0.93).

Sandberg i Eriksson (2010) su u svojem istraživanju upravo organizaciju svakodnevne prakse naglasili kao indikatore visoke razine participacije djece iz perspektive odgojiteljica koje su sudjelovale u njihovom istraživanju. Slično podacima iz ovoga istraživanja, i Turnšek (2008a) je doznala da djeca u slovenskim vrtićima imaju prilike participirati samo u pitanjima dnevnog planiranja aktivnosti i događaja, a manje u pitanjima vezanim uz organizaciju okruženja. Tako su i u ovom istraživanju procjene bile niže za tvrdnje koje se odnose na participaciju djece u konstruiranju okruženja, poput:

Mišljenja djece utječu na kupovinu materijala (primjerice igračaka) za vrtić. (M=3.40; SD=1.37), ili

Djeca utječu na raspored namještaja itd. u prostorima skupine. (M=3.31; SD=1.25).

S druge strane, Leinonen i Venninen (2012) i Kangas (2016) su u finskom kontekstu iz anketnog istraživanja s odgojiteljicama doznale da, iz njihove perspektive, djeca imaju manje prilika za participaciju u planiranju i provedbi aktivnosti, a više u evaluaciji, o čemu će više riječi biti u sljedećem potpoglavlju. Možda je sličnosti između viđenja vlastite prakse od strane slovenskih i hrvatskih odgojiteljica moguće objasniti sličnijim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u usporedbi sa spomenutim finskim sustavom.

Ova je varijabla podijeljena na dva faktora koja su se koristila u daljnjoj analizi: *Participacija vezana uz aktivnosti* i *Participacija u sukonstruktiji okruženja*, što odgovara i okosnici ranije elaborirane rasprave. Tri tvrdnje ne pripadaju niti jednom od navedena dva faktora, a imaju i niže procjene:

Odgojiteljica ograničava aktivnost (primjerice, zbog buke, kršenja pravila i sl.).
(M=3.34; SD=1.07),

Uskraćivanje pristupa igri je kazna u vašoj skupini (primjerice, zbog kršenja pravila u igri). (M=2.28; SD=1.22) te

Djeca u svojim aktivnostima testiraju ili namjerno krše pravila skupine. (M=2.67; SD=1.07),

od kojih se sve tri odnose na nošenje s kršenjem pravila. Testiranje i kršenje pravila moguće je promatrati kao vid participacije djece, u sklopu kojega se može reći da djeca, kao pojedinci s manje društvene moći u instituciji u kojoj borave pregovaraju pravila koja su zadana, a koji prema rezultatima ovog istraživanja nedostaje u našim vrtićima. Također je moguće da su u ovom pitanju odgojiteljice davale socijalno poželjniji odgovor, kao što je vidljivo i u drugim istraživanjima u kojima su ispitanici izbjegavali iskazivati dječja socijalno neprihvatljivija ponašanja (Ben-Arieh i Ofir, 2002; Bogatić, 2021). Dodatni potencijalni razlog za navedeni odgovor je i autentična participacija djece u donošenju pravila koja bi mogla dovesti do rjeđeg kršenja pravila.

Tablica 25. Deskriptivni pokazatelji čestica na Skali učestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u skupini

| <i>Procijenite koliko je često niže navedene situacije moguće pronaći u vašoj skupini:</i> | M | Min | Ma | SD |
|--|------|-----|----|------|
| | | | x | |
| Djeca sama biraju prijatelje za igru. | 4.81 | 2 | 5 | 0.51 |
| Djeca sama biraju igračke. | 4.78 | 2 | 5 | 0.54 |
| Djeca određuju temu i sadržaj igre. | 4.29 | 1 | 5 | 0.83 |
| Djeca biraju aktivnost među opcijama koje osmišljava odgojiteljica. | 4.07 | 1 | 5 | 0.90 |
| Djeca mogu nastaviti svoju aktivnost koliko god dugo to žele. | 4.10 | 1 | 5 | 0.96 |
| Odgojiteljica ograničava aktivnost (primjerice, zbog buke, kršenja pravila i sl.). | 3.34 | 1 | 5 | 1.07 |
| Djeca imaju priliku igrati se s djecom iz drugih skupina. | 4.09 | 1 | 5 | 1.04 |
| Uskraćivanje pristupa igri je kazna u vašoj skupini (primjerice, zbog kršenja pravila u igri) | 2.28 | 1 | 5 | 1.22 |
| Djeca u svojim aktivnostima testiraju ili namjerno krše pravila skupine. | 2.67 | 1 | 5 | 1.07 |
| Dijete ima mogućnost isključiti se iz aktivnosti ako to želi (primjerice, ne sudjelovati u jutarnjem krugu). | 4.18 | 1 | 5 | 1.02 |
| Dijete može realizirati aktivnost koju su planirale odgojiteljice u različito vrijeme od ostatka skupine. | 3.91 | 1 | 5 | 1.10 |
| Aktivnost vođena od strane odgojiteljice odvija se u manjim skupinama. | 3.67 | 1 | 5 | 1.11 |
| Mišljenja djece utječu na kupovinu materijala (primjerice igračaka) za vrtić. | 3.40 | 1 | 5 | 1.37 |
| Djeca sama započinju i sudjeluju u umjetničkim aktivnostima ako to žele. | 4.26 | 1 | 5 | 0.98 |
| Odgojiteljica stane i sluša dijete kada ono želi razgovarati o važnim stvarima. | 4.71 | 2 | 5 | 0.60 |
| Djeca biraju koje svoje radove žele istaknuti na panou skupine. | 3.54 | 1 | 5 | 1.26 |
| Djeca utječu na raspored namještaja itd. u prostorima skupine. | 3.31 | 1 | 5 | 1.25 |
| Djeca mogu svakodnevno donijeti svoje igračke u vrtić. | 3.31 | 1 | 5 | 1.45 |
| Djeca dokumentiraju proces ako to žele (crtež, fotografija i sl.). | 3.96 | 1 | 5 | 1.26 |
| Prijedlozi djece mijenjaju aktivnost koja je planirana za skupinu. | 4.08 | 1 | 5 | 0.93 |
| Djeca sama međusobno rješavaju konfliktne situacije. | 3.52 | 1 | 5 | 0.97 |
| Djeca sama odlučuju hoće li uključiti odgojiteljicu u igru. | 4.16 | 1 | 5 | 0.94 |

| | | | | |
|--|------|---|---|------|
| Djeca mogu odabrati da ne spavaju. | 2.90 | 1 | 5 | 1.50 |
| Djeca mogu odabrati ne ići u šetnju/van ako ne žele. | 2.19 | 1 | 5 | 1.37 |
| Djeca utječu na organizaciju proslava i drugih događaja u vrtiću | 3.27 | 1 | 5 | 1.34 |
| Djeca utječu na sadržaj proslava i drugih događaja u vrtiću. | 3.30 | 1 | 5 | 1.38 |

U upitniku se od sudionica tražilo da vezano uz skalu čestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini ispune i dva pitanja otvorenog tipa. Prvo pitanje glasilo je *Opišite situaciju u kojoj je aktivna participacija (uključenost, sudjelovanje, odlučivanje) djeteta u vašoj grupi jasno vidljiva. Kako se participacija može vidjeti kod djeteta?* 92.55% odgojiteljica odgovorilo je na ovo otvoreno pitanje. Odgovori su analizirani prema opisu u potpoglavlju o obradi podataka, a rezultati su vidljivi u Tablici 26. Iako se u metodologiji naglašava da se kvalitativni podaci nemaju obvezu kvantificirati, za dobivene kategorije napisane su frekvencije kako bi se dobio uvid u tendencije u promišljanjima odgojiteljica. Primjeri iz odgovora odgojiteljica su preuzeti integrativno, uključujući eventualne pravopisne pogreške.

Tablica 26. Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: *Opišite situaciju u kojoj je aktivna participacija (uključenost, sudjelovanje, odlučivanje) djeteta u vašoj grupi jasno vidljiva. Kako se participacija može vidjeti kod djeteta?* (N=398)

| Opis | N | Reprezentativni primjeri |
|----------------------------------|----------|---|
| Odabir aktivnosti | 199 | <i>U mojoj je skupini 20 jasličaraca. Aktivno participiraju tijekom likovnih aktivnosti kada uglavnom samostalno biraju boju ili neki od ponuđenih materijala. Tijekom njihove igre opserviramo interese i na temelju toga pokušavamo izraditi adekvatne poticaje. Ponekad odabiru slikovnicu koja će se čitati. Odbiru pjesmu koju ćemo pjevati i jasno odbijaju onu koju ne žele.</i> |
| Odabir igre | 105 | <i>U najmlađoj jasl.sk. djeci je dopušteno da sami uzimaju igračke koje su na dohvat ruke</i> <i>Bira igru, prijatelja, mjesto igre, vrijeme igre</i> |
| Odabir prijatelja za igru | 45 | <i>Djeca imaju pravo odabrati prijatelja za igru</i> |
| Praćenje interesa | 37 | <i>Ukoliko djeca pokažu interes za temom ili aktivnosti koja nije planirana, pokušam ju obraditi s njima koliko je moguće, odnosno zanemarim unaprijed pripremljeni plan i program i posvetim se onome što ih zanima. Djeci nudim poticaje, oni sami biraju što žele koristiti. Sami odlučuju o svojoj igri, uključujem se jedino ukoliko oni traže. Potičem ih da konflikte rješavaju sami. Ukoliko mi se obrate za neki problem, ne nudim gotovo rješenje nego ih pitam što</i> |

će učiniti (da sami razmisle kako problem mogu riješiti).

| | | |
|--|---|---|
| Odabir (ne)spavanja | 6 | <i>Dijete odlučuje hoće li spavati ili neće</i> |
| Uključenost u serviranje hrane i pripremu pribora za jelo | 6 | <i>Uzimanje obroka, dijeljenje pribora</i> |

Podaci dobiveni analizom odgovora na otvoreno pitanje oprimjeruju podatke dobivene kvantitativnom analizom pitanja zatvorenog tipa. Odgojiteljice navode da se participacija djece najviše može vidjeti u odabiru aktivnosti, igre i prijatelja/partnera u navedenim aktivnostima ili igri, što je sukladno ranije dobivenim podacima ovoga istraživanja, ali i relevantnoj literaturi. Odgojiteljice vrlo rijetko spominju participaciju djece u kreiranju okruženja, što je slično podacima koje je u istraživanju dobila autorica Turnšek (2008). U odgovorima dominira participacija djece u aktivnostima i igri, a značajno se manje navodi participacija u aktivnostima skrbi, što je pokazalo i istraživanje Heikka i sur. (2022). Također se iz odgovora iščitava potvrda ranije dobivenih rezultata u ovom istraživanju u smislu dosega dječjeg utjecaja. Naime, u odgovorima odgojiteljica dominiraju primjeri participacije djece u njihovoj skupini i (svako)dnevnim aktivnostima unutar skupine, participacija djece u odnosu na odgojiteljicu i svoje vršnjake, a nedostaju odgovori iz kojih je vidljiva participacija djece koja utječe na cjelokupno funkcioniranje vrtića kao institucije. Također je iz odgovora odgojiteljica vidljivo da se participacija djece pokušava oprimjeriti dječjim biranjem između unaprijed postavljenih opcija, najčešće od strane odraslih ili samog ustroja institucije (Behnken i sur., 1989, prema Zeiher, 2003), što je vidljivo iz primjera: „U odabiru hrane (od onog što je ponuđeno) koju [ne] želi jesti, želi li spavati ili ne, želi li vježbati (u dvorani) ili ne“. Iako je većina odgojiteljica opisivala situacije i davala primjere u kojima je fokus bio na individualnoj ili grupnoj aktivnosti djeteta ili djece, određeni se broj odgojiteljica (N=37) odlučio u odgovoru fokusirati na vlastitu ulogu u odnosu na vidljivu participaciju djece pritom naglašavajući da zamijećeno iskazivanje interesa djece kod responsivnih odgojiteljica može rezultirati promjenom planiranih aktivnosti, no važno je naglasiti da je i u ovim primjerima riječ o dječjem utjecaju (samo) na svakodnevne aktivnosti.

U upitniku se od sudionica tražilo i da navedu *Kakve se dječje inicijative uzimaju u obzir u vašoj skupini? Na koji način?* kao drugo otvoreno pitanje vezano uz skalu čestalosti (ne)participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini. 94.65% odgojiteljica odgovorilo je na ovo otvoreno pitanje. Odgovori su analizirani prema opisu u potpoglavlju o obradi podataka, a rezultati su vidljivi u Tablici 27. Primjeri iz odgovora odgojiteljica su preuzeti integrativno, uključujući eventualne pravopisne pogreške.

Tablica 27. Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: *Kakve se dječje inicijative uzimaju u obzir u vašoj skupini? Na koji način?* (N=407)

| Opis | N | Reprezentativni primjeri |
|--|-----|---|
| Odabir aktivnosti | 243 | <i>Dječje interese koristimo za planiranje odgojno obrazovnog programa, te kreiranje projekata</i> <i>Uvažavanjem i implementiranje u svakodnevne aktivnosti-njihove prijedloge, želje potrebe.</i> |
| Demokratsko odlučivanje | 119 | <i>Iznošenjem vlastitih mišljenja i ideja, predlaganje, uvažavanje tuđeg mišljenja, demokratski odabir, rješavanje problemskih situacija</i> <i>Djeca predlažu što žele, diskusijom odlučujemo je li to za svih</i> |
| Okruženje | 25 | <i>Razmještaj centar kroz godinu u dogovoru i željama djece, npr.</i> <i>Djeca sama odabiru ponuđene materijale i popunjavaju centre</i> <i>Samoinicijativno preuređenje sobe dnevnog boravka. Poslušamo prijedloge i zajednički donosimo odluke.</i> |
| Svi ostvarivi interesi i prijedlozi | 20 | <i>Interesi i prijedlozi</i> <i>One koje možemo ostvariti.</i> |

Zamoljene da konkretno oprimgere dječje inicijative koje se uzimaju u obzir u njihovoj skupini i kako, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi najvećim se dijelom fokusiraju na konkretne svakodnevne aktivnosti u odnosu na koje djeca iskazuju svoja viđenja i ideje, potencijalno ih realizirajući (N=243), čime se iznova potvrđuju ranije dobiveni podaci, a što je potkrepljeno i u relevantnoj literaturi (Sandberg i Eriksson, 2010; Turnšek, 2008a). Velik je broj odgojiteljica odgovaranje na otvoreno pitanje iskoristilo kako bi konkretno objasnile proces zajedničkog donošenja odluka ili realizacije dječjih inicijativa, od načina iskazivanja viđenja i ideja do njihove potencijalne realizacije. Najmanje je odgojiteljica istaknulo dječju inicijativnost u odnosu na okruženje, što je također u skladu s drugim istraživanjima, a odgojiteljice su istaknule i temu zaštite i sigurnosti djece u relaciji s realiziranjem njihovih ideja, primjerice: „*Sve ako nisu na štetu djeteta i ako nisu opasne po život*“ ili su dječju inicijativnost dovele u relaciju s „odgojnom primjerenosti“ iz njihove perspektive, primjerice: „*Nastojimo ih sve uvažiti a uzimaju se u obzir ovisno o odgojnoj primjerenosti*“. U odgovore su uključivale i prepreke realizacije dječje inicijativnosti, odnosno participacije djece, u odnosu sa cjelokupnim funkcioniranjem vrtića kao institucije, time potvrđujući da je participacija djece prisutnija u interakciji s odgojiteljicama, interakciji s vršnjacima, odgojnoj skupini, ali teže na razini cijeloga vrtića zbog ustroja institucije kao takve (Ylikörkkö i sur., 2023). Primjerice: „*Npr .kad nešto izgrade pa žele ostaviti mi dozvolimo, problem se često tada javlja u komunikaciji s pomoćnim osobljem*“. Dok neke odgojiteljice ističu participaciju djece, bilo pseudoparticipaciju ili autentičnu participaciju u planiranju, realizaciji aktivnosti, evaluaciji aktivnosti i skrbi za djecu (ili *skrbi s djecom* ako je riječ o participativnim aktivnostima, na primjer: „*Djeca su jasličke dobi. Analizirajući dokumentaciju njihovih aktivnosti mijenjamo/obogaćujemo prostorno-materijalni kontekst, u suradnji s njima smišljamo planove kroz dan, aktivno sudjeluju u važnim odlukama (korištenje čaša, samostalno korištenje sanitarnog čvora, ne nošenje podbradnika, izlazak van, nastavak aktivnosti, prestanak aktivnosti, mijenjanje aktivnosti...)*“, druge odgojiteljice prostor za odgovor na otvoreno pitanje koriste kako bi djecu pozicionirale u odnosu na njihovu dob kao pasivnu, bilo iz njihove osobne perspektive (Smith, 2002), na primjer: „*Premala dob za preuzimanjem inicijative*“ ili zbog konteksta institucije (Zeiher, 2009), o čemu je već bilo riječi, na primjer: „*Djeca su navikla na ritual skupine...ne pita ih se često što oni žele.*“, što potencijalno ukazuje na „adultističke“ prakse (Wall, 2022).

7. 1. 4. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajna igra

Sudionice istraživanja su procjenjivale učestalost situacija pobrojanih u upitniku u odnosu na varijablu *Učestalost aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajna igra* na petostupanjskoj skali Likertova tipa. Pobrojane situacije odnosile su se na procjene pedagoških praksi koje podržavaju participaciju djece u planiranju, realizaciji i evaluaciji aktivnosti, što uključuje i igru. U ovoj Skali je najniža procjena za česticu *Aktivnosti razvijene od strane djece, uključujući igru temelje se na temama preuzetim iz medija*. ($M=2.93$; $SD=1.01$), koju kao često ili uvijek/gotovo uvijek prisutnu procjenjuje 28.37% ($N=122$) odgojiteljica, a najviša za česticu *Poticaj za igru ostavlja se izložen do idućeg dana ako to djeca žele*. ($M=4.35$; $SD=0.95$) (Tablica 28), koju kao često ili uvijek/gotovo uvijek prisutnu procjenjuje 83.02% ($N=354$) odgojiteljica djece rane i predškolske dobi. Visoke procjene imaju i čestice

Aktivnosti razvijene od strane djece, uključujući igru nastavljaju se i razvijaju danima.
($M = 4,16$; $SD = 0,95$) te

Dječje uloge u igri variraju. ($M = 4.16$; $SD = 0.82$).

I u sklopu ove varijable potvrđuju se ranije predstavljeni rezultati koji pokazuju da je djeca participiraju više kada je riječ o kontekstu igre i svakodnevnim aktivnostima unutar odgojne skupine. Međutim, za razliku od drugih istraživanja (Kangas, 2016; Leinonen i Venninen (2012) u kojima je naglašavano da djeca više participiraju u evaluaciji aktivnosti u vrtiću, nego u planiranju i provedbi aktivnosti, iz ove se skale pokazuje da su odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju procijenile obrnutu situaciju u vrtićima u Hrvatskoj. Tvrdnja *Djeca sudjeluju u aktivnostima evaluacije s odraslima*. ($M = 3.38$; $SD = 1.20$) ima drugu najnižu procjenu učestalosti na ovoj skali, a druge se tvrdnje u ovoj skali većim dijelom odnose na planiranje i realizaciju aktivnosti i gotovo su sve tvrdnje (osim najniže procijenjene tvrdnje na ovoj skali) procijenjene više od tvrdnje o evaluaciji. Moguće je raspravljati o tome kako se evaluacija tumači od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi i kakva bi pozicija djece u odnosu na navedena tumačenja evaluacije bila. Ako se dokumentiranje promatra kao vid suvremenog poimanja evaluacije u smislu kontinuirane refleksije s ciljem razvoja kurikuluma (Seitz, 2008; Slunjski, 2020), onda je ovaj podatak u neskladu s onime što su odgojiteljice iskazale o dječjem dokumentiranju u ranijem pitanju gdje su 303 odgojiteljice (70.47%)

iskazale da često ili gotovo uvijek/uvijek djeca mogu dokumentirati proces ako to žele⁴⁰, što bi značilo da i u evaluaciji participiraju svakodnevno. Iz navedenog nerazmjera u odgovorima čini se da odgojiteljice dječju dokumentaciju ne vide kao vid evaluacije, što istovremeno može biti pokazatelj slike djeteta od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, na što su ukazali i rezultati Skale stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece, u smislu zamijećene razlike viđenja djece kao kompetentnih aktera i djece kao nositelja prava na participaciju.

Tablica 28. Deskriptivni parametri čestica na Upitniku učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece

| <i>Aktivnosti razvijene od strane djece, uključujući igru:</i> | M | Min | Ma | SD |
|---|------|-----|----|------|
| | | | x | |
| ... nastavljaju se i razvijaju danima. | 4.16 | 1 | 5 | 0.95 |
| ... nastavljaju se i razvijaju se tjednima i mjesecima. | 3.63 | 1 | 5 | 1.13 |
| ... temelje se na temama preuzetim iz medija. | 2.93 | 1 | 5 | 1.01 |
| ... temelje se na projektima ili temama skupine potaknutih od strane odgojiteljice | 3.50 | 1 | 5 | 0.92 |
| ... temelje se projektima ili temama skupine potaknutih od strane djece. | 3.83 | 1 | 5 | 0.99 |
| Teme iz projekata u vrtiću vidljive su u slobodnoj igri djece. | 4.03 | 1 | 5 | 0.93 |
| Dječje uloge u igri variraju. | 4.16 | 1 | 5 | 0.82 |
| Djeca sudjeluju u aktivnostima evaluacije s odraslima. | 3.38 | 1 | 5 | 1.20 |
| Djeca utječu na buduće aktivnosti sudjelovanjem u planiranju. | 3.69 | 1 | 5 | 1.13 |
| Poticaaj za igru ostavlja se izložen do idućeg dana ako to djeca žele. | 4.35 | 1 | 5 | 0.95 |
| U skupini je moguće organizirati prostor za velike igre koje zauzimaju više prostora. | 4.02 | 1 | 5 | 1.06 |
| Djeca planiraju i realiziraju različite aktivnosti za drugu djecu. | 3.51 | 1 | 5 | 1.17 |

⁴⁰ Heiskanen (2019) navedeno naziva dokumentiranjem s djecom, za razliku od dokumentiranja o djeci.

U upitniku se od sudionica tražilo da vezano uz skalu učestalosti aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajne igra odgovore i na dva pitanja otvorenog tipa. Prvo pitanje glasilo je *Opišite aktivnost koju su djeca sama razvila u vašoj skupini i njezin tijek/razvoj.*, a drugo *U kakvom odlučivanju djeca sudjeluju u vašoj skupini i kako?* Analizom odgovora na navedena dva pitanja utvrđeno je da je došlo do zasićenja podataka (Cohen i sur., 2007), odnosno da se pojedinčanom analizom odgovora na oba pitanja ne bi došlo do novih kategorija ili podataka jer su odgojiteljice pisale slične ili iste primjere u oba pitanja te je jednak broj odgojiteljica odgovorio na oba pitanja. Stoga su odgovori na oba pitanja analizirani i predstavljeni zajedno. Iako su pitanja srodna, ali različita, odgojiteljice su ih slično percipirale. Razlog tomu moguće je potencijalno pronaći u teorijskom (ne)razumijevanju pojma participacije djece, ali i zamoru prilikom ispunjavanja dugačkog upitnika.

92.09% odgojiteljica odgovorilo je na ovo otvoreno pitanje. Odgovori su analizirani prema opisu u potpoglavlju o obradi podataka, a rezultati su vidljivi u Tablici 29. Primjeri iz odgovora odgojiteljica su preuzeti integrativno, uključujući eventualne pravopisne pogreške.

Tablica 29. Kategorije odgovora za otvorena pitanja: *Opišite aktivnost koju su djeca sama razvila u vašoj skupini i njezin tijek/razvoj.* i *U kakvom odlučivanju djeca sudjeluju u vašoj skupini i kako?* (N=396)

| Opis | N | Reprezentativni primjeri |
|--|-----|---|
| Interes djece kao poticaj za aktivnosti | 358 | <p><i>Gore sam opisala da je trenutno veliki interes za dinosaurima. Krenulo je s jednim djetetom, a trenutno su uključeni gotovo svi iz skupine. Aktivnosti vezane uz dinosaure traju već tjednima. Igranje dinosaurima, istraživanje literature, iznošenje privremenih teorija, crtanje i slikanje, oblikovanje nastambi i staništa glinom i građevnim materijalom, ...</i></p> <p><i>Djevojčica sama izrađuje slikovnicu. Sama ju ilustrira, odgajateljica pomaže u pisanju Organizira djecu u publiku kako bi im ispričala svoju priču. Daje priliku drugoj djeci da ispričaju nešto svoje. Igra se kasnije</i></p> |

pretvara u aktivnosti plesa pa tjelesnog vježbanja u što se uključe više djece.

Jedno dijete je vidjelo jeza noc prije, spomenuo je i nastavili smo s tom temom. Umjesto planirane tog dana.

Interes djece kao poticaj za promjenu okruženja

38 *Obiteljski centar, djeca su se počela igrati pojedinim igračkama koje simboliziraju obitelj, te smo na njihov poticaj oformile centar obitelji(oni su mlađa jaslička skupina)*

Frizerski centar koji se na kraju oformio u potpunosti do najmanjeg detalja

Simbolička igra vatrogasca - djeca na temelju nekoliko poticaja nevezanih za temu (volan, gas, mikrofon) započinjju igru vatrogasca, odg. ih prate (tijekom igre) razgovaraju s njima, pitaju što im sve treba, gdje bi mogli smjestiti prostor za igru, u suradnji s roditeljima prikuplja se materijal i oformljuje centar.

Odgojiteljice su u navedenim otvorenim pitanjima davale brojne primjere aktivnosti razvijenih od strane djece iz kojih se još jednom moglo potvrditi da se utjecaj koji djeca imaju na svoj svakodnevni život u vrtiću uglavnom ogleda u obilježjima aktivnosti, a znatno manje u obilježjima okruženja. Aktivnosti kao fluidnije, neuhvatljivije, manje konkretne, u većoj su mjeri prepuštene utjecaju djece, a okruženje kao statičnije, opipljivije i konkretnije u većoj mjeri oblikuju odgojiteljice, što se uklapa u staovove prema participaciji djece koje su odgojiteljice iskazale u ovom istraživanju. U navedenim je primjerima moguće raspravljati o tome je li riječ o autentičnoj participaciji djece, koliko su aktivnosti (i okruženje) navodno oblikovani dječjom inicijativom zapravo pod utjecajem ukorjenjenih vrtićkih praksi te sadrže li element novstva.

7. 1. 5. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Učestalost scaffoldinga participacije djece

Za varijablu *Učestalost scaffoldinga participacije djece* odgojiteljice su procjenjivale učestalost aktivnosti navedenih u tvrdnjama na petostupanjskoj skali Likertova tipa. Pobrojane situacije odnosile su se na procjene učestalosti pedagoških praksi koje podržavaju participaciju djece u vlastitim odgojnim skupinama.

Sve prosječne vrijednosti procjena na pojedinim česticama skale su iznad $M=3.5$, a većinom i iznad $M=4$, što govori da odgojiteljice smatraju da općenito ulažu znatan trud u održavanju participacije djece (Tablica 30) Osobito visoke procjene su na relativno pasivnim aktivnostima, poput

Promatram dječje interakcije. ($M=4.74$; $SD=0.60$) ili

Promatram raspoloženje djece tijekom dana. ($M=4.74$; $SD=0.60$).

Nešto niže, ali još uvijek visoke procjene su koje se odnose na aktivno sudjelovanje odgojiteljica u igri, na primjer

Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani. ($M=3.43$; $SD=1.19$) ili

Sudjelujem u igri primjerice, preuzimanjem uloge. ($M=3.73$; $SD=1.00$).

Najviša je procjena za gore navedene čestice o promatranju dječjih interakcija i raspoloženja. Odmah nakon tih dvaju čestica slijede isto vrlo visoko procijenjene čestice, poput

Djeca mi samoinicijativno govore ili pokazuju što su otkrila, izumila ili istražila. ($M=4.65$; $SD=0.66$),

Osiguravam prilike da sva djeca izraze svoje mišljenje. ($M=4.60$; $SD=0.67$) te

Podržavam dijete u sudjelovanju u igri (primjerice ako je dijete plaho ili preaktivno). ($M=4.59$; $SD=0.70$).

Najniže je procijenjena čestica *Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani.* ($M=3.43$; $SD=1.19$), što je sukladno rezultatima, primjerice, Davies (1997), koja tvrdi da razlog neuključivanja odgojiteljica u slobodnu igru vani stoji iza njihovih viđenja vrijednosti igre vani, važnosti slobodnog izbora u odnosu na igru (vani), viđenja djece prvenstveno kao *učenika*, 'onih koji uče' te potrebe nadzora i sigurnosti kada je riječ o igri vani.

Ova je varijabla podijeljena na dva faktora koja su se koristila kasnije u analizi: *Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja)* i *Neposredna*

uključenost (osobni angažman i inicijativa) što otprilike odgovara i okosnici gore elaborirane rasprave u odnosu na procjene učestalosti *scaffoldinga* participacije djece u odnosu na pasivnu ili aktivnu ulogu odgojiteljica, iz kojih proizlazi da se odgojiteljice češće posredno uključuju.

U literaturi (Kangas i sur., 2016; Sandberg i Eriksson, 2010) se naglašava važnost podrške participacije djece od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi za uzajamnu izgradnju samog procesa participacije te vrlo visoke procjene koje su odgojiteljice dale većini tvrdnji govori o tome da odgojiteljice smatraju da pružaju intenzivnu podršku participaciji djece. Od četiri kategorije participacije djece u učenju do kojih su došle Berthelsen i Brownlee (2005), sve su četiri ovdje zastupljene i visoko procijenjene. Rad na *razvoju osjećaja koherentnosti i razumijevanja svijeta oko sebe* kod djece odgojiteljice djece rane i predškolske dobi također vide kao bitne odrednice podrške participaciji djece u vrtiću.

Tablica 30. Deskriptivni parametri čestica na Upitniku učestalosti *scaffoldinga*

| <i>Procijenite koliko ste Vi osobno u vašoj skupini uključeni u aktivnosti prema sljedećoj skali:</i> | M | Min | Max | SD |
|--|------|-----|-----|------|
| Planiram aktivnost na temelju dječjih interesa. | 4.43 | 1 | 5 | 0.76 |
| Sudjelujem u igri (primjerice, preuzimanjem uloge). | 3.73 | 1 | 5 | 1.00 |
| Iniciram aktivnost iz pedagoških razloga. | 3.83 | 1 | 5 | 0.94 |
| Usmjeravam aktivnost iz pedagoških razloga. | 3.82 | 1 | 5 | 0.94 |
| Sudjelujem u igrama s pravilima (Došla majka s kolodvora, Crvena kraljica). | 3.89 | 1 | 5 | 1.11 |
| Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani. | 3.43 | 1 | 5 | 1.19 |
| Potičem igru (primjerice, čitajući bajku, koristeći alate itd.). | 4.32 | 1 | 5 | 0.85 |
| Podržavam i pomažem djeci da djeluju na temelju svojih ideja. | 4.47 | 1 | 5 | 0.76 |
| Koristim ideje koje sam dobila iz dječjih igara u planiranju aktivnosti. | 4.39 | 1 | 5 | 0.79 |
| Na različite načine stječem informacije o djetetovim mislima, mišljenjima i interesima. | 4.51 | 2 | 5 | 0.72 |
| Podržavam dijete u sudjelovanju u igri (primjerice ako je dijete plaho ili preaktivno). | 4.59 | 2 | 5 | 0.70 |
| Rješavam sukobe u igri zajedno s djecom. | 4.17 | 1 | 5 | 0.90 |

| | | | | |
|--|------|---|---|------|
| Osiguravam prilike da sva djeca izraze svoje mišljenje. | 4.60 | 2 | 5 | 0.67 |
| Djeca mi samoinicijativno govore ili pokazuju što su otkrila, izumila ili istražila. | 4.65 | 1 | 5 | 0.66 |
| Mijenjam planiranu aktivnost na temelju djetetovih interesa. | 4.42 | 1 | 5 | 0.79 |
| Promatram dječje interakcije. | 4.74 | 2 | 5 | 0.60 |
| Promatram raspoloženje djece tijekom dana. | 4.74 | 2 | 5 | 0.60 |
| Djeca sudjeluju u dogovaranju pravila zajedno s nama odgojiteljicama. | 4.40 | 1 | 5 | 0.96 |

U upitniku se od sudionica tražilo da vezano uz skalu učestalosti *scaffoldinga* participacije djece odgovore i na dva pitanja otvorenog tipa. Prvo pitanje glasilo je *Koja konkretna pravila podržavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.* 86.51% odgojiteljica odgovorilo je na ovo otvoreno pitanje, što je drugi najmanji postotak odgovora na otvorena pitanja, a koji se može objasniti zamorom ispitanica. Odgovori su analizirani prema opisu u potpoglavlju o obradi podataka, a rezultati su vidljivi u Tablici 31. Primjeri iz odgovora odgojiteljica su preuzeti integrativno, uključujući eventualne pravopisne pogreške.

Tablica 31. Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: *Koja konkretna pravila podržavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.* (N=372)

| Opis | N | Reprezentativni primjeri |
|------------------------|-----|--|
| Pravila skupine | 266 | <p><i>Zajednička pravila koja vrijede za cijelu skupinu (nema svađe, nema rješavanja problema na fizički način, sve se rješava dogovorom).</i></p> <p><i>Slušati drugoga, diskutirati i izraziti svoje zadovoljstvo ili negodovanje, pokušati objasniti. Pospremanje igračaka, samoposluživanje kod obroka, čekanje svog reda i sl</i></p> <p><i>Pravilo o npr. govorenju – ne upada se u riječ, ali svi dobiju priliku reci što žele...dogovaranje oko aktivnosti, kao i želja da se ne sudjeluje u istoj</i></p> |

| | | |
|--|----|---|
| Prava djeteta | 79 | <p><i>Prihvatanje, pravo na nesudjelovanje u aktivnostima, igri koju predlože druga djeca, pravo na osamu, pravo na izražavanje vlastitog mišljenja</i></p> <p><i>Sloboda izbora igre i prijatelja, kretanja, rada s materijalima...</i></p> <p><i>Pravilo je glas većine pobjeđuje, naravno između njih samih. Pravila koja odlučuju da se aktivnost prihvati jesu da aktivnost djeci prčinja radost, da nije opasna i po mogućnosti da iz nje mogu nešto novo naučiti/usvojiti.</i></p> |
| Profesionalne vrijednosti (pristup praksi) | 15 | <p><i>Dozvoliti nekome da bude važan zbog onoga što je njemu tada važno</i></p> <p><i>Npr. da odlučuju žele li pojesti dio obroka ili ne koji ne voli, npr. salata, žele li spavati ili odmarati, slušati priču ili pjesmu prije dnevnog odmora.</i></p> |
| Slika o djetetu | 12 | <p><i>Ne odlučuju oni</i></p> <p><i>Premali su</i></p> <p><i>Pa i ne baš puno jer je to jaslička grupa</i></p> |

Drugo otvoreno pitanje glasilo je *Koja konkretna pravila ograničavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.* 76.98% odgojiteljica odgovorilo je na ovo otvoreno pitanje, što je najmanji postotak odgovora na otvorena pitanja, a koji se može objasniti zamorom ispitanica jer je riječ o posljednjem otvorenom pitanju koje je smješteno pred kraj upitnika. Odgovori su analizirani prema opisu u potpoglavlju o obradi podataka, a rezultati su vidljivi u Tablici 32. Primjeri iz odgovora odgojiteljica su preuzeti integrativno, uključujući eventualne pravopisne pogreške.

Tablica 32. Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: *Koja konkretna pravila ograničavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini? Opišite.* (N=331)

| Opis | N | Reprezentativni primjeri |
|---|----------|---|
| Uvjeti (vremenski, prostorni, socijalni) | 171 | <p><i>Boravak na vanjskom prostoru, sva djeca trebaju biti ili vani ili unutra.</i></p> <p><i>Ne bih rekla pravila, nego manjak prostora i odgojitelja ograničava donekle participaciju u određenim situacijama.</i></p> <p><i>Krutost sustava – ručak, spavanje – svi u isto vrijeme.</i></p> <p><i>Sudjelovanje na svečanostima vezanima uz obilježavanje događaja u općini, ...</i></p> |
| Pravila skupine | 92 | <p><i>Osnovna pravila grupe (npr. Po sobi ne trčimo trčim vani)</i></p> <p><i>Ukoliko opetovano krše pravila i nakon nekoliko dogovora/razgovora se ponašanje ne mijenja gube pravo na samostalni izbor igre tj. odgojitelj im bira igru/aktivnost.</i></p> <p><i>Izlazak iz vrtica, kulturno higijenska pravila</i></p> <p><i>Pravila o pospremanju (svi sudjeluju), pravilo stajanja u vlakiću (jedno iza drugog)</i></p> |
| Profesionalne vrijednosti (pristup praksi) | 45 | <p><i>Sva koja iz sigurnosnih razloga ne mogu biti dozvoljena djeci, npr. Igra blizu stepenica, penjanje na krovu kućice, opasne aktivnosti po izboru djece...</i></p> <p><i>Ponekad uključivanje sve djece u određene aktivnosti jer smatram da trebaju sudjelovati u likovnoj aktivnosti, uzeti didaktičku ili društvenu igru, odraditi tjelesnu aktivnost, pjevati pjesmicu, ...</i></p> <p><i>Uvijek pronađem način da pravilo ne bude ograničavajuće već usmjeravajuće</i></p> |

| | | |
|------------------------|----|---|
| Slika o djetetu | 23 | <i>Njihov uzrast ih koči, ..., ne mogu pojmiti sve uzročno posljedične veze što može proizaći iz postupaka i situacija.</i> |
| | | <i>Odgoviteljica/odrasli se moraju slušati</i> |
| | | <i>Ne možeš. Ti si mali.</i> |
| | | <i>Sebičnost mlađe djece, plačljivost.</i> |

Na pitanja o pravilima koja ograničavaju ili podržavaju participaciju djece odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju odgovorile su u manjem broju, što je očekivano jer je riječ o petom i šestom otvorenom pitanju koja su pozicionirana bliže kraju upitniku.

Pravila skupine, profesionalne vrijednosti i slika o djetetu kategorije su dobivene analizom odgovora odgojiteljica koje se nalaze u oba otvorena pitanja, ona o pravilima koja podržavaju, ali i ona o pravilima koja ograničavaju participaciju djece. Pravila skupine vide se kao podržavajuća (N=226) kada omogućuju individualni utjecaj djeteta ili grupe djece u odnosu na cijelu skupinu, kada djeci omogućuju siguran prostor za iskazivanje mišljenja i uvažavanje istoga te kada omogućuju funkcioniranje odgojne skupine u odnosu na socijalnu i fizičku gužvu i buku. Pravila skupine odgojiteljice smatraju ograničavajućim (N=92) u odnosu na participaciju djece kada na neki način ograničavaju, prekidaju ili narušavaju prostorne, temporalne ili socijalne odluke ili inicijativnost djece, kao i njihovu mogućnost pregovaranja. Profesionalne vrijednosti odgojiteljica koje podržavaju participaciju djece (N=15) vidljive su u svjesnim odlukama odgojiteljica o podržavanju participacije djece, a profesionalne vrijednosti odgojiteljica koje onemogućuju participaciju djece (N=45) najvećim su dijelom vezane uz sigurnosne zahtjeve u odnosu na individualnu djecu i cijelu skupinu, ali i svjesne odluke odgojiteljica o obilježjima dječje svakodnevice prema njihovim osobnim profesionalnim prioritetima, koji ne uključuju nužno participaciju djece. Kada je riječ o slici o djetetu, odgojiteljice podržavanje (N=12) i onemogućavanje (N=23) participacije djece oprimjeruju iskazima o nezrelosti i nekompetentnosti djece, posebice jasličke dobi, te hijerarhijskim ustrojem odnosa djece i odgojiteljica koji se temelji razlikom u njihovoj dobi. Naglasak koji su odgojiteljice stavile na prava djeteta (N=79) u odnosu na podržavanje participacije djece potvrđuje potrebu uključivanja sadržaja o pravima djeteta u inicijalno obrazovanje odgojiteljica, kao i u aktivnosti u kontekstu profesionalnog razvoja odgojiteljica, posebice kada

se uzmu u obzir dobiveni podaci o sadržajima o participaciji djece u inicijalnom obrazovanju i profesionalnom razvoju koji su odgojiteljice iskazale u ovom istraživanju. 171 odgojiteljica koja je prostorno-vremenske i socijalne uvjete naglasila kao ključne u ograničavanju participacije djece s jedne strane znači da odgovornost za ograničavanje participacije djece pripisuju izvanjskim uvjetima na koje su ustvrdile da ne mogu utjecati (vidjeti rezultate posljednjeg pitanja upitnika), što je u suprotnosti s ranijim preuzimanjem odgovornosti za participaciju djece koju su sudionice istraživanja iskazale. No, navedeni podatak istovremeno znači da su odgojiteljice svjesne da je za participaciju djece nužno funkcioniranje cjelokupnog vrtića kao institucije i kulture koja se tim funkcioniranjem izgrađuje u smjeru prema kulturi participacije djece (Correia i sur., 2021).

7. 1. 6. Deskriptivni pokazatelji čestica na skali Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece

Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece ispitivane su kao tvrdnje o izazovima koji otežavaju participaciju djece u svakodnevnim aktivnostima te prednostima koje ju omogućuju s kojima su sudionice iskazivale svoje slaganje na petostupanjskoj skali Likertova tipa.

Deskriptivni parametri na Skali ukazuju na priličnu heterogenost odgovora, s tim da su najniže procjene u prosjeku postignute na prve tri čestice (Tablica 33):

Utjecaj odgojiteljica na broj djece. (M=1.95, SD=1.36),

Utjecaj na broj odgojiteljica. (M=1.97, SD=1.34) i

Utjecaj na broj ostalog osoblja. (M=1.87; SD=1.24).

Evidentno je da odgojiteljice smatraju kako najmanji utjecaj imaju nad primarno izvanjskim strukturalnim obilježjima vrtića za koje one osobno smatraju da mogu kontrolirati. Upravo je posljednja spomenuta čestica ona s najnižom srednjom vrijednosti na ovoj skali. Nadalje se među najniže procijenjenima također nalaze obilježja koji su izvan izravne kontrole odgojiteljice, poput

Utjecaj na promjene odgojiteljica. (M=2.25; SD=1.37),

Utjecaj na nedostatak stručnog tima. (M=2.42; SD=1.39) ili

Utjecaj na prisutnost djece kojoj je potrebna posebna podrška u skupini. (M=2.75; SD=1.41).

Kao nešto na što najviše mogu utjecati odgojiteljice procjenjuju *Rutine i ukorijenjene načine djelovanja.* (M=3.61; SD=1.14). Tvrdnja koja je potom procijenjena kao ona na koju odgojiteljice najviše mogu utjecati je

Neinformiranost odraslih o načinima podrške razvoju djeteta. (M=3.51; SD=1.10), potom

Nedostatak praksi koje promiču participaciju djece. (M=3.49; SD=1.17) te

Nedostatak vještina promatranja. (M=3.45; SD=1.18).

Vidljivo je da je riječ o tvrdnjama koje se odnose na svakodnevnu praksu u odgojnoj skupini i profesionalne kompetencije odgojiteljica za koje odgojiteljice očito osjećaju profesionalnu odgovornost te ih prepoznaju kao nešto što se nalazi *u njihovim rukama* i što mogu same kontrolirati, što se podudara i sa podacima dobivenim analizom njihovih odgovora u skali procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece. Kada se navedeno dovede u relaciju s podacima do kojih se ovim istraživanjem došlo, primjerice, da gotovo polovina sudionica (47,44%, N=204) nije nikada sudjelovala na stručnom usavršavanju s temama u području participacije djece, iznova se postavlja pitanje *zašto* ako su svjesne da je to nešto na što mogu imati utjecaj, što bi pridonijelo njihovom profesionalnom razvoju te njihovoj praksi.

Ova je varijabla podijeljena na tri faktora koja su se koristila kasnije u analizi: *Praksa*, *Radni uvjeti* i *Organizacijski uvjeti* te bi se tvrdnje koje su odgojiteljice odabrale kao one na koje imaju veći utjecaj pripadale faktorima *Praksa* i *Organizacijski uvjeti*, dok bi tvrdnje koje su birale kao one nad kojima imaju znatno manji utjecaj pripadale faktoru *Radni uvjeti*. Slično dobivenim rezultatima, i u drugim istraživanjima odgojiteljice procjenjuju vlastiti manjak znanja (o dječjem razvoju), vještina promatranja te manjak praksi participacije u svakodnevnim aktivnostima kao izazove (Kangas, 2016). Upravo je praksa participacije zamišljena kao proces, kao ona koja se kontinuirano *živi*, ne samo *provodi* u literaturi naglašavano kao ključno za stvarnu participaciju djece (European Commission i sur., 2015)

Postavlja se pitanje mogu li participaciju podržavati i inspirirati oni koji niti sami nemaju utjecaj na određene važne odrednice ustanove u kojoj rade (Turnšek, 2008)? Kako to djeca percipiraju i koliko i odrasli *znaju* ili *moгу* djecu podržavati u participaciji, ako niti sami nisu aktivni akteri u okvirima institucije u koju su uronjeni? Ako se kao pretpostavka uzme da participacija vodi k participaciji (kao i autonomija odgojiteljica k autonomiji djece), odnosno ako se participacija vidi kao ona koja se tvori u uzajamnim relacijama u odnosu ne samo na sve sudionike nego i u odnosu na cjelokupno okruženje, onda je važno i u kakvom je odnosu odgojiteljica sa svojom ustanovom, upravom, stručnom službom. Koji su njezine mogućnosti djelovanja i utjecanja na svoje okruženje? Naime, upravo su neke od tih tvrdnji za koje odgojiteljice procjenjuju da se one nad kojima nemaju utjecaj, a koje pripadaju faktoru *Radni uvjeti* ključne za izgradnju kvalitetnih interakcija kakva je navedena u pregledu istraživanja i kakva je ključna za podršku participaciji djece (Hännikäinen i Rasku-Puttonen, 2010). Kako izgrađivati s djecom kvalitetan pedagoški odnos (Širanović, 2017) uz stalne izmjene osoblja, manjak odgojiteljica i stručne službe, manjak prostora i slično.

Tablica 33. Deskriptivni parametri čestica na Skali mogućnosti utjecaja

| <i>Procijenite u kojoj mjeri se slažete da Vi osobno možete utjecati na sljedeće pojavnosti u vašem vrtiću:</i> | M | Min | Max | SD |
|--|------|-----|-----|------|
| Broj djece | 1.95 | 1 | 5 | 1.36 |
| Broj odgojiteljica | 1.97 | 1 | 5 | 1.34 |
| Broj ostalog osoblja | 1.87 | 1 | 5 | 1.24 |
| Žurba | 3.21 | 1 | 5 | 1.23 |
| Rutine i ukorijenjeni načini djelovanja | 3.61 | 1 | 5 | 1.14 |
| Vremenski raspored | 3.36 | 1 | 5 | 1.19 |
| Prisutnost djece kojoj je potrebna posebna podrška u skupini | 2.75 | 1 | 5 | 1.41 |
| Dječje teškoće u komunikaciji | 3.39 | 1 | 5 | 1.14 |
| Promjene odgojiteljica | 2.25 | 1 | 5 | 1.37 |
| Potrebe roditelja | 3.22 | 1 | 5 | 1.13 |
| Neučinkovite prakse sastanaka | 2.95 | 1 | 5 | 1.26 |
| Nedostatak vještina promatranja | 3.45 | 1 | 5 | 1.18 |
| Nedostatak praksi koje promiču participaciju djece | 3.49 | 1 | 5 | 1.17 |

| | | | | |
|--|------|---|---|------|
| Potrebe odraslih za kontaktima s drugim odraslima | 3.27 | 1 | 5 | 1.08 |
| Neinformiranost odraslih o načinima podrške razvoju djeteta | 3.51 | 1 | 5 | 1.10 |
| Manjak koncentracije kod odraslih (rade/razmišljaju o mnogo stvari u isto vrijeme) | 3.06 | 1 | 5 | 1.21 |
| Umor odraslih | 2.86 | 1 | 5 | 1.32 |
| Buka | 3.23 | 1 | 5 | 1.21 |
| Nedostatak postavljanja prioriteta (druge stvari su ispred djece) | 3.26 | 1 | 5 | 1.21 |
| Nedostatak organizacijskih vještina | 3.40 | 1 | 5 | 1.16 |
| Loša prostorna rješenja | 3.23 | 1 | 5 | 1.29 |
| Ostala zaduženja | 3.00 | 1 | 5 | 1.21 |
| Nedostatak stručnog tima | 2.42 | 1 | 5 | 1.39 |
| Nedostatak komunikacije s drugim odgojiteljima | 3.39 | 1 | 5 | 1.17 |

7. 2. Povezanost zbirnih varijabli

Deset je zavisnih varijabli korišteno u daljnjoj analizi dobivenih rezultata. *Procjena važnosti pojedinih obilježja participacije djece* i *Stavovi prema participaciji djece* prema cilju istraživanja pripadaju dijelu koji se tiče ***stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece***. Sve ostale zavisne varijable: *Participacija vezana uz aktivnosti*, *Participacija u sukonstruktiji okruženja*, *Aktivnosti vođene od strane djece*, *Posredna uključenost*, *Neposredna uključenost*, *Praksa*, *Radni uvjeti* i *Organizacijski uvjeti* odnose se na ***odgojiteljska viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima***.

U nastavku se iznose podaci do kojih se došlo izračunom koeficijenta korelacije radi provjere mogućih povezanosti između zbirnih varijabli te, nakon toga, do kojih se došlo multiplom regresijskom analizom kako bi se ispitali potencijalno značajni prediktori za više relevantnih kriterijskih varijabli.

7. 2. 1. Deskriptivni pokazatelji zbirnih varijabli

Parametri deskriptivne statistike pokazuju da su gotovo sve distribucije rezultata na zbirnim varijablama odstupaju od normalne distribucije (uglavnom asimetričnost) u većoj ili manjoj mjeri, osim faktora *Praksa* i *Organizacijski uvjeti* čije su distribucije normalne (Tablica 34).

Pritom *Procjena važnosti pojedinih obilježja participacije djece*, *Participacija vezana uz aktivnosti*, *Aktivnosti vođene od strane djece* te *Posredna* i *neposredna uključenost* pokazuju negativnu asimetriju (grupiranje rezultata oko viših vrijednosti), a *Radni uvjeti* pozitivnu asimetriju (grupiranje rezultata oko nižih vrijednosti). Ovi rezultati ukazuju na to da odgojiteljice vrlo visoko procjenjuju važnost pojedinih obilježja participacije djece u vrtićima (najviše na faktoru *Procjene važnosti pojedinih obilježja participacije djece*) ali isto tako i važnost pojedinih faktora u sklopu njihovih viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece (najviše na faktoru *Posredna uključenost*).

S obzirom na općenito vrlo visoke procjene svih faktora, osim *Radnih uvjeta*, **prva se hipoteza (H1) potvrđuje, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi visoko procjenjuju važnost participacije djece u vrtićima**. Navedeni je rezultat u skladu s rezultatima drugih

istraživanja (Hännikäinen i Rasku-Puttonen, 2010; Kangas, 2016; Killen i sur., 2000; Le-van i Iakshina, 2021; Lundkvist, 2022; Skrzypczak, 2022) te se uklapa i u teorijska razmatranja o participaciji djece, u sklopu kojih se naglašava da se o participaciji djece već dugo godina govori, iz različitih perspektiva, stoga je za očekivati da profesionalke koje rade u sustavu ranog i predškolskog odgoja obrazovanja imaju izrađenu svjesnost o važnosti ovog pojma i koncepta, ali i razloga zašto je on važan. Posebice jer je neproporcionalan udio uzorka, u odnosu na populaciju, odgojiteljica koje su završile diplomski studij (42,09%) i koje trenutno pohađaju diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (17,9%), u sklopu kojih bi bilo za pretpostaviti da su bile izložene različitim sadržajima vezanim uz participaciju djece, iako navedeno nisu iskazale u ovom istraživanju, kao što je opisano u potpoglavlju o uzorku.

Tablica 34. Osnovna deskriptivna statistika zbirnih varijabli (zadržanih faktora) (N=430)

| <i>Varijable/faktori</i> | M | Min | Ma x | SD | Skew | Kurt | p(K-S) |
|---|-------|-----|---------|------|-------|-------|--------|
| Procjena važnosti pojedinih obilježja participacije djece | 32.17 | 18 | 35 | 2.77 | -1.33 | 2.84 | <.01 |
| Stavovi prema participaciji djece | 41.92 | 17 | 60 | 5.35 | -0.33 | 2.79 | <.01 |
| Participacija vezana uz aktivnosti | 65.89 | 32 | 80 | 8.67 | -1.05 | 1.51 | <.01 |
| Participacija u sukonstrukciji okruženja | 21.91 | 7 | 35 | 6.56 | -0.16 | -0.68 | <.05 |
| Aktivnosti vođene od strane djece | 45.17 | 14 | 60 | 8.16 | -0.58 | 0.03 | <.01 |
| Posredna uključenost | 49.95 | 20 | 55 | 6.20 | -1.92 | 4.24 | <.01 |
| Neposredna uključenost | 27.19 | 11 | 35 | 4.94 | -0.64 | 0.27 | <.01 |
| Praksa | 39.16 | 12 | 60 | 9.89 | -0.25 | 0.05 | >.20 |
| Radni uvjeti | 13.21 | 6 | 30 | 6.77 | 0.86 | -0.32 | <.01 |
| Organizacijski uvjeti | 19.74 | 6 | 30 | 4.98 | -0.21 | -0.18 | <.05 |

M-aritmetička sredina; Min-minimalni rezultat, Max-maksimalni rezultat, SD-standardna devijacija, Skew-asimetričnost, Kurt-spljoštenost, p(K-S)- značajnost Kolmogorov-Smironov testa normalnosti distribucije

7. 2. 2. Korelacije između zbirnih varijabli

Korelacije među definiranim faktorima, odnosno zavisnim varijablama su većinom značajne i to u pozitivnom smjeru (Tablica 35). Ipak, češće je riječ o umjerenim do niskim korelacijama,

što upućuje na zaključak da se faktori mogu smatrati relativno nezavisnima. Najviše korelacije se opažaju između sljedeća četiri faktora:

- *Participacija vezana uz aktivnosti.* i *Participacija u sukonstruktiji okruženja.* ($r=0.57$; $p<0,01$). Riječ je o dva faktora koja su pripadala istoj skali i za koje se pokazalo da odgojiteljice ne smatraju da djeca imaju iste mogućnosti participacije kada se uspoređuje participacija djece vezana uz (svako)dnevne aktivnosti i participacija djece u sukonstruiranju njihova okruženja, a što su potvrdila i druga istraživanja (Turnšek, 2008a). Djeca imaju više prilika za participaciju u odnosu na aktivnosti i svakodnevne događaje u vrtiću, nego što imaju prilike za participaciju u odnosu na sukonstruktiju okruženja, iz perspektive odgojiteljica, međutim ova su dva faktora u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji, što znači da što je češće prisutna participacija djece vezana uz (svako)dnevne aktivnosti, češća je i participacija djece u sukonstruktiji okruženja iz perspektive odgojiteljica. Navedeno potvrđuje konceptualizaciju participacije djece kao procesa koji je obilježje cjelokupnog funkcioniranja vrtića i odgojne skupine, a ne kao fragmentiranih događaja koji se planiraju i provode jednokratno i/ili izvan konteksta.
- *Aktivnosti vođene od strane djece.* i *Posredna uključenost.* ($r=0.56$; $p<0,01$). U oba se faktora naglašava aktivitet, ali „obrnutih“ sudionika procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i na drugačiji način. U sklopu se faktora o dječjim samoorganiziranim aktivnostima naglasak stavlja na dječju agentnost, a odgojiteljice su pozicionirane kao podrška i pomoć. Na faktoru posredne uključenosti naglasak je na odgojiteljicama koje podržavaju participaciju putem planiranja, dokumentiranja ili stvaranja okruženja, što ih u danoj prezentnoj aktivnosti ne čini (nužno) aktivnima, jer su one svoju 'aktivnost' realizirale prije ili nakon same aktivnosti, događanja ili situacije koju obilježuje participacija djece. Navedeni su faktori u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji, što znači da je učestalost aktivnosti vođenih od strane djece povezana s učestalosti posrednog scaffoldinga participacije djece od strane odgojiteljica.

Također, dosta visoke pozitivne korelacije se opažaju i između procjena *Radnih uvjeta*, *Organizacijskih uvjeta* i *Prakse* ($r=0.48-0.62$; $p<0,01$), što iznova potvrđuje povezanost cjelokupnog funkcioniranja vrtića kao cjeline kako bi se ostvarila participacija djece, od onih dijelova u kojima odgojiteljice ne vide da mogu imati veliki utjecaj do dijelova u kojima se osjećaju kao da imaju velik utjecaj (European Commission i sur., 2015), a što je bilo vidljivo i

iz dobivenih kvalitativnih podataka. Kao što je spomenuto u potpoglavlju u kojemu se raspravljalo o deskriptivnim obilježjima ove skale, odgojiteljice najviše smatraju da mogu utjecati na svoju vlastitu svakodnevnu praksu i svoje profesionalne kompetencije, dok na strukturalne odrednice institucije kao takve smatraju da ne mogu utjecati. Upravo su te odrednice na koje ne mogu utjecati navodile kao primjere obilježja vrtića koji onemogućuju participaciju djece u kvalitativnom dijelu istraživanja. Iz navedene je perspektive zanimljivo sagledati rezultate istraživanja Slot i sur. (2015) koji ukazuju na to da prediktori kvalitete procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što uključuje i participaciju djece (Sheridan, 2001), nisu veličina grupe, omjer odgojiteljica i djece, pa čak u većoj mjeri ni inicijalno obrazovanje odgojiteljica. Prediktor je uporaba kurikuluma te su snažan prediktor profesionalne aktivnosti odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (Slot i sur., 2015), što je kvantitativnim dijelom ovoga istraživanja također utvrđeno, ali se i problematizira u kvalitativnom dijelu istraživanja.

Tablica 35. Korelacije između zbirnih varijabli (faktora) (N=430)

| <i>Varijable/faktori</i> | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j |
|---|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| (a) Procjena važnosti pojedinih obilježja participacije | 1.00 | 0.16 | 0.22 | 0.15 | 0.23 | 0.30 | 0.11 | 0.03 | 0.05 | 0.12 |
| (b) Stavovi prema participaciji | | 1.00 | 0.28 | 0.09 | 0.22 | 0.31 | 0.25 | 0.07 | 0.01 | 0.05 |
| (c) Participacija vezana uz aktivnosti | | | 1.00 | 0.57 | 0.63 | 0.60 | 0.26 | 0.14 | -0.06 | 0.23 |
| (d) Participacija u sukonstruktiji okruženja | | | | 1.00 | 0.54 | 0.36 | 0.09 | 0.07 | 0.03 | 0.17 |
| (e) Aktivnosti vođene od strane djece | | | | | 1.00 | 0.56 | 0.27 | 0.07 | -0.08 | 0.11 |
| (f) Posredna uključenost | | | | | | 1.00 | 0.47 | 0.12 | -0.06 | 0.18 |
| (g) Neposredna uključenost | | | | | | | 1.00 | 0.02 | -0.03 | 0.06 |
| (h) Praksa | | | | | | | | 1.00 | 0.48 | 0.62 |
| (i) Radni uvjeti | | | | | | | | | 1.00 | 0.54 |
| (j) Organizacijski uvjeti | | | | | | | | | | 1.00 |

r=0.124 p<0.01 r=0.095 p<0.05

7. 2. 3. Povezanost stavova odgojiteljica o participaciji djece i viđenja vlastite prakse

Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi u pozitivnoj su korelaciji s varijablama *Participacija vezana uz aktivnosti* ($r=0.28$, $p<0.01$), *Aktivnosti vođene od strane djece* ($r=0.22$, $p<0.01$) te *Posredna* ($r=0.31$, $p<0.01$) i *Neposredna uključenost* ($r=0.25$, $p<0,01$). Nije pronađena statistički značajna korelacija stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi i varijabli *Praksa, Radni uvjeti i Organizacijski uvjeti*.

Stavovi odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece su očito povezani s varijablama viđenja vlastite prakse u kojima je bila izraženija aktivna uloga odgojiteljica, za razliku od posljednjih triju faktora, koji se nalaze na istoj skali, a koji uključuju i neke unaprijed determinirane odrednice na koje same odgojiteljice iskazuju da ne mogu utjecati pa su onda, sukladno tomu, i iskazale svoja viđenja. Stoga je moguće reći da se četvrta hipoteza, koja glasi da Postoji povezanost između stavova odgojiteljica o participaciji djece i viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece djelomično prihvaća. Dobiveni podaci odgovaraju podacima dobivenim drugim relevantnim istraživanjima, poput Coreia i sur., (2020), Davies (1997), Huić (2022), Logue i Harvey (2010) ili Smith (2007).

7. 2. 4. Sociodemografske varijable kao prediktori stavova i viđenja vlastitih praksi

Kako bi se utvrdilo jesu li sociodemografske varijable prediktori stavova i viđenja vlastitih praksi korištena je multipla regresijska analiza. Kada se kao kriterij uzme *Procjena važnosti participacije djece* (Tablica 36), niti jedna prediktorska varijabla se nije pokazala statistički značajnom. Čini se da je ova procjena vrlo visoka za sve odgojiteljice koje su sudjelovale u istraživanju, bez obzira na njihova sociodemografska obilježja.

Tablica 36. Rezultati multiple regresijske analize s *Procjenom važnosti participacije djece* kao kriterijske varijable

| | Beta | t | p |
|----------------------|-------|-------|------|
| Dob | 0.01 | 0.12 | 0.90 |
| Stručna sprema | -0.06 | -1.29 | 0.20 |
| Broj djece u skupini | -0.07 | -1.24 | 0.21 |

| | | | |
|-------------------------------|------|------|------|
| Starost najmlađeg djeteta | 0.08 | 1.11 | 0.27 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.03 | 0.36 | 0.72 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.01 | 0.23 | 0.82 |
| R= .113 R ² = .012 | | | |

Ako se kao kriterij uzmu *Stavovi prema participaciji djece* (Tablica 37), značajni prediktori su dob i starost najstarijeg djeteta (negativan smjer povezanosti), iako objašnjavaju samo 3.3% ukupne varijance kriterijske varijable (R²= .033). To upućuje da starije odgojiteljice (i one koje u skupini imaju stariju djecu) pokazuju negativnije stavove prema participaciji djece. Moguće je da je riječ o odgojiteljicama koje su se rjeđe susretale sa sadržajima iz područja participacije djece u svojem profesionalnom djelovanju. Nadalje, moguće je da je riječ o odgojiteljicama koje vlastiti rad percipiraju kroz svoju aktivnost dok podržavanje i držanje izvan aktivnosti vođene od strane djeteta potencijalno tumače kao vlastitu neprofesionalnost u obavljanju svoje zadaće. Također moguće je da je riječ o implicitnim uvjerenjima koja su u suprotnosti s onime što se zagovara u stručnoj i znanstvenoj literaturi.

Tablica 37. Rezultati multiple regresijske analize sa *Stavovima prema participaciji djece* kao kriterijskoj varijabli

| | Beta | t | p |
|-------------------------------|--------|-------|------|
| Dob | -0.15 | -3.00 | 0.00 |
| Stručna sprema | -0.018 | -0.37 | 0.71 |
| Broj djece u skupini | 0.00 | 0.04 | 0.97 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.15 | 1.96 | 0.05 |
| Starost najstarijeg djeteta | -0.16 | -2.06 | 0.04 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.01 | 0.26 | 0.80 |
| R= .183 R ² = .033 | | | |

Kao značajni prediktori *Participacije vezane uz aktivnosti* (Tablica 38) pokazali su se broj djece u skupini (negativna povezanost) i veličina mjesta stanovanja (pozitivna relacija). Dakle, veća *Participacija vezana uz aktivnosti* u relaciji je s manjim brojem djece u skupini i s radom u

većem mjestu. Ova varijabla potvrdila je nalaze drugih istraživanja (primjerice Clifford i sur. 2010) u kojima je veličina odgojne skupine značajan prediktor kvalitete rada i odnosa među sudionicima. Participacija djece u aktivnostima temeljno je polazište suvremenih pristupa odgoju i obrazovanju djece i kao takvo nužno je za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Manji broj djece omogućuje češće i responsivnije interakcije između odgojiteljica i djece, stvaranje odnosa povjerenja i posljedično prilika za participaciju djece.

Tablica 38. Rezultati multiple regresijske analize s *Participacijom vezanom uz aktivnosti* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Dob | 0.08 | 1.69 | 0.09 |
| Stručna sprema | -0.01 | -0.28 | 0.78 |
| Broj djece u skupini | -0.15 | -2.66 | 0.01 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.06 | 0.78 | 0.43 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.12 | 1.56 | 0.12 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.14 | 2.82 | 0.01 |

$$R = .238 \quad R^2 = .056$$

Kada je riječ o *Participaciji u sukonstruktiji okruženja* (Tablica 39), značajne socio-demografske determinante su dob odgojiteljica i starost najstarijeg djeteta (pozitivna relacija). Starije odgojiteljice i one koje imaju stariju djecu u skupini iskazuju veću participaciju djece u sukonstruktiji okruženja, a relacija dobi djece i participacije potvrđena je i u istraživanju Smith (2002) i Kangas (2016) u kojima se zaključuje da mlađa djeca imaju manje prilika za participaciju, odnosno da starija djeca imaju više prilika za participaciju u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. I u analizi kvalitativnih podataka dobivenih ovim istraživanjem bila je zamijećena tendencija naglašavanja odgojiteljica koje rade u jasličkim skupinama da je participacija djece otežaa zbog dobi djece s kojom rade.

Tablica 39. Rezultati multiple regresijske analize s *Participacijom u sukonstruktiji okruženja* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----|------|------|------|
| Dob | 0.15 | 3.01 | 0.00 |

| | | | |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Stručna sprema | -0.05 | -0.97 | 0.33 |
| Broj djece u skupini | -0.06 | -1.09 | 0.27 |
| Starost najmlađeg djeteta | -0.06 | -0.81 | 0.42 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.30 | 4.12 | 0.00 |
| Veličina mjesta stanovanja | -0.01 | -0.20 | 0.84 |

$$R = .299 \quad R^2 = .089$$

Dob sudionica istraživanja i veličina mjesta stanovanja su značajni prediktori procjene varijable *Aktivnosti vođene od strane djece* (Tablica 40). Procjene na ovom faktoru su značajno više kod starijih odgojiteljica i onih koje žive u većem mjestu stanovanja. Moguće je promišljati o dobivenim rezultatima u odnosu na način na koji odgojiteljice percipiraju vlastitu praksu u odnosu na dob, a prethodna istraživanja potvrđuju da starije odgojiteljice imaju tendenciju biti samopouzdanije u uspješnost svoje prakse (Leshia, 2017). Mlađe odgojiteljice osvješčuju uvjetovanost svoje prakse te promišljaju o širini oživotvorenja pojmova poput participacije djece u svojoj praksi, dok se starije odgojiteljice fokusiraju na izvanjske čimbenika koji ju onemogućuju (Correia i sur., 2020; Melnick i Meister, 2007). Poznato je da na navedenu percepciju utječe i kontekst u koji je vrtić i odgojiteljice smješteni,

Tablica 40. Rezultati multiple regresijske analize s *Aktivnostima vođenim od strane djece* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Dob | 0.12 | 2.50 | 0.01 |
| Stručna sprema | 0.01 | 0.11 | 0.91 |
| Broj djece u skupini | -0.02 | -0.28 | 0.78 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.07 | 1.00 | 0.32 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.14 | 1.88 | 0.06 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.11 | 2.31 | 0.02 |

$$R = .281 \quad R^2 = .079$$

Kad je riječ o faktoru *Posredne uključenosti* (Tablica 41), samo se veličina mjesta stanovanja pokazala značajnim prediktorom (veće mjesto stanovanja u relaciji je s većom procjenom na *Posrednoj uključenosti*) što može upućivati da sudionici koje žive u većim mjestima imaju

doticaj s heterogenijim skupinama te samim time razvijaju vrijednosti koje doprinose mogućnostima uključivanja na svim razinama pa tako i na posrednoj razini uključenosti.

Tablica 41. Rezultati multiple regresijske analize s *Posrednom uključenosti* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Dob | -0.02 | -0.37 | 0.71 |
| Stručna sprema | -0.01 | -0.29 | 0.78 |
| Broj djece u skupini | -0.04 | -0.72 | 0.47 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.06 | 0.80 | 0.42 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.02 | 0.28 | 0.78 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.15 | 3.10 | 0.00 |

R= .163 R²= .027

Istraživanjem sociodemografskih varijabli kao prediktora varijabli *Neposredna uključenost*, *Prakse i Radni uvjeti* nije utvrđeno da postoji statistička značajnost koja bi potvrdila ovu tezu (Tablice 42, 43, 43).

Tablica 42. Rezultati multiple regresijske analize s *Neposrednom uključenosti* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----------------------------|-------|--------|-------|
| Dob | -0.03 | -0.58 | 0.56 |
| Stručna sprema | -0.08 | -1.60 | 0.11 |
| Broj djece u skupini | -0.06 | -1.07 | 0.28 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.02 | 0.35 | 0.723 |
| Starost najstarijeg djeteta | -0.13 | -1.733 | 0.083 |
| Veličina mjesta stanovanja | 0.01 | 0.183 | 0.853 |

R= .177 R²= .032

Tablica 43. Rezultati multiple regresijske analize s *Praksom* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-------------------------------|-------|-------|------|
| Dob | -0.04 | -0.73 | 0.47 |
| Stručna sprema | 0.01 | 0.11 | 0.91 |
| Broj djece u skupini | -0.06 | -1.05 | 0.29 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.03 | 0.37 | 0.71 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.01 | 0.08 | 0.93 |
| Veličina mjesta stanovanja | -0.06 | -1.26 | 0.21 |
| R= .094 R ² = .008 | | | |

Tablica 44. Rezultati multiple regresijske analize s *Radnim uvjetima* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-------------------------------|-------|-------|------|
| Dob | 0.06 | 1.11 | 0.27 |
| Stručna sprema | -0.02 | -0.45 | 0.66 |
| Broj djece u skupini | -0.08 | -1.37 | 0.17 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.13 | 1.76 | 0.08 |
| Starost najstarijeg djeteta | -0.07 | -0.87 | 0.39 |
| Veličina mjesta stanovanja | -0.07 | -1.43 | 0.15 |
| R= .133 R ² = .018 | | | |

Analizirajući *Organizacijske uvjete* kao kriterijsku varijablu (Tablica 45), broj djece u skupini pokazao se značajnim prediktorom procjene organizacijskih uvjeta. Očekivano, što je manji broj djece u skupini, to je procjena organizacijskih uvjeta bolja.

Stručna sprema se nigdje nije pokazala značajnim prediktorom, vjerojatno i zbog toga što je veliki dio odgojiteljica koje su sudjelovale u istraživanju već uključen ili planira upisati diplomski studij. Najveći dio njih ima želju i ambiciju daljnjeg profesionalnog razvoja.

Tablica 45. Rezultati multiple regresijske analize s *Organizacijskim uvjetima* kao kriterijskom varijablom

| | Beta | t | p |
|-----------------------------|-------|-------|------|
| Dob | -0.06 | -1.27 | 0.21 |
| Stručna sprema | 0.06 | 1.19 | 0.26 |
| Broj djece u skupini | -0.16 | -2.75 | 0.01 |
| Starost najmlađeg djeteta | 0.07 | 0.93 | 0.35 |
| Starost najstarijeg djeteta | 0.06 | 0.78 | 0.44 |
| Veličina mjesta stanovanja | -0.00 | -0.03 | 0.98 |

R= .162 R²= .026

Unatoč očekivanjima, sociodemografske varijable nisu se u najvećoj mjeri pokazale kao prediktori stavova i praksi participacije djece kod sudionica istraživanja.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika između zavisnih varijabli i profesionalnog statusa sudionica istraživanja (Tablica 46) korištena je jednosmjerna analiza varijance. Status odgojiteljice pokazao se kao značajna determinanta za više zavisnih varijabli: *Stavovi prema participaciji djece, Participacija vezana uz aktivnosti, Participacija u sukonstrukciji okruženja, Aktivnosti vođene od strane djece i Praksa.*

Tablica 46. Jednosmjerne analize varijance (ANOVA-e) s obzirom na status odgojiteljice sa zbirnim varijablama (faktorima) kao zavisnim varijablama

| Varijabla | Status | M | F | p |
|---------------------------------------|---------------------------|-------|-------|------|
| Procjena važnosti participacije djece | odgojiteljica | 32.18 | 1.00 | 0.39 |
| | odgojiteljica pripravnica | 32.19 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 31.57 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 32.80 | | |
| Stavovi prema participaciji djece | odgojiteljica | 42.05 | 4.077 | 0.01 |
| | odgojiteljica pripravnica | 43.88 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 41.28 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 39.00 | | |
| Participacija vezana uz aktivnosti | odgojiteljica | 65.63 | 4.296 | 0.01 |
| | odgojiteljica pripravnica | 62.57 | | |

| | | | | |
|--|---------------------------|-------|-------|------|
| | odgojiteljica mentorica | 67.37 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 70.53 | | |
| Participacija u sukonstruktiji okruženja | odgojiteljica | 21.87 | 4.011 | 0.01 |
| | odgojiteljica pripravnica | 18.92 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 22.08 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 25.15 | | |
| Aktivnosti vođene od strane djece | odgojiteljica | 44.76 | 4.925 | 0.00 |
| | odgojiteljica pripravnica | 42.53 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 48.02 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 49.26 | | |
| Posredna uključenost | odgojiteljica | 49.74 | 1.254 | 0.29 |
| | odgojiteljica pripravnica | 49.50 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 50.77 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 51.92 | | |
| Neposredna uključenost | odgojiteljica | 27.35 | 0.841 | 0.47 |
| | odgojiteljica pripravnica | 27.03 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 26.08 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 26.61 | | |
| Praksa | odgojiteljica | 39.78 | 5.045 | 0.00 |
| | odgojiteljica pripravnica | 36.73 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 39.71 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 32.53 | | |
| Radni uvjeti | odgojiteljica | 13.34 | 1.091 | 0.35 |
| | odgojiteljica pripravnica | 11.88 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 14.05 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 11.53 | | |
| Organizacijski uvjeti | odgojiteljica | 19.90 | 2.439 | 0.06 |
| | odgojiteljica pripravnica | 18.38 | | |
| | odgojiteljica mentorica | 20.60 | | |
| | odgojiteljica savjetnica | 17.80 | | |

Kada je riječ o stavovima prema participaciji djece, oni su najmanje pozitivni kod odgojiteljica savjetnica, a najpozitivniji kod odgojiteljica pripravnica (vjerojatno su u pitanju i generacijski/dobni efekti). Kod *Participacije vezane uz aktivnosti*, *Participacije u sukonstruktiji okruženja* te *Aktivnostima od strane djece* vidljiv je obrnut smjer; najviše procjene pokazuju odgojiteljice savjetnice, a najniže odgojiteljice pripravnice. Nadalje, kod faktora *Praksa*, najniže procjene susrećemo kod odgojiteljica savjetnica, a najviše kod odgojiteljica i odgojiteljica mentorica. Kod ostalih zbirnih varijabli nije nađena značajna razlika u procjenama s obzirom na status odgojiteljica.

Kada je riječ o županijama kao mjestu rada, nije bilo opravdano koristiti jednosmjernu analizu varijance zbog premalog broja sudionica istraživanja u nekima od županija, kao i zbog otežane interpretacije rezultata (Privitak 5). Stoga su se tijekom analize, a prije daljnje analize, županije spojile u veće logične geografske i kulturne *regije* (Privitak 6).

Jednosmjernom analizom varijance nastojalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika u procjenama zavisnih varijabli s obzirom na regiju u kojoj rade sudionice istraživanja (Tablica 47).

Tablica 47. Jednosmjerne analize varijance s obzirom na regiju u kojoj rade sudionice istraživanja sa zbirnim varijablama (faktorima) kao zavisnim varijablama

| Zavisna varijabla | Regija | M | F | p |
|---------------------------------------|--------------------|-------|------|------|
| Procjena važnosti participacije djece | Središnja Hrvatska | 32.00 | 0.22 | 0.95 |
| | Sjeverna Hrvatska | 32.07 | | |
| | Južna Hrvatska | 32.18 | | |
| | Centralna Hrvatska | 32.22 | | |
| | Istočna Hrvatska | 32.34 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 31.89 | | |
| Stavovi prema participaciji djece | Središnja Hrvatska | 41.57 | 0.44 | 0.82 |
| | Sjeverna Hrvatska | 42.14 | | |
| | Južna Hrvatska | 41.32 | | |
| | Centralna Hrvatska | 42.37 | | |
| | Istočna Hrvatska | 41.72 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 42.23 | | |
| | Središnja Hrvatska | 66.52 | 5.72 | 0.00 |

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|------|
| Participacija vezana uz aktivnosti | Sjeverna Hrvatska | 66.08 | | |
| | Južna Hrvatska | 67.28 | | |
| | Centralna Hrvatska | 67.79 | | |
| | Istočna Hrvatska | 62.17 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 67.27 | | |
| Participacija u sukonstruktiji okruženja | Središnja Hrvatska | 21.33 | 5.576 | 0.00 |
| | Sjeverna Hrvatska | 22.69 | | |
| | Južna Hrvatska | 24.25 | | |
| | Centralna Hrvatska | 20.88 | | |
| | Istočna Hrvatska | 19.84 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 23.27 | | |
| Aktivnosti vođene od strane djece | Središnja Hrvatska | 45.14 | 1.001 | 0.42 |
| | Sjeverna Hrvatska | 44.42 | | |
| | Južna Hrvatska | 46.26 | | |
| | Centralna Hrvatska | 46.07 | | |
| | Istočna Hrvatska | 44.74 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 43.76 | | |
| Posredna uključenost | Središnja Hrvatska | 50.42 | 1.470 | 0.20 |
| | Sjeverna Hrvatska | 49.01 | | |
| | Južna Hrvatska | 50.58 | | |
| | Centralna Hrvatska | 51.06 | | |
| | Istočna Hrvatska | 49.41 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 49.23 | | |
| Neposredna uključenost | Središnja Hrvatska | 27.23 | 2.057 | 0.07 |
| | Sjeverna Hrvatska | 27.81 | | |
| | Južna Hrvatska | 26.82 | | |
| | Centralna Hrvatska | 28.02 | | |
| | Istočna Hrvatska | 26.99 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 25.48 | | |
| Praksa | Središnja Hrvatska | 34.61 | 1.834 | 0.11 |
| | Sjeverna Hrvatska | 39.95 | | |
| | Južna Hrvatska | 40.86 | | |
| | Centralna Hrvatska | 37.83 | | |
| | Istočna Hrvatska | 39.28 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 39.12 | | |

| | | | | |
|-----------------------|--------------------|-------|-------|------|
| Radni uvjeti | Središnja Hrvatska | 12.23 | 0.943 | 0.45 |
| | Sjeverna Hrvatska | 14.00 | | |
| | Južna Hrvatska | 13.29 | | |
| | Centralna Hrvatska | 12.24 | | |
| | Istočna Hrvatska | 13.06 | | |
| | Zapadna Hrvatska | 14.29 | | |
| Organizacijski uvjeti | Središnja Hrvatska | 19.04 | 0.921 | 0.47 |

Ovako određene regije kao mjesto rada odgojiteljica su se pokazale značajnom determinantom veličine procjena na faktorima *Participacija vezana uz aktivnosti* i *Participacija u sukonstruktiji okruženja*. Kod jednog i kod drugog faktora, najniže procjene daju odgojiteljice iz Istočne Hrvatske. Kod faktora *Participacija vezana uz aktivnosti* su procjene odgojiteljica u ostalim regijama podjednake visine dok kod faktora *Participacija u sukonstruktiji okruženja*, najviše procjene daju odgojiteljice iz Južne Hrvatske.

S obzirom na to da nisu pronađena istraživanja s kojima bi bilo moguće izvršiti triangulaciju rezultata, nalazi ovog istraživanja upućuju na potrebu novih istraživanja. Moguće je da bi drugačija istraživanja pridonijela razumijevanju ovih razlika. Unatoč svjesnosti o potencijalnim različitostima u iskustvima, mentalitetima ili osobinama odgojiteljica u odnosu na regije, nije opravdano očekivati da se njihove profesionalne vrijednosti razlikuju ovisno o regijama u kojima djeluju s obzirom na to da je riječ o pripadnicama iste profesije. S druge strane, može se pretpostaviti da su sudionice koji rade u različitim regijama imale različito inicijalno obrazovanje i različite mogućnosti profesionalnog razvoja. S obzirom da je standard zanimanja odgojiteljica djece rane i predškolske dobi upisan tek ove, 2023. godine, nije moguće očekivati da je inicijalno obrazovanje odgojiteljica koje su sudjelovale u ovom istraživanju bilo ujednačeno.

8. ZAKLJUČAK

Suvremeni (rani i predškolski) odgoj i obrazovanje na globalnoj razini sve je više predmet javne skrutinizacije, dolazi do kakofonije različitih glasova, a oni najsnažniji često budu najglasniji pa ih se i sluša, bez obzira na to što stoji iza njihovih riječi. Stoga je potrebno što više znanstvenog i stručnog glasa, bez obzira koliko velikog ili malog kako bi znanost i struka dale svoj obol navedenim raspravama. Slična stvar događa se i djeci, o njima postoje brojne polemike, a njihovo se viđenje slabo čuje, s čime njihov utjecaj na vlastiti život postaje manji. Ovaj se doktorski rad bavi pojmom participacije djece te je podijeljen na teorijski i empirijski dio.

Polazi se od suvremenog konstruktivističkog poimanja pojma djetinjstva, kojega se smatra širim konceptualnim okvirom u koji su djeca uronjena. Djetinjstvo se ne vidi kao pojam koji postoji sam za sebe, izvan društva u kojemu je konstruiran (Prout i James, 2015). Samim time se i djeca kao takva smatraju konstrukcijom, odnosno, sva obilježja i vrijednosti koje stoje iza njih, a koje se pripisuju bivanju djetetom isto tako smatraju društvenim konstruktom, uvažavajući biološke predispozicije djece ali promišljajući o sociokulturnim tumačenjima tih predispozicija (Kjørholt, 2004). Uz raspravu o interdisciplinarnosti društvenih studija djetinjstva, autorica propituje mjesto pedagogije ili pedagogije djetinjstva. Predstavljaju se polazišne spoznaje o suvremenim studijama djetinjstva na temelju promišljanja temeljnih autora i idejnih začetnika te pravi distinkcija između dva različita, ali komplementarna tumačenja djetinjstva unutar ovoga pristupa (Frønes, 1994; Qvortrup i sur., 2009). Promišljaju se kritike koje autori koji predstavljaju studije djetinjstva upućuju tradicionalnim tumačenjima pojma razvoja unutar (razvojne) psihologije i tradicionalnim tumačenjima pojma socijalizacije unutar sociologije te se predlažu alternativna tumačenja navedenih pojmova za koje je moguće reći da stavljaju naglasak na odmak od normiranosti i linearnosti, kao i pasivnosti (Corsaro, 2018), u skladu s mnogim teorijskim promišljanjima nastalima u eri postmodernizma. Daje se uvid u različita tumačenja pojma agentnosti ili aktiviteta djece, koji se često raspravlja u odnosu sa strukturiranost socijalnog svijeta, ali ne samo u smislu ograničenja, nego i dječjeg doprinosa održavanju, ali i mijenjanju navedene strukture (James, 2009; White i Choudhury, 2010). Predstavlja se shvaćanje agentnosti kao kompetencije, samoodređenja i praktične akcije (Stoecklin i Fattore, 2018), ali i kritički pristup agentnosti, u sklopu kojega se propituje, između

ostalog odnos agentnosti i participacije, „granice“ agentnosti (Esser, 2016, str. 48), agentnost kao kontinuum (Robson, Bell i Klocker, 2007), normativnost i modernizam (Babić, 2014b; Emilson i Johansson, 2018; Hammersley, 2017) te dualizam u shvaćanju socijalnoga svijeta (Hammersley, 2017; Holmberg, 2018); „naturalizacija“ odraslosti (Sundhall, 2017, str. 164; Wall, 2012); odnos „analitičkog i emancipatorskog fokusa“ suvremenih studija djetinjstva (Esser i sur., 2016, str. 5); „anti-pedagogičnost“ pojma agentnosti (Drieschner i Smidt, 2022, str. 31) te izmijenjeni odnos pojmova agentnosti i ovisnosti (Drieschner i Smidt, 2022; Oswell, 2013).

U trećem se poglavlju razmatraju institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kako se nekad o njima promišljalo, a kako danas te na komu ili čemu je prioritet, kada se priča o koristima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Potom se daje uvid u različita razmatranja o pojmu institucije iz različitih perspektiva te se elaboriraju obilježja koja sve institucije dijele pa tako i djetinjstvo konceptualizirano kao institucija, ili rani i predškolski odgoj i obrazovanje konceptualiziran kao institucija, ili dječji vrtić kao institucija, čak i obitelj konceptualizirana kao institucija (Zeiber, 2009). Iz navedenog je vidljivo zašto se za život suvremene djece tvrdi da je institucionaliziran. U potpoglavlju o institucionalizaciji razmatra se njezino pojmovno određenje, povijesni nastanak, obilježja, odnos s pojmovima individualizacijom i individualizacijom, paralelni procesi obiteljizacije i skolarizacije, insularizacije i domestikacije (Frønes, 1994; Näsman, 1994; Zeiber, 2003, 2009; Zinnecker, 1990). Kontrola i regulacija, diferencijacija i specijalizacija dječjeg vremena, prostora i vremena i društva, kao i simulacija stvarnog svijeta vide se kao problematična obilježja institucionalizacije djece. Potpoglavlje o institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja započinje elaboracijom terminologijske pregršti, posebice kada je riječ o drugim jezicima i sustavima odgoja i obrazovanja. Diskutira se *javno* i *privatno* u odnosu s institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Halldén, 2005; Mayall, 2002) te se razmatra shvaćanje institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao društvenih konstrukta (Dahlberg, Moss i Pence, 2007), a raspravljaju se i tri sukladne uloge odgojiteljice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u takvim trima vrstama institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Moguć bi bio konsenzus oko definicije dječjih vrtića kao socijalnih prostora za djecu, za učenje i kreativnost, participaciju te za njegovanje zajednice i dijaloga (Kjørholt i Seland, 2012), odnosno dječji vrtići kao dječji prostori (Moss, 2001).

U potpoglavlju o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iznose se i raspravljaju različite važne agende i deklaracije koje normiraju i standardiziraju dječje živote

te se veći prostor daje kritičkom pristupu u sklopu kojega se navodi da je kod kvalitete riječ o „velikom narativu linearnog progresa, predvidljivosti i lokalne kauzalnosti“ (Urban, 2014, str. 93). Kritički se promišljaju nadnacionalne organizacije koje zagovaraju što raniju i što sveobuhvatniju institucionalizaciju uz posebnu opasnost od primjera *najboljih praksi*. Potom se detaljnije promišlja o menadžerskom i demokratskom pristupu kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Iduće poglavlje bavi se participacijom djece, počevši s njezinim pojmovnim određenjem, shvaćanjem participacije u UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta (1989), odnosom s ostalim pravima te ideji kulture participacije (Correia i sur., 2021; Malone, Hartung, 2010; Weckström i sur., 2020). Predstavljaju se različiti modeli participacije djece, te druge različite konceptualizacije pokušaja oživotvorenja participacije djece u praksi. Predlaže se konceptualizacija participacije djece u koordinatnom sustavu dvaju kontinuuma autentičnosti koji svojim križanjem tvore četiri kvadranta. Konačno se daje prikaz *pet preklapajućih* diskursa o participaciji djece: **prvi** u kojemu se participacija djece konceptualizira kao sam čin sudjelovanja (Lansdown, 2010; Thomas, 2007); **drugi** je metodologijski diskurs istraživanja s djecom (npr. Farrell, 2005; Janzen, 2008; Soto i Swadener, 2005). i participativnih istraživanja s djecom (npr. Arnott i Wall, 2021; Groundwater-Smith, Dockett); **treći** je participacija kao sastavni dio učenja i razvoja (npr. Hedegaard i Flear, 2009; Rogoff, 1990, 1993); **četvrti** je participacija kao demokratska praksa (npr. Moss i Roberts-Holmes, 2021; Ødegaard, 2013); a **peti** participacija kao uzajamno poštovanje djece i odraslih uz stalno pregovaranje (npr. Veraksa, 2014) uz dodatni **šesti kritički diskurs** (npr. Raby, 2014). Nakon toga predstavljena su relevantna istraživanja participacije djece.

* * * * *

U empirijskom dijelu rada pošlo se od problema istraživanja: *perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece u vrtićima*, iz kojega je određen opći cilj istraživanja: *ispitati stavove odgojiteljica o participaciji djece i njihova viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima*. U provedenom je istraživanju sudjelovalo 430 sudionica, odgojiteljica djece rane i predškolske dobi iz cijele Hrvatske, osim Ličko-senjske županije te se u nastavku zaključka razlažu dobiveni rezultati navedenog istraživanja **prema postavljenim hipotezama**.

S obzirom na općenito vrlo visoke procjene gotovo svih faktora, **prva se hipoteza ovoga istraživanja potvrđuje**, odnosno moguće je reći da *odgojiteljice djece rane i*

predškolske dobi koje su sudjelovale u ovom istraživanju visoko procjenjuju važnost participacije djece u vrtićima. Navedeni je rezultat bio očekivan na teorijskoj i metodologijskoj razini. Teorijski, participacija djece jedan je od temeljnih pojmova znanstvenog i stručnog diskursa u odnosu na (rani) odgoj i obrazovanje već duži period vremena, stoga je za pretpostaviti bilo da su odgojiteljice djece rane i predškolske dobi upoznate s njim i da su svjesne koliko je važno o njemu promišljati i *oživotvariti* ga u svakodnevnim praksama, odnosno živjeti ga u kulturi vrtića. Metodologijski, kada se napravio uvid u uzorak ispitanica koje su sudjelovale u ovom istraživanju, bilo je jasno da je sudjelovao disproporcionalan broj odgojiteljica sa završenim diplomskim studijem ili odgojiteljica koje trenutno pohađaju diplomski studij u odnosu na populaciju. Riječ je o više od polovice uzorka, 59.99%. Za takav je uzorak bilo za pretpostaviti da će biti upoznate s pojmom participacije djece i njegovom važnosti, iako razina završenog obrazovanja i godine radnog iskustva ne moraju nužno biti pokazatelj znanja i iskustava koje odgojiteljice imaju konkretno s *participacijom djece kao pojmom i s participatornim praksama*, što potvrđuje i velik broj ispitanica koje tvrde da tijekom studija nisu imale sadržaje vezane uz participaciju djece ili se toga ne mogu sjetiti.

Ako se promatra varijabla *Procjena važnosti participacije djece*, niti se jedna prediktorska varijabla nije pokazala značajnom. Naime, procjena važnosti participacije djece bila je vrlo visoka za sve odgojiteljice koje su sudjelovale u ovom istraživanju, bez obzira na njihova specifična sociodemografska obilježja. S druge strane, ako se promatra varijabla *Stavovi prema participaciji djece*, statistički su značajni prediktori dob odgojiteljica i dob najstarijeg djeteta u odgojnoj skupini i to u negativnom smjeru, što se može tumačiti kao činjenicu da starije odgojiteljice i odgojiteljice koje u svojoj skupini imaju djecu starije dobi imaju negativnije stavove prema participaciji djece. I druga istraživanja, poput Correia i sur. (2020) ili Sakellariou i Rentzou (2011) ukazuju na to da je dob odgojiteljica značajan prediktor stavova o participaciji djece, a kada je riječ o dobi djece, ambivalentni su nalazi relevantnih istraživanja (npr. Kangas, 2016; Smith, 2002 ili Huić, 2022). Navedeni prediktori objašnjavaju samo 3.3% ukupne varijance, a ostale se nezavisne varijable koje su u ovom istraživanju zadovoljile minimalne statističke uvjete tretiranja kao prediktora – a koje se odnose na sociodemografska obilježja odgojiteljica – stručna sprema, broj djece u skupini, starost najmlađeg djeteta te veličina mjesta stanovanja, nisu pokazale značajnim prediktorima u odnosu na kriterij stavova odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece. Stoga se **druga hipoteza o sociodemografskim varijablama kao prediktorima stavova o participaciji djece djelomično potvrđuje.**

Kada se sociodemografske varijable promatraju u relaciji s viđenjima vlastitih praksi (podržavanja) participacije djece, vidljivo je da postoje određene nezavisne varijable za koje se može reći da su prediktori određenih zavisnih varijabli. Kada je riječ o zavisnoj varijabli *Učestalost (ne) participativnih pedagoških aktivnosti u odgojnoj skupini*, koja je podijeljena na dva faktora (*Participacija vezana uz aktivnosti* i *Participacija u sukonstrukciji okruženja*), koji su u međusobnoj pozitivnoj značajnoj korelaciji, dobiveni su podaci kako slijedi. Značajni prediktori varijable *Participacija vezana uz aktivnosti* su broj djece u skupini i veličina mjesta u kojemu se vrtić nalazi. Što je manji broj djece u skupini, to odgojiteljice češće navode praksu participacije djece vezano uz planiranje i provedbu aktivnosti u njihovim odgojnim skupinama. Odgojiteljice upravo broj djece u skupini navode kao faktor na kojega u svojim vrtićima ne mogu utjecati, dok participaciju djece vide kao praksu na koju potencijalno mogu utjecati, odnosno za koju preuzimaju profesionalnu odgovornost uz svjesnost o izvanjskim strukturalnim izazovima koji participaciju djece mogu ograničavati. Što je veće mjesto u kojemu se vrtić nalazi, odgojiteljice češće navode praksu participacije djece vezano uz aktivnosti. Prema podacima iz ovog istraživanja, u urbanijim i većim sredinama nalazi se prosjeku i više odgojiteljica starije dobi koje u prosjeku rade s djecom starije dobi, ali u i u većim odgojnim skupinama. Značajni prediktori varijable *Participacija u sukonstrukciji okruženja* su dob odgojiteljica i dob najstarijeg djeteta u skupini, dakle starije odgojiteljice i/ili one koje u svojim skupinama imaju djecu starije dobi češće navode praksu participacije djece u sukonstrukciji okruženja u odgojnim skupinama (iako se pokazalo da upravo navedeni profil odgojiteljica djece rane i predškolske dobi – starije dobi i/ili koje imaju stariju djecu u skupini ima negativnije stavove prema participaciji djece). Značajno je ovdje razmotriti i da je dob odgojiteljica u značajnoj pozitivnoj relaciji sa svim nezavisnim varijablama koje su u ovom istraživanju zadovoljile minimalne statističke uvjete tretiranja kao prediktora osim sa stručnom spremom, stoga starije odgojiteljice nemaju nužno višu stručnu spremu. Odnosno mlađe odgojiteljice koje potencijalno imaju višu stručnu spremu procjenjuju da je praksa participacije djece u sukonstrukciji okruženja rjeđa u njihovim skupinama, što je potencijalno moguće objasniti potpunijim shvaćanjem participacije djece i stoga „strožim“ procjenjivanjem vlastite prakse participacije djece. Kada je riječ o zavisnoj varijabli *Učestalost aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajna igra*, značajnim prediktorima su se pokazali dob odgojiteljica i veličina mjesta stanovanja. Odnosno kod starijih odgojiteljica i/ili onih koji žive u većim mjestima stanovanja, odnosno urbanim sredinama navedeno je više aktivnosti vođenih od strane djece i dugotrajne igre u praksi. Navedeno je, s jedne strane, s moguće objasniti iskustvom i kompetencijama koje iskustvo donosi kod starijih odgojiteljica djece rane i

predškolske dobi koje potom navedene kompetencije primjenjuju u praksi participacije djece omogućujući im samostalno iniciranje, planiranje i realizaciju različitih aktivnosti i igre. S druge strane, posebice kada se uzmu u obzir podaci o tome da starije odgojiteljice imaju negativnije stavove prema participaciji djece te nemaju nužno i višu stručnu spremu od mlađih odgojiteljica, moguće je propitivati njihovu percepciju vlastite prakse participacije djece. U promišljanje o ovim podacima opet je nužno uzeti u obzir i činjenicu da su odgojiteljice u najvećem broju navodile da tijekom obrazovanja nisu imale sadržaje vezane uz participaciju djece ili se toga nisu mogle sjetiti. Kada je riječ o zavisnoj varijabli *Učestalost scaffoldinga participacije djece*, koja je podijeljena na dva faktora (*Posredna uključenost (planiranje, dokumentiranje, stvaranje okruženja)* i *neposredna uključenost (osobni angažman i inicijativa)*), dobiveni su podaci kako slijedi. Značajni prediktor varijable *Posredna uključenost* samo je veličina mjesta stanovanja, a u ovom se istraživanju pokazalo da se upravo u mjestima stanovanja koja su veća nalaze starije odgojiteljice, o čijoj je relativnosti samoprocjena prakse pisano i u relevantnoj literaturi. Kod *Neposredne uključenosti* nije bilo značajnih prediktora. Kada je riječ o zavisnoj varijabli *Rutine koje podržavaju i onemogućuju participaciju djece*, koja je podijeljena na tri faktora (*Praksa, Radni uvjeti i Organizacijski uvjeti*), dobiveni su podaci kako slijedi. Kod varijabli *Praksa* i *Radni uvjeti* nije bilo značajnih prediktora. Značajni prediktor varijable *Organizacijski uvjeti* samo je broj djece u skupini – manji broj djece u skupini imao je višu procjenu organizacijskih uvjeta od strane odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, što je bilo i očekivano. S obzirom na to da većina varijabli vezanih uz viđenje prakse participacije djece imala barem neke značajne prediktore u sklopu sociodemografskih varijabli koje su u ovom istraživanju zadovoljile minimalne statističke uvjete tretiranja kao prediktora, moguće je reći da se **treća hipoteza o sociodemografskim varijablama kao prediktorima viđenja vlastitih praksi podržavanja participacije djece djelomično potvrđuje.**

Četvrta se hipoteza također djelomično potvrđuje, postoji pozitivna povezanost između stavova odgojiteljica o participaciji djece i viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece. Naime, stavovi su odgojiteljica o participaciji djece pozitivno korelirani s varijablama *Participacija vezana uz aktivnosti, Aktivnosti vođene od strane djece i dugotrajna igra, Posredna uključenost* i *Neposredna uključenost*. dok značajne korelacije nisu zabilježene u relaciji s varijablama *Praksa, Radni uvjeti* i *Organizacijski uvjeti*. Što su stavovi o participaciji djece pozitivniji kod odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, to su i njihove procjene vlastite prakse participacije djece više.

Kao što je opisano u dijelu zaključka o povezanosti zavisnih varijabli koje se tiču viđenja vlastitih praksi podržavanja participacije djece, dob djece u skupini pokazao se značajnim prediktorom samo visoke procjene *Participacije djece u sukonstruktiji okruženja*, a za sve ostale varijable viđenja vlastitih praksi podržavanja participacije djece (*Participacija djece vezana uz aktivnosti*, *Aktivnosti vođene od strane djece* i *dugotrajna igra*, *Posredna uključenost*, *Neposredna uključenosti*, *Praksa*, *Radni uvjeti* i *Organizacijski uvjeti*) dob djece nije se pokazala kao prediktor. Stoga se **peta hipoteza o dobi djece kao prediktoru praksi podržavanja participacije djece djelomično potvrđuje**. Iako je u kvalitativnom dijelu istraživanja bilo primjera u kojima su odgojiteljice naglašavale *jasličku dob* djece u svojoj skupini kao razlog poteškoća u oživotvorenju participacije djece, riječ je bilo samo o pojedinačnim primjerima. Kao što potvrđuju relevantna istraživanja (npr. Huić, 2022), u razmatranju socijalnog pozicioniranja djece (rane i predškolske dobi) u instituciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što određuje i cjelokupni pristup i svakodnevne odluke koje se o djeci i odgojnom procesu donose, najveći utjecaj potencijalno ima razlikovanje djeteta – odrasli (Christensen i Prout, 2005), a ne specifična dob tog djeteta. Dakle, hijerarhijski ustroj institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određen je razlikovanjem djece kao takve od odraslih kao takvih, a ne konkretnom dobi odgojnih skupina ili pojedine djece.

Kao i brojna druga istraživanja, i ovo istraživanje ima svoje nedostatke zbog kojih se podaci koji su njime dobiveni moraju tumačiti s oprezom. Uzorak odgojiteljica koje su sudjelovale u istraživanju nije reprezentativan u odnosu na populaciju zbog načina na koji se do uzorka dolazilo. Podaci su dobiveni samo iz perspektive samih odgojiteljica te stoga daju samo polazišnu točku za daljnja razmatranja participacije djece u vrtiću. Daljnja istraživanja participacije djece u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogla bi se fokusirati na kvalitativna obilježja participacije djece iz perspektiva svih uključenih sudionika, od predstavnika politika obrazovanja, osnivača, ravnatelja i stručne službe, roditelja i same djece, posebice s obzirom na to da se iz dobivenih podataka vidjelo da i same odgojiteljice procjenjuju da je za autentičnu participaciju djece potrebna sinergija svih razina funkcioniranja vrtića, kako onih konkretnih i opipljivih, tako i onih eluzivnijih. Također su važna i buduća kvalitativna istraživanja koja će konkretizirati uvjete i obilježja iskazivanja inicijativnosti djece i posredne uključenosti odgojiteljica te njihov međusobni odnos, na koje je ovo istraživanje uputilo kao na onaj koji pridonosi participaciji djece u vrtiću.

Doprinos ovoga istraživanja ogleda se u dubljem razumijevanju participacije djece iz perspektive odgojiteljica kao sunositeljica svakodnevnih aktivnosti u vrtiću, ali i u teorijskoj

elaboraciji i kritičkom pristupu agentnosti, suvremenim konceptualizacijama djetinjstva te stvarnoj autentičnoj participaciji djece u svakodnevnim aktivnostima u vrtiću, za razliku od pseudoparticipacije djece. Doprinos istraživanja je vidljiv je i u primjeni i prilagodbi istraživačkog instrumenta u kontekstu hrvatskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dobiveni podaci mogu poslužiti prvenstveno samim odgojiteljicama djece rane i predškolske dobi u promišljanju vlastitih koncepcija i prakse, ali i svim onima koji se ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem bave na akademskoj i stručnoj razini, kao i donositeljima odluka u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Zaključno je moguće reći da je participacija omniprisutan pojam, o čijoj su važnosti svjesne odgojiteljice djece rane i predškolske dobi, čak i ako nisu sigurne što sve navedeni pojam obuhvaća, što je bilo vidljivo iz vrlo visokih procjena svih ponuđenih obilježja participacije djece kao najvažnijih. Ona u praksi nailazi na prepreke, zbog potencijalno krivih koncepcija o vlastitim profesionalnim odgovorima od strane odgojiteljica, ali i možda velikih očekivanja svih sudionika sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iz perspektive odgojiteljica djece rane i predškolske dobi, djeca donekle mogu sudjelovati u zadanim okvirima u planiranju i implementaciji aktivnosti u vrtiću, a manje u evaluaciji što je moguće raspravljati u odnosu na različita tumačenja evaluacije kao takve. Kao što Slot i sur. (2015) potvrđuju, a prepoznaju i odgojiteljice iz ovoga istraživanja, profesionalni razvoj u području participacije djece ključan je za značajne pomake u odnosu na njegovoj konceptualizaciji i praksi.

LITERATURA

- Abelson, R. P., Frey, K. P. i Gregg, A. P. (2004). *Experiments with People: Revelations from Social Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Abrams, D. i Hogg, M. A. (2001). Collective identity: Group membership and self-conception. U: M. A. Hogg i R. S. Tindale (Ur.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes* (str. 425–460). Blackwell Publishers.
- Alanen, L. (1994). Gender and generation: Feminism and the “child question”. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 27–42). European Centre Vienna.
- Alanen, L. i Mayall, B. (Ur.) (2001). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. Routledge.
- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice (2nd edition)*. Jessica Kingsley Publishers.
- Allred, P., David, M. i Edwards, R. (2005). Minding the gap: children and young people negotiating relations between home and school. U: R. Edwards (Ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 120–136). Routledge.
- Ang, L. (2014). Preschool or prep School? Rethinking the role of early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), 185–199. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.185>
- Antulić Majcen, S., Pribela-Hodap, S. i Uljanić, K. (2021). Participacija djeteta u ostvarivanju kvalitete ustanove za RiPOO. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 97, 6–8. <https://www.korakpokorak.hr/materijali/participacija-i-aktivno-gradjanstvo>
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and Childhood*. Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Peregrine Books.

- Arnott, L. i Wall, K. (Ur.) (2021). *Research through Play: Participatory Methods in Early Childhood*. Sage Publications Ltd.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija, 4. izdanje*. Mate d.o.o.
- Babić, N. (2013). From monologue to dialogue in education: Learning and teaching in higher education. U: V. Efimova (Ur.), *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii v usloviah globalizacii* (str. 5–16). Diapy.
- Babić, N. (2014a). Early childhood education quality: Multiple perspectives. U: N. Babić; A. Lubyanova; G. Maksimovna; O. Morozova i E. Tepishkina (Ur.), *Innovative Processes in Theory and Practice of Preschool Education* (str. 47–57). VISU.
- Babić, N. (2014b). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6(30-31), 551–575. <https://hrcak.srce.hr/file/50259>
- Babić, N. i Romstein, K. (2009). Quality of early education: Multiple perspectives. U: Z. Zaclona (Ur.), *Reflections on the Quality of School Work* (str. 49–60). Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Babić, S. (2006). Hrvatski jezik, zakonodavstvo i ravnopravnost spolova. *Jezik*, 53(3), 81–87. <https://hrcak.srce.hr/16945>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bagga-Gupta, S., Messina Dahlberg, G. i Almén, L. (2022). Gatekeepers and gatekeeping: On participation and marginalisation in everyday life. U: H. Egard, K. Hansson i D. Wästerfors (Ur.), *Accessibility Denied: Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities* (str. 90–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003120452-6>

- Bailey, D. E. (2018). Getting on their level: Preschool teachers embodying the ideal preschooler. *Childhood*, 25(2), 253–266. <https://doi.org/10.1177/0907568218759585>
- Bang, J. (2009). An environmental affordance perspective on the study of development – artefacts, social others, and Self. U: M. Fler, M. Hedegaard i J. Tudge (Ur.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (str. 161–181). Routledge.
- Banko-Bal, C. i Guler-Yildiz, T. (2021). An investigation of early childhood education teachers' attitudes, behaviors, and views regarding the rights of the child. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(5), 1–26. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00083-9>
- Baraldi, C. (2008). Promoting self-expression in classroom interactions. *Childhood*, 15(2), 239–257. <https://doi.org/10.1177/0907568207088425>
- Baran, J., Dobrotić i I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijedrenom putu? *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 152(3–4), 521–539. <https://hrcak.srce.hr/82790>
- Bardy, M. (1994). The manuscript of the 100-years project: towards a revision. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 299–318). European Centre Vienna.
- Barett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. i Ukpo, E. (2006). *The Concept of Quality in Education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education*. EdQual RPC. https://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf
- Barić, E. (1987). Mocijski parnjaci i njihova upotreba. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 13(1), 9–18. <https://hrcak.srce.hr/69660>
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

- Beck, U. (2007). Beyond class and nation: reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 679–705. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00171.x>
- Ben-Arieh, A. i Ofir, A. (2002). Time for (more) time-use studies: Studying the daily activities of children. *Childhood*, 9(2), 225–248. <https://doi.org/10.1177/0907568202009002805>
- Berthelsen, D. (2009). Participatory learning: Issues for research and practice. U: D. Berthelsen, J. Brownlee i E. Johansson (Ur.), *Participatory Learning in the Early Years Research and Pedagogy* (str. 1–11). Routledge.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496–501. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.05.006>
- Biesta, G. (2007). Why „what works“ won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. i Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bloch, M. i Kim, K. (2015). A cultural history of “readiness” in early childhood care and education: Are there still culturally relevant, ethical, and imaginative spaces for learning open for young children and their families?. U: J. M. Iorio i W. Parnell (Ur.), *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for policy and Practice* (str. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Bogatić, K. (2021). Time for play? Researching the right to play in children's everyday lives with time use diaries. U: A. Višnjić-Jevtić, A. R. Sadownik i I. Engdahl (Ur.), *Young Children in the World and Their Rights* (str. 87–99). Springer. https://doi:10.1007/978-3-030-68241-5_7
- Bogatić, K. (u tisku). Dijete i djetinjstvo. U: A. Višnjić-Jevtić (Ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. UFZG i Alfa.

- Bogatić, K., Višnjić Jevtić, A., Campbell-Barr, V. i Georgeson, J. (2018). *Initial Literature Review - Interpreting Child-centredness to Support Quality and Diversity in Early Childhood Education and Care*. University of Plymouth. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/11/11824/Initial_Child_Centred_Literature_Review_Final_2018.pdf
- Bordens, K. S. i Horowitz, I. A. (2008). *Social Psychology (3rd edition)*. FreeLoad Press.
- Breglec, Z. (2015). Rod, spol i žena u hrvatskome jeziku. *Jat: časopis studenata kroatistike*, 1(2), 204–219. <https://hrcak.srce.hr/file/204309>
- Brinck, J., Leinonen, T., Lipponen, L. i Kallio-Tavin, M. (2022). Zones of participation – a framework to analyse design roles in early childhood education and care (ECEC). *CoDesign*, 18(2), 208–226. <http://dx.doi.org/10.1080/15710882.2020.1812667>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. i Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 590–603. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Bubikova-Moan, J. Hjetland, H. N. i Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Campbell-Barr, V. i Bogatić, K. (2017). Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1461–1470. <https://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1342436>
- Campbell-Barr, V. i Leeson, C. (2016). *Quality and Leadership in the Early Years: Research, Theory and Practice*. Sage Publications Ltd.
- Car, S. i Jeđud Borić, I. (2016). Participacija djece u školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65(1), 117–136. <https://hrcak.srce.hr/177323>

- Carlton, M. P. i Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
<https://dx.doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *Participatory Learning and Action [PLA Notes]*, 42(3-4), 1–5.
<https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/G01959.pdf>
- Christensen, P. i Prout, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. U: S. Greene i D. Hogan (Ur.), *Researching Children's Experiences: Approaches and methods* (str. 42–60). Sage Publications Ltd.
- Christensen, P. i James, A. (Ur.) (2008). *Research with Children: Perspectives and practices*, (2nd edition). Routledge.
- Clark, A. (2023). *Slow Knowledge and The Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Clark, C. M. i Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. U: M. C. Wittrock (Ur.) *Handbook of Research on Teaching* (str. 255–296). Macmillan.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children (expanded 3rd edition): A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Clifford, R., Reszka, S. i Rossbach, H. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Correia, N., Aguiar, C. i Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Correia, N., Carvalho, H., Durães, J., Aguiar, C. (2020). Teachers' ideas about children's participation within Portuguese early childhood education settings. *Children and Youth Services Review*, 111(1), <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104845>
- Corbin, J. i Strauss, A. (1990). Grounded theory research. Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood (5th edition) (epub)*. Sage Publications Ltd.

- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/000271629956300103>
- Jensen, A.-M. (2004). Introduction. U: A.-M. Jensen, A. Asher Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M. Nic Ghiolla Phádraig i H. Warming Nielsen (Ur.), *Children's Welfare in Ageing Europe, Volume I* (str. 13–18). Norwegian Centre for Child Research.
- da Rosa Ribeiro, C., Millei, Z., Hohti, R., Kohan, W. O., Leite, C. D. P., Rudolph, N., Kvale Sørenssen, I., Szymborska, K., Tammi, T. i Tesar, M. (2023). Childhoods and time: A collective exploration. *Journal of Childhood Studies*, 48(1), 133–147. <https://doi.org/10.18357/jcs202320719>
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M. S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 228–237). Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G. i Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education. Languages of Evaluation, 2nd edition*. Routledge.
- David, T. (2005). Questions of quality: The contribution of research evidence to definitions of quality in Early Childhood Education and Care practice. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 22–29). Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1(1), 10-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408059.pdf>
- Davydov, V. V., Slobodchikov, V. I. i Tsukerman, G. A. (2003). The elementary school student as an agent of learning activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, 41(5), 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>

- de la Porte, C., Larsen, T.P. i Lundqvist, Å. (2023). Still a poster child for social investment? Changing regulatory dynamics of early childhood education and care in Denmark and Sweden. *Regulation & Governance* 0(0). <https://doi.org/10.1111/rego.12492>
- Degotardi, S., Peterson, S. S. i Hu, J. (2022). Language in context: positioning young children's language and literacy learning within place, community and culture. *International Journal of Early Years Education*, 30(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.2018882>
- Denboba, A.D., Elder, L.K., Lombardi, J., Rawlings, L.B., Sayre, R.K. i Wodon, Q. (2014). *Stepping up early childhood development: investing in young children for high returns*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/868571468321240018/pdf/92988-REVISED-PUBLIC-WB-ECD-Mar2016-ENG-v2-web.pdf>
- Donnelly, P. (2005). Quality: control or autonomy? U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 55–61). Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Douglas, F. (2005). A critique of ECERS as a measure of quality in early childhood education and care. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 183–195). Centre for Early Childhood Development & Education.
- Drieschner, E. i Smidt, W. (2022). Agency and participation: A critique of the epistemological, psychological, pedagogical, and ethical premises. U: R. Spanning, W. Smidt i C. Unterrainer (Ur.), *Institutions and Organizations as Learning Environments for Participation and Democracy* (str. 17–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17949-5_2
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/08). <https://narodne-novine.nn.hr/eli/sluzbeni/2008/63/2128>

- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (DZS) (2022). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak ped. g. 2021./2022.* <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29018>
- Duhn, I. (2018). Governing childhood. U: M. Fleer i van Oers, B. (Ur.), *International Handbook of Early Childhood Education, Volume I* (str. 33–46). Springer.
- Duignan, M., Walsh, T. (2004). *Talking about quality: Report of a consultation process on quality in early childhood care and education.* The Centre for Early Childhood Development and Education. https://siolta.ie/media/pdfs/04_talking_about_quality_full_report.pdf
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes.* Harcourt Brace Jovanovich.
- Edwards, R. (2005). Introduction: Conceptualising relationships between home and school in children's lives. U: R. Edwards (Ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 1–23). Routledge.
- Einarsdóttir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Elbers, E. (1996). Cooperation and social context in adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 281–286, [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00016-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00016-3).
- Elfer, P., Goldshmid, E. i Selleck, D. (2012). *Key Persons in the Early Years. Building Relationships for Quality Provision in Early Years Settings and Primary Schools (2nd edition).* A David Fulton Book.
- Emilson, A. i Johansson, E. (2009). The desirable toddler in preschool: Values communicated in teacher and child interactions. U: D. Berthelsen, J. Brownlee i E. Johansson (Ur.), *Participatory Learning in the Early Years Research and Pedagogy* (str. 61–77). Routledge.
- Emilson, A. i Johansson, E. (2018). Values in Nordic early childhood education: Democracy and the child perspective. U: M. Fleer i van Oers, B. (Ur.), *International Handbook of Early Childhood Education, Volume I* (str. 929–954). Springer.

- Enfield, N. J. (2014). Human agency and the infrastructure of requests. U: P. Drew i E. Couper-Kuhlen (Ur.), *Requesting in Social Interaction, Volume 26* (str. 35–55). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slsi.26>
- Engelbert, A. (1994). Worlds of childhood: Differentiated but different. Implications for social policy. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 285–298). European Centre Vienna.
- Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 125–144). European Centre Vienna.
- Esser, F. (2016). Neither “thick” nor “thin”: Reconceptualizing agency and childhood relationally. U: F. Esser, M. Baader, T. Betz i B. Hungerland (Ur.), *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. (str. 48–60). Routledge.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., Hungerland, B. (2016). Reconceptualising agency and childhood: An introduction. U: F. Esser, M. S. Baader, T. Betz i B. Hungerland (Ur.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (str. 1–16). Routledge.
- EU Alliance for Investing in Children (2014). *Make Children a Number One Priority in Europe’s Political Vision on Europe 2020*. <http://www.alliance4investinginchildren.eu/make-children-a-number-one-priority-in-europes-political-vision-on-europe-2020/>
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

- European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers, Young, T., Day, L. i Percy-Smith, B. (2015). *Evaluation of Legislation, Policy and Practice of Child Participation in the EU – Research summary*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/088530>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- European Commission (2021a). *Study on Child Participation in EU Political and Democratic Life. Final Report*. https://commission.europa.eu/system/files/2021-05/child_participation_final_raport_revised_28.04.2021_final_web_pdf.pdf
- European Commission (2021b). *The Lundy Model of Child Participation*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation_0.pdf
- Fang, Z. (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Faour, B. (2003). *Early Childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and Practices (doktorski rad)*. University of Leicester.
- Farquhar, S. (2016). Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 409–420. <https://doi.org/10.1177/1463949116677925>
- Farrell, A. (2005). *Ethical Research with Children*. Open University Press.
- Fenech, M. (2011). An analysis of the conceptualisation of ‘quality’ in early childhood education and care empirical research: Promoting ‘blind spots’ as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102–117. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.102>
- Fenech, M., Sumsion, J. (2007). Promoting high quality early childhood education and care services: beyond risk management, performative constructions of regulation.

Journal of Early Childhood Research, 5 (3), 263–283.
<https://doi.org/10.1177/1476718X07080472>

- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving ‘community of practice’ or as lived ‘social reproduction’: researching the ‘taken-for-granted’. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 64–79. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.7>
- Fleer, M. i Quiñones, G. (2009). Cultural-historical reading of “children as researchers”. U: M. Fleer, M. Hedegaard i J. Tudge (Ur.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (str. 86–107). Routledge.
- Forde, C. (2005). Participatory democracy or pseudo-participation? Local government reform in Ireland. *Local Government Studies*, 31(2), 137–148. <https://doi.org/10.1080/03003930500031934>
- Frønes, I. (1994). Dimensions of childhood. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 145–164). European Centre Vienna.
- Garnier, P., Rayna, S., Brougère, G. i Rupin, P. (2017). Children of two to three years of age in France: early childhood settings and age divisions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 346–358. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1195064>
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P. i Mellgren, E. (2018). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaptation. *Early Child Development and Care*, 188(5), 584–593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1377192>
- Giddens, A., Sutton, P. W. (2014). *Essential Concepts in Sociology*. Polity Press.
- Gittins, D. (2015). The historical construction of childhood. U: M. J. Kehily (Ur.), *An Introduction to Childhood Studies*, 3rd edition (str. 25–38). Open University Press.
- Göncü, A., Main, C. i Abel, B. (2009). Fairness in participatory preschool. U: D. Berthelsen, J. Brownlee i E. Johansson (Ur.), *Participatory Learning in the Early Years: Research and Pedagogy* (str. 185–202). Routledge.

- Gornick, J. C. i Meyers, M. K. (2003). *Families that Work. Policies for Reconciling Parenthood and Employment*. Russell Sage Foundation.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. i Bottrell, D. (2015). Introduction: Arguing the case for participatory research with children and young people. U: S. Groundwater-Smith, S. Dockett i D. Bottrell (Ur.), *Participatory Research with Children and Young People* (str. 1–18). Sage Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781473910751>
- Gudjons, H. (1993). *Pedagogija: Temeljna znanja*. Educa.
- Gulløv, E. (2012). Kindergartens in Denmark – Reflections on continuity and change. U: A. T. Kjørholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (str. 90-107). Palgrave Macmillan.
- Halldén, G. (2005). The metaphors of childhood in preschool context. (Rad predstavljen na konferenciji „Australian Association for Research in Education (AARE) conference“, Sydney, 27. 11. – 1. 12. 2005.). <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/hal05001.pdf>
- Halldén, G. (2012). Children’s Sense of Place: Aspects of individualization, flexibility and free choice within the preschool context. U: A. T. Kjørholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (str. 186–202). Palgrave Macmillan.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/0907568216631399>
- Hännikäinen, M. i Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children’s participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555>
- Harcourt, D., Perry, B. i Waller, T. (Ur.) (2011). *Researching Young Children's Perspectives. Debating the Ethics and Dilemmas of Educational Research with Children*. Routledge.

- Harms, T., Clifford, R. M. i Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*. Teachers College Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'the Ladder': Reflections on a model of participatory work with children. U: A. Reid (Ur.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (str. 19–32). Springer.
- Haskins, R. i Sawhill, I. (2003). The future of Head Start. *The Brookings Institution Policy Brief*, 27, <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/pb27.pdf>
- Hayes, N. (2004). Towards a Nurturing Pedagogy: Reconceptualising care and education in the early years. U: M. Kernan i N. Hayes (Ur.), *Transformations: Theory and Practice? Proceedings of the OMEP Conference 2003* (str. 140–152). University College Cork.
<https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=csercon>
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Heath, S., Charles, V., Crow, G. i Wiles, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go-betweens: Negotiating consent in child- and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33(3), 403–417.
<http://www.jstor.org/stable/30032617>
- Heckman, J. J. (1999). *Policies to Foster Human Capital*. NBER Working Paper No. w7288. National Bureau of Economic Research.
https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7288/w7288.pdf
- Heckman, J. J. (2000). *Invest in the Very Young*. Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School Public Policy Studies.
<https://www.impactforequity.org/wp-content/uploads/2014/01/Heckman-Invest-In-Very-Young.pdf>

- Hedegaard, M. i Fler, M. (2009). Family practices and how children are positioned as active agents. U: M. Fler, M. Hedegaard i J. Tudge (Ur.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (str. 254–278). Routledge.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L. i Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.948390>
- Heikka, J., Kettukangas, T., Turja, L. i Heiskanen, N. (2022). How educators commit to enhancing children's participation in early childhood education pedagogical plans. *South African Journal of Childhood Education* 12(1), 1–12, a1170. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1170>
- Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care (doktorski rad)*. University of Jyväskylä.
- Hester S. i Moore S. (2018). Understanding children's participation through an Eliasian lens. *The International Journal of Children's Rights* 26(3), 446–467. <https://doi.org/10.1163/15718182-02603002>
- Hewstone, M. i Stroebe, W. (Ur.) (2003). *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*. Naklada Slap.
- Hodgson, G. M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues*, 15(1), 1–25. <https://www.jstor.org/stable/4228221>
- Holloway, S. L. i Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613–627. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>
- Holloway, S. L. i Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. U: S. L. Holloway i G. Valentine (Ur.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (str. 1–22). Routledge.

- Holmberg, L. (2018). The future of childhood studies? Reconstructing childhood with ideological dilemmas and metaphorical expressions. *Childhood*, 25(2), 158–172. <https://doi.org/10.1177/0907568218759788>
- Holt, M. (2000). Introduction: the concept of quality in education. U: C. Hoy, C. Bayne-Jardine i M. Wood (Ur.), *Improving Quality in Education* (str. 1–10). Falmer Press.
- Hoogsteder, M., Maier, R. i Elbers, E. (1996). The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. *Learning and Instruction*, 6(4), 345–358. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00020-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00020-5)
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. i Thorpe, K. (2016). Creating spaces for children's agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(3), 259–276. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>
- Hudeček, L., Mihaljević, M. i Vukojević, L. (2011). *Jezični savjeti*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Huić, A. (2022). Children's participation rights in schools – teachers' beliefs and practices. *Criminology & Social Integration*, 30(2), 145–166. <https://doi.org/10.31299/ksi.30.2.1>
- Hundeide, K. (2010). A child perspective to the care for children in practice: A humanistic and interpretative approach. U: D. Sommer, I. Pramling Samuelsson i K. Hundeide (Ur.), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice* (str. 83–138). Springer.
- Hviid, P. (2008). "Next year we are small, right?" Different times in children's development. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 183–198. <http://www.jstor.org/stable/23421597>
- Imoh, A. T.-D. (2023). Adults in charge: The limits of formal child participatory processes for societal transformation. U: B. Sandin, J. Josefsson, K. Hanson i S. Balagopalan (Ur.), *The Politics of Children's Rights and Representation* (str. 59–80). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04480-9_3
- Ireson, J. i Blay, J. (1998). Constructing activity: participation by adults and children, *Learning and Instruction*, 9(1), 19–36, [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00022-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00022-X)

- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V. i Thorpe, K. (2023). Professionalization and professionalism: Quality improvement in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- James, A. (2009). Agency. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M. S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 34–45). Palgrave Macmillan.
- James, A. i James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies, 2nd edition (epub)*. Sage Publications Ltd.
- James, A., Jenks, C. i Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Janta, B. (2014). *Caring for Children in Europe: How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe*. RAND Europe. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=539cb30f769903941be7f8d000aaffcc806fb85>
- Janzen, M. D. (2008). Where is the (postmodern) child in early childhood education research? *Early Years: An International Research Journal*, 28(3), 287–298. <https://doi.org/10.1080/09575140802393827>
- Jeđud Borić, I. i Mirosavljević, A. (2014). Participatory research in the field of social pedagogy in Croatia. U: F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila i A. Townsend (Ur.), *Promoting Change through Action Research* (str. 173–192). Sense.
- Jeđud Borić, I. (2017). Participacija djece iz ranjivih skupina. U: I. Jeđud Borić, A. Mirosavljević i M. Šalinović (Ur.), *Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj* (str. 88–96). Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A., Koller-Trbović, N., Širanović, A., Car, S. i Kušević, B. (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo. Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Jeđud Borić, I. i Širanović, A. (2019). Temeljna polazišta razumijevanja participacije djece u školi. U: D. Osmak Franjić i I. Jeđud Borić (Ur.), *Participacija djece u školi* (str. 16–41). Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.

- Jeđud, I. (2011). Modeli participacije i njihova refleksija u hrvatskoj praksi. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 13(1/2), 31–43.
- Jenks, C. (2015). Constructing childhood sociologically. U: M. J. Kehily (Ur.), *An Introduction to Childhood Studies (3rd edition)* (str. 53–70). Open University Press.
- Johansen, B. (2012). Daycare, flexible workers and the combination of work and childcare. U: A. T. Kjørholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (str. 150–167). Palgrave Macmillan.
- Johansson I. i Sandberg A. (2010). Learning and Participation – Two interrelated key-concepts in the preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 229–242. <https://doi.org/10.1080/13502931003784560>
- Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? U: H. Brembeck, B. Johansson i J. Kampmann (Ur.), *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies* (str. 127–152). Roskilde University Press.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing Children's Participation in Early Childhood Education through the Participatory Pedagogy (doktorski rad)*. University of Helsinki.
- Kangas, J., Venninen, T. i Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41 (2), 85–94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100212>
- Karadimou, M. i Tsioumis, K. (2021). Preparing kindergarten students for future active citizens. *Journal of Studies in Education*, 11(3), 23–40. <https://doi.org/10.5296/jse.v11i3.18693>
- Karila, K. (2017). ECEC Pedagogy in the Nordic countries – Its roots and current challenges. U: K. Karila, E. Johansson, A.-M. Puroila, M. Hännikäinen i L. Lipponen (Ur.), *Pedagogy in ECEC: Nordic Challenges and Solutions. Seminar report* (str. 11–15). Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/ANP2017-729>
- Kaščák, O. i Pupala, B. (2013). Buttoning up the gold collar – the child in neoliberal visions of early education and care. *Human Affairs*, 23(2), 319–337. <https://doi.org/10.2478/s13374-013-0130-8>

- Katsuura, M., Ueda, H. i Fujii, M. (2023). Exploring the narrative of an early childhood education and care teacher from the perspective of polyphonic time. *Japanese Psychological Research*, 0(0), 1–10. <https://doi.org/10.1111/jpr.12388>
- Kay, L. (2019). Guardians of research: negotiating the strata of gatekeepers in research with vulnerable participants. *Practice: Contemporary Issues in Practitioner Education*, 1(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/25783858.2019.1589988>
- Keizer, P. (2008). *The Concept of Institution: Context and meaning. Discussion paper.* University of Utrecht. https://www.uu.nl/sites/default/files/rebo_use_dp_2008_08-22.pdf
- Kickbusch, I., Gordon, J. i O'Toole, L. (2012). *Learning for Well-being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe. A process for change.* Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe. Universal Education Foundation.
- Killen, M., Ardila-Rey, A., Barakkatz, M. i Wang, P.L. (2000). Preschool teachers' perceptions about conflict resolution, autonomy, and the group in four countries: United States, Colombia, El Salvador and Taiwan. *Early Education and Development*, 11(1), 73–92. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1101_5
- Kirby, P. i Bryson, S. (2002). *Measuring The Magic? Evaluating and Researching Young People's Participation in Public Decision Making.* Carnegie Young People Initiative.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society (doktorski rad).* Faculty of Social Sciences and Technology Management Norwegian University of Science and Technology.
- Kjørholt, A. T. i Lidén, H. (2004). Children and Youth as Citizens: symbolic participants or political actors?. U: H. Brembeck, B. Johansson i J. Kampmann (Ur.), *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies* (str. 63–88). Roskilde University Press.
- Kjørholt, A. T. i Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: Freedom of choice and new forms of regulation. U: A. T. Kjørholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (str. 168–185). Palgrave Macmillan.

- Koch, A. B. (2021). Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher–child relationships. *Early Years*, 41(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581730>
- König, E. i Zedler, P. (1998). *Teorije znanosti o odgoju*. Educa.
- Kovařík, J. (1994). The space and time of children at the interface of psychology and sociology. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 101–122). European Centre Vienna.
- Kudláčová, B. i Rajský, A. (2019). Introduction. U: B. Kudláčová i A. Rajský (Ur.), *Education and "Pädagogik – Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)* (str. 11–20). Peter Lang.
- Kuhn, T. S. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Naklada Jasenski i Turk.
- Kušević, B. (2010). (Ne)uvažavanje participativnih prava djeteta: suvremeni obiteljski odgoj između poslušnosti i odgovornosti. *Dijete i društvo; časopis za promicanje prava djeteta*, 12(1/2), 105–116.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. U: P. Moss i A. Pence (Ur.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (str. 28–42). Teachers College Press.
- Lansdown, G. (1995). *Taking Part: Children's Participation in Decision-Making*. Institute for Public Policy Research.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. U: B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (str. 11–23). Routledge.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R. i Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- Leach, P. (2011). The EYFS and the real foundations of children's early years. U: R. House (Ur.), *Too Much Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood* (str. 21–35). Hawthorn Press.

- Leinonen, J., Brotherus, A. i Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, describing and documenting children's participation. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(8), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Leinonen, J. i Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45(2012), 466–474. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.583>
- León, M. (2017). Social Investment and Childcare Expansion: A perfect match?. U: A. Hemerijck (Ur.), *The Uses of Social Investment* (str. 118–127). Oxford University Press.
- Lesha, J. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between teachers' age and instructional strategies, classroom management and student engagement. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 217–226. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1059115>
- Lingard, Martino, W. i Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539–556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. i Paananen, M. (2018). Children's Perspective to Curriculum Work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. U: M. Fleer i van Oers, B. (Ur.), *International Handbook of Early Childhood Education, Volume I* (str. 1265–1277). Springer.
- Logue, M. E. i Harvey, H. (2010). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- Lowe Vandell, D. i Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? Special Report No. 78*. Institute for Research on Poverty. <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Lundkvist, M. (2022). Teacher's understanding of children's right to participation in Finnish early childhood education and care. U: H. Harju-Luukkainen, J. Kangas i S. Garvis

- (Ur.), *Finnish Early Childhood Education and Care. A Multi-theoretical Perspective on Research and Practice* (str. 101–114). Springer.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Madigan, I. (2005). Defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education: The High/Scope Ireland Model. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 129–135). Centre for Early Childhood Development & Education.
- Maliković, M. (2015). *Internetska istraživanja: Sveučilišni priručnik*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Malone, K. i Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. U: B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (str. 24–38). Routledge.
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds development: Creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/13603110304784>
- Mashburn, A. J. i Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. U: A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund, i J. A. Temple (Ur.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (str. 243–265). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762666.014>
- Mashburn, A. J. i Pianta, R. C. (2006) Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151–176. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_7
- Mashford-Scott, A. i Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Research on Youth and Language*, 5(1), 15–38. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909821.pdf>

- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243–289. <https://doi.org/10.1163/15718180020494640>
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Mayall, B. (2005). Studying childhood. U: C. Jenks (Ur.), *Childhood: Critical Concepts in Sociology* (str. 119–137). Routledge.
- McMellon, C. i Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157–182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- McMullen. M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research on Childhood Education*, 13(2), 216–230. <https://doi.org/10.1080/02568549909594742>
- Melhuish, E. (2016). *Provision of Quality Early Childcare Services: Synthesis report*. European Commission. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1024&langId=en&newsId=2335&moreDocuments=yes&tableName=news>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Leseman, P. i Broekhuizen, M. (2015a). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. CARE Project*; https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_1_review_of_effects_of_ecec.pdf
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen i M. Leseman, P. (2015b). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). CARE project*. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

- Melnick, S. A. i Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- Mendeš, B. (2015). Počeci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64(2), 227–250. <https://hrcak.srce.hr/148986>
- Mihić, I., Tatalović Vorkapić, S., Divljan, S. i Stojić, O. (2020). How to become a part of ECEC community – Transition planning from child and family perspective. U: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (Ur.), *ICERI2020 Proceedings* <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0668>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim znanostima*. Naklada Slap.
- Millei, Z. (2012). Thinking differently about guidance: Power, children's autonomy and democratic environments. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 88–99. <https://doi.org/10.1177/1476718X11406243>
- Millon, T., Lerner, M. J. i Weiner, I. B. (Ur.) (2003). *Handbook of Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije: Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Montandon, C. (2005). Home and school constraints in children's experience of socialisation in Geneva. U: R. Edwards (Ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 105–119). Routledge.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. i Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. University College of Southeast Norway. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf
- Moss, P. (1994). Defining Quality: Values, stakeholders, and processes. U: P. Moss i A. Pence (Ur.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (str. 1–9). Teachers College Press.

- Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care*. (Rad predstavljen na konferenciji „Early Childhood Education and Care“, Stockholm, 13.-15. 6. 2001.)
<https://www.oecd.org/education/school/2535274.pdf>
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
<https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Moss, P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge.
- Moss, P. i Roberts-Holmes, G. (2022). Now is the time! Confronting neo-liberalism in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 96–99.
<https://doi.org/10.1177/1463949121995917>
- Moss, P. i Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. Teachers College Press.
- Mühlbacher, S. i Sutterlüty, F. (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 249–260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Mukherji, P. i Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood (2nd edition)*. Sage Publications Ltd.
- Munn, P. (2009). Children and settings as sources of early years pedagogical thinking. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 103–104.
<https://doi.org/10.1080/09669760902982307>
- Näsman, E. (1994). Individualization and institutionalization of childhood in today's Europe. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 165–188). European Centre Vienna.
- Nic Ghiolla Phádraig, M. (1994). Day care – adult interests vesus children's needs? A question of compatibility. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.),

Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics (str. 77–100). European Centre Vienna.

Nilsen, R. D. (2012). Flexible spaces – Flexible subjects in ‘nature’: Transcending the ‘fenced’ childhood in daycare centres?. U: A. T. Kjørholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (str. 203–221). Palgrave Macmillan.

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317–333. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>

Nsamenang, A. B. (2008). Agency in early childhood learning and development in Cameroon. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(3), 211–223. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.3.211>

Nygård, M. (2017). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 230–240. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>

O’Connell, M., Fox, S., Hinz, B. i Cole, H. (2016). *Quality Early Education for All: Fostering, Entrepreneurial, Resilient and Capable Leaders*, Mitchell Institute policy paper No. 01/2016. Mitchell Institute. <https://content.vu.edu.au/sites/default/files/media/quality-early-education-for-all-mitchell-institute.pdf>

O’Dell, L. Brownlow, C. i Bertilsdotter-Rosqvist, H. (2018). Introducing normative and different childhoods, developmental trajectory and transgression. U: L. O’Dell, C. Brownlow i H. Bertilsdotter-Rosqvist (Ur.), *Different Childhoods: Non/normative Development and Transgressive Trajectories* (str. 1–6). Routledge.

Oakley, A. (1994). Women and children first and last: parallels and differences between women’s and children’s studies. U: B. Mayall (Ur.), *Childrens’ Childhoods: Observed and Experienced* (str. 13–32). Falmer Press.

OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. OECD.

- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- O'Kane, C. (2003). Street and working children's participation in programming for their rights. *Children, Youth and Environments*, 13(1), 153–79. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.13.1.0167>
- Ostrom, M. T. (1970). Perspective as a determinant of attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 6(3), 280–292. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(70\)90063-6](https://doi.org/10.1016/0022-1031(70)90063-6).
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Oswell, D. (2016). Re-sligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. U: F. Esser, M. Baader, T. Betz i B. Hungerland (Ur.), *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (str. 19–33). Routledge.
- Ødegaard, E. E. (2013). ECE in Norway and Sweden Today: Education for democracy. U: J. Georgeson i J. Payler (Ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Care* (str. 76–90). Open University Press.
- Palacin, V., Nelimarkka, M., Reynolds-Cuellar, P. i Becker, C. (2020). The design of pseudo-participation. U: C. Del Gaudio, L. Parra-Agudelo, R. Clarke, J. Saad-Sulonen, A. FfoBotero, A. Botero, F. C. Londono, F. C. Londono i P. A. Escandon Suarez (Ur.), *Exploratory Papers and Workshops (ACM International Conference Proceeding Series; Vol. 2)* (str. 40–44). ACM. <https://doi.org/10.1145/3384772.3385141>
- Patterson, C. i Kocher, L. (Ur.) (2019). *Pedagogies for Children's Perspectives*. Routledge.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet? Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Knjiga 2.*, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pećnik N., Matić J. i Tokić Milaković A. (2016). Fulfillment of the child's participation rights in the family and the child's psychosocial adjustment: Children's and parents'

views. *Revija za socijalnu politiku*, 23(3), 399–421.
<https://doi.org/10.3935/rsp.v23i3.1382>

Penn, H. (2011). *Quality in Early Childhood Services: An International Perspective*. Open University Press, McGraw Hill.

Pennington, D. C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Naklada Slap.

Percy-Smith, B. i Thomas, N. (2010). Conclusion: Emerging themes and new directions. U: B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (str. 356–366). Routledge.

Perry-Hazan, L. i Bauml, A. (2023). On youth participation and adult manipulation: Exploring the lowest rung of Hart's ladder in a youth organization. *Childhood*, 30(2), 194–209. <https://doi.org/10.1177/09075682231169363>

Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R.-L. i Sutinen, S. (2020). *The Early Childhood Education Teacher's Professional Ethics Guidelines*. Early Childhood Education Teachers Union in Finland. <https://www.vol.fi/uploads/2020/10/f1d0a62f-the-early-childhood-education-teachers-professional-ethics-guidelines.pdf>

Pianta, R. C., La Paro, K. M. i Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Brookes.

Pianta, R., Downer, J. i Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137.
<https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>

Pickens, J. (2020). Attitudes and perceptions. U: N. Borkowski i K. A. Meese (Ur.), *Organizational Behavior in Health Care* (str. 43–76). Jones & Bartlett Learning.

Pintar, Ž. (2022). Adultizirano dijete rane i predškolske dobi u suvremenom konceptu odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*, 71(1), 186–198. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.4>

Pintar, Ž. (2023). Odgoj i njegova suvremena dezintegracija. *Školski vjesnik*, 72(1), 211–223.
<https://doi.org/https://doi.org/10.38003/sv.72.1.10>

- Pramling-Samuelsson, I. i S. Sheridan. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1/2), 70–84.
- Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 10/97). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1926.html
- Press, F., Woodrow, C., Logan, H. i Mitchell, L. (2018). Can we belong in a neo-liberal world? Neo-liberalism in early childhood education and care policy in Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 328–339. <https://doi.org/10.1177/1463949118781909>
- Prout, A. i James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. U: A. James i A. Prout (Ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood (Classic 3rd edition)* (str. 7–32). Routledge.
- Prout, A. i James, A. (Ur.) (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood (Classic 3rd Edition)*. Routledge.
- Punch, S. (2002). *Research with children: The same or different from research with adults?* *Childhood*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. U: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta i H. Wintersberger (Ur.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (str. 1–23). European Centre Vienna.
- Qvortrup, J. (2005a). Childhood and modern society: A paradoxical relationship?. U: C. Jenks (Ur.), *Childhood* (str. 110–118). Routledge.
- Qvortrup, J. (2005b). Varieties of childhood. U: J. Qvortrup (Ur.), *Studies in Modern Childhood: Society, agency, culture* (str. 1–21). Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M. S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 21–33). Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2012). Users and interested parties: A concluding essay on children's institutionalization. U: A. T. Kjærholt i J. Qvortrup (Ur.), *The Modern Child and*

the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care (str. 243–261). Palgrave Macmillan.

Qvortrup, J., Corsaro, W. A. i Honig, M.-S. (2009). Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M.-S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 1–18). Palgrave Macmillan.

Raby, R. (2014). Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 77–89, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>

Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>

Reddy, N. i Ratna, K. (2002). *A Journey in Children's Participation*. The Concerned for Working Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/2625.pdf>

Ree, M. i Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>

Rengel, K. (2016). Children's participation in familial and institutional context: Contemporary approaches and research. U: A. Nagy Vargáné (Ur.) *Családi nevelés (Family Education)* (str. 133–148). Didakt Ktf.

Rizzini I. (2011). The promise of citizenship for Brazilian children? *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 66–79. <https://doi.org/10.1177/0002716210383950>

Roberts-Holmes, G. i Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429030086>

Robson, E., Bell, S. i Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people. U: R. Panelli, S. Punch, E. Robson (Ur.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (str. 135–148). Routledge.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development i social context*. Oxford University Press.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R. i Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm - Learning by observing and pitching in. U: M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz i B. Rogoff (Ur.), *Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm (Vol. 49)* (str. 1–22). Academic Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. i Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58* (7, Serial No. 236). University of Chicago.
- Rutar, S. (2012). How to understand and implement children's participation in preschool? *Sodobna Pedagogika, 63*(3), 86–97. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=845>
- Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje, 46*(4/5), 13-19. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GXUUAR9A/0a2ce872-9852-41c2-af03-3dd06206b5c9/PDF>
- Rutar, S., Ukkonen-Mikkola, T., Štemberger, T. i Čotar Konrad, S. (2022). Practices of planning as a reflection of teaching and learning concepts in ECEC: The cases of Finland and Slovenia. U: H. Harju-Luukkainen, J. Kangas i S. Garvis (Ur.), *Finnish Early Childhood Education and Care. A Multi-theoretical Perspective on Research and Practice* (str.209–226. Springer.
- Sablić, M., Škugor, A. i Lesandrić, M. (2023). Teacher education in Croatia: Reforms and challenges. U: M. Kowalczyk-Walędziak, R. A. Valeeva, M. Sablić i I. Menter (Ur.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe* (str. 181–200). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3_8
- Sakellariou, M. i Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care, 181*(10), 1381–1396. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.531132>

- Sandberg, A. i Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – On the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Sayed, Y. (1997). The concept of quality in education: a view from South Africa. U: K. Watson, C. Modgil i S. Modgil (Ur.), *Educational Dilemmas: Debate and Diversity, Vol. 4: Quality in Education* (str. 21–29). Cassell.
- Schwarz, N. i Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. U: A. Tesser i N. Schwarz (Ur.), *Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)* (str. 436–457). Blackwell.
- Seghedin, E. (2014). From the teachers' professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 13–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053254.pdf>
- Seitz, K. (2008). The power of documentation in early childhood classrooms. *Young Children*, 63(2), 88–93. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool, *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives (doktorski rad)*. Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Sheridan, S. i Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Sheridan, S., Williams, P. i Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.617>

- Shier, H. (2006). Pathways to participation revisited: Nicaragua perspective. *Middle Schooling Review (New Zealand)*, 2, 14–19. <https://www.harryshier.net/docs/Shier-Pathways to Participation Revisited NZ2006.pdf>
- Silić, A. (2019). Državna smotra projekata u području Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. (Rad predstavljen u Zadru, 15–17. 5. 2019.). https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/TESTOVI/smotra_vrtici.zip
- Sims, M. i Waniganayake, M. (2015). The performance of compliance in early childhood: Neoliberalism and nice ladies. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 333–345. <https://doi.org/10.1177/2043610615597154>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. i Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in early years*. Queen's Printer.
- Skrzypczak, M. (2022). The problem of children's right to participation in early childhood education and care. *Society Register*, 6(1), 85-106. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/article/view/29320/27722>
- Slaughter, D. T. (1982). What is the future of Head Start? *Young Children*, 37(3), 3–9. <http://www.jstor.org/stable/42724203>
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J. i Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(4), 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5 – Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Element.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory'. *International Journal of Children's Rights*, 10(1), 73–88. <https://doi.org/10.1163/157181802772758137>

- Smith, A. B. (2007). Children's right and early childhood education: Links to theory and advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 1–8. <https://doi.org/10.1177/183693910703200302>
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Soto, L. D. i Swadener, B. B. (Ur.) (2005). *Power and Voice in Research with Children*. Peter Lang.
- Stavropoulos, E., Karachristos, C., Petrogiannis, K., Aguiar, C., Correia, N., Wysłowska, O., Taelman, H. i Penderi, E. (2021). Children's right to participate in early childhood care and education settings and relative innovatory supportive digital tools for ECCE professionals' development. U: *I-HE2021 - Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning Conference Proceedings* (str. 461–475). https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/24511/1/conferenceobject_85144.pdf
- Stipek, D. i Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Stoecklin, D. i Fattore, T. (2018). Children's multidimensional agency: Insights into the structuration of choice. *Childhood*, 25(1), 47–62. <https://doi.org/10.1177/0907568217743557>
- Stričević, I. (2011). Projekti iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava u dječjem vrtiću – od zamisli do evaluacije. (Rad predstavljen na konferenciji „Razvijanje projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske“, Zagreb, 3. 11. 2011.).
- Sutterlüty, F. i Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Sundhall, J. (2017). A political space for children? The age order and children's right to participation. *Social Inclusion*, 5(3), 164–171. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.969>

- Sylva, K., Siraj, I. i Taggart, B. (2006). *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale: Extension (ECERS-E), Four Curricular Subscales. Revised edition*. Trentham Books.
- Širanović, A. (2016). *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja (doktorski rad)*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6907/1/Ana%20Siranovic_doktorski%20rad.pdf
- Širanović, A. (2017). Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije participacije djece. U: D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjic -Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: Teorije, politike i prakse. Zbornik radova* (str. 136–151). Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu i OMEP Hrvatska. <https://www.omep.hr/assets/zbornik-radova-sa-znanstveno-stru%C4%8Dnog-skupa-pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Tesar, M. (2016). Timing childhoods: An alternative reading of children's development through philosophy of time, temporality, place and space. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 399–408. <https://doi.org/10.1177/1463949116677924>
- Theobald, M., Danby, S. i Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 19–26. <https://doi.org/10.1177/183693911103600304>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation, *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Tietze, W. i Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education*, 12(1). 43–62. <https://doi.org/10.1080/0966976042000182370>
- Tisdall, E. K. M. (2008). Conclusion: Is the honeymoon over? Children and young people's participation in public decision-making. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 419–429. <https://doi.org/10.1163/157181808X311240>
- Todres, J., Choi, C. i Wright, J. (2023). A rights-based assessment of youth participation in the United States. *Temple Law Review*, 95(3), 411–455. <https://ssrn.com/abstract=4502628>

- Tomanović, S. (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *The International Journal of Children's Rights*, 11(1), 51–71. <https://doi.org/10.1163/092755603322384029>
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People Training Manual: Promoting Involvement in Decision-making*. Save the Children-UK.
- Turner, J. H. i Boyns, D. E. (2006). The return of Grand theory. U: J. H. Turner (Ur.), *Handbook of Sociological Theory* (str. 353–378). Springer.
- Turner, H. J. (1997). *The Institutional Order: Economy, Kinship, Religion, Polity, Law, and Education in Evolutionary and Comparative Perspective*. Longman.
- Turnšek, N. (2007). Children's participation in decision-making in Slovene kindergartens. U: A. Ross (Ur.), *Citizenship Education in Society: Proceedings of the 9th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe* (str. 147–158). Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe.
- Turnšek, N. (2008a). Factors determining children's decision-making in Slovene pre-schools. *Odgojne znanosti*, 10(2), 269–284. <https://hrcak.srce.hr/file/46487>
- Turnšek, N. (2008b). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7–18. <https://doi.org/10.30958/aje.3-1-1>
- Turnšek, N. i Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 23–42. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802688998>
- UN Committee on the rights of the child [CRC]. (2009). *General comment No. 12 on the right of the child to be heard*. (CRC/C/GC/12). UN, OHCHR. <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>
- UN Committee on the Rights of the Child [CRC]. (2013). *General Comment No. 17: The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts*

- (Article 31) (CRC/C/ GC/17). UN, OHCHR.
<https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- UN Generalna skupština. (1989). *UN-ova Konvencija o pravima djeteta*.
https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- UN Generalna skupština (2000). *United Nations Millenium Declaration*.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*.
<https://en.unesco.org/icted/content/unesco-education-strategy-2014-2021>
- UNICEF (2018). *Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/59006/file>
- Uprichard, E. (2008). Children as 'beings and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Urban, M. (2005). Quality, autonomy and the profession. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 30–47). The Centre for Early Childhood Development & Education, Print Bureau.
- Urban, M. (2014). Starting wrong? A critical perspective on the latest permutation of the debate on the quality of early childhood provision. U: M. Matthes, L. Pulkkinen, L. M. Pinto i C. Clouder (Ur.), *Improving the Quality of Childhood in Europe 2014, Volume 5* (str. 82–97). Alliance for childhood European Network Foundation.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action: A Theory of Human Development (2nd edition)*. John Wiley & Sons Inc.
- Van Gils, J. (2007). The UN Convention on the rights of the child and the evolution of children's play. (Rad predstavljen na konferenciji „24th ICCP World Play Conference“, Brno, 5. 9. 2007. – 7. 9. 2007.).

- van Oers, B. (2009). Developmental education: Improving participation in cultural practices. U: M. Flear, M. Hedegaard i J. Tudge (Ur.), *Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (str. 213–229). Routledge.
- Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in early childhood services. U: J. Bennett (Ur.), *Child Care – Early Childhood Education and Care* (str. 56–60). CEDJE: Child care – Early childhood education and care. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/child-care-early-childhood-education-and-care.pdf>
- Vandenbroeck, M. i Bourverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms: A tenses negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143. <https://doi.org/10.1177/0907568206059977>
- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. U: S. Greene i D. Hogan (Ur.), *Researching Children's Experiences: Approaches and Methods* (str. 253–272). Sage Publications Ltd.
- Veraksa, N. (2014). Modern trends in early childhood education development in the natural vs. cultural paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 585–589. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969081>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. i Harrison, L. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Verwiebe, R. (2014). Social Institutions. U: A. A. Michalos (Ur.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (str. 6101–6104). Springer Reference.
- Vinovskis, M. A. (2005). *The Birth of Head Start: Preschool education policies in the Kennedy and Johnson administrations*. The University of Chicago Press.
- Vis, S. A. i Thomas, N. (2009). Beyond talking – children's participation in Norwegian care and protection cases, *European Journal of Social Work*, 12(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/13691450802567465>

- Višnjić-Jevtić, A. i Visković, I. (2021). What about Us? Children's perspectives on their wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 57–78. <https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.3>
- Višnjić Jevtić, A. (2018a). *Odgovajateljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima* (doktorski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Višnjić Jevtić, A. (2018b). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 7–110). Zagreb: Alfa.
- Višnjić Jevtić, A., Sadownik, A. R. i Engdahl, I. (2021). Broadening the rights of children in the Anthropocene. U: A. Višnjić-Jevtić, A. R. Sadownik i I. Engdahl (Ur.), *Young children in the world – and their rights: Thirty Years with the United Nations Convention on the Rights of the Child* (str. 237–273). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-68241-5_17
- Vranješević, J. (2021). Participacija djece kao prostor zajedničkog učenja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 97, 2-5. https://api.kpk.eglas.hr/uploads/besplatan_clanak_6c9ace76d9.pdf
- Vujičić, L. (2012) Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U: M. Ljubetić i B. Mendeš (Ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene* (str. 166–180). Nomen Nostrum Mudnić.
- Vuorisalo, M. i Alanen, L. (2015). Early childhood education as a social field: Everyday struggles and practices of dominance. U: L. Alanen, L. Booker i B. Mayall (Ur.), *Childhood with Bourdieu* (str. 79–98). Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. (1998). *Child psychology. The collected works of L.S. Vygotsky (vol. 5)*. Plenum Press.
- Wall, J. (2012). Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood*, 19(1), 86–100. <https://doi.org/10.1177/0907568211406756>

- Wall, J. (2022). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>
- Waller, T. i Bitou, A. (2011). The sociology of childhood: children's agency and participation in telling their own stories. U: T. Waller, J. Whitmarsh i K. Clarke (Ur.), *Making Sense of Theory and Practice in Early Childhood: The Power of Ideas* (str. 101–114). Open University Press.
- Watkins, C., Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? U: P. Mortimore (Ur.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (str. 1–19). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. i Lastikka, A. L. (2020). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503–518. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>
- Weikart, D. (2004). *How High/Scope Grew: A Memoir*. High/Scope Press.
- Welty, E. i Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making *JCOM: Joournal of Science Communication*, 12(3), C02, 1–5. <https://doi.org/10.22323/2.12030302>
- Whitburn, J. (2003). Learning to live together: The Japanese model of early years education. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 155–179. <https://doi.org/10.1080/09669760304704>
- White, S. C. i Choudhury, S. A. (2010). Children's participation in Bangladesh: Issues of agency and structures of violence. U: B. Percy-Smith i N. Thomas (Ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (str. 39–50). Routledge.
- WHO (2018). *Engaging Young People for Health and Sustainable Development: Strategic Opportunities for the World Health Organization and Partners*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274368/9789241514576-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Winter, P. (2005). Defining, assessing and supporting the quality of education and care for babies and toddlers in centre based childcare. U: H. Schonfeld, S. O'Brien i T. Walsh (Ur.), *Questions of Quality: Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (str. 274–290). Centre for Early Childhood Development & Education.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow. Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. Bernard van Leer Foundation.
- Woodhead, M. (1998). 'Quality' in early childhood programmes – a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/0966976980060101>
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>
- Woodhead, M. (2015). Psychology and the cultural construction of children's needs. U: A. James i A. Prout (Ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood (2nd edition)* (str. 61–82). Falmer Press.
- Ylikörkkö, E. M., Karjalainen, S. i Puroila, A. M. (2023). Toddlers with the doll carriage: Children doing space of participation in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01514-7>
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0166-0>
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22). <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/zakon-o-predskolskom-odgoju-i-obrazovanju/3479>

- Zeiber, H. (2003). Shaping daily life in urban environments. U: P. Christensen i M. O'Brien (Ur.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community* (str. 66–81). Routledge.
- Zeiber, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M. S. Honig (Ur.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (str. 127–139). Palgrave Macmillan.
- Zinnecker, J. (1990). Vom Strassenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitgeschichte im Prozess der Zivilisation. U: I. Behmke (Ur.), *Stadtgesellschaft im Prozess der Zivilisation* (str. 142–162). Leske und Budrich.
- Zinnecker, J. (2001). Children in young and aging societies: The order of generations and models of childhood in comparative perspective. U: S. L. Hofferth i T. J. Owens (Ur.), *Children at the Millennium: Where Have We Come From, Where Are We Going? Volume 6* (str. 11–52). JAI, Elsevier.
- Zvonarević, M. (1985). *Socijalna psihologija*. Školska knjiga.
- Žižak, A., Jedud Borić, I., Koller- Trbović, N., Miroslavljević, A., Maurović, I. i Ratkajec Gašević, G. (2011). Foster care from child perspective. (Rad predstavljen na konferenciji „5. International Network Conference on Foster Care Research“, Graz, 19. 9. 2011. – 21. 9. 2011.).

Internetski izvori:

<https://theta.ffzg.hr/ECTS/Predmet/Index/4103>

<https://www.languagemagazine.com/2023/04/14/italian-language-watchdog-rejects-gender-neutral-symbols/>

PRILOZI

PRIVITAK 1: Upitnik

Katarina Bogatić
doktorandica na Filozofskom fakultetu u Osijeku
kontakt: kregel089@gmail.com

Poštovane odgojiteljice,

molim Vas da sudjelujete u istraživanju čiji je cilj ispitati stavove odgojiteljica djece rane i predškolske dobi o participaciji djece i njihova viđenja vlastite prakse u odnosu na participaciju djece u vrtićima. Rezultati ovoga istraživanja upotrebljavat će se u izradi mogega doktorskog rada.

Istraživanju pristupate anonimno i dobrovoljno. Molim Vas da budete otvorene i iskrene u svojim odgovorima. Nema pogrešnih odgovora, a dobrodošao je svaki odgovor koji odražava Vaše mišljenje. Ako imate potrebu pojasniti koji od odgovora, slobodno to učinite. Vaše mišljenje i iskustvo iznimno je značajno u boljem razumijevanju odgojiteljskih stajališta i praksi u odnosu na participaciju djece.

Puno Vam hvala na pomoći!

Molim Vas odgovorite odabirom simbola ili slova ispred odgovora, odnosno upisivanjem odgovora ovisno o uputi pojedinog pitanja.

Napomena: Imenica 'odgojiteljica' u upitniku je korištena tako da označava oba spola.

I. DIO

OPĆI PODACI O ODGOJITELJICI⁴¹

1. SPOL (odabrati): Ž M

⁴¹ Imenica 'odgojiteljica' u upitniku je korištena tako da označava oba spola.

2. DOB (*napisati*): _____

3. NAJVIŠE ZAVRŠENO OBRAZOVANJE (*odabrati*):

a) srednja škola

b) preddiplomski studij

c) diplomski studij

4. GODINE RADNOG ISKUSTVA U SUSTAVU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA (*napisati*): _____

5. POHAĐATE LI TRENUTNO KOJI OD OBLIKA FORMALNOG ILI NEFORMALNOG OBRAZOVANJA? (*odabrati*)

a) ne

b) da, diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

c) da, specijalistički studij _____ (*napisati naziv*)

d) drugo _____ (*napisati*)

6. STATUS ODGOJITELJICE (*odabrati*):

a) odgojiteljica pripravnica

b) odgojiteljica

c) odgojiteljica mentorica

d) odgojiteljica savjetnica

7. JESTE LI U OKVIRU FORMALNOG OBRAZOVANJA KOJIM STE STEKLI ZVANJE ODGOJITELJICE IMALI SADRŽAJE VEZANE UZ PARTICIPACIJU DJECE (participacija kao iskazivanje autonomije djece, npr. suodlučivanjem o svojem svakodnevnom životu)? (*odabrati, moguć odabir više odgovora*):

a) da, kao zaseban kolegij (npr. Prava djece, Participacija djece...)

b) da, u okviru više različitih kolegija: _____

(napisati kojih)

c) ne

d) ne mogu procijeniti

8. JESTE LI TIJEKOM SVOJEG PROFESIONALNOG DJELOVANJA SUDJELOVALI U **STRUČNOM USAVRŠAVANJU** S TEMAMA U PODRUČJU PARTICIPACIJE DJECE. AKO STE SUDJELOVALI, PROCIJENITE KOLIKO STE ČESTO SUDJELOVALI U STRUČNIM USAVRŠAVANJIMA S TEMAMA U PODRUČJU PARTICIPACIJE DJECE *(odabrati)*.

a) nisam sudjelovala

b) sudjelovala sam na **jednom** stručnom usavršavanju tijekom posljednje tri godine

c) sudjelovala sam na **dva** stručna usavršavanja tijekom posljednje tri godine

d) sudjelovala sam na **tri i više** stručna usavršavanja tijekom posljednje tri godine

e) čitala sam o toj temi samostalno ili zajedno s kolegicama

I. DIO

OPĆI PODACI O ODGOJNOJ SKUPINI I MJESTU

9. BROJ DJECE U VAŠOJ SKUPINI *(napisati broj)*: _____

10. STAROST NAJMLAĐEG DJETETA U VAŠOJ SKUPINI *(napisati broj u mjesecima)*:

11. STAROST NAJSTARIJEG DJETETA U VAŠOJ SKUPINI *(napisati broj u mjesecima)*: _____

12. IZ KOJE STE ŽUPANIJE *(odabrati)*:

a) Bjelovarsko-bilogorska županija

b) Brodsko-posavska županija

- c) Dubrovačko-neretvanska županija
- d) Istarska županija
- e) Karlovačka županija
- f) Koprivničko-križevačka županija
- g) Krapinsko-zagorska županija
- h) Ličko-senjska županija
- i) Međimurska županija
- j) Osječko-baranjska županija
- k) Požeško-slavonska županija
- l) Primorsko-goranska županija
- m) Sisačko-moslavačka županija
- n) Splitsko-dalmatinska županija
- o) Šibensko-kninska županija
- p) Varaždinska županija
- q) Virovitičko-podravska županija
- r) Vukovarsko-srijemska županija
- s) Zadarska županija
- t) Zagrebačka županija
- u) Grad Zagreb

13. VELIČINA MJESTA U KOJEMU SE VRTIĆ NALAZI (PREMA BROJU STANOVNIKA) (*odabrati*):

- a) do 1000 stanovnika

- b) 1001 – 5000 stanovnika
- c) 5001 – 10 000 stanovnika
- d) 10 001 – 25 000 stanovnika
- e) 25 001 – 50 000 stanovnika
- f) 50 001 – 100 000 stanovnika
- g) 100 001 – 200 000 stanovnika
- h) više od 200 001 stanovnika

II. DIO

STAVOVI O PARTICIPACIJI

14. Procijenite važnost pobrojanih aktivnosti ili situacija u odnosu na participaciju djece rane i predškolske dobi na skali od pet stupnjeva tako da **1** znači najmanje važno, a **5** znači najvažnije:

a) U suradnji s drugima aktivno doprinosti skupini kojoj pripadaš.

1 2 3 4 5

b) Slušati.

1 2 3 4 5

c) Imati utjecaja na ono što se događa.

1 2 3 4 5

d) Biti uključen u tekuće aktivnosti.

1 2 3 4 5

e) Slušati djecu i razumjeti njihov način razmišljanja.

1 2 3 4 5

f) Poticati djecu na donošenje vlastitih odluka.

1 2 3 4 5

g) Stvarati najbolje uvjete za dječje neovisno odlučivanje.

1 2 3 4 5

15. Procijenite u kojoj se mjeri slažete s tvrdnjama navedenim niže prema sljedećoj skali:

1 = uopće se ne slažem; **2** = ne slažem se; **3** = niti se slažem, niti se ne slažem, **4** = slažem se;
5 = u potpunosti se slažem

- a) Djeca nisu samo korisnici ili gosti vrtića i stoga bi trebala u većoj mjeri biti uključena u (su)kreiranje tijeka vlastitog života u vrtiću. 1 2 3 4 5
- b) Zajedničko odlučivanje djece i odraslih u vrtiću donijelo bi praktične probleme jer odgojiteljice ne bi znale kako ispuniti očekivanja sve djece. 1 2 3 4 5
- c) Omogućavanje odlučivanja djece dodatno bi ojačalo djetetov individualizam i usmjerenost isključivo na vlastite interese. 1 2 3 4 5
- d) Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi shvatila posljedice svojih odluka. 1 2 3 4 5
- e) Djeca još nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi prihvatila odgovornost za svoje odluke. 1 2 3 4 5
- f) Za djecu bi djetinjstvo trebalo prvenstveno biti vrijeme igre i bezbrižnosti, a odrasli bi trebali preuzimati odgovornost za donošenje odluka. 1 2 3 4 5
- g) Uzimanje u obzir mišljenja djece pri donošenju odluka znači da se njihovo mišljenje uvažava, a ne samo čuje. 1 2 3 4 5
- h) Zadaća odraslih je svakodnevno stvarati prilike djeci da izraze svoja mišljenja, želje, očekivanja i ideje. 1 2 3 4 5
- i) Djeca bi trebala odlučivati uglavnom o svojoj igri, a sve ostale odluke trebaju donositi odrasli. 1 2 3 4 5
- j) Djeca bi trebala odlučivati i birati prvenstveno između opcija, aktivnosti, materijala koje predloži odgojiteljica, a ne predlagati svoje. 1 2 3 4 5
- k) Važno je da djeca sama stvaraju i provode svoje ideje/zamisli, a ne da biraju ono što im odrasli predlažu. 1 2 3 4 5
- l) Djetinjstvo je razdoblje zrelosti. 1 2 3 4 5

- m) Djetinjstvo je razdoblje sposobnosti za djelovanje. 1 2 3 4 5
- n) Dijete može biti aktivan građanin već u djetinjstvu. 1 2 3 4 5
- o) Već u predškolskom razdoblju dijete može mijenjati svijet oko sebe.
- 1 2 3 4 5

PRAKSA PARTICIPACIJE

III. DIO

PEDAGOŠKE AKTIVNOSTI U SKUPINI

16. Procijenite koliko je često niže navedene situacije moguće pronaći u vašoj skupini prema sljedećoj skali:

1 = nikad; **2** = rijetko (jednom u mjesec dana); **3** = ponekad (dva do tri puta na mjesec); **4** = često (jednom ili dva puta tjedno); **5** = uvijek ili gotovo uvijek (gotovo svaki dan)

- a) Djeca sama biraju prijatelje za igru. 1 2 3 4 5
- b) Djeca sama biraju igračke. 1 2 3 4 5
- c) Djeca određuju temu i sadržaj igre. 1 2 3 4 5
- d) Djeca biraju aktivnost među opcijama koje osmišljava odgojiteljica.
- 1 2 3 4 5
- e) Djeca mogu nastaviti svoju aktivnost koliko god dugo to žele.
- 1 2 3 4 5
- f) Odgojiteljica ograničava aktivnost (primjerice, zbog buke, kršenja pravila i sl.).
- 1 2 3 4 5
- g) Djeca imaju priliku igrati se s djecom iz drugih skupina. 1 2 3 4 5

h) Uskraćivanje pristupa igri je kazna u vašoj skupini (primjerice, zbog kršenja pravila u igri).

1 2 3 4 5

i) Djeca u svojim aktivnostima testiraju ili namjerno krše pravila skupine.

1 2 3 4 5

j) Dijete ima mogućnost isključiti se iz aktivnosti ako to želi (primjerice, ne sudjelovati u jutarnjem krugu).

1 2 3 4 5

k) Dijete može realizirati aktivnost koju su planirale odgojiteljice u različito vrijeme od ostatka skupine.

1 2 3 4 5

l) Aktivnost vođena od strane odgojiteljice odvija se u manjim skupinama.

1 2 3 4 5

m) Mišljenja djece utječu na kupovinu materijala (primjerice igraćaka) za vrtić.

1 2 3 4 5

n) Djeca sama započinju i sudjeluju u umjetničkim aktivnostima ako to žele.

1 2 3 4 5

o) Odgojiteljica stane i sluša dijete kada ono želi razgovarati o važnim stvarima.

1 2 3 4 5

p) Djeca biraju koje svoje radove žele istaknuti na panou skupine.

1 2 3 4 5

q) Djeca utječu na raspored namještaja itd. u prostorima skupine.

1 2 3 4 5

r) Djeca mogu svakodnevno donijeti svoje igračke u vrtić. 1 2 3 4 5

s) Djeca dokumentiraju proces ako to žele (crtež, fotografija i sl.).

1 2 3 4 5

t) Prijedlozi djece mijenjaju aktivnost koja je planirana za skupinu.

1 2 3 4 5

u) Djeca sama međusobno rješavaju konfliktne situacije.

1 2 3 4 5

v) Djeca sama odlučuju hoće li uključiti odgojiteljicu u igru.

1 2 3 4 5

w) Djeca mogu odabrati da ne spavaju.

1 2 3 4 5

x) Djeca mogu odabrati ne ići u šetnju/van ako ne žele.

1 2 3 4 5

y) Djeca utječu na organizaciju proslava i drugih događaja u vrtiću.

1 2 3 4 5

z) Djeca utječu na sadržaj proslava i drugih događaja u vrtiću.

1 2 3 4 5

17. Opišite situaciju u kojoj je aktivna participacija (uključenost, sudjelovanje, odlučivanje) djeteta u vašoj grupi jasno vidljiva. Kako se participacija može vidjeti kod djeteta? _____

18. Kakve se dječje inicijative uzimaju u obzir u vašoj skupini? Na koji način?

h) Djeca sudjeluju u aktivnostima evaluacije s odraslima. 1 2 3 4 5

i) Djeca utječu na buduće aktivnosti sudjelovanjem u planiranju.

1 2 3 4 5

j) Poticaj za igru ostavlja se izložen do idućeg dana ako to djeca žele.

1 2 3 4 5

k) U skupini je moguće organizirati prostor za velike igre koje zauzimaju više prostora.

1 2 3 4 5

l) Djeca planiraju i realiziraju različite aktivnosti za drugu djecu.

1 2 3 4 5

20. Opišite aktivnost koju su djeca sama razvila u vašoj skupini i njezin tijek/razvoj.

21. U kakvom odlučivanju djeca sudjeluju u vašoj skupini i kako?

V. DIO

SCAFFOLDING PARTICIPACIJE DJECE

22. Procijenite koliko ste Vi osobno u vašoj skupini uključeni u aktivnosti prema sljedećoj skali:

1 = nikad; **2** = rijetko (jednom u mjesec dana); **3** = ponekad (dva do tri puta na mjesec); **4** = često (jednom ili dva puta tjedno); **5** = uvijek ili gotovo uvijek (gotovo svaki dan)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) Planiram aktivnost na temelju dječjih interesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Sudjelujem u igri (primjerice, preuzimanjem uloge). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Iniciram aktivnost iz pedagoških razloga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Usmjeravam aktivnost iz pedagoških razloga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Sudjelujem u igrama s pravilima (Došla majka s kolodvora, Crvena kraljica). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Sudjelujem u slobodnoj igri koja se odvija vani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Potičem igru (primjerice, čitajući bajku, koristeći alate itd.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Podržavam i pomažem djeci da djeluju na temelju svojih ideja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Koristim ideje koje sam dobila iz dječjih igara u planiranju aktivnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) Na različite načine stječem informacije o djetetovim mislima, mišljenjima i interesima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) Podržavam dijete u sudjelovanju u igri (primjerice ako je dijete plaho ili preaktivno). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) Rješavam sukobe u igri zajedno s djecom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m) Osiguravam prilike da sva djeca izraze svoje mišljenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n) Djeca mi samoinicijativno govore ili pokazuju što su otkrila, izumila ili istražila. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o) Mijenjam planiranu aktivnost na temelju djetetovih interesa. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p) Promatram dječje interakcije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| q) Promatram raspoloženje djece tijekom dana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r) Djeca sudjeluju u dogovaranju pravila zajedno s nama odgojiteljicama. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

23. Koja konkretna pravila podržavaju participaciju (suodlučivanje) djece u vašoj skupini?
 Opišite. _____

24. Koja konkretna pravila ograničavaju participaciju djece u vašoj skupini?
 Opišite. _____

VI. DIO

RUTINE KOJE PODRŽAVAJU I ONEMOGUĆUJU PARTICIPACIJU

25. Procijenite u kojoj mjeri se slažete da **Vi osobno možete utjecati** na sljedeće pojavnosti u vašem vrtiću:

1 = uopće se ne slažem; **2** = ne slažem se; **3** = niti se slažem, niti se ne slažem, **4** = slažem se; **5** = u potpunosti se slažem

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a) Broj djece | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) Broj odgojiteljica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Broj ostalog osoblja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Žurba | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e) Rutine i ukorijenjeni načini djelovanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f) Vremenski raspored | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g) Prisutnost djece kojoj je potrebna posebna podrška u skupini | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h) Dječje teškoće u komunikaciji | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i) Promjene odgojiteljica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j) Potrebe roditelja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k) Neučinkovite prakse sastanaka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l) Nedostatak vještina promatranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m) Nedostatak praksi koje promiču participaciju djece | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n) Potrebe odraslih za kontaktima s drugim odraslima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| o) Neinformiranost odraslih o načinima podrške razvoju djeteta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p) Manjak koncentracije kod odraslih (rade/razmišljaju o mnogo stvari u isto vrijeme) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| q) Umor odraslih | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| r) Buka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| s) Nedostatak postavljanja prioriteta (druge stvari su ispred djece) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| t) Nedostatak organizacijskih vještina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| u) Loša prostorna rješenja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| v) Ostala zaduženja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| w) Nedostatak stručnog tima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| x) Nedostatak komunikacije s drugim odgojiteljicama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ZAHVALJUJEM NA DOPRINOSU!

PRIVITAK 2: QR kod za pristupanje upitniku



PRIVITAK 3: Tablica 47. Osnovni deskriptivni parametri vezani uz županiju (mjesto rada)
sudionica

| | F | CF | % |
|--------------------------------|----|-----|-------|
| Karlovačka županija | 8 | 8 | 1.86 |
| Krapinsko-zagorska županija | 8 | 16 | 1.86 |
| Šibensko-kninska županija | 9 | 25 | 2.09 |
| Međimurska županija | 49 | 74 | 11.40 |
| Grad Zagreb | 68 | 142 | 15.81 |
| Zagrebačka županija | 25 | 167 | 5.81 |
| Sisačko-moslavačka županija | 13 | 180 | 3.02 |
| Splitsko-dalmatinska županija | 31 | 211 | 7.21 |
| Virovitičko-podravska županija | 8 | 219 | 1.86 |
| Primorsko-goranska županija | 36 | 255 | 8.37 |
| Osječko-baranjska županija | 56 | 311 | 13.02 |
| Brodsko-posavska županija | 13 | 324 | 3.02 |
| Zadarska županija | 28 | 352 | 6.51 |
| Varaždinska županija | 11 | 363 | 2.56 |

| | | | |
|---------------------------------|----|-----|------|
| Koprivničko-križevačka županija | 10 | 373 | 2.33 |
| Dubrovačko-neretvanska županija | 14 | 387 | 3.26 |
| Bjelovarsko-bilogorska županija | 5 | 392 | 1.16 |
| Vukovarsko-srijemska županija | 16 | 408 | 3.72 |
| Požeško-slavonska županija | 11 | 419 | 2.56 |
| Istarska županija | 11 | 430 | 2.56 |
| Ličko-senjska županija | 0 | 430 | 0 |

F-frekvencija CF-kumulativna frekvencija

PRIVITAK 4: Tablica 48. *Sudionici po regijama*

| Županija | N | Regija | N |
|---------------------------------|----------|--------------------|------------|
| Karlovačka županija | 8 | Središnja Hrvatska | 21 |
| Sisačko-moslavačka županija | 13 | | |
| Krapinsko-zagorska županija | 8 | Sjeverna Hrvatska | 83 |
| Međimurska županija | 49 | | |
| Varaždinska županija | 11 | | |
| Koprivničko-križevačka županija | 10 | | |
| Bjelovarsko-bilogorska županija | 5 | | |
| Šibensko-kninska županija | 9 | | |
| Splitsko-dalmatinska županija | 31 | Južna Hrvatska | 82 |
| Zadarska županija | 28 | | |
| Dubrovačko-neretvanska županija | 14 | | |
| Grad Zagreb | 68 | Centralna Hrvatska | 93 |
| Zagrebačka županija | 25 | | |
| Istarska županija | 11 | Zapadna Hrvatska | 47 |
| Primorsko-goranska županija | 36 | | |
| Osječko-baranjska županija | 56 | Istočna Hrvatska | 104 |

| | | | |
|--------------------------------|----|--|--|
| Brodsko-posavska županija | 13 | | |
| Vukovarsko-srijemska županija | 16 | | |
| Požeško-slavonska županija | 11 | | |
| Virovitičko-podravska županija | 8 | | |

PRIVITAK 5: Slika 18. *Županije u Republici Hrvatskoj*



PRIVITAK 6: Slika 19. *Predložena podjela regija*



ŽIVOTOPIS AUTORICE

Katarina Bogatić (djevojački *Katarina Rengel*) rođena je u Osijeku 21. veljače 1987. godine. Nakon završene Osnovne škole Bratoljuba Klaića u Bizovcu i II. gimnazije u Osijeku, 2005. godine upisuje prijediplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku, koji završava s prosjekom ocjena 4,73 što pripada u 10% najboljih studenata njezine generacije. Tijekom studija joj je dodijeljena državna stipendija A kategorije za osobito nadarene redovite studente. Diplomski studij engleskog jezika i književnosti (nastavnički smjer) i pedagogije upisuje 2008. godine tijekom kojega joj je također dodijeljena državna stipendija A kategorije za osobito nadarene redovite studente te nagrada Lions Kluba Osijek, na prijedlog Filozofskog fakulteta, kao jednoj od najboljih studentica Sveučilišta J. J. Strossmayera. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Osijeku 2011. godine uz najveće pohvale (*summa cum laude*), s prosjekom ocjena 5,00 što pripada u 10% najboljih studenata njezine generacije. S Poslijediplomskog sveučilišnog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na kojemu je položila sve ispite s prosjekom ocjena 5,00 te izvršila sve dodatne programom studija propisane obveze 2022. godine prešla je na Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij *Pedagogija i kultura suvremene škole* na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Tijekom prosinca 2010. godine radila je kao učiteljica engleskog jezika u Osnovnoj školi Bratoljuba Klaića u Bizovcu, a od početka rujna 2011. do kraja studenog 2011. godine kao učiteljica engleskog jezika u Osnovnoj školi Sibinjskih žrtava u Sibirju, nakon čega je 01. prosinca 2011. godine izabrana u zvanje asistentice i zaposlena na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku. Pri Odsjeku za pedagogiju izvodila je seminarsku nastavu na prijediplomskom studiju u okviru kolegija *Osnove pedagogije, Teorije odgoja, Pedagogija ranog odgoja i obrazovanja* te *Pedagogija slobodnog vremena*. Na diplomskom studiju izvodila je seminarsku nastavu iz kolegija *Suvremeno djetinjstvo, Pedagogija (nastavnički smjer), Didaktika (nastavnički smjer)* te *Istraživanja s djecom*. Izabrana je u zvanje naslovne predavačice 14. prosinca 2022. godine te je od navedenoga datuma izvodila i predavanja iz kolegija *Teorije odgoja, Odgoj za nenasilje i suradnju* te *Temeljne akademske vještine* na 1. godini prijediplomskog studija pedagogije, kolegija *Pedagogija ranog odgoja i obrazovanja* na 2. godini prijediplomskog studija pedagogije i predavanja iz kolegija *Pedagogija održivog*

razvoja na 1. godini diplomskog studija pedagogije. Akademске godine 2014./15. sudjelovala je u realizaciji nastave iz kolegija Opća pedagogija na Odjelu za matematiku Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.

Autorica je preko dvadeset znanstvenih i stručnih radova u znanstvenim monografijama, časopisima i zbornicima te je aktivno sudjelovala na preko dvadeset i pet međunarodnih znanstvenih i stručnih konferencija u zemlji i inozemstvu, od čega je održala jedno plenarno i jedno pozvano predavanje. Suurednica je posebnog broja časopisa *Early Child Development and Care*, vol. 87, br. 10, izdavača Taylor & Francis, indeksiranog u WoS-u i Scopusu. Suurednica je triju zbornika radova iz područja pedagogije te dvaju priručnika za studente i praktičare iz područja pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na engleskom jeziku.

Bila je članicom organizacijskih odbora pet međunarodnih znanstveno-stručnih konferencija te članicom programskog odbora jedne međunarodne znanstveno stručne konferencije. Na Erasmus+ projektu *Interpreting Child-Centredness to Support Quality and Diversity in Early Childhood Education and Care* (2017-1-UK01-KA201-036798) pod nositeljstvom Sveučilišta u Plymouthu bila je voditeljica za hrvatski tim od 2017.–2019. godine, a kao suradnica je sudjelovala na sljedećim projektima: Erasmus+ projekt *Developing Teacher Competences for the Future* (2015-1-NO01-KA201-013283) pod nositeljstvom Kidsa Øvstun AS (Norveška) u trajanju od 2015.–2017. godine, Erasmus+ projekt *Enhancing Transition Practices in Early Childhood Education* (2018-1-HR01-KA201-047432) pod nositeljstvom OMEP-a Hrvatska u trajanju od 2018.–2021. godine te Erasmus+ projekt *Child-Centred Competences for Early Childhood Education and Care* (2019-1-UK01-KA203-061665) pod nositeljstvom Sveučilišta u Plymouthu, u trajanju od 2019.–2021. godine.

Stručno se usavršavala u „Centre for the Study of Children and Youth“, Sveučilište u Sheffieldu, Ujedinjeno Kraljevstvo; Loris Malaguzzi International Centre, Reggio Emilia, Italija; Pučkom otvorenom učilištu „Korak po korak“, Zagreb te Johannes Kepler Universität u Linzu, Austrija. Članica je HPD-a (Hrvatskog pedagogijskog društva), OMEP-a (World Organization for Early Childhood Education) i Kids in Action istraživačke mreže University of Melbourne (Australija). Znanstveni i stručni interesi usmjereni su joj na pedagogiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, suvremene studije djetinjstva te metodologijske pristupe u istraživanjima s djecom.

POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA I POPIS AKTIVNOG SUDJELOVANJA NA ZNANSTVENO-STRUČNIM SKUPOVIMA

Radovi u časopisima

Znanstveni:

1. Campbell-Barr, V., **Bogatić, K.** (2017). Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1461–1470. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342436>
2. **Rengel, K.** (2014). Research with children in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146(2014), 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.083>
3. **Rengel, K.** (2014). Teacher competences in early childhood and primary education. *Zasobi navčal'noj ta naukovno-doslidnoï roboti*, 42(2014), 108–119.
4. **Rengel, K.** (2014). Some theoretical issues concerning children's participation in preschools. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 71–82.
5. **Rengel, K.** (2014). Preschool teachers' attitudes towards play. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje/Croatian Journal of Education*, 16(Sp. Ed. 1), 113–125. <https://hrcak.srce.hr/117852>

Stručni:

1. **Bogatić, K.**, Campbell-Barr, V. (2017). Communities of practice supporting professionals. *Early Years Educator*, 19(7), 14–16. <https://doi.org/10.12968/eyed.2017.19.7.14>
2. **Rengel, K.** (2014). Prikaz knjige: Yates, L., Grumet, M. (ur.) (2011). *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. Abingdon: Routledge. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(1-2), 249-252. <https://hrcak.srce.hr/124725>

3. Rengel, K. (2012). Prikaz knjige: Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (ur.) (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht: Springer. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 282–286. <https://hrcak.srce.hr/clanak/125544>

Poglavlja u znanstvenim monografijama/knjigama

1. Bogatić, K., Višnjić-Jevtić, A. (u tisku). “The curriculum is the early childhood educator’s factory setting”: rethinking play and child-centredness within the early childhood curriculum. U: V. Campbell-Barr, J. Georgeson (Ur.) *Child-Centred Diversity in Early Childhood Education and Care*. Routledge.

2. Bogatić K. (2021). Time for Play? Researching the right to play in children’s everyday lives with time use diaries. U: A. Višnjić-Jevtić, A. R. Sadownik, I. Engdahl (Ur.), *Young Children in the World and Their Rights: Thirty years with the United Nations Convention on the rights of the child* (str. 87–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68241-5_7

3. Bogatić, K. (2021). Children as active participants in a collaborative relationship between the family and the early and preschool education institution. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.), *Challenges of collaboration: Development of teachers’ professional competences for collaboration and partnership with parents* (pp. 67–76). Zagreb: Alfa.

4. Višnjić Jevtić, A., Bogatić, K., Glavina, E. (2021). Policy context: Early childhood education and care in Croatia. U: L. Hryniewicz, P. Luff (Ur.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries* (str. 43–48). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437113-7>

5. Bogatić, K. (2018). Djeca kao aktivni akteri suradničkih odnosa obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U: A. Višnjić Jevtić, I. Visković (Ur.), *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima* (str. 67–76). Zagreb: Alfa.

6. Rengel, K. (2016). Children's participation in familial and institutional context: Contemporary approaches and research. U: A. Nagy Vargáné (Ur.) *Családi nevelés (Family Education)* (str. 133–148). Didakt Ktf.

Znanstveni radovi u zbornicima

- 1. Rengel, K.** (2016). Vizualni postupci u istraživanjima s djecom. U: B. Jerković, T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja Zbornik radova* (str. 543–554). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- 2. Bogatić, K.** (2016). Stručno usavršavanje iz perspektive predškolskih odgojiteljica. U: V. Mlinarević, T. Vonta, T. Borovac (Ur.), *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive* (str. 43–49). Osijek: Dječji vrtić Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- 3. Rengel, K., Bungić, M.** (2014). Suradnja obitelji i dječjeg vrtića iz perspektive djece. U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (Ur.), *14. dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja* (str. 221–232). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- 4. Babić, N., Rengel, K.** (2013). Preschool: a social-cultural context of childhood. U: A. Bivsheva, V. Shishkina (Ur.), *Collection of Articles of the Second Annual International Scientific Conference Early Childhood Care And Education [CD]*. Moskva: Mozaika Sintez.
- 5. Rengel, K.** (2013). Autonomija i regulacija dječjeg ponašanja u dječjim jaslicama i vrtićima. U: M. Ljubetić, S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura: Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum* (str. 230–237). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Priručnici

- Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Merrick, B., Gulliver, K., Archer, N., Orchard, R., Višnjčić-Jevtić, A., **Bogatić, K.**, Buus, L., Pilgaard, M., Keller, F., Tuite, K., Benbich, C., Sorzio, P., Catalano, C., Catalano, H., Sánchez-Blanco, C., Diaz, E. (2021). *Child-centred competences for early childhood education and care: A free easy access online learning resource*. Plymouth: University of Plymouth. <https://www.early-education.org.uk/child-centred-competences-early-childhood-education-and-care>; <https://www.yumpu.com/en/document/read/65901789/child-centred-competences-for-early-childhood-education-and-care1>

2. Ärlemalm-Hagsér, E., **Bogatić, K.**, Einarsdóttir, J., Friberg, I., Sigurðarsdóttir, I. Ó., Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2021). *Enhancing transition practices in early childhood education: Training Manual*. Erasmus+ project report. Zagreb: OMEP Hrvatska. <http://omep.hr/trap/assets/transition-practices---training-manual.pdf>

Izvješća

1. **Bogatić, K.**, Višnjić Jevtić, A., Campbell-Barr, V., Georgeson, J. (2018). Initial Literature Review - Interpreting Child-centredness to Support Quality and Diversity in Early Childhood Education and Care. Plymouth: University of Plymouth. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/11/11824/Initial_Child_Centred_Literature_Review_Final_2018.pdf

Sudjelovanja na znanstveno-stručnim skupovima

1. Sudjelovanje na stručnom skupu Dani predškolskog odgoja – Čakovec 2023. „Zajedno rastemo – vrijeme za igru“. U organizaciji Dječjeg vrtića Cvrčak Čakovec i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Toplice Sveti Martin, 20. – 21. travnja 2023. godine. **Održano plenarno izlaganje:** Bogatić, K. (2023). Gdje je igra u strukturiranom životu djece predškolske dobi?

2. Sudjelovanje na First international conference CALT: "Creative Approaches to Learning and Teaching". U organizaciji Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i HAZU Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, 24. – 25. ožujka 2023. godine. **Izlaganje rada:** Ivković Hodžić, Ž., Bogatić, K. (2023). Discourses on childhood and children in scholarly articles about creativity in the context of education in Croatia.

3. Sudjelovanje na 1. međunarodnoj znanstveno-stručnoj konferenciji “KOMPAS - Kompetentni sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju”. U organizaciji Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i HAZU Centar za znanstveni rad u Vinkovcima u Osijeku, 21. – 22. listopada 2022. **Izlaganje rada:** Bogatić, K., Catalano, H., Catalano, C. (2022). Play and child-centredness in Romania and Croatia through the prism of published articles. *Članica Programskog odbora.*

4. Sudjelovanje na 10th International Conference “Education, Reflection, Development”. U organizaciji Babeş-Bolyai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Educational Sciences Department, Zoom/Cluj-Napoca, Rumunjska, 24. – 25. lipnja 2022. **Izlaganje rada:** Bogatić, K. (2022). Risk in play as a right and need: Exploring the fine balance of risk and safety.
5. Sudjelovanje na Znanstveno-stručnom skupu povodom 10 godina djelovanja OMEP-a Hrvatska „Promjene u RPOO-u – RPOO kao promjena: odgoj i obrazovanje kao odgovor na novo normalno“. U organizaciji OMEP-a Hrvatska i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Opatija, Conference park 25/7 (Amadria park), 11. – 12. studenog 2021. **Izlaganje rada:** Bogatić, K. (2021). ECEC in the context of COVID-19 – research tendencies: What the academic community wrote about during the first year of the pandemics? *Članica organizacijskog odbora.*
6. Sudjelovanje na 9th International Conference “Education, Reflection, Development”. U organizaciji Babeş-Bolyai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Educational Sciences Department, Zoom/Cluj-Napoca, Rumunjska, 25.-26. lipnja 2021. **Izlaganje rada:** Bogatić, K., Višnjić Jevtić, A. (2021). Exploring child-centredness with Croatian early childhood teachers: Where do I fit in?
7. Sudjelovanje na 27th scientific conference “Empirical studies in psychology”. U organizaciji Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Zoom/Beograd, 13. – 16. svibnja 2021. **Izlaganje rada:** Bogatić, K. (2021). A "new" dynamic? Early childhood education and care during the COVID-19 pandemic. str. 11
8. Sudjelovanje na Child-Centred Competences for Early Childhood, Education and Care: a conference on the outcomes of an Erasmus+ project. U organizaciji Early Education: The British Association for Early Childhood Education te Early Childhood Studies Degrees Network, Zoom/London, 7. svibnja 2021. **Pozvano izlaganje rada:** Višnjić-Jevtić, A., Bogatić, K. (2021). Early childhood educators' perspectives on their own child-centred competences - the Croatian context. <https://www.ecsdn.org/joint-conference-ecsdn-early-education/>
9. Sudjelovanje na Trećem kongresu pedagoga s međunarodnih sudjelovanjem “Pedagogija u vremenu promjene”. U organizaciji Hrvatskog pedagogijskog društva, 13. – 14. rujna 2018.

Izlaganje rada: Višnjić Jevtić, A., Bogatić, K. (2018). Usmjerenost na dijete u kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

10. Sudjelovanje na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji Globalne i lokalne perspektive pedagogije/Global and Local Perspectives of Pedagogy. U organizaciji Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku i Department of Child Education, Faculty of Child and Adult Education, Sveučilišta u Debrecenu, Mađarska, Osijek, 27.-28. listopada 2016. **Članica Organizacijskog odbora i tajnica konferencije.**

11. Sudjelovanje na 5. međunarodnom stručnom i znanstvenom skupu "Rani i predškolski odgoj i obrazovanje - izazovi i perspektive" Osijek 2016. U organizaciji Dječjeg vrtića Osijek i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Osijek, 03. – 04. lipnja 2016. **Objavljen rad:** Bogatić, K. (2016). Stručno usavršavanje iz perspective predškolskih odgojiteljica.

12. Sudjelovanje na OMEP European Conference 2016 „The Place of the Child in the 21st Century Society“. U organizaciji OMEP UK i Canterbury Christ Church University. Canterbury, Ujedinjeno Kraljevstvo, 05. – 07. svibanj 2016. **Izlaganje rada:** Bogatić, K. (2016). Children as a Minority Group Within Early Childhood Education Contexts: Research implications.

13. Sudjelovanje na Znanstveno-stručnom skupu „Pedagog/inja u predškolskoj ustanovi i školi: aktualno stanje i promjene“. U organizaciji Hrvatskog pedagogijskog društva i AZOO, Slavonski Brod, 11. travnja 2016. godine. **Su-voditeljica skupine A** Pedagozi u ustanovi ranog odgoja.

14. Sudjelovanje na I. International Scientific Conference Special Treatment (I. Kulonleges Banasmod nemzetkozi tudomanyos konferencia). U organizaciji Department of Psychology and Special education, Faculty of Childcare and Adult Education of the University of Debrecen, Hajduboszormeny, Mađarska, 03. prosinca 2015. **Izlaganje rada:** Bogatić, K. (2015). Children with (dis)abilities in educational contexts: Possibilities for participation.

15. Sudjelovanje na Znanstveno-stručnom skupu Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse. U organizaciji Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i OMEP-a Hrvatska, Opatija, 30. rujna – 2. listopada 2015. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2015). Suvremena gledišta o kvaliteti ranoga odgoja i obrazovanja. **Članica Organizacijskog odbora.**

16. Sudjelovanje na Znanstveno-stručnom skupu Partnerstvo u odgoju i obrazovanju. U organizaciji Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, Osijek, 18. rujna 2015. **Suvoditeljica skupine C i članica Organizacijskog povjerenstva.**

17. Sudjelovanje na Znanstvenoj konferenciji u sklopu 10. dana osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije "Prema kvalitetnoj školi". U organizaciji Odsjeka za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Hrvatskog pedagoško-književnog zbora – Ogranak Split, Agencije za odgoj i obrazovanje – Podružnica Split, Osnovne škole Mejaši u Splitu, Split, 23. – 25. travnja 2015. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2015). Iskustva i stavovi predškolskih odgojiteljica o stručnom usavršavanju.

18. Sudjelovanje na stručnom skupu „Prema partnerstvu s roditeljima“. U organizaciji OMEP-a Hrvatska, 21. ožujka 2015. godine na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. **Održana radionica:** Pedagoška komunikacija.

19. Sudjelovanje na 1. Međunarodnom znanstvenom i umjetničkom simpoziju o pedagogiji u umjetnosti. U organizaciji Umjetničke akademije u Osijeku; Agencije za odgoj i obrazovanje; HAZU Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku; Filozofskog fakulteta u Osijeku, Odsjek za pedagogiju; Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Osijek, 17. – 18. listopada 2014. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2014). Vizualni postupci u istraživanjima s djecom.

20. Sudjelovanje na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji Family today. U organizaciji Faculty of Child and Adult Education of the University of Debrecen i Association of Family Pedagogy, Hajduboszormeny, Mađarska, 15. listopada 2014. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2014). Different perspectives on family-preschool partnership.

21. Sudjelovanje na Međunarodnom znanstveno-stručnom simpoziju 14. Dani Mate Demarina. U organizaciji Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek u Petrinji, Topusko, 29. – 30. svibnja 2014. **Izlaganje rada:** Rengel, K., Bungić, M. (2014). Suradnja obitelji i dječjeg vrtića iz perspektive djece.

22. Sudjelovanje na The Third Annual International Scientific Conference „Early Childhood Care and Education“. U organizaciji Moscow Pedagogical Academy of Preschool Education. Moskva, Ruska Federacija, 21. – 23. studeni 2013. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2013). Research with children in kindergartens i **izlaganje rada:** Babić, N., Rengel, K. (2013). Preschool education in Croatia.

23. Sudjelovanje na Desetom susretu pedagoga Hrvatske u organizaciji Hrvatskog pedagoškog društva, Hotel Donat, Zadar, 13. – 16. listopada 2013. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2013). Pedagoške kompetencije odgojitelja iz perspektive suvremenih shvaćanja djetinjstva i djece.
24. Sudjelovanje na OMEP European Conference 2013 „Play and Playing in Early Childhood“. U organizaciji OMEP Hrvatska i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb, 08. – 11. svibanj 2013. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2013). Gledišta predškolskih odgojitelja o dječjoj igri.
25. Sudjelovanje na Drugom kongresu pedagoga Hrvatske u organizaciji Hrvatskog pedagoškog društva, Opatija, 24. – 26. rujna 2012. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2012). Autonomija i regulacija dječjeg ponašanja u dječjim jaslicama i vrtićima. E-verzija zbornika objavljena je na web stranici HPD-a.
26. Sudjelovanje na međunarodnoj konferenciji 26th ICCP World Play Conference: Providing Play: Applications for policy and practice from research. U organizaciji ICCP, Tallinn University, Estonia Union for Child Welfare. Tallinn, Estonija, 18. i 19. lipnja 2012. **Izlaganje rada:** Rengel, K. (2012). Preschool teachers in child play.