

Child Centred Diversity in Quality Early Childhood Education and Care



Inicijalni pregled literature— Tumačenje pristupa usmjerenog na dijete kao potpora kvaliteti i različitosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Autori:

Katarina Bogatić (Sveučilište u Osijeku), Adrijana Višnjić Jevtić (Sveučilište u Zagrebu), Verity Campbell-Barr i Jan Georgeson (Sveučilište u Plymouthu)

Zahvale:

Helen Adams i Emma Short (Vrtići Truro i Camborne) Ole Lund (Sveučilište VIA) Federica Marani i Riccardo Lelli (Coopselios), Rita Melia (Early Childhood Ireland), Concepción Sanchez-Blanco i Cathryn Teasley (Sveučilište u Coruñi) i Paolo Sorzio (Sveučilište u Trstu)

1



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE



JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK
FACULTY OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES

Project Code: 2017-1-UK01-KA201-036798

Sadržaj

Rasprave o kvaliteti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Dodatak 1: Analiza politike u pojedinom nacionalnom kontekstu	15
Tablica 1: Usmjerenost na dijete u partnerskim zemljama u projektu: Engleska, Irska, Italija, Danska, Španjolska i Hrvatska	15
Dodatak 2: Konteksti partnerskih zemalja	20
Tablica 2: Pregled sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u partnerskim zemljama u projektu: Engleska, Irska, Italija, Danska, Španjolska i Hrvatska	20
Tablica 3: Ključni podaci o nacionalnim kontekstima	21
Tablica 4: Ključni dokumenti i standardi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u partnerskim zemljama u projektu (Engleska, Irska, Danska, Španjolska, Italija i Hrvatska)	22
Dodatak 3: Obrazac za opaženje, procjenu i analizu (s napomenama)	28



Project Code: 2017-1-UK01-KA201-036798

Inicijalni pregled literature-

Tumačenje pristupa usmjerenog na dijete kao potpora kvaliteti i različitosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Krenuvši od općeg pitanja *Kako različita tumačenja pristupa usmjerenog na dijete mogu unaprijediti učenje među različitim skupinama tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?*, Erasmus + projekt pod nazivom *Tumačenje pristupa usmjerenog na dijete kao potpora kvaliteti i različitosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (2017-1-UK01-KA201-036798) ima za cilj poboljšati i produbiti razumijevanje kompetencija potrebnih za rad u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u različitim okruženjima te omogućiti odgojiteljima inovativnu i profesionalnu potporu u stjecanju kompetencija s naglaskom na pristupu usmjerenom na dijete. Uzimajući u obzir opća razmatranja o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kao i rasprave unutar EU, u ovom se prikazu daje početna analiza ključnih pojmova u projektu kao što su: kvaliteta, različitost i usmjerenost na dijete. Svaki ovaj pojam može se razmatrati i okarakterizirati kao složen i višestruk u razumijevanju te kao takav i podložan različitim tumačenjima ovisno o specifičnostima različitih konteksta, ponajprije u odnosu na nacionalnu politiku i ciljeve ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Sukladno tome, ovaj prikaz ima potencijalno dalekosežne i sveobuhvatne implikacije. Na samom početku donosi se osvrt na ključne rasprave o kvaliteti i različitosti, a potom slijedi razrada pristupa usmjerenog na dijete. Time se postavlja okosnica za razumijevanje svakog pojma u kasnijim fazama projekta. Nadalje, nastoji se razraditi i okvir za analizu primjera prakse usmjerene na dijete.

Postojeći prikaz obuhvaća međunarodnu literaturu koja se bavi pojmovima kvalitete, različitosti i pristupa usmjerenog na dijete u kontekstu politike te istraživanja i prakse u 6 partnerskih zemalja u projektu koje obuhvaćaju: Englesku, Irsku, Italiju, Dansku, Španjolsku i Hrvatsku. Na samom početku daje se pregled politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te njihove kvalitete i različitosti, a potom se pozornost usmjerava na prikaz dosadašnjih istraživanja pristupa usmjerenog na dijete. Nakon uspostavljanja okvira za opažanje navedenog pristupa, analizira se rani i predškolski odgoj i obrazovanje u partnerskim zemljama te položaj pristupa usmjerenog na dijete u svakoj od njih.

Rasprave o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Glavni prioritet politika i programa u EU nije više dostupnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, već njihova kvaliteta koja dobiva sve veću važnost (Lindeboom i Buiskool 2013; World Bank 2011). Čini se da interes za kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nikada nije bio važniji, što se može pripisati činjenici da sve veći broj djece sve više vremena provodi u predškolskim ustanovama (OECD 2015; Janta i dr. 2016). Nadalje, u kontekstu ekonomskih i društvenih izazova s kojima se suočavaju suvremena europska društva, rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatraju se sve važnijim čimbenicima društvene dobrobiti. "Učinkovito pružanje usluga" i "iskustva djece i ishodi za veći povrat investicija" čine srž koncepta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (OECD 2015: 13; Heckman 2000; World Bank 2011).

Kao što je navedeno u brojnim publikacijama Europske komisije (2011a); European Commission, (2014); Janta, Van Belle i Stewart (2016); Moser i dr. (2017); OECD (2012; 2015); O'Connell i dr., (2016) i Park i Vandekerckhove (2016), visoka kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je opći cilj kojem se teži zbog dobrobiti za djecu, roditelje, odgojitelje, državu i društvo u cjelini. Neke od ovih dobrobiti prepoznaju se u trenutnom stanju i to u odnosu na pojedino dijete i/ili roditelja, dok se one dugoročnije odnose na budućnost i razvoj materijalnog, kulturnog, socijalnog i/ili ostalog kapitala. Povezanost između jednih i drugih razvidna je u promišljanju razvoja i rasta svakog pojedinog djeteta u sadašnjosti kao nešto što ima jasnu dobrobit za budućnost šire zajednice i društva u cjelini.

"Kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje osnovni je temelj za djetetovo uspješno cjeloživotno učenje, socijalnu integraciju, osobni razvoj i zapošljivost u odrasloj dobi. Poboljšanje kvalitete i učinkovitosti sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u EU ključno je za osiguravanje inteligentnog, održivog i uključivog ekonomskog rasta. Visoka kvaliteta i dostupan sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jednako su važni za osnaživanje svih pojedinaca s ciljem postizanja uspjeha u životu" (European Commission 2014: 3).

Pravo žena na rad, sprječavanje ranog napuštanja škole, smanjivanje stope siromaštva i socijalne isključenosti, pružanje jednakih prilika svim građanima, razvoj kompetencija kod djece koje će im omogućiti stvaranje produktivnih i ispunjenih života te razvijanje svijesti o potrebi cjeloživotnog učenja, samo su neki od primjera dobrobiti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se mogu pronaći u međunarodnim strategijama i programima (European Commission 2011a; European Commission 2014; Lindeboom i Buiskool 2013; Lynch i Vaghul 2015; Moser i dr. 2017; Payler, Georgeson, Wickett 2013; Van Belle 2016; Woodhead 2006). Međutim, sasvim je jasno da dobrobiti koji se ističu u odnosu na rani i predškolski odgoj i obrazovanje ovise o njihovoj "kvaliteti" (Bartolo i dr. 2016; Brennan i Adamson 2014; OECD 2012; O'Connell i dr. 2016).

Pristupi ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju razlikuju se ovisno o različitim prioritetima u razumijevanju i spoznaji što bi rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebali biti, kome bi trebali "služiti", što bi trebali "činiti", koji je položaj djeteta u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te je li naglasak na 'ovdje i sada' ili na budućnosti. Urban (2005: 31) je sistematizirao različite perspektive podijelivši ih u tri pristupa kvaliteti: pristupi 'koji se oslanjaju na znanstvenu stručnost', pristupi 'koji prepoznaju višestruke perspektive' i pristupi koji 'rekontekstualiziraju kvalitetu', pri čemu svaki rezultira 'različitom praksom definiranja, procjenjivanja i podupiranja kvalitete.' Pristupe 'oslanjanja na znanstvenu stručnost' karakteriziraju standardi prema kojima se mjeri i procjenjuje kvaliteta. U pristupima 'koji prepoznaju višestruke perspektive' kvaliteta se smatra relativnim konstruktom kojim se bavimo ovisno o različitim perspektivama dok se unutar pristupa koji 'rekontekstualiziraju kvalitetu' ova problematika razmatra s terminološkog stanovišta u smjeru standardizacije kvalitete i njene dekontekstualizacije (Urban 2005).

Unutar tih pristupa bilo je brojnih pokušaja definiranja vidova, indikatora i/ili elemenata kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se taj pojam učinio konkretnijim i mjerljivijim. Na primjer, u literaturi se mogu pronaći razmatranja o strukturalnoj kvaliteti, kvaliteti samog procesa i kvaliteti ishoda (Bartolo i dr. 2016; European Commission 2014; Janta, Van Belle i Stewart 2016; Moser i dr. 2014; Moser i dr. 2017; OECD 2012; OECD 2015; Pelatti i dr. 2016). Općenito, strukturalna kvaliteta obuhvaća osmišljavanje i organizaciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (European Commission 2014). Kvaliteta procesa odnosi se na iskustva djece u odnosu na rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Campbell-Barr i Leeson 2016) te njihove odnose i interakciju. Kvaliteta ishoda bavi se dobrobitima svih zainteresiranih strana, uključujući i ishode za djecu (European Commission 2014). Proces prepoznavanja strukturalne kvalitete, te one koja se tiče procesa i ishoda u skladu je s Urbanovim (2005) znanstvenim pristupom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te razvoju dekontekstualiziranih standarda kvalitete.

Odnos prema 'ishodima' ključ je tumačenja onoga što određuje različite koncepte kvalitete budući da je definicija kvalitete povezana sa socijalno poželjnim (i konstruiranim) ishodima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ne samo da kvaliteta postaje nešto što se mora definirati, nego je potrebno odrediti i ishode kako bi se moglo procijeniti je li postignuta 'kvaliteta' (Campbell-Barr i Leeson 2016). Međutim, uspostavljanje čvrste veze između s jedne strane kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i s druge strane razvoja djeteta može rezultirati neželjenim konceptom univerzalnog djeteta s pretpostavljenim normativnim razvojem izdvojenim iz kulturološkog konteksta (Dahlberg i dr. 2013). Dijete koje je u središtu kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaje standard koji treba postići. Međutim, bez obzira na različite perspektive i pokušaje rekontekstualizacije kvalitete, razvidno je da ni kvaliteta ni dijete još uvijek nisu standardizirani.

Među raspravama o kvaliteti posebno se ističe doprinos Mosera i dr. (2014; 2017), osobito u odnosu na kvalitetu kurikuluma, uključivosti i dijaloga. Kvaliteta kurikuluma podrazumijeva iskustvo ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje podupire djetetov cjelokupan razvoj ovisno o kulturi i kontekstu u kojem odrasta. Odrasli bi trebali stvoriti optimalne uvjete za dobrobit djece. Suradnja među obiteljima, odgojiteljima te ostalim dionicima i djecom trebala bi biti odrednica poimanja i pristupa prema dobrobiti, što posljedično doprinosi i kvaliteti uključivosti i kvaliteti dijaloga. Kvaliteta je povezana s ishodima (djetetov cjelokupan razvoj i dobrobit) i obuhvaća različite perspektive koje su kulturološki i kontekstualno relevantne, što ukazuje da te karakteristike omogućuju širi okvir za definiranje kvalitete.

U konkretnim politikama za poboljšanje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje potiču zemlje članice EU, kvaliteta se definira u odnosu na specifična načela koja su podijeljena u pet područja: pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, djelatnici u predškolskom odgoju i obrazovanju, kurikulum, praćenje i vrednovanje te upravljanje i financiranje (Europska komisija 2014). Slično tomu, Lindeboom i Buiskool (2013) predložili su sastavnice kvalitete koje su prihvaćene od strane Europske komisije i parlamenta, a odnose se na sljedeće: dostupnost/sudjelovanje, političke, pravne i financijske strukture, djelatnici, kurikulum i uključenost roditelja. Iako Europska komisija (2014) prepoznaje složenost definiranja kvalitete

i različite metodološke i epistemološke pristupe istoj, popisana područja ipak ukazuju na prevladavanje strukturalnih karakteristika kvalitete. Međutim, bez obzira što Komisija podupire zemlje članice EU u osiguravanju kvalitetnijeg ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta ostaje odgovornost samih zemalja članica.

Osim strukturalnih tumačenja kvalitete te onih temeljenih na procesu i ishodima, Leserman (2002: 40) ističe dodatne mikro-orijentirane karakteristike kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje uključuju sljedeće: 'brižnu skrb, sigurne socijalne odnose, poticajnu interakciju, odgovarajući omjer odgojitelja i djece, male skupine, dobro opremljene igradnice, visoku razinu stručnosti odgojitelja i njihova primjerena financijska primanja.' Pri tome se naglašava i 'intersubjektivna suradnja s vršnjacima i učiteljima u poticajnim autentičnim aktivnostima s kulturološki relevantnim sadržajima', koja je usklađena s ostalim aktivnostima unutar sve sadržajnijeg i složenijeg kurikulumu (ibid, 40). Prema tome, analiza različitih elemenata kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ukazuje na njezine različite razine (od makro do mikro razine). Razine kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pokazuju da se kvaliteta može tumačiti na različite načine s obzirom na raznolike kulturološke kontekste. Čak i u analiziranju strukturalnih karakteristika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Europa se najbolje može opisati kroz raznolikost pristupa bez obzira na postojanje zajedničkog cilja 'kvalitetnog' ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U brojnoj literaturi koja se bavi kvalitetom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe se i preispitivanje naglašavanja ishoda visoko kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a koji se ponajprije odnose na ono što će djeca postati u odrasloj dobi te na njihovu produktivnost u smislu profitabilnosti za društvo i državu. Saeverot (2013) upozorava na opasnost objektiviziranja djece na takav način, ukazujući da:

„ono što je nekad bilo mjesto za igru, tjelesnu aktivnost i odgoj čovjeka – od Fröbelove ideje Odgoja čovjeka – sve više postaje mjesto učenja koje priprema za školu. Takav je pristup povezan s mentalnim sklopom 'ljudskog kapitala' koji počiva na ideji da što djeca ranije počnu učiti, to će društvo imati veću financijsku korist. Djeca i mladi ljudi se smatraju važnim resursima koji mogu povećati nacionalno bogatstvo (...). Zbog naglašene uniformnosti, ekonomskog i instrumentalnog uvjetovanja koje učenike doživljava kao instrumente, mentalni sklop 'ljudskog kapitala' je u suprotnosti s čovjekovim postojanjem' (ibid, 3).

U kontekstu kritičkih promišljanja o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, istraživači propitkuju ideje o instrumentima kojima se mjeri i procjenjuje kvaliteta, 'tehnokratske' prakse u kojima stručnjaci u obrazovanju 'internaliziraju znanje o kvaliteti' i primjenjuju ga u svakodnevnoj praksi (Campbell-Barr i Leeson 2016: 24). Istovremeno se preispituje jednoobrazni ('jedan za sve') pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji ne uzima u obzir specifičnosti različitih društvenih i kulturnih konteksta kao ni njihove specifične vrijednosti, znanja i načine njihovog razumijevanja.

Iako se usmjerenost na dijete povezuje s kvalitetnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem (Tobin 2005), ciljevi projekta *Tumačenje pristupa usmjerenog na dijete kao potpora kvaliteti i različitosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (2017-1-UK01-KA201-036798) nisu usmjereni na univerzalno tumačenje kvalitete ili usmjerenosti na dijete. Literatura koja se bavi kvalitetom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ukazuje na to da se kvaliteta različito tumači i da kontekstualizirani odgovori na pitanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moraju biti dijelom kulturološkog konteksta i kao takvi odražavati raznolikost populacije.

Kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i različitost

Definicije različitosti koje se mogu pronaći u literaturi o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju same su po sebi različite jer odražavaju razlike koje su važne u određenom kontekstu. Na primjer, dok su u SAD-u rasprave o različitosti često povezane s rasom, u europskom se kontekstu više ističu razlike među kulturama. 'Inkluzivna definicija' različitih učenika

„obuhvaća djecu iz kulturološko i jezično različitih ili socijalno marginaliziranih skupina, djecu s dijagnostičanim poteškoćama i/ili talentima i djecu za koju su učitelji prepoznali da imaju probleme u ponašanju ili učenju.” (Petriwskyj, J. 2010)

Kvaliteta se teorijski opisuje, istražuje i 'practicira' na različite načine, a to u današnjem trenutku uključuje razmatranja o tome da visoka kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne bi trebala biti samo dostupna svima nego i kulturološki

osjetljiva i socijalno inkluzivna. Međutim, tomu nije uvijek bilo tako. Izvorne postavke Razvojno primjerene prakse (engl. DAP) bile su kritizirane zbog kulturološke neosjetljivosti (New i Mallory 1994), što je odražavalo normativne perspektive dječjeg razvoja. Referirajući se na te kritike, *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) revidirala je opis Razvojno primjerene prakse (Gregg 2011), a kulturološka komponenta naknadno je uvedena i u ostale instrumente za procjenu i praćenje kvalitete prakse (npr. Skala za procjenu okruženja ranog djetinjstva¹). Međutim, treba napomenuti da se u Ujedinjenoj Kraljevini primijenuju i dodatne skale koje su relevantne za navedeni kontekst (ECERS-E; Skala za procjenu okruženja ranog djetinjstva -Dodatak kurikulumu), dok su neke izmjene gore navedene skale potrebne i za prilagodbu švedskom kontekstu (Garvis i dr. 2018).

UNESCO-ova Izjava iz Salamanke (1994) podupire ova razmatranja te kao prioritet postavlja inkluziju sve djece 'bez obzira na individualne razlike ili poteškoće'. Izjava iz Salamanke temeljena je na Deklaraciji Obrazovanja za sve iz 1990. godine koja počiva na ideji da status djece s posebnim potrebama treba biti pitanje ljudskih prava, što je dio šireg pokreta borbe za prava osoba s poteškoćama u razvoju iz 1970-ih i 1980-ih (UPIAS 1976). Taj je pokret ukazao na načine na koje samo društvo isključuje određene pojedince. Obrazovanje otvara vrata za brojne vidove društva i ima ključnu ulogu u pružanju prilika svima za aktivnije uključivanje u društvo. Nadalje, vrijeme koje djeca provedu u obrazovnom sustavu stvara temelj za kasnije stavove o tome tko bi trebao imati pravo na pristup tim prilikama i kako bi se ljudi trebali ponašati u društvu da se to ostvari (Georgeson i dr. 2014; Huckstadt i Shutts 2014).

Prijelaz iz faze integracije u inkluziju može se tumačiti kao način na koji se djecu s posebnim potrebama stavlja u središte života škole. U Izjavi iz Salamanke predloženo je 'načelo inkluzivnog obrazovanja' prema kojemu se 'sva djeca upisuju u redovne škole' (Ibid, ix). U UNESCO-vim smjernicama o tome kako ozakoniti inkluziju (UNESCO 2005) posebno se spominje kvaliteta kao temeljni vid inkluzivnog obrazovanja što je ključ smanjivanja negativnih posljedica koje dijete može imati u učenju zbog svojih specifičnih poteškoća. Ta je smjernica dobila daljnju potporu u kasnijim dokumentima (European Commission 2011a). Ona se pojavljuje i u posljednjoj inačici Kodeksa prakse u Ujedinjenoj Kraljevini (DfE/DoH 2015) u kojoj se prepoznaje da je kvalitetno podučavanje prvi korak u pružanju potpore djeci u školama, pri čemu odgovornost leži na nastavniku uz stručnu pomoć (DfE/DoH 2015: 99). Slično tome, danski kurikulum naglašava da odgojitelji moraju raditi na kompenziranju/neutraliziranju negativnih posljedica socijalnog podrijetla. Taj je stav podržao novi politički sporazum iz 2017. godine čiji je cilj poboljšati kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Danskoj. Plan je povećati financijska ulaganja kako bi se u centrima s velikim brojem djece s posebnim potrebama moglo zaposliti više odgojitelja. Osim toga, uvedene su probne ciljane socijalne intervencije u dječjim vrtićkim centrima kako bi se poboljšala suradnja među vrtićima, zdravstvenim ustanovama i roditeljima kao i socijalnim radnicima i glumcima volonterima. Prepoznavanje važnosti ranog početka stavlja rani i predškolski odgoj i obrazovanje u poseban fokus osobito zbog koristi koje imaju djeca u nepovoljnijem socijalnom položaju:

"Sva istraživanja na poduzorcima djece iz ugroženih skupina izvješćuju o tome da je kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje posebno koristan za djecu iz najugroženijih socijalnih skupina jer se pokazalo da su dobiti u kognitivnom i socio-ekonomskom razvoju kod te djece veće nego kod djece koja dolaze iz srednjeg društvenog sloja. Nadalje, istraživanja sugeriraju da jednoobrazni sustav koji svima omogućuje kvalitetne programe, pri čemu se posebna pozornost daje djeci iz nepovoljnijih skupina, ima prednost u odnosu na skrb koja je namijenjena isključivo ciljanoj populaciji." (Bennett 2012: 8)

Smatra se da bi kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogao nadomjestiti nepovoljne životne uvjete djece. Međutim, kako bi se to postiglo u praksi, djeca moraju aktivno sudjelovati u svakodnevnim aktivnostima (Bartolo i dr. 2016), a ne ostati isključena zbog etikete 'ostale djece' (Holt 2004). Kada je riječ o znanstvenim istraživanjima, Bartolo i dr. (2016) upozoravaju da unatoč nastojanjima da se o kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promišlja na inkluzivan način, u samim ispitivanjima kvalitete mogu nedostajati pokazatelji koji se odnose na svu djecu.

U nekim kontekstima, razmatranja o različitosti u odnosu na kvalitetu mogu uključivati i prepoznavanje važnosti razlika u skrbi i/ili pristupu kao i u zadovoljavanju niza potreba i interesa pojedine djece ili skupina djece (Early Childhood Education Forum 1998). To može dovesti do dvojbi po pitanju različitosti (Norwich 2008). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji je u skladu s djetetovim posebnim potrebama može omogućiti kvalitetna odgojno-obrazovna iskustva, ali istovremeno i naglasiti

¹ Engl. The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

razlike i time potaknuti razdvajanje. S druge strane, ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem koji je jednak za sve izbjegava se stigmatizacija i odvajanje, ali i dalje ostaje mogućnost da nisu zadovoljene sve potrebe sve djece. Kako će odgojitelji i kreatori odgojno-obrazovne politike razriješiti tu dvojbu ovisit će o širim društveno-političkim razmatranjima općih pitanja i konkretne odgojno-obrazovne prakse.

Usmjerenost na dijete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Jedan od načina ostvarivanja kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je provedba pristupa usmjerenog na dijete (Tobin 2005), koji ukazuje na mogućnost zadovoljenja pojedinih djetetovih potreba i interesa. Pregled literature o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju otkriva nekoliko pristupa usmjerenom na dijete. U svrhu pregleda literature u ovome se prikazu razmatraju politički i obrazovni pristupi. S političkog stajališta, načelo *najbolji interesa djeteta* postalo je važno nakon prihvaćanja UN-ove Konvencije o pravima djeteta (1989). U Konvenciji (1989) se jasno ističu i obrazlažu individualne posebnosti svakog djeteta (Članak 2), najbolji interesi djeteta (Članak 3), razvoj djeteta (Članak 6) i uključenost djeteta (Članak 12).

U važnim europskim dokumentima (Sylva i dr. 2015; European Commission 2017) usmjerenost na dijete prihvaćeno je kao temelj najboljih interesa za dijete. Sa stajališta obrazovanja, promišljanja o usmjerenosti na dijete već su dugo vremena u žarištu interesa (Chung i Walsh 2000; Fung 2015; Campbell-Barr 2017b). Iako se pristup usmjeren na dijete često razmatra u odnosu na perspektive djece, Gillis (prema Hallden 2005) naglašava da se usmjerenost na dijete odnosi na predodžbe odraslih o onome što je u najboljem interesu za dijete. Drugim riječima, te predodžbe ne predstavljaju autentične perspektive djece. Helavaara Robertson i dr. (2015) sugeriraju da je pojam 'potaknut od strane djeteta' jednoznačniji od pojma 'usmjeren na dijete', jer je potonji višedimenzionalan i nejasan u odnosu na konkretan pristup i praksu.

Chung i Walsh (2000) pod pojmom 'usmjerenost na dijete' smatraju poimanje djeteta:

- a) koje je u središtu svijeta,
- b) koje je u središtu učenja i
- c) koje upravlja svojim učenjem.

Percepcija djeteta u središtu svijeta predstavlja načelo dobrobiti djece i njihovog aktivnog sudjelovanja u suvremenom svijetu u kojem je društveno okruženje organizirano u skladu s potrebama, interesima i očekivanjima djeteta (Toros, Tiko i Saia 2013). Takvo je stajalište temeljeno na promjeni djetetove uloge u društvu. Postavljanje djeteta u središte učenja je načelo prema kojem je učenje usklađeno s djetetovim interesima i potrebama. Međutim, takvi pristupi proizlaze iz perspektive odrasle osobe i odnose se na pitanja što bi odrasla osoba mogla učiniti za dijete. Sommer, Pramling Samuelsson i Hundeide (2009) smatraju te pristupe odraslim konstruktima dječjih perspektiva. Osim navedenih, postoji i pristup prema kojem je dijete aktivni sudionik koji upravlja svojim učenjem. Unutar tog pristupa mogu se uočiti perspektive djece u odnosu na njihove potrebe, interese i razumijevanje svijeta. Ti se pristupi ne razlikuju samo u odnosu na perspektivu (odrasle osobe ili djeteta) usmjerenu na dijete, već i u odnosu na moć (Toros, Tiko i Saia 2013). U takvim izmijenjenim odnosima moći, dijete bi moglo preuzeti glavnu ulogu u vlastitom učenju.

Prema stajalištima brojnih istraživača (Chung i Walsh 2000; D'Cruz i Stagnitti 2008; Cumming, Sumsion i Wong 2015; Fung 2015; Georgeson i dr. 2015; Helavaara Robertson i dr. 2015; Campbell-Barr 2017b; Cheung 2017; Sak, Tantekin-Erden i Morrison 2017), praksa usmjerena na dijete trebala bi biti ona koja:

- a) je usmjerena na učenje kroz igru
- b) poštuje djetetove potrebe, interese, sposobnosti i vještine
- c) prepoznaje dječje strategije učenja
- d) prepoznaje djetetove individualne posebnosti
- e) poštuje djecu kao kompetentne učenike
- f) poštuje sudjelovanje djece i njihovo donošenje odluka
- g) poštuje različitost i individualnost i
- h) poštuje dječju obitelj i kulturu.

Gore navedene tvrdnje odražavaju načine shvaćanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i njihove uloge u postavljanju temelja za djetetovo cjeloživotno učenje, što se prvenstveno očituje u tvrdnjama koje ukazuju na važnost

djetetovog učenja. Međutim, svaka od tvrdnji o percepciji djeteta opisuje različite prakse unutar pristupa usmjerenom na dijete koji preispituje kako 'usmjerenost na dijete' izgleda u praksi.

Perren, Herrmann, Iljuschin, Frei, Körner i Sticca (2017) opisuju švicarski primjer prakse usmjerene na dijete, predstavljajući dokument *Orientierungsrahmen* kao smjernicu za stručnjake ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u različitim obrazovnim okruženjima. Prema Perren i dr. (2017), smatra se da je praksa usmjerena na dijete ona koja djeci omogućuje istraživanje i učenje u poticajnom, socijalnom i materijalnom okruženju. Murphy (2006) pokazuje primjer prakse usmjerene na dijete u nekim okruženjima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Irskoj. Prema autoru, aktivnosti usmjerene na dijete su temeljene na igri te potiču učenje kroz slobodnu igru i istraživanje.

Mlinarević (2004) navodi da je hrvatska praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temeljena na humanističkom i razvojnom pristupu koji prepoznaje dijete kao kompetentnog učenika. Predškolsko okruženje treba organizirati na način koji djetetu omogućuje stjecanje novog znanja. Djetetu treba pružiti mogućnost odabira materijala za igru i istraživanje kao i vrijeme potrebno za sudjelovanje u aktivnostima.

Primjeri prakse usmjerene na dijete koji prepoznaju djetetov razvoj ukazuju na povezanost prakse s konceptom kvalitete. Međutim, oni istovremeno ističu da je usmjerenost na dijete čvrsto povezano s igrom i istraživanjem koji potiču dječju sposobnost učenja. Međutim, dok pristupi temeljeni na igri koji podupiru učenje i razvoj djece mogu pružiti temelje za praksu usmjerenu na dijete, važno je prepoznati da je i igra pojam koji se različito tumači. Iako se u literaturi navode neki primjeri iz prakse pristupa usmjerenom na dijete, jasno je da postoji potreba za daljnjim i podrobnijim istraživanjem tog koncepta.

Odgovitelji moraju razriješiti različita teorijska tumačenja pristupa usmjerenog na dijete i na spoznajnoj i na praktičnoj razini. Na primjer, moguće je da se praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razlikuje od opisanog pristupa zbog različitih tumačenja pojma 'usmjerenost na dijete' te odgojiteljevih osobnih i implicitnih uvjerenja o istom (Campbell-Barr 2017b). Kada je riječ o pristupu usmjerenom na dijete, postoje neusuglašenosti između pedagogije koja podupire djetetovu autonomiju i slobodu i one koja prepoznaje razvojnost, a koja je u podlozi prepoznavanja djetetova učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Na praktičnoj razini, uporaba pojma 'djeca', a ne pojma 'dijete' (na što ukazuje i pojam usmjeren na *dijete*) u navedenim tvrdnjama pokazuje da se odgojitelji susreću s potrebama, interesima, vještinama i sposobnostima, strategijama učenja, individualnim posebnostima, sudjelovanjem, donošenjem odluka, različitostima, identitetom, obiteljima i kulturom ne jednog 'djeteta' nego više njih. S tim je u skladu i Woodovo (2007) pitanje o tome kako odgojitelj može biti usmjeren na 'dijete' u skupinama s više od 20 djece.

Prema tome, gore navedene tvrdnje pružaju okvir za opažanje i analizu pristupa 'usmjerenog na dijete' u praksi (vidi Dodatak 3). Za potrebe projekta, početna faza analize obuhvatila je pregled i usporedbu kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u 6 partnerskih zemalja u projektu koje uključuju: Englesku², Irsku, Italiju³, Dansku, Španjolsku i Hrvatsku.

Analiza dokumentacije pojedinih zemalja

Suradnici u svakoj od projektnih zemalja imali su zadatak pronaći relevantnu dokumentaciju koja se odnosi na politiku ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kurikulum i koja je prema potrebi bila prevedena. Potom je slijedila analiza dokumenata s ciljem utvrđivanja različitih tumačenja prakse usmjerene na dijete. U Tablici 1 (Dodatak 1) prikazana je analiza nalaza iz svake zemlje s obzirom na sljedeće elemente:

- učenje kroz igru
- dječje potrebe
- dječje interese

² Činjenica da je fokus na Engleskoj, a ne Ujedinjenoj Kraljevini u cjelini ukazuje na decentraliziranu odgovornost za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i različite kurikularne politike u pojedinim zemljama.

³ Zbog velikih razlika među regijama, Italija je prikazana na primjerima prakse u Emiliji i Romanji i Toskani.

- dječje sposobnosti
- individualne strategije učenja
- dijete kao kompetentni učenik
- sudjelovanje djece
- različitost
- individualnost
- suradnju s obiteljima

Iako nije konačan, navedeni popis pružio je okvir za uspoređivanje različitih tumačenja pristupa usmjerenog na dijete u pojedinim nacionalnim kontekstima. Od suradnika se zatražilo da prokomentiraju analizu i iznesu svoje stavove u odnosu na tumačenje pristupa usmjerenog na dijete u svojim sredinama, što je u konačnici trebalo pomoći u procesu postavljanja okvira za opažanje i daljnju analizu.

Analiza obrazovnih politika i kurikuluma projektnih zemalja pokazuje da su politike svih zemalja usredotočene na učenje kroz igru, poštovanje potreba djece, njihovih interesa, sposobnosti i vještina, strategija učenja, posebnosti i kompetencija. Sve zemlje naglašavaju poštovanje djece kao kompetentnih učenika te uvažavanje njihovih različitosti, obitelji i kulture. Nadalje, sve zemlje ističu uvažavanje sudjelovanja djece i njihovo donošenje odluka. Međutim, iako je većina kategorija prisutna u svim kurikulumima, sam pristup usmjeren na dijete regulira se i provodi na različite načine što je rezultat suptilnih razlika u tumačenju pojmova i različitih strukturalnih zahtjeva. Na primjer, analiza sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svakoj od partnerskih zemalja pokazuje da postoji niz različitih varijabli koje utječu na provođenje pristupa usmjerenog na dijete. Pokazalo se da postoje razlike na različitim razinama, od zakonske regulative, vrsta usluga, odgovornosti pa sve do kvalifikacija odgojitelja i zahtjeva za stručnim usavršavanjem. Te razlike mogu biti polazna točka za razmatranje pristupa usmjerenog na dijete i kvalitete koji imaju različita značenja u različitim kontekstima kao i za razmatranje potreba, sadržaja i metoda različitih programa stručnog usavršavanja u primjeni pristupa usmjerenog na dijete. Iako su u zakonima i propisima u svim partnerskim zemljama pronađeni ključni elementi pristupa usmjerenog na dijete, što samo ukazuje na sličnu konceptualizaciju pristupa koja je vjerojatno pod utjecajem globalnih i europskih programa, praksa može izgledati značajno drugačije. Čimbenici poput vrsta kvalifikacija i profesionalna iskustva odgojitelja vjerojatno utječu na primjenu pristupa usmjerenog na dijete, što je posljedica različitih oblika obrazovanja, kurikularnih zahtjeva te zahtjeva za stručnim usavršavanjem kao i prethodno spomenutih osobnih i implicitnih uvjerenja odgojitelja. Prema tome, iako analiza pokazuje da se o pristupu usmjerenom na dijete govori na sličan način u obrazovnim politikama i kurikulumima partnerskih zemalja (Dodatak 1), provedba samog pristupa nije isključivo propisana 'odozgo'.

Uloga odgojitelja koji rade s djecom postaje sve važnija u provođenju ideja i pristupa. Odgojitelji u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju smatraju se ključnim za kvalitetu istog, očuvanje različitosti i za provođenje pristupa usmjerenog na dijete (Campbell-Barr 2017a; 2017b; European Commission 2011b). Postavlja se pitanje imaju li odgojitelji u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kompetencije za pristup usmjeren na dijete, odnosno omogućuje li im njihovo prethodno obrazovanje i usavršavanje na radnom mjestu stjecanje 'znanja' (Campbell-Barr 2018) koja su neophodna za 'rad' u praksi usmjerenoj na dijete. Iako postoje neka istraživanja o praksi usmjerenoj na dijete (e.g. Campbell-Barr 2017b; Georgeson i dr. 2015; Sak, Tantekin-Erden i Morrison 2016; Sak, Tantekin-Erden i Morrison 2017), potrebna su daljnja istraživanja te problematike.

Usmjerenost na dijete u praksi podrazumijeva puno više od poznavanja onoga što je propisano 'odozgo', a sadržano je u smjernicama kurikuluma. Praksa zahtijeva primjenu toga znanja. Odgojitelji koji rade u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju mogu prepoznati pristup usmjeren na dijete u zakonodavnim i kurikularnim dokumentima, no to ne znači da će ga nužno znati primijeniti u praksi. Nadalje, s obzirom na različita tumačenja navedenog pristupa u proučenoj literaturi, može se očekivati da će odgojitelji koristiti više različitih tumačenja pristupa u svome radu. Sljedeća faza projekta *Tumačenje pristupa usmjerenog na dijete kao potpora kvaliteti i različitosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (2017-1-UK01-KA201-036798) odnosi se na analizu primjera prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i različita tumačenja pristupa usmjerenog na dijete. Obrazac u Dodatku 3 sastavljen je na temelju prikazane literature i pregleda različitih nacionalnih konteksta, a cilj mu je omogućiti opažanje, procjenu i analizu pristupa usmjerenog na dijete u praksi.

Literatura

Bartolo, P. A., Björck-Akesson, Giné, C., & Kyriazopoulou, M. (2016). Ensuring a strong start for all children: Inclusive early childhood education and care. U A. Watkins, C. Meijer (ur.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 19-35). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Bennett, J. (2012). *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies. Final Report*. European Commission.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf

Brennan D., & Adamson, E. (2014). *Financing the Future: An equitable and sustainable approach to early childhood education and care, SPRC Report 01/14*. Sydney: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.

www.arts.unsw.edu.au/media/FASSFile/24_Financing_the_Future_FINAL.pdf

Campbell-Barr, V. (2017a). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (4), 477-482.

Campbell-Barr, V. (2017b). Interpretations of child centred practice in early childhood education and care. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/03057925.2017.1401452

Campbell Barr, V. (2018) 'The Silencing of the Knowledge-base in Early Childhood Education and Care Professionalism' *International Journal of Early Years Education* 26, (1) 75-89, <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>

Campbell-Barr, V., Leeson, C. (2016). *Quality and Leadership in the Early Years: Research, theory and practice*. London: Sage Publications Ltd.

Cheung, R. H. P. (2017). Teacher-directed versus child-centred: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 25 (1), 73-86. doi: 10.1080/14681366.2016.1217253

Chung, S. & Walsh, D. J. (2000). Unpacking childcentredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 215-234. doi: 10.1080/002202700182727

Cumming, T., Sumsion, J. & Wong, S. (2015). Early childhood practice and refrains of complexity. *Early Years*, 35 (1), 80-95. doi: 10.1080/09575146.2014.937796

Dahlberg, G., Pence, A., Moss, P. (2013) *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation (Second Edition)*, London: Routledge

DfE/DoH (Department for Education/Department of Health) (2015) *Special educational needs and disability code of practice 0- 25 years* January 2015 A

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf. (posjet 23.04.2018.)

D'Cruz, H. & Stagnitti, K. (2008). Reconstructing child welfare through participatory and child-centred professional practice: A conceptual approach. *Child and Family Social Work*, 13, 156–165. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00528.x

Early Childhood Education Forum (2008). *Quality in Diversity in early learning: a framework for early childhood practitioners*. London: National Children's Bureau

European Commission (2011a). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: European Commission.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>

European Commission (2011b). *CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care - A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London and Ghent: European Commission.

<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReResearchDocuments2011.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 (2017) *School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels: European Commission. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/school-com-2017-248_en.pdf
- Fung, C. K. H. (2015) "Active child" and "active teacher": Complementary roles in sustaining child-centered curriculum. *Childhood Education*, 91 (6), 420-431.
- Garvis, S., Sheridan, S. Williams, P. and Mellgren, E. (2017) Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaption, *Early Child Development and Care*, 188:5, 584-593, DOI: 10.1080/03004430.2017.1377192
- Georgeson, J., Porter, J., Daniels, H. and Feiler, A. (2014) Consulting young children about barriers and supports to learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. 22(2), 198-212
- Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, E., Nemes, M., Pálfi, S. & Sorzio, P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice?. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1862-1879. doi: 10.1080/03004430.2015.1028388
- Gregg, K. (2011) A Document Analysis of the National Association for the Education of Young Children's Developmentally Appropriate Practice Position Statement: what does it tell us about supporting children with disabilities? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (2), 175 -186
- Hallden, G. (2005). *The metaphors of childhood in preschool context*. Paper presented at Australian Association for Research in Education (AARE) conference, Sydney, 27 November–1 December.
- Heckman, J. (2000). *Invest in the Very Young*. Chicago: Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School Public Policy Studies. <http://www.montanakidscount.com/fileaccess/getfile/20.pdf>
- Helavaara Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1815-1827. doi:10.1080/03004430.2015.1028392
- Holt, L. (2004). Children with mind–body differences: performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2 (2), 219-236, doi: 10.1080/14733280410001720520
- Huckstadt, L. and Shutts, K (2014) How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities, *J Soc Issues*. March 1; 70 (1), 99–114. doi:10.1111/josi.12049.
- Janta, B., Van Belle, J., Stewart, K. (2016). *Quality and impact of Centre-based Early Childhood Education and Care*. Cambridge: RAND Europe. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1670/RAND_RR1670.pdf
- Leseman, P. P. M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/1960663.pdf>
- Lindeboom, G.-J., & Buischool, B.-J. (2013). *Quality of early childhood education and care*, Brussels: European Parliament's Committee on Culture and Education. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_EN.pdf)
- Lynch, R., & Vaghul, K. (2015). *The Benefits and Costs of Investing in Early Childhood Education. The fiscal, economic, and societal gains of a universal prekindergarten program in the United States, 2016-2050*. Washington D. C.: Washington

Center for Equitable Growth. <http://cdn.equitablegrowth.org/wp-content/uploads/2015/12/02110123/early-childhood-ed-report-web.pdf>

Mlinarević, V. (2004). *Vrtično okruženje usmjereno na dijete* [Child centred ECE environment]. *Život i škola*, 11 (1), 112-119.

Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M., & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. Notodden: University College of Southeast Norway. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D6_3_CARE_Framework_of_Quality_and_Wellbeing_Indicators.pdf

Moser, T., Melhuish, E., Petrogiannis, K., Pastori, G., Slot, P., & Leseman, P. (2014) *Initial framework for evaluating and monitoring ECEC quality and wellbeing. Working paper published online for eliciting stakeholder contributions*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University. <http://ecec-care.org/resources/publications/>

Murphy, B. (2006). Child-Centred Practice in Irish Infant Classrooms: A Case of Imaginary Play?. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 112 - 124.

New, R.S. & Mallory, B.L. (1994) Introduction: the ethics of inclusion, in B.L. Mallory & R.S. New (Eds) *Diversity and Developmentally Appropriate Practices: challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Norwich, N. (2008) Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304, DOI: 10.1080/08856250802387166

O'Connell, M., Fox, S., Hinz, B., & Cole, H. (2016). *Quality Early Education for All: Fostering, entrepreneurial, resilient and capable leaders*, Mitchell Institute policy paper No. 01/2016. Melbourne: Mitchell Institute. www.mitchellinstitute.org.au

OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>

OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

Park, M., & Vandekerckhove, A. (2016). *Early Childhood Education and Services for All! Policy Recommendations Derived from the Forum*. Brussels: King Baudouin Foundation. https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/11/TFIEY_Policy_Recommendations_English.pdf

Payler, J., Georgeson, J., & Wickett, K. (2013). Early childhood education and care in the UK: piecemeal development through philanthropy, propagation, pluralism and pragmatism. U J. Georgeson & J. Payler (ur.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Care* (pp. 257-274). Maidenhead UK: Open University Press.

Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45 (6), 829-849. doi: 10.1007/s10566-016-9359-9

Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.

Petriwskyj, J. (2010) Diversity and inclusion in the early years, *International Journal of Inclusive Education*, 14:2, 195-212, DOI: 10.1080/13603110802504515

Saeverot, H. (2013). *Indirect Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sak, R., Tantekin-Erden, T. & Morrison, G. S. (2016) Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186 (8), 1185-1202. doi: 10.1080/03004430.2015.1081185

- Sak, R., Tantekin-Erden, F. & Morrison, G. S. (2017). Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13*. Advance online publication. doi: 10.1080/03004279.2017.1322995
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017a). *Denmark – Key Contextual Data*. U P. Oberhuemer & I. Schreyer (ur.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
http://www.seeepro.eu/English/pdfs/DENMARK_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017b). *Italy – Key Contextual Dana*. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
http://www.seeepro.eu/English/pdfs/ITALY_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017c). *Ireland – Key Contextual Data*. U P. Oberhuemer & I. Schreyer (ur.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
http://www.seeepro.eu/English/pdfs/IRELAND_Key_Data.pdf
- Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017d). *Spain – Key Contextual Data*. U P. Oberhuemer & I. Schreyer (ur.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
http://www.seeepro.eu/English/pdfs/SPAIN_Key_Data.pdf
- Selbie, P., Blakemore, L., Farley, C., & Campbell Barr, V. (2015) Britain: a complex mix of philosophy and politics, u Georgeson, J. and Campbell-Barr, V. (ur.) *International Perspectives on Early Years Workforce Development*, Northwich: Critical Publishing
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Aricescu, A.-M. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, University of Oxford.
<http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2009). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. International perspectives on early childhood education and development*. Dordrecht: Springer.
- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 16 (4), 421-434.
- Toros, K., Tiko, A. & Saia, K (2013). Child-centered Approach in the Context of the Assessment of Children in Need: Reflections of Child Protection Workers in Estonia. *Children and Youth Services Review* 35 (6), 1015–1022.
- UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) (1976) *Fundamental principles of disability*. London: UPIAS.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). Geneva: United Nations.
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO
- Urban, M. (2005). Quality, Autonomy and the Profession. U H. Schonfeld, S. O'Brien, T. Walsh (ur.) *Questions of Quality Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (30 – 47). Dublin: The Centre for Early Childhood Development & Education, Print Bureau.
- Van Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. Santa Monica: RAND Corporation. doi: 10.7249/RR1667
- Wood, E. (2007) Reconceptualising Child-Centred Education: contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood, *Forum*, 49 (1&2): 119-134. <http://doi.org/10.2304/forum.2007.49.1.119>

Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives on Early Childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>

World Bank (2011) *World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington, D. C.: The World Bank.

Dodatak 1: Analiza politike u pojedinom nacionalnom kontekstu

Tablica 1: Usmjerenost na dijete u partnerskim zemljama u projektu: Engleska, Irska, Italija, Danska, Španjolska i Hrvatska

	Engleska	Irska	Italija	Danska	Španjolska	Hrvatska
	Zakonski okvir pedagoških standarda za razdoblje ranog djetinjstva (engl. Early Years Foundation Stage)	Aistear	Nekoliko zakona i propisa u regijama Emilija i Romanja i Toskana	Zakon o ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	Nekoliko zakona i propisa	Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Učenje kroz igru	<i>Igra je ključna za razvoj djece i izgradnju njihovog samopouzdanja jer kroz igru djeca uče istraživati, razmišljati o problemima i graditi odnose s drugima. Djeca uče dok vode svoju igru i sudjeluju u igri koju vode odrasli.</i>	<i>U ranim godinama djeca uče kroz bliske odnose u kojima vlada ljubav, povjerenje i poštovanje te kroz razgovor, istraživanje i igru.</i>	<i>Postoje različiti pristupi. U pristupu Reggio odgojitelji kreiraju odgojno-obrazovna okruženja kako bi potaknuli učenje istraživanjem, propitkivanjem i igrom. U drugim pristupima, djeca odabiru aktivnosti na temelju svojih interesa (učenje kao posredan efekt igre).</i>	<i>Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje potiču učenje i razvoj kompetencija kroz doživljaje, igru i edukativne aktivnosti koje omogućuju djeci punu pozornost, istraživanje i stjecanje iskustva.</i>	<i>Radne metode [poučavanje-učenje] u oba ciklusa temelje se na iskustvima, aktivnostima i igri.</i>	<i>Važno je omogućiti djeci učenje kroz igru.</i>
Potrebe djece	<i>Odgovitelji moraju skrbiti o individualnim potrebama, interesima i razvojnoj fazi svakog djeteta i na temelju tih informacija stvarati poticajna i ugodna iskustva</i>	<i>Dijete je jedinstvena osoba sa svojim specifičnim potencijalima, interesima, sposobnostima, potrebama i iskustvima.</i>	<i>Poštovanje i prihvaćanje različitosti i razvoj djetetovih sposobnosti.</i>	<i>Djeca u ranim i predškolskim ustanovama moraju imati fizičko, kognitivno i estetsko okruženje koje potiče njihovu dobrobit, zdravlje,</i>	<i>Odgojno-obrazovna praksa, u načelu, mora odražavati različitost djece i prilagođavati je njihovim osobnim karakteristikama i potrebama.</i>	<i>Odgojno-obrazovna praksa treba zadovoljavati individualne potrebe djece.</i>

	za svako dijete u svim područjima učenja i razvoja.			razvoj i učenje.		
Interesi djece	Odgovitelji moraju skrbiti o individualnim potrebama, interesima i razvojnoj fazi svakog djeteta i na temelju tih informacija stvarati poticajna i ugodna iskustva za svako dijete u svim područjima učenja i razvoja.	Dijete je jedinstvena osoba sa svojim specifičnim potencijalima, interesima, sposobnostima, potrebama i iskustvima.	U "Guidelines for the Maternal Schools" istaknuta je važnost pristupa usmjerenog na dijete i djetetove interese koji se razvijaju dobro osmišljenim iskustvima kao prvim mehanizmima učenja.	Djetetovo okruženje mora se vrednovati iz perspektive djece, pri čemu u obzir treba uzeti njihove doživljaje okruženja u u ovisnosti o dobi i stupnju zrelosti.	Odgovorno-obrazovna praksa, u načelu, mora odražavati različitost djece i prilagođavati je njihovim osobnim... interesima.	Vrtić osigurava uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa koji omogućuje prilagodljivost konkretnim prilikama, potrebama i interesima djece.
Sposobnosti djece	Svako dijete je jedinstveno. Ono neprestano uči... i može biti kompetentno.	Aktivno učenje podrazumijeva učenje kroz rad. Djeca koriste svoje osjete kako bi istraživala predmete i materijale i radila s njima. Djeca stupaju u aktivnu interakciju s odraslima i drugom djecom. Doživljavajući ta iskustva, ona razvijaju sklonosti, vještine, znanja, stavove i vrijednosti koji će im pomoći postati sigurnim i kompetentnim učenicima.	Poštovanje i prihvaćanje različitosti i razvijanje sposobnosti djece kroz aktivno sudjelovanje u istraživanju okoliša i stvaranju ostalih područja interesa.	Ustanove za rani i predškolski odgoj potiču učenje i razvoj kompetencija kroz doživljaje, igru i edukativne aktivnosti koje omogućuju djeci punu pozornost, istraživanje i stjecanje iskustva.	Globalizacija omogućava svakom subjektu stvoriti vlastitu mrežu intelektualnih odnosa i povezati različita područja znanja. Članak 3 (LOMCE) sadrži ciljeve ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji podupiru djetetov cjelovit razvoj. Odredba 330/2009 prepoznaje djecu kao informirane i aktivne istraživače.	Odgovorno-obrazovna praksa poštuje razvoj djetetovih potencijala u skladu s njegovim osobnim tempom.
Individualne strategije učenja	Djeca se razvijaju i uče na različite načine i različitim tempom.	Dijete uči... svojim tempom.	Rani i predškolski odgoj i obrazovanje su temeljeni na pravima djece i podupiru njihove potencijale za učenje.	Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju u suradnji s roditeljima pružiti djeci skrb i poduprijeti različit razvoj svakog pojedinog djeteta i izgradnju njegovog samopouzdanja.	Odgovorno-obrazovna praksa, u načelu, mora odražavati dječju različitost te se prilagoditi...kognitivnim stilovima djece zbog važnosti osobnog tempa i samog procesa sazrijevanja u toj dobi.	Djeca moraju percipirati sami sebe kao kompetentne i uspješne učenike razvijanjem različitih strategija učenja.

<p>Individualne osobnosti djeteta</p>	<p>Svako je dijete jedinstveno, ono neprestano uči i može biti zdravo, kompetentno, sigurno i samopouzđano.</p>	<p>Dijete je jedinstvena osoba sa svojim specifičnim potencijalima, interesima, sposobnostima, potrebama i iskustvima. To treba prepoznati i slijediti, kada se djeci pomaže u učenju i razvoju.</p>	<p>Svako dijete u dobi od 0 do 6 godina ima pravo i jednake mogućnosti za razvoj svojih potencijala u stvaranju odnosa, u aktivnostima i kreativnom izražavanju te u učenju u sigurnoj, poticajnoj, emocionalnoj, radosnoj i misaonoj okolini.</p>	<p>Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju u suradnji s roditeljima pružiti djeci skrb i poduprijeti različit razvoj i samopouzđanje svakog djeteta te na taj način pridonijeti djetetovoj dobrobiti.</p>	<p>Ne postoje točne informacije o posebnosti svakog djeteta, ali cijeli je kurikulum temeljen na ideji jedinstva svakog pojedinog djeteta.</p>	<p>Svako je dijete jedinstveno i ima svoje mišljenje, kulturu i prava.</p>
<p>Dijete kao kompetentni učenik</p>	<p>Svako je dijete jedinstveno i ono neprestano uči.</p>	<p>Dijete je siguran i sposoban učenik.</p>	<p>Svako dijete u dobi od 0 do 6 godina ma pravo i jednake mogućnosti za razvoj svojih potencijala u stvaranju odnosa, u aktivnostima i kreativnom izražavanju te u učenju u sigurnoj, poticajnoj, emocionalnoj, radosnoj i misaonoj okolini.</p>	<p>Ustanove za rani i predškolski odgoj potiču učenje i razvoj kompetencija kroz doživljaje, igru i edukativne aktivnosti koje omogućuju djeci punu pozornost, istraživanje i stjecanje iskustva.</p>	<p>Područja druge etape u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju treba shvatiti kao područja djelovanja i mjesta za sva učenja: učenja o stavovima, postupcima i konceptima koji će doprinijeti razvoju djece i potaknuti njihov način tumačenja i razumijevanja svijeta te im pomoći da aktivno sudjeluju u njemu.</p>	<p>Djeca trebaju percipirati sami sebe kao kompetentne i uspješne učenike.</p>
<p>Sudjelovanje djece</p>	<p>Svako područje učenja i razvoja mora se provoditi planiranom, smislrenom igrom i kombinacijom aktivnosti koje vode odrasli i onih koje iniciraju djeca...Djeca uče dok vode vlastitu igru i sudjeluju u onoj koju vode odrasli.</p>	<p>Djeca su građani s pravima i dužnostima. Djeca imaju svoja mišljenja koja vrijedi poslušati i ona imaju pravo biti uključena u proces donošenja odluka za sve ono što je za njih relevantno.</p>	<p>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje se temelji na pravima djeteta na igru, poštovanje i prepoznavanje njegovih potencijala. U Reggio pristupu, građansko društvo se izgrađuje dijalogom i uvažavanjem tuđeg mišljenja.</p>	<p>Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje omogućuju djeci razumijevanje i sudjelovanje u demokratskom društvu te suodgovornost u njegovoj izgradnji. Posljedično, ustanove ranog i</p>	<p>Područja druge etape u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju treba shvatiti kao područja djelovanja i mjesta za sva učenja: učenja o stavovima, postupcima i konceptima koji će doprinijeti razvoju djece i potaknuti njihov</p>	<p>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba omogućiti djeci odabir aktivnosti, sadržaja, suradnika, mjesto i načine osmišljavanja aktivnosti te ih ohrabriti u preuzimanju odgovornosti za svoje postupke.</p>

				<p>predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju doprinijeti razvoju dječje samostalnosti i sposobnosti zasnivanja stabilnih zajednica kao i koheziji i integraciji u dansko društvo.</p>	<p>način tumačenja i razumijevanja svijeta te im pomoći da aktivno sudjeluju u njemu.</p>	
Različitost	<p>Jednake prilike i nediskriminirajuća praksa koja osigurava da je svako dijete uključeno i da ima potrebnu podršku.</p>	<p>Različitost se odnosi na poštovanje individualnih i grupnih razlika te razumijevanje i prihvaćanje različitosti kao dijela života.</p>	<p>Poštovanje i prihvaćanje svih različitosti (kognitivne, emocionalne, socijalne i posebne potrebe).</p>	<p>Kada je riječ o Danskoj, temeljno načelo za djecu rane dobi s poteškoćama u razvoju i posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je omogućiti toj djeci sudjelovanje u redovnom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Lokalne vlasti se moraju pobrinuti da odgojno-obrazovni centri osiguraju uvjete koji su potrebni za poboljšanje integracije te djece u redovan sustav (Schreyer i Oberhuemer 2017a: 7).</p>	<p>Odgojno-obrazovna praksa mora, u načelu, odražavati različitost djece.</p>	<p>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba izbjegavati bilo kakve stereotipe i predrasude te osigurati prihvaćanje svakog djeteta.</p>
Individualnost	<p>Odgojitelji moraju skrbiti o individualnim potrebama, interesima i razvojnoj fazi svakog djeteta i na temelju tih informacija stvarati poticajna i ugodna iskustva za svako dijete u svim područjima učenja i razvoja.</p>	<p>Svako dijete ima svoja iskustva i svoju životnu priču.</p>	<p>Sva djeca u dobi između 0 do 6 godina imaju pravo i jednake mogućnosti razvoja svojih potencijala.</p>	<p>Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju u suradnji s roditeljima pružiti djeci skrb i poduprijeti različit razvoj i samopouzdanje svakog djeteta te na taj način pridonijeti djetetovoj dobrobiti.</p>	<p>... svako dijete ima različite izazove s učenjem, razvojni ritam i određene interese.</p>	<p>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje treba osigurati prihvaćanje svakog djeteta i omogućiti mu individualni pristup.</p>

Suradnja s obiteljima	<i>Djeca uče i dobro se razvijaju u poticajnom okruženju u kojem iskustva koja doživljavaju odražavaju njihove potrebe i u kojem postoji dobra suradnja između odgojitelja i roditelja i/ili skrbnika.</i>	<i>Aistear podupire roditelje kao primarne odgojitelje djece rane dobi i podupire učinkovita partnerstva između roditelja i odgojitelja.</i>	<i>Podupire odgojno-obrazovnu ulogu obitelji i njezinu uključenost u obrazovanje; podupire potrebe za radom pri čemu se posebna pozornost pridaje jednoroditeljskim obiteljima.</i>	<i>Vijeće roditelja u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje određuje pravila za rad ustanove i korištenje proračunskih sredstava u odnosu na ciljeve i ograničenja koja su u nadležnosti lokalne vlasti.</i>	<i>Kako bi se poštovala temeljna odgovornost roditelja ili skrbnika u ovoj razvojnoj fazi, škole blisko surađuju s njima i uspostavljaju mehanizme koji potiču zajedničko sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu.</i>	<i>Jedno od osnovnih načela kurikuluma je suradnja s roditeljima.</i>
Poštovanje djetetove kulture	<i>Jednake prilike i nediskriminirajuća praksa koja osigurava da je svako dijete uključeno i da ima potrebnu podršku.</i>	<i>Poticanje jednakosti odnosi se na stvaranje ravnopravnijeg društva u kojem svatko može podjednako sudjelovati.</i>	<i>Prihvata i poštuje sve različitosti bez obzira je li riječ o materinjem jeziku, spolu, religijskoj ili etničkoj pripadnosti.</i>	<i>Djetetovo okruženje mora se vrednovati iz perspektive djece, pri čemu u obzir treba uzeti njihove doživljaje okruženja u ovisnosti o dobi i stupnju zrelosti.</i>	<i>Potiču se aktivnosti koje otkrivaju kulturu i običaje jedne skupine djece i podupiru njihov identitet s fizičkim i društvenim okruženjem.</i>	<i>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje pomaže djeci razviti prihvaćanje drugih i razvijanje osjetljivosti na njihove potrebe. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe pluralizam kulture i spola te rasne, etničke, religijske, nacionalne i društvene razlike.</i>

Dodatak 2: Konteksti partnerskih zemalja

Tablica 2: Pregled sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u partnerskim zemljama u projektu: Engleska, Irska, Italija, Danska, Španjolska i Hrvatska

Zemlja	Decentralizirano ili centralizirano upravljanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	Dobni raspon djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	Povijesne činjenice o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	Zanimljivosti vezane uz rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Engleska	centralizirano	0-5	<i>Iako postoje brojni priznati stručnjaci za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Ujedinjenoj Kraljevini, do 1990-ih godina političko djelovanje i podrška bili su ograničeni. Međutim, od tada dolazi do ubrzanog i kontinuiranog razvoja politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Selbie i dr. 2015).</i>	<i>Povijesno nasljeđe modela decentraliziranog upravljanja dovelo je do brojnih neusuglašenosti u provedbi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što je bilo dodatno potpomognuto mješovitim modelom tržišta. Zbog toga postoje različiti zahtjevi za obrazovanjem stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Selbie i dr. 2015).</i>
Irska	decentralizirano	0-6	<i>Irska se razlikuje od većine ostalih europskih zemalja po tome što nema dugu tradiciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, u posljednjih deset godina situacija se značajno promijenila (Schreyer i Oberhuemer 2017c: 2).</i>	<i>Od 2000. godine u Irskoj je vidljiv veliki pomak u unaprjeđenju usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za djecu do 6. godine života. Investiranje države je najprije bilo usredotočeno na izgradnju infrastrukture za pružanje usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, od 2014. godine sve je veći naglasak na dostupnosti i kvaliteti usluga i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Schreyer i Oberhuemer, 2017c: 10).</i>
Danska	centralizirano	0-6	<i>U Danskoj postoji duga povijest holističkog pristupa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za djecu do 6. godine života. Danas je to razvidno u činjenici da su sve usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u nadležnosti jednog ministarstva, regulirane su jednim zakonom, vođene istom pedagoškom filozofijom i imaju jednake zahtjeve za kvalifikacijama odgojno-obrazovnih stručnjaka (Schreyer i Oberhuemer 2017a: 10).</i>	<i>Sve je više očekivanja od odgojno-obrazovnih stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju pri čemu se bilježi pad u omjeru djece i odgojitelja kao i u ukupnom udjelu stručnjaka (pædagoger) sa akademskim zvanjem sveučilišnog prvostupnika (Schreyer i Oberhuemer 2017a: 10).</i>

Španjolska	kombinirano ⁴	0-6	<p><i>Povijesno gledajući, rani i predškolski odgoj i obrazovanje bio je posljednji obrazovni ciklus kojeg je Španjolska trebala razviti. Međutim, u brojnim vidovima je i dalje uvjetovan i podređen zahtjevima osnovnoškolskog obrazovanja.</i></p> <p><i>Rani odgoj u Španjolskoj je po prvi put propisan Zakonom o obrazovanju 1990. godine kao integrirana, neobavezna i punopravna razina u sustavu obrazovanja (Schreyer i Oberhuemer 2017d).</i></p>	<p><i>U Španjolskoj je cjeloviti rani odgoj besplatan tek za djecu s navršenom 3. godinom života i rijetko je dostupan za onu u dobi od 0-3. Takvo je stanje prisutno unatoč činjenici da je cjeloviti rani i predškolski odgoj i obrazovanje predviđen zakonom kao "odgojno-obrazovan" te je kao takav namijenjen odgoju i obrazovanju djece od rođenja do 6. godine života. Štoviše, omjer odgojitelj/dijete je vrlo visok. Na primjer, u skupinama trogodišnjaka, taj omjer iznosi 1:25, a može biti još i veći u slučaju kasnijeg upisa ili zbog prisutnosti djece koja ponavljaju određene obrazovne razine.</i></p>
Italija	decentralizirano	0-6	<p><i>Italija je svjedočila brojnim revolucionarnim idejama i praksama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao što su otvaranje škole za djecu Casa dei Bambini 1907. godine ili Reggio vrtića tijekom 60-tih godina prošloga stoljeća. Od 1928. godine vrtići imaju status odgojno-obrazovnih institucija. (Schreyer i Oberhuemer 2017b: 9)</i></p>	<p><i>U tijeku je reforma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Italiji.</i></p>
Hrvatska	centralizirano	0-6	<p><i>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj ima dugu povijest. Prvi propisi vezani za rani odgoj postojali su još u 19. stoljeću kao i prve ustanove koje su isprva bile u domeni socijalne skrbi. Međutim, od 1950. godine rani i predškolski odgoj i obrazovanje dijelom je odgojno-obrazovnog sustava.</i></p>	<p><i>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje čini prvu razinu odgojno-obrazovnog sustava. Iako neobvezna, prva je razina u odgojno-obrazovnom sustavu za koju je izrađen nacionalni kurikulum.</i></p> <p><i>Kada je riječ o visokoškolskom obrazovanju, u novije vrijeme postoji mogućnost stjecanja akademskog zvanja magistra ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja.</i></p>

Tablica 3: Ključni podaci o nacionalnim kontekstima

	Javni rashodi za rano djetinjstvo kao % bruto nacionalnog dohotka -2014.	Obuhvatnost djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (4. godina života i početna dob za obvezno školovanje kao % stanovništva odgovarajuće dobi) -2012.	Broj stanovnika na dan 1. siječnja 2013. – djeca mlađa od 5 godina
Europska Unija (sastav iz 2018.)	:	93.90%	26,580,861

⁴ Iako se u Zakonu o obrazovanju (LOE/LOMCE) rani i predškolski odgoj i obrazovanje definira kao jedna odgojno-obrazovna etapa, na razini regionalne uprave, dva ciklusa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju prilično odvojen status, pri čemu svaki ima svoje zahtjeve s obzirom na pružanje usluga i kvalifikacije odgojno-obrazovnih stručnjaka.

Danska		1.1	98.00%	312,956
Irska		0.1	99.10%	354,785
Španjolska		0.6	97.40%	2,422,765
Hrvatska	Nije dostupno		71.70%	213,236
Italija		0.5	99.20%	2,737,141
Ujedinjena Kraljevina ⁵		0.2	97.30%	573,583
Podaci EuroStata	http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fine08&lang=en	http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do	http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do	
Izvor	Naslov: Total educational expenditure by education level, programme orientation and type of source	Naslov: Participation/ enrolment in education (ISCED 0-4)	Naslov: Population on 1 January by age group and sex	
	Code: educ_uae_fine01	Code: educ_ipart	Code: demo_pjangroup	
	Posljednja izmjena: 16/04/2018	Posljednja izmjena: 15/09/2015	Posljednja izmjena: 27/02/2018	

Tablica 4: Ključni dokumenti i standardi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u partnerskim zemljama u projektu (Engleska, Irska, Danska, Španjolska, Italija i Hrvatska)

	Engleska	Irska	Danska	Španjolska	Italija	Hrvatska
Zakoni i propisi	Childcare Act 2006 http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/pdfs/ukpga_20060021_en.pdf	The Education Act (1998, izmijenjen 2015. godine) i the Child Care Act (1991, izmijenjen 2016. godine) http://www.tusla.ie/uploads/content/20160510ChildCareActEarlyYrsRegs2016SI221of2016.pdf	The Day-Care Facilities Act (Dagtilbudsloven) https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=18205	Brojni različiti dokumenti	http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1044_71.htmAct6thdecember1971 , br. 1044	Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Zakon predškolskom odgoju i obrazovanju
Postoje li standardi koji reguliraju rani	Early Years Foundation Stage - https://www.gov.uk/early-	Da http://siolta.ie/	Nema posebnih standarda	Da	Do treće godine života regionalni standardi, ali ne u svim regijama.	Da

⁵ Ujedinjena Kraljevina je punopravna zemlja članica Europske Unije do dogovorenog datuma za Brexit. Podaci za Englesku u izvješću odražavaju decentralizirano upravljanje ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem u Ujedinjenoj Kraljevini.

i predškolski odgoj i obrazovanje?	years-foundation-stage				Između treće i šeste godine života: nacionalni standardi http://www.indicazioninazionale.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_in_fanzia_primo_ciclo.pdf	
Nacionalni kurikulum	Early Years Foundation Stage	Aister	Odgojno-obrazovni planovi	Osnovni kurikulum (poznat i pod nazivom "minimalno obrazovanje") raspoređen je u dva dijela nacionalnog zakonodavstva: - Temeljni zakon o obrazovanju LOMCE (temeljen na LOE) i - Kraljevska uredba 1630/2006. Međutim, ne postoji službeni dokument "Nacionalni kurikulum".	Ne postoji nacionalni kurikulum za djecu do 3 godine života. Svaka regija može zakonski propisati svoje standarde kako bi registrirala predškolsku ustanovu (vrtić, jaslice, profesionalno čuvanje djece) što dovodi do velikih razlika. Dječji vrtići su obvezni raditi prema "Smjericama nacionalnog kurikuluma za predškolske ustanove i prvi obrazovni ciklus" (Schreyer i Oberhuemer 2017b).	Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Nadležno ministarstvo	Ministarstvo obrazovanja	Ministarstvo za djecu i mladež; Vlada	Ministarstvo za djecu i socijalnu politiku	Ministarstvo obrazovanja, kulture i sporta; 17 regionalnih administrativnih tijela za obrazovanje	Za vrtiće regionalna administrativna tijela, a za predškolu (3-6) državna	Ministarstvo znanosti i obrazovanja
Vrste usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Registrirana djelatnost čuvanja djece; centri za predškolski odgoj; jaslice; škole s produženim boravkom; izvanvrtićke aktivnosti ili dječji klubovi; dječje aktivnosti tijekom školskih	Usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	Predškolske ustanove; dobnog integrirani centri; jaslice; vrtići;	Ustanove za rani odgoj djece do treće godine života (Escuelas Infantís 0-3); Mjesta za čuvanje djece rane dobi (Early Childhood Care Points), (Puntos de Atención á Infancia);	Dječji vrtići, registrirana djelatnost čuvanja djece; vrtići s malim skupinama djece; centri za djecu i roditelje	Dječji vrtići (0-6)

	praznika/klubovi; predškole; dječji vrtići; certificirane profesionalne dadilje (iako se prema zakonu ne moraju registrirati); različite grupe za roditelje/skrbnike i dojenčad (iako se prema zakonu ne moraju registrirati).			<p>Prostori za boravak djece rane dobi (Early Childhood Spaces), (Espazos Infantís);</p> <p>Udruge za organizaciju putovanja Travelling ("Itinerant") Associations (Asociaciós Itinerantes);</p> <p>Kuće za boravak predškolske djece (Nest Homes), (Casas Niño);</p> <p>Predškolske ustanove (0-6)</p> <p>Škole koje izvode drugi ciklus ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (3-6)</p>		
Tko pruža usluge?	Vlada Privatne ustanove Volonterske organizacije Profesionalne dadilje	Profesionalne dadilje (neregulirano) Privatne ustanove Nevladine organizacije	Predškolske ustanove u nadležnosti općina Privatne ustanove	Javne ustanove (na državnoj, regionalnoj i općinskoj razini); Javne ugovorne ustanove i privatne škole; Privatne ustanove	Predškolske ustanove u nadležnosti općina Privatne ustanove Partnerske ustanove Privatne i vjerske ustanove	Javne ustanove Privatne ustanove Vjerske ustanove
Financiranje	Između 15 i 30 sati za sve trogodišnjake i četvergodišnjake i za dvogodišnjake s posebnim potrebama	Dvije godine besplatne predškole Roditelji	Općine Privatno (roditelji, udruge ili poslovni subjekti)	Neka mjesta su besplatna u državnim ustanovama iako ugovorne škole obično zahtijevaju "dragovoljne" mjesečne naknade.	Regije za djecu do treće godine života Javno financiranje državnih ustanova	Vlada- 250 sati u predškolskoj ustanovi Lokalna uprava Roditelji

Dob djeteta za početak obveznog školovanja	Obvezno školovanje započinje od djetetove navršene pete godine života, ali većina četverogodišnjaka ulazi u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pohađanjem početnog razreda.	6	6	Dob potrebna za upis: 3 mjeseca Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (0-6) je zakonom regulirani dio obrazovnog sustava. Prvom razinom (0-3) se uglavnom upravlja od strane administracije izvan obrazovnog sustava te stoga i odredbe za djelovanje nisu u potpunosti pokrivena radom javnih administrativnih servisa.	6	6
Pluralizam	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Postotak djece korisnika usluga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	79%	97%	Više od 97%	67%	22,8% u vrtićima (različiti postotci po regijama); 98% u predškolama	62%
Prosječno vrijeme koje djeca provedu u predškolskim ustanovama	Financiranje je osigurano za sljedeće skupine djece: Za djecu nepovoljnijeg socijalnog položaja u dobi od 2 godine (15 sati), sva djeca u dobi od 3 i 4 godine (15 sati) i sva djeca u dobi od 3 i 4 godine s oba zaposlena roditelja (30 sati). Boravak djece u predškolskim	10 sati	7 sati i 4 minute	Radni tjedan traje 25 sati. Međutim, regionalna uprava je odgovorna za određivanje trajanja dnevnog boravka koje može varirati ovisno o vlasniku ustanove. Sukladno tome, u državnim ustanovama koje pružaju punu uslugu ukupno trajanje boravka je obično 35 sati tjedno, što iznosi 7 sati	8 sati	10 sati

	ustanovama može značajno varirati ovisno o roditeljskim zahtjevima. Maksimalan broj sati boravka djeteta koje dobiva subvenciju je 10 sati dnevno.			dnavno od ponedjeljka do petka. Međutim, propisi koji reguliraju zahtjeve za prvu razinu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u nekim regijama ograničavaju trajanje dnevnog boravka na maksimalno 8 sati.		
Omjer između broja djece i odgojitelja	1:3 do 2. godine; 1:4 od 2. godine; 1:8 od 3. do 4. godine (privatne ustanove); 1:13 od 3. do 4. godine (ustanove financirane od strane lokalne samouprave)	1:3 do 1. godine; 1:5 od 1. do 2. godine; 1:6 od 2. do 3. godine; Predškola 1:11; Cjelodnevni boravak 1:8	do 2. godine: 1:3,5; od 3. do 6. godine: 1:6,8	1: 8 do 1. godine; 1:13 od 1. do 2. godine; 1:16-20 od 2. do 3. godine; 1:25 od 3. do 6. godine; 1:10 za mješovite dobne skupine do 2. godine 1:15 za mješovite dobne skupine do 3. godine Ti se omjeri mogu povećavati zbog kasnih upisa ili djece koja ponovno pohađaju istu obrazovnu razinu.	1:5 za djecu u dobi između 3 i 12 mjeseci (1:6 u nekim regijama); 1:7 za djecu u dobi između 12 i 36 mjeseci (1:8, 1:9 u nekim regijama) 1:10 samo za skupine djece isključivo u dobi između 24 i 36 mjeseci Asistent/dijete: 1:21 Predškola (3-6): raspon 1:26-1:28	1:2 do 1. godine 1:6 od 1. do 1,5 godine; 1:6 od 1,5 do 2. godine; 1:7 od 2. do 3. godine; 1:9 od 3. do 4. godine; 1:10 od 4. do 5. godine; 1:12 do 5. godine
Dostupnost	Da	Da	Da	68% djece u dobi do 3. godine života nije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, ne traže sve obitelji usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.	Da	Da
Kvalifikacije odgojitelja	U privatnim i na temelju volonterskog rada organiziranim dječjim vrtićima, ravnatelj mora imati završenu najmanje	Svi djelatnici u predškolskom odgojno-obrazovnom radu moraju imati završenu najmanje 5. kvalifikacijsku razinu obrazovanja, a	Diploma prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, u predškolskim ustanovama radi određeni broj asistenata i	Da bi mogli predavati na prvoj obrazovnoj razini, odgojno-obrazovni djelatnici moraju imati jedan ili oba sljedeća stupnja:	U skladu s nedavno donesenim nacionalnim zakonom, za rad s djecom do 3. godine života obavezno je akademsko zvanje	Akademsko zvanje sveučilišnog prvostupnika i magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

	<p>3. kvalifikacijsku razinu relevantnog obrazovanja, a najmanje polovica ostalog stručnog osoblja mora imati završenu 2. kvalifikacijsku razinu.</p> <p>Profesionalne dadilje moraju imati završen osnovni tečaj i odgovorne su za rad svih asistenata.</p> <p>U školama ili vrtićima financiranim od strane lokalne samouprave mora raditi kvalificirani odgojitelj s odgovarajućim stupnjem obrazovanja i najmanje još jedan stručnjak koji ima završenu 3. kvalifikacijsku razinu obrazovanja. U početnim razredima nastavu izvode kvalificirani nastavnici.</p>	<p>odgojno-obrazovni stručnjaci koji rade na mjestu gdje se izvodi besplatna jednogodišnja nastava predškolskog programa ili program ranog odgoja i obrazovanja moraju imati završenu najmanje 6. kvalifikacijsku razinu obrazovanja. Veće iznose proračunskih sredstava dobivaju stručnjaci koji imaju završenu 7. kvalifikacijsku razinu obrazovanja.</p>	<p>ostalog osoblja bez pedagoških kvalifikacija.</p>	<p>- završen četverogodišnji sveučilišni studij iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</p> <p>-napredni stupanj strukovnog obrazovanja iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</p> <p>Da bi predavali na drugoj razini, odgojno-obrazovni djelatnici moraju imati:</p> <p>- četverogodišnji sveučilišni studij i zvanje odgojitelja</p> <p>Oni djelatnici koji imaju raniji trogodišnji sveučilišni stupanj iz ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu raditi u sustavu nakon što steknu dodatne potrebne kvalifikacije.</p>	<p>sveučilišnog prvostupnika. Petogodišnji sveučilišni studij je obavezan za rad u vrtićkim ustanovama.</p>	
Stručno usavršavanje	dragovoljno	fakultativno	Da	obvezno	Postoje razlike među regijama, iako je u većini obvezno i obično iznosi 20 sati godišnje.	obvezno

Dodatak 3: Obrazac za opaženje, procjenu i analizu (s napomenama)

Vrsta ustanove (npr. Privatna škola/državna/financirana od strane lokalne samouprave/vrtić/profesionalno čuvanje djece/jaslice)		Područje (npr. Urbano/ruralno/deprivirano/razvijeno)	Datum opažanja
Broj djece (u ustanovi i opažanju) Dobni raspon djece u ustanovi i opažanju		Odgojno-obrazovni djelatnici (npr.nastavnici/asistenti/volonteri/odgojitelji)	Jedinstveni kod (navesti identifikacijski broj obrasca za opažanje)
Vrijeme	Opis	Tko je uključen	Zapažanja (dodati u dogovoru s odgojiteljima nakon završenog opažanja)
	<p><i>Opis aktivnosti koji je potrebno napisati tijekom ili nakon opažanja.</i></p> <p><i>Opis treba sadržavati:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prikaz onoga što se dogodilo</i> • <i>Dječji dijalog u navodnicima</i> • <i>Fotografije (ukoliko je potrebno/moguće)</i> 	<p><i>Molimo navesti pojedinosti o djeci i odgojiteljima, spol, etničku pripadnost, posebne potrebe i područje.</i></p> <p><i>Koliko djece sudjeluje u aktivnosti</i> <i>Spol/dob/ etnička pripadnost/ posebne potrebe</i> <i>Koliko je prisutno odraslih osoba, asistenata, odgojitelja, volontera</i> <i>Mjesto gdje se opaža aktivnost, npr. vanjsko okruženje, blagavaonica tijekom objeda, prostorija za kreativni rad, izlet, vrijeme odlaska kući</i></p>	<p><i>Može se odnositi na:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sheme</i> • <i>prethodnu igru/prethodnu aktivnost učenja</i> • <i>postignuća/novo učenje/novu igru</i> • <i>povezanost s kurikulumom ili provjerama</i> • <i>nova prijateljstva/zajedničku igru</i> • <i>socijalni i emocionalni razvoj</i> • <i>potencijalne i buduće prilike za učenje</i>
	Razine angažiranosti (fakultativno) 1 2 3 4 5	Razine dobiti (fakultativno) 1 2 3 4 5	

Klasifikacija prakse usmjerene na dijete uz navođenje razloga:

Vodeći se prijedlozima navedenim s desne strane ili nekim drugim, opisati kako aktivnost pokazuje učenje usmjereno na dijete.

Raspraviti svoja zapažanja sa sustručnjakom.

Razmisliti o tome što usmjerenost na dijete znači Vama i Vašim kolegama i usporediti to s ovim opaženjem.

- djeca uče kroz igru
- poštovanje djetetovih potreba, fizičkih i emocionalnih interesa, vještina, slabosti i sposobnosti
- prepoznavanje dječjih strategije učenja
- prepoznavanje djetetovih individualnih posebnosti
- prepoznavanje djece kao kompetentnih učenika
- poštovanje sudjelovanja djece i njihovo donošenje odluka
- poštovanje dječjih različitosti i individualnosti
- poštovanje dječje obitelji i kulture
- djeca su u središtu svijeta, učenja i upravljaju vlastitim učenjem
- OSTALO

