

IGRA - SASTAVNICA KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: POVIJESNO- PEDAGOŠKA DIMENZIJA

Krstičević, Linda

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:712622>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-05**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**IGRA – SASTAVNICA KURIKULUMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA:
POVIJESNO-PEDAGOŠKA DIMENZIJA**

Linda Krstičević

Split, 2024.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Studij: Diplomski i sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Kolegij: Povijesni kontekst ranog i predškolskog odgoja

**IGRA – SASTAVNICA KURIKULUMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA:
POVIJESNO-PEDAGOŠKA DIMENZIJA**

Studentica:

Linda Krstičević

Mentor:

doc. dr. sc. Branimir Menduš

Split, srpanj 2024.

Uz Nikijevu podršku i knjižničnu pomoć.

Sadržaj

UVOD	1
1. METODOLOGIJA DIPLOMSKOG RADA	2
1.1. Predmet i problem istraživanja	3
1.2. Cilj i zadaće istraživanja	6
1.3. Odabir istraživačke paradigme	6
1.4. Dokumentacijsko istraživanje	9
1.5. Stupnjevi istraživačkog procesa	12
1.6. Provedba i rezultati istraživanja	15
2. IGRA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	16
2.1. Suvremena shvaćanja igre	18
2.2. Specifične karakteristike dječje igre	19
2.3. Igra kao modalitet učenja	20
2.4. Igra u predškolskom institucijskom kontekstu	22
3. DRUŠTVENE PARADIGME - OKOSNICA PROGRAMSKIH DOKUMENATA	24
4. KURIKULUM, POJAM I NASTANAK	26
4.1. Definiranje kurikuluma	27
4.2. Kriteriji podjele kurikuluma	29
4.2.1. Kurikulum prema ideološkoj orijentaciji	30
4.2.2. Kurikulum prema strukturi	30
4.2.3. Kurikulum prema teorijskom usmjerenju	31
4.2.4. Kurikulum u širem smislu	32
4.2.5. Kurikulum u užem smislu	33
5. POVIJESNI PREGLED KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ	34
5.1. Program i način rada u dječjim zabavištima (1940.)	34
5.1.1. Igra: sastavnica Programa i načina rada dječjih zabavišta (1940.)	36
5.2. Smjernice rada malih škola /dječjih obdaništa (1943.)	38
5.2.1. Igra: sastavnica Smjernica rada malih škola /dječjih obdaništa (1943.)	39

5.3. Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (1945.).....	41
5.3.1. Igra: sastavnica Uputstava za organizaciju i rad u zabavištima (1945.).....	42
5.4. Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)..	44
5.4.1. Igra: sastavnica Plana i programa rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)	45
5.5. Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću /eksperimentalni (1967.).....	48
5.6. Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.).....	50
5.6.1. Igra: sastavnica Programa i uputa za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.).....	52
5.7. Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.).....	54
5.7.1. Igra: sastavnica Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.).....	58
5.8. Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)	62
5.8.1. Igra: sastavnica Programa minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.).....	64
5.9. Programske osnove za odgoj i njegu u dječjim jaslicama (1977.).....	67
5.9.1. Igra: sastavnica Programskih osnova za odgoj i njegu u dječjim jaslicama (1977.).....	73
5.10. Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.).....	76
5.10.1. Igra: sastavnica Osnova programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.).....	78
5.11. Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983.).....	81
5.11.1. Igra: sastavnica Osnova programa odgojno-obrazovnog rada (1983.).....	86
5.12. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)	90
5.12.1. Igra: sastavnica Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)	95
5.13. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014.).....	97
5.13.1. Igra: sastavnica Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014.).....	100
6. KRONOLOŠKI TIJEK POZICIJE IGRE U HRVATSKIM KURIKULUMIMA	105
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	110
SAŽETAK.....	111
SUMMARY.....	111
IZVORI I LITERATURA.....	112
POPIS SLIKA	123

UVOD

Institucionalna djelatnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na hrvatskim nacionalnim prostorima bivala je kroz pedagojsku povijest regulirana različitim dokumentima na zakonskoj i programskoj razini. Kontinuum usmjerenosti spomenutih dokumenata kretao se pritom od izrazito strukturiranih programa do današnjeg suvremenog kurikulumu. Svaki od programskih dokumenata prepoznao je dječju igru kao specifičnu aktivnost i oblik djetetovog življenja pa je igra redovito bila sastavnicom predškolskih kurikulumu. Međutim, pozicija igre u programskim dokumentima je tijekom povijesti ipak bila promjenjiva. Bila je odraz trenutnih znanstvenih spoznaja o dječjem razvoju i teorijama učenja te refleksija aktualnih društvenih paradigmi. Razumijevanje značenja dječje igre je osobito danas nužna pretpostavka u oblikovanju suvremenog kurikulumu koji polazi od djeteta.

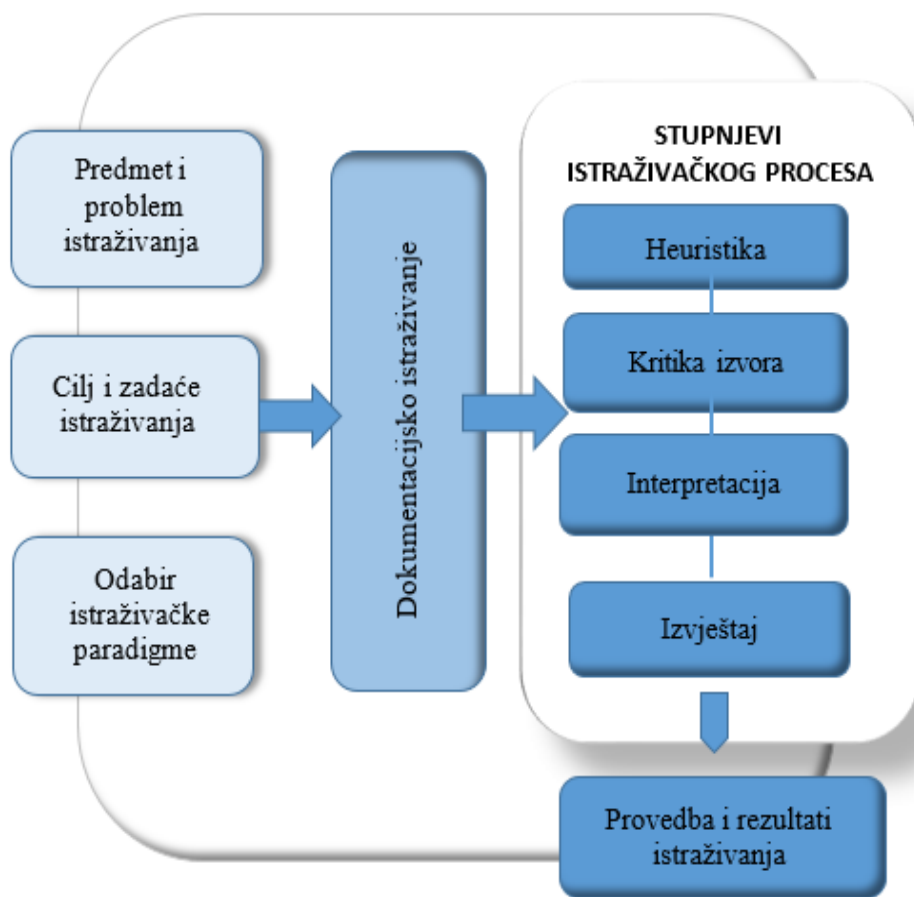
Ovim će se radom prikazati povijesno-pedagoška dimenzija promjenjive uključenosti dječje igre u programske dokumente/kurikulume na hrvatskim nacionalnim prostorima, u tijeku od 1940. godine do danas. U prvom dijelu rada objasnit će se metodologija rada koja obuhvaća predmet i problem istraživanja, cilj i zadaće, istraživačko pitanje, stupnjeve istraživačkog procesa te provedbu i rezultate provedenog istraživanja.

Drugi dio rada bit će posvećen tumačenju igre kao specifičnog fenomena djetinjstva. Utvrdit će se bitne odrednice i karakteristike djetetove igre s naglaskom na igru kao modalitet djetetovog učenja. Pojasnit će se utjecaj društvenih paradigmi na kreiranje predškolskih programskih dokumenata te će se definirati višedimenzionalan koncept kurikulumu, njegova struktura i vrste.

Središnji dio rada usmjerit će se na razmatranje i interpretaciju programskih dokumenata ranog i predškolskog odgoja u njihovom povijesnom slijedu. Posebno će se analizirati prisutnost, razumijevanje i pozicija dječje igre kao bitne sastavnice razmatranih kurikulumu. U završnom dijelu rada sintetizirat će se zaključna razmišljanja i implicirati primjenjivost rezultata prikupljenih ovim radom.

1. METODOLOGIJA DIPLOMSKOG RADA

Svaki istraživački rad, pa tako i ovaj, podrazumijeva provedbu istraživanja prema određenom sustavu pravila na temelju kojih se vrše istraživački postupci, interpretiraju rezultati te donose zaključci i obavlja njihova provjera (Mužić, 1999). Riječ je o metodologiji istraživanja kao skupu raznolikih spoznajnih djelovanja kojima se otkriva istina o predmetu proučavanja (Gross, 2001). Metodologija istraživanja je dakle, cjelina postupaka, metoda i alata koji vode istraživački proces na sustavan i strukturiran način, pružajući pritom okosnicu planiranim istraživačkim aktivnostima. Metodološkim okvirom opisuju se nužni koraci koje treba poduzeti u istraživačkom projektu. Riječ je o utvrđivanju ciljeva i zadata istraživačkog poduhvata, kreiranju istraživačkog pitanja, odabiru metoda prikupljanja i analiziranja podataka te tumačenje rezultata (Lamza-Posavec, 2021).



Slika 1. Metodološki okvir diplomskog rada (izradila L.K.)

Dosljedna primjena odgovarajuće metodologije u svim fazama istraživačkog projekta povećava transparentnost istraživanja i daje mogućnost njegove provjerljivosti (Mužić, 1999). Metodologija koja je jasno provedena, uz transparentan opis istraživačkog procesa, olakšava drugim zainteresiranim subjektima razumijevanje istraživačkog poduhvata te osigurava mogućnost njegovog opetovanog izvođenja.

Metodologija ovog rada obuhvatila je utvrđivanje predmeta i problema istraživanja, utvrđivanje cilja i zadaća, definiranje istraživačkog pitanja, provedbu odgovarajućih stupnjeva istraživačkog procesa te interpretaciju dobivenih rezultata.

1.1. Predmet i problem istraživanja

Za razumijevanje kontinuiranih promjena pozicije igre djeteta rane i predškolske dobi u povijesnim transformacijama kurikuluma ranog i predškolskog odgoja, potrebno je razumjeti pedagoško određenje, uloge i zadaće kurikuluma, kao i dokumenata koji su mu prethodili. Također, potrebno je razmotriti društvene stavove, aktualne društvene vrijednosti i spoznaje o značenju djetetove igre u kontekstu određenog vremena da bi se pristupilo utvrđivanju predmeta i problema istraživanja s aspekta povijesne usmjerenosti.

Kako navodi autor Giesecke (1993), pedagojskim istraživanjima povijesne usmjerenosti moguće je pristupiti na neki od sljedećih načina: *duhovno-znanstvenim pristupom* koji je orijentiran na razvoj pedagojskog mišljenja, *institucionalno-povijesnim pristupom* s naglaskom na povijesni razvoj institucija, zatim *epohalno-strukturalnim pristupom* u čijem su fokusu društvene strukture, društvene norme i vrijednosti te *povijesno-pedagoškim pristupom* koji je usmjeren prema užim istraživačkim pitanjima i problemima.

Giesecke (1993) naglašava kako istraživački pristupi povijesti pedagogije nisu međusobno odjeljujuće znanstveno-povijesne metode. Naprotiv, navedeni pristupi impliciraju postojanje različitih načina postavljanja pitanja problemskoj povijesnoj građi. Isti autor napominje da samo manji broj pedagoških publikacija sadrži čiste pristupe pedagojskoj povijesti. Naime, radovi iz odgojnih znanosti gotovo redovito kombiniraju više načina postavljanja pitanja, odnosno različite istraživačke pristupe proučavanoj pedagoškoj problematici (Giesecke, 1993).

Za potrebe ovog istraživačkog rada korišten je

- institucionalno-povijesni pristup, koji objedinjeno sagledava povijesni razvoj institucija i postavljeno istraživačko pitanje, no osobit naglasak usmjeren je na
- povijesno-pedagoški pristup, koji je orijentiran na specifične istraživačke probleme, a prikladan je za „kritičko preispitivanje samorazumljivosti današnjeg sustava odgoja i obrazovanja i njegova argumentiranog opravdanja“ (Giesecke, 1993: 37).

Predmet istraživanja ovoga rada podrazumijeva utvrđivanje kontinuiranih povijesnih promjena u razvoju hrvatskih programskih dokumenata, odnosno kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na osnovu predmeta istraživanja ostvarit će se usmjerenost prema **istraživačkom problemu** vezanom za značenje, uloge i zastupljenost igre djece rane i predškolske dobi u hrvatskim predškolskim programskim dokumentima.

U radu se polazi od stava da svaki proučavani programski dokument odražava shvaćanja o cilju, zadaćama i načinima provedbe institucijskog predškolskog odgoja, kao i shvaćanja o značaju djetetove igre, sukladno kontekstu dotičnog vremena. Istraživanje kontinuiranih promjena zastupljenosti dječje igre u povijesnim transformacijama kurikulumu ranog i predškolskog odgoja pretpostavlja određenje prostornog konteksta. Za potrebe rada, to je prostorni kontekst Republike Hrvatske u vremenskoj dimenziji od 1940. godine do danas.

Na potrebu sustavnog istraživanja odabranog istraživačkog problema, kao i na potrebu općeg promoviranja povijesno usmjerenih istraživanja hrvatske pedagogije, ukazali su nerijetki autori svojim tvrdnjama:

- „Poznavanje prošlosti jedan je od uvjeta za pravilan rad u sadašnjosti i budućnosti (...) za procjenu priloga prošlosti današnjici“ (**Franković**, 1958: 6);
- autorica **Ledić** (1995), razmatrajući povijest pedagogije u Hrvatskoj, navodi kako: „ne možemo znati kamo idemo, ako ne znamo gdje smo bili“, budući da „svaki pedagoški diskurs mora imati i povijesnu dimenziju“ (Ledić, 1995: 88);
- razmatrajući kvalitativna pedagojska istraživanja, autorica **Babić** (1996) konstatira kako „znanja o drugim načinima organizacije formalnog i neformalnog obrazovanja s pogledom na druga društva i povijest mogu osvijetliti lokalne događaje iz drugog kuta“ (Babić, 1996: 120);

- promišljajući o zaprekama u razvoju hrvatske pedagogije **Dumbović** (1996) napominje kako hrvatsku pedagogiju karakterizira nedostatno učenje na vlastitom iskustvu pa navodi da je nepoznavanje povijesnih iskustava velika zapreka razvoju pedagoške znanosti i prakse;
- govoreći o povijesti hrvatske pedagogije, sličnog je stava i autorica **Herceg** (1997) koja naglašava kako na našim prostorima: „povijest predškolske pedagogije još uvijek nije izrazito razvijena znanstvena disciplina“ (Herceg, 1997: 168);
- autorica **Krstović** (1997a) ističe da je različitost povijesno-kulturnog miljea bitno utjecala na paradigme odgoja i djetinjstva pa su stoga razumljiva istraživanja i refleksije koje odgoju i obrazovanju priznaju bitnu ulogu u ostvarivanju povijesno kontinuirane perspektive društva;
- **Posavec** (2002) u magistarskom radu upozorava na „nepostojanje cjelovite i sustavne znanstveno-istraživačke studije s kritičkom prosudbom gotovo tisućugodišnje hrvatske pedagoške misli i pedagoške prakse“ (Posavec, 2002: 2);
- u svojoj doktorskoj disertaciji ista autorica (**Posavec**, 2007: 7) navodi sljedeću tvrdnju: „U suvremenim društvenim znanostima naglašava se kako niti jedan društveni fenomen nije moguće razumjeti izvan njegovog povijesnog konteksta“;
- **Giesecke** (1993) izlaže stav prema kojem: „povijesnost svih pedagoških problema i prijedloga rješenja jest u tome da su problemi pred kojima danas stojimo nastali nekad u povijesti (...) u sklopu određenih tradicija i povijesnih prilika“ pa razmatranja njihovih rješenja, treba uvijek iznova reflektirati upravo s osvrtom na njihovu povijesnost (Giesecke, 1993: 36);
- **Previšić** (2013), napominje kako se povijest hrvatske pedagogije apsolutno nedovoljno istražuje pa konstatira da se bez primjene povijesnih istraživačkih metoda stvara „tek samo privid znanstvenosti“ (Previšić, 2013: 9);
- **Mendeš** (2015c) ustvrđuje kako „mnogi odgojno-obrazovni fenomeni u suvremenosti postaju jasniji kad se upozna njihova povijesna geneza“ (Mendeš, 2015: 1) te sugerira potrebu da se pedagoška povijest „shvati i tumači kao stalna interpretacija i rasprava“ (isto, 3).

Ovo je nekolicina izdvojenih tvrdnji koje govore o nedovoljnom broju pedagoških istraživanja institucijskog odgoja i obrazovanja s aspekta povijesne usmjerenosti. Navedena činjenica ukazuje na manjkavo razvijenu društvenu svijest o bitnoj ulozi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u razvoju djeteta pa snažno sugerira potrebu sustavnijeg istraživanja i razmatranja istog.

Kurikulum, kao jedna je od ključnih dimenzija institucionalnog odgoja i obrazovanja te dječja igra, kao bit djetetovog življenja, učenja i razvoja, zaslužuju stoga da budu istraženi i kritički procijenjeni. Uvid u njihovu povijesnost ima potencijal da unaprijedi razumijevanje istih u sadašnjem i budućem pedagoškom kontekstu. Naime, „nova povijesna istraživanja ne trebaju nam za povratak u prošlost: ona će nam pokazati kojim ćemo putem iz nje krenuti“ (Ledić, 1995: 91).

1.2. Cilj i zadaće istraživanja

Cilj ovoga rada je **istražiti i interpretirati** povijesni tijek razvoja i implementacije dječje igre kao elementarne sastavnice predškolskih programskih dokumenata/kurikuluma na prostoru hrvatskih državnih tvorevina, u razdoblju od 1940. godine do danas. Zadaci istraživačkog rada su:

- utvrditi dosadašnje istraživačke spoznaje i priloge u razvoju društvene percepcije dječje igre;
- definirati i analizirati temeljne odrednice kurikuluma kao programske podloge odgojno-obrazovnog procesa;
- opisati kontekst zakonskog i programskog reguliranja djelatnosti ranog i predškolskog odgoja analiziranjem relevantnih dokumenata;
- utvrditi povezanost pojedine koncepcije institucionalnog predškolskog odgoja sa znanstvenim i pedagoškim spoznajama razmatranog vremena,
- analizirati i interpretirati zastupljenost dječje igre u razmatranim programskim dokumentima.

1.3. Odabir istraživačke paradigme

Svako znanstveno istraživanje pa tako i istraživanje odgoja i obrazovanja, polazi uvijek od općeg znanstvenog pristupa, odnosno odgovarajuće **paradigme** (Mužić, 1999). U istraživanjima odgoja i obrazovanja Mužić (1999) navodi dvije znanstvene paradigme: paradigmu pojašnjavanja (kvantitativna paradigma) i paradigmu razumijevanja (kvalitativna paradigma).

Kvantitativna paradigma ima za okosnicu utvrđivanje uzročno-posljedičnih odnosa i njihov prikaz putem statističke realnosti (Mužić, 1999). S druge strane, **paradigma razumijevanja** usmjerava pozornost istraživača na cjelovit proces i dinamičnost istraživanog fenomena, težeći pritom naturalističkom promatranju pojava i prikupljanju podataka (isto). Temeljno polazište paradigme razumijevanja je kompleksno shvaćanje istraživačkih problema te raznolikije i cjelovitije objašnjavanje pojava koje počivaju na valjanim informacijama (Bognar, 2000).

U kvalitativnim istraživanjima se pojava proučava u njezinoj ukupnoj složenosti kako bi se sačuvala njena autentičnost i osigurao uvid u cjelinu (Lamza-Posavec, 2021). Paradigma razumijevanja naklonjena je stoga holističkom pristupu, a njezina svrha je idiografska (Mužić, 1999). Riječ je o interpretativnoj paradigmi (Kawulich, 2004) što znači da pri analizi podataka dominira fokusiranost na opisna, a ne na brojčana obilježja promatranih pojava (Mužić, 1999).

Razmatrajući odnose kvantitativne i kvalitativne paradigme u hrvatskoj pedagogiji Babić (1996) upozorava da je tradicionalna kvantitativna metodologija postala „pretijesan okvir za proučavanje stvarnih uvjeta odrastanja i razvoja u odgojno-obrazovnim kontekstima“ (Babić, 1996: 118) budući da „ne zahvaća punu kompleksnost stvarnih situacijskih konteksta“ istraživanih problema (isto). Sekulić-Majurec (2000) na sličan način napominje kako se u hrvatskoj pedagogiji dugo sa sumnjom gledalo na kvalitativne istraživačke metode pa implicira da je upravo „to bio jedan od razloga što se naša pedagogija nije dovoljno bogatila novim spoznajama, već sve više približavala normativnim znanostima“ (Sekulić-Majurec, 2000: 295). Sličnog je stava i Krstović (1997b) koja tumači da tako dugo dok je hrvatska pedagogija bila utemeljena isključivo na kvantitativnoj paradigmi, mnogi suptilni procesi karakteristični za rano djetinjstvo bili su neotkriveni pa time i nedokučivi

Iako su tijekom prošlost, pa čak i danas kvalitativni istraživači ponegdje bili nazivani paraznanstvenicima (Halmi, 2005), a kvalitativan rad se nerijetko smatrao manje valjanim od kvantitativnih pristupa problemskom fenomenu (Gross, 2001), **kvalitativna istraživanja** su specifično znanstveno područje s komparativnim prednostima i vlastitim legitimitetom (Halmi, 2005). Stručnjaci kvalitativnih istraživanja, Miles i Huberman (1994) objašnjavaju da se kvalitativna istraživanja provode intenzivnim kontaktom s istraživanom situacijom. Uloga istraživača je pritom ostvariti sveobuhvatan pregled i razumijevanje izvornog konteksta kojeg proučava. Prividna jednostavnost kvalitativnih podataka prikriva stoga dosta složenosti, jer zahtjeva visoku pažnju i samosvijest od strane istraživača, a činjenica da se podaci kvalitativnih istraživanja obično prikupljaju tijekom dužeg razdoblja, čini ih pogodnim za proučavanje bilo kojeg procesa, osobito povijesti (Miles i Huberman, 1994). Halmi (2005) napominje da se u kvalitativnim istraživanjima fenomen proučavanja mora sagledati u povijesnoj dimenziji, jer je svaka sadašnja situacija odraz nekih prošlih zbivanja. Halmi (2005) stoga zaključuje da su kvalitativna istraživanja osobito bitna u proučavanju društvenih odnosa različitih povijesnih i sociokulturnih konteksta.

Smatrajući sve spomenute navode opravdanim, a s druge strane, uvažavajući sugestiju autorice Miljak (1997) da će u okviru pedagoških istraživanja „uvijek biti potrebe za istraživanjima koja će imati pozitivističku usmjerenost, samo što ona ne bi trebala biti dominirajuća i jedina sa statusom znanstvenih“ (Miljak, 1997: 63), za potrebe našeg istraživanja priklonili smo se paradigmi razumijevanja, odnosno kvalitativnom pristupu istraživačkom problemu.

Previšić (2013) konstatira kako je u hrvatskim pedagojskim istraživanjima traganje za empirijskim podacima nesporno, štoviše, riječ o dominantnom pristupu. Međutim, spomenuti autor istovremeno utvrđuje da bez dobrih kvalitativnih istraživanja, kao i primjene povijesnih metoda i cjelovitog razmatranja povijesnog konteksta „teško ćemo dosegnuti pravu znanost *samo* diskutirajući more anketnih podataka. Jer tako se stvara tek samo privid znanstvenosti ili se u najmanju ruku, ostaje negdje na pola puta“ (Previšić, 2013: 9 [istaknula L.K.]).

Naše istraživanje zastupljenosti i značaja programskih aspekata dječje igre, u povijesnom tijeku različitih programskih dokumenata predškolskog odgoja i obrazovanja na hrvatskim nacionalnim prostorima, obavit će se **neiskustvenim radom**. Prihvaćajući tumačenje kako „ljudsko društvo uopće nije ustrojeno na način da bi bilo *isključivo* empirijski istraživo“ (Giesecke, 1993: 151 [istaknula L.K.]) naše istraživanje bit će neempirijskog karaktera.

Neempirijska istraživanja su „vaniskustvena istraživanja“ (Mužić, 1999: 29) koja se provode izvan praktičnog iskustva, uglavnom analizom dokumentacije. Riječ je o radu na pismenim izvorima, odnosno pedagoškoj dokumentaciji kao specifičnom postupku prikupljanja podataka. Ovaj oblik istraživanja se učestalo koristi za potrebe povijesnog proučavanja odgoja i obrazovanja.

Rad na pedagoškoj dokumentaciji primjenjiv je za razmatranje različitih fenomena odgoja i obrazovanja ne samo povijesne usmjerenosti, nego i aktualnih odgojno-obrazovnih varijabli u sadašnjem trenutku te u budućnosti (Mužić, 1999). Prilikom prikupljanja relevantnih podataka potrebnih za ovo istraživanje koristio se upravo navedeni postupak - sustavni rad na pedagoškoj dokumentaciji.

1.4. Dokumentacijsko istraživanje

Prikupljanje dokumenata je važan postupak u kvalitativnom istraživanju (Bognar, 2000). Pomoću dokumenata kao specifičnog izvora potencijalnih podataka za razumijevanje događaja, procesa i transformacija u društvenim odnosima (May, 2011) moguće je rekonstruirati određena shvaćanja prošlosti (Gross, 2001).

Autorica Lončar (2010) otkriva kako se u istraživačkoj praksi društvenih znanosti zanemaruje korištenje dokumentacijskog istraživanja te se isto nedovoljno učestalo primjenjuje kao primarna istraživačka metoda, iako je neupitno koliko su dokumenti „bogat izvor informacija ne samo povjesničarima nego i drugim društvenim znanstvenicima“ (Lončar, 2010: 231). Dokumenti, istraživani i shvaćeni kao sedimentacija društvenih praksi (May, 2011), imaju visok potencijal strukturirati određena društvena razumijevanja prošlosti. Prihvati li se tumačenje da je dokument „artefakt čija je središnja značajka ispisan tekst“ (Mogalawke, 2006: 222), razumljivo je da dokumenti za razliku od govora, mogu fizički samostalno postojati i izvan okvira njihovog prvotnog nastanka (isto). Tako razmatrani dokumenti govore o paradigmatama promatranih prošlih razdoblja i opisuju društvene odnose u vrijeme kada istraživač jednostavno nije bio prisutan (May, 2011). Na temelju navedenog, smatramo ispravnim prihvatiti stav da se „čak i originalna istraživanja mogu provesti koristeći stare podatke“ (Mogalawke, 2006: 228). Razumijevajući da je značenje povijesnih dokumenata uvijek podložno i otvoreno novim i diferenciranim prosudbama (Posavec, 2007), u polazištu ovog rada prihvaćamo argumentaciju da svaki pedagoški dokument predstavlja značajan izvor istraživačkih spoznaja (Mendeš, 2015c).

Pod pojmom *izvor* moguće je pretpostaviti sve tragove ljudskih djelatnosti koji olakšavaju stjecanje znanja o promatranom povijesnom fenomenu (Gross, 2001). Navedena autorica međutim, tumači kako će trag prošlosti postati izvorom tek u slučaju profesionalnog bavljenja njime i uz primjenu standardnih pravila znanstvenog postupanja, što podrazumijeva procjenu validnosti istine potencijalnog izvora (isto). Lončar (2010) također upozorava da se dokumenti nipošto ne bi trebali smatrati uopćeno prikladnim, bez provjere njihove kvalitete. Da bi dokumentirano istraživanje imalo dignitet znanstvenosti, prikupljeni podaci se moraju znanstveno obraditi tako da se izvrši provjera njihove relevantnosti. Pritom se opća načela postupanja s dokumentiranim izvorima ne razlikuju od načela koja se primjenjuju na druga područja društvenih istraživanja (Mogalakwe, 2006).

Moguće je razlikovati četiri kriterija na osnovu kojih se procjenjuje valjanost dokumenata (May, 2011). To su: *autentičnost, vjerodostojnost, reprezentativnost i značenje dokumenata.*

- Autentičnost dokumenata se odnosi na istinitost podataka, besprijekornost izvora i integritet.
- Vjerodostojnost dokumenta podrazumijeva autorovu iskrenost prilikom zauzimanja određenog gledišta i prikaza dokumenta s odabranog stajališta.
- Reprezentativnosti se odnosi na tipičnost dokumenta u kontekstu istraživane pojave.
- Značajnost dokumenta, odnosno razumijevanje njegove relevantnosti ujedno je krajnja svrha u procjenjivanju valjanosti dokumenta (isto).

Da bi se iz prikupljenih podataka ustanovilo što oni govore o istraživanoj pojavi, podatke je potrebno **sustavno analizirati** (Gross, 2001), odnosno provesti kroz tri etape kvalitativne analize: redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka (Miles i Huberman, 1994).



Slika 2. Etape kvalitativne analize (izradila L.K.)

Redukcija podataka podrazumijeva njihovo smanjenje na način da se odabiru isključivo oni podaci koji su bitni za temu istraživanja (Mužić, 1999), odnosno da se apstrahiranjem eliminira ono što nije relevantno (Gross, 2001). U *etapi sređivanja* podaci se kategoriziraju i uvrštavaju u odgovarajuće preglednike. Mužić (1999) otkriva kako je u ovoj etapi ponekad korisno pristupiti i korištenju kvantitativnog iskaza pa primjerice, brojčano predočiti učestalost/frekvenciju pojavljivanja pojedinih kategorija. No kvalitativni iskazi ipak trebaju dominirati, budući da se upravo njima izriče smisao rezultata i osigurava originalnost istraživačkog nalaza.

U posljednjoj etapi, odnosno etapi *izvođenja zaključaka* bilježi se, provjerava i verificira sve ono što sređeni podaci izvještavaju te se oblikuju zaključni stavovi. Mužić (1999) pritom sugerira izmjenjivanje individualno oblikovanog mišljenja i refleksije s mišljenjima drugih osoba kako bi doneseni zaključci bili od veće objektivnosti.

Krajnji cilj kvalitativne analize je sistematizacija empirijskog materijala, odnosno pretvaranje opaženih pojava u znanstvenu činjenicu ili podatak (Bognar, 2000; Halmi, 2005). U istraživanjima povijesne usmjerenosti bitno je da zadobivena znanstvena činjenica ili podatak „reflektira prošlost pod okriljem sadašnjosti“ (Halmi, 2005: 305), odnosno da bude protumačena s aspekta aktualnog konteksta, budući da „susret s čovjekovom prošlosti ostvarujemo na temelju svog suvremenog iskustva“ (Gross, 2001: 404).

Podaci dostupni u prikupljenoj pedagoškoj dokumentaciji su za potrebe ovog istraživanja podvrgnuti reduciranju, klasificiranju, sustavnoj analizi, opisivanju i interpretaciji. Uz bibliografije (pedagošku literaturu i znanstvene monografije, izvorne znanstvene i stručne članke te doktorske disertacije) korišteni su pojedini mrežni izvori te tiskani izvori (zakoni, programi, programske orijentacije, kurikulum).

1.5. Stupnjevi istraživačkog procesa

S obzirom na to da se pedagoškim istraživanjima povijesne usmjerenosti nastoje saznati značenja pojedinih događaja (Mendeš, 2015c), navedeni pristup pogodan je kao polazište našeg istraživačkog rada. Odabrani pristup će pritom usmjeriti osobitu pozornost na tumačenje pojedinih činjenica i interpretaciju njihovih uloga u međudnosu s drugim činjenicama.

Kako pedagojska istraživanja povijesne usmjerenosti podrazumijevaju spoznajni tijek od razumijevanja izvora do sagledavanja i razmatranja njegovih značenja u širim povijesnim strukturama, takav „istraživački postupak zahtjeva nužne stupnjeve rada“ (Gross, 2001: 393). Povjesničarka Gross (2001) kao nužne stupnjeve svakog povijesnog istraživanja navodi sljedeće elemente: **heuristika, kritika izvora, interpretacija, izvještaj**. Spomenuti stupnjevi istraživačkog procesa referentni su okvir cjelokupnog rada i na našem istraživačkom zadatku.



Slika 3. Stupnjevi istraživačkog procesa (prema Gross (2001), prilagodila L.K.)

Heuristika

Heuristika, kao prva faza istraživačkog postupka, pretpostavlja sustavno prikupljanje obavijesti o već ostvarenim istraživanjima i ishodima po pitanju istraživanog problema. Ova faza podrazumijeva pribavljanje relevantnih izvora i u njima sadržanih podataka bitnih za pronalaženje odgovora na postavljeno istraživačko pitanje. Heuristički postupak je „umijeće približavanja potrebnim izvorima“ (Gross, 2001: 394) odnosno umjetnost komuniciranja podacima na osnovu dokumentiranih izvora (Lončar, 2010). Podrazumijeva postavljanje problemskih pitanja i pretpostavki koje će se sljedećim stupnjevima rada - kritikom izvora i interpretacijom, provjeriti.

Iako „hrvatska pedagoška historiografija ne posjeduje mnogo objavljenih radova u vezi pitanja o razvoju institucijskog ranog i predškolskog odgoja“ (Mendeš, 2015c) ipak je moguće povijesne fenomene ranog i predškolskog odgoja proučavati putem objavljenih znanstvenih djela pojedinih autora, monografija, određenih poglavlja u odabranim knjigama, priložima u znanstvenim i stručnim časopisima i zbornicima te putem određenih zakonskih dokumenata i programa ranog i predškolskog odgoja. U nastavku navodimo pojedine primjere radova koji su korišteni kao relevantni izvori u ovoj fazi našeg istraživačkog projekta.

Autor prvog knjižnog uratka koji je u širem kontekstu pridao značajnu pozornost razvoju predškolske djelatnosti na našim nacionalnim prostorima je pedagog **Milan Lipovac** (1936.-2009.). Riječ je o monografskoj knjizi *Predškolski odgoj u Hrvatskoj* (1985) u kojoj Lipovac obrađuje razvitak mreže predškolskih ustanova u SR Hrvatskoj u razdoblju od 1945. do 1980. godine. Na pojedinim mjestima u knjizi Lipovac se referira na zastupljenost slobodnih aktivnosti i igre u razmatranom odgojno-obrazovnom procesu.

Urednička knjiga *Programske orijentacije ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (2022, ur. Branimir Mendeš) ima neospornu važnost za razumijevanje povijesnih promjena predškolskog odgoja i obrazovanja na hrvatskim nacionalnim prostorima iz perspektive razvoja programskih orijentacija, odnosno koncipiranja predškolskih kurikuluma i to od početka državnog reguliranja institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj. Riječ je o znanstvenom knjižnom radu u čijem prvom dijelu se analiziraju predškolski programi/kurikulumi od druge polovine 19. stoljeća, a u drugom dijelu su zastupljeni izvorni programski dokumenti. Za potrebe ovoga rada, poslužili su podaci sadržani u oba dijela ove uredničke knjige budući da na cjelovit način pružaju uvid i bitne podatke o povijesnom razvoju kurikuluma ranog i predškolskog odgoja u našoj zemlji.

Izvorni znanstveni radovi i prilozi objavljeni u časopisima i zbornicima pedagoške orijentacije usmjereni su na uže fenomenološke probleme te su manjeg opsega. Riječ je o radovima koji su upotrijebljeni kao relevantan izvori za ovaj istraživački rad, a sadrže podatke o sljedećim odrednicama: glavnim zaprekama razvoju hrvatske pedagogije (Dumbović, 1996), humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja (Miljak, 1996), razvoju i ciljevima hrvatskog institucijskog predškolskog odgoja (Babić i Irović, 1999a), razvoju modela kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja od visoko strukturiranih programa do humanističko-razvojnih kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013), početcima institucijskog ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj (Mendeš, 2015b) te hrvatskim iskustvima u formuliranju kurikuluma u ranom djetinjstvu (Mendeš, 2015a). U okviru našeg istraživanja razmatrani su i određeni zakonski te programski dokumenti kojima je definirano reguliranje djelatnosti cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja.

Kritika izvora

Kritika izvora, kao sljedeća faza istraživačkog procesa, je postupak koji ima za cilj utvrditi što pouzdanije obavijesti iz prikupljenih izvora tako da se kritički ispita njihova autentičnost (Gross, 2001). Vanjskom kritikom ili kritikom teksta utvrđuju se temeljne odrednice autentičnosti teksta (pouzdanost obavijesti o autoru, vrijeme nastanka teksta, vjernost tekstualnog prijepisa i sl.). Vanjska kritika polazište je za unutarnju ili povijesnu kritiku s kojom se međusobno nadopunjuje. Gross (2001) tumači kako je u cilju unutarnje kritike potrebno prikupiti što veći broj obavijesti različitog porijekla te zatim različite verzije dokumenata i njihova proturječja konfrontirati međusobnom usporedbom. Za potrebe ovog rada korišten je prikladan broj autentičnih izvora različitog porijekla. Sve verzije prikupljenih dokumenata međusobno su uspoređene.

Interpretacija

Sljedeći stupanj istraživačkog procesa je interpretacija. Gross (2001) objašnjava da činjenice koje su utvrđene kritikom izvora još uvijek nisu historija, nego to postaju tek nakon otkrivanja njihovog višestrukog smisla u vremenskom i prostornom kontekstu u kojem su nastale, dakle nakon interpretacije. Istraživač pritom ima zadatak oblikovati vjerodostojno znanje o povezanosti činjenica u prošlosti, a ne samo nizati izolirane povijesne podatke (Mužić, 1999; Gross, 2001).

Mogalakwe (2006) navodi kako „doslovno značenje činjenica daje samo njihovu nominalnu vrijednost“ (Mogalakwe, 2006: 227). Isti autor stoga zapaža kako upravo u interpretativnom razumijevanju istraživač povezuje doslovno značenje dokumentiranih činjenica i stvaran kontekst njihovog nastanka. Takvim postupanjem zadobiva se kompleksno razumijevanje činjenica bitnih za shvaćanje istraživačkog problema (isto).

Izvještaj

Posljednji stupanj istraživačkog procesa je izvještaj. Autorica Gross (2001) ističe kako se prošlost ne može jednostavno reproducirati pa argumentira nadalje da se upravo stoga, saznanja iz prošlosti moraju transformirati iz njihove neverbalne razine u razumljivu jezičnu i pojmovnu razinu. Navedeno je ostvarivo kreiranjem izvještaja u jednom od prikladnih oblika kao što je primjerice iskaz, prikaz, prezentacija. U opisanom kontekstu izvještaj je spona između istraživača i čitatelja (Gross, 2001) te kao takav treba biti otvoren i prema mogućnostima proširenja dosegnutog znanja.

1.6. Provedba i rezultati istraživanja

Provođenje našeg istraživanje kulminirat će sintezom povijesnog razvoja kurikuluma ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj s posebnim naglaskom na diskurs dječje igre u proučavanim kurikulumima. Priklanjajući se stavu da svako povijesno i pedagoško znanje ne karakterizira njegova trajna definiranost, nego dinamičnost i privremenost (Posavec, 2007), smatramo da će navedeno, u svjetlu podložnosti uvijek novim prosudbama, doprinijeti istraživanjima povijesti hrvatske pedagogije i institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece.

2. IGRA DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Igra, kao temeljno pravo na slobodan razvoj, zaslužuje punu afirmaciju u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi (Kunstek, 1992). Riječ je o fenomenu koji osnažuje djetetove individualne interese, sposobnosti i potencijale te pruža djetetu prilike za razvoj u skladu s vlastitim mogućnostima. Autorica Došen-Dobud (1977b) navedeno sažima riječima: „dijete je biće u čijem životu igra ima osobito mjesto“ (Došen-Dobud, 1977b: 291).

Fenomen igre je toliko kompleksan da ga nije moguće potpuno i nepogrešivo obuhvatiti jedinstvenim objašnjenjem. Prema *Pedagoškom pojmovniku* (Antić, 1999) pojam igre ima više značenja. Igra znači zabavu, metodu učenja, pedagoško sredstvo odgoja i obrazovanja, oblik aktivnosti koje razvijaju sposobnosti čovjeka (isto).

Iako je igra „stara koliko i ljudsko društvo“ (Mendeš, Marić i Goran, 2020: 15), s obzirom na to da je riječ o konstruktivnom prebogatim važnim značenjima i ulogama u razvoju ljudskog bića, još uvijek je teško uopćeno definirati ovaj pojam (Došen-Dobud, 2013). Igra ima specifičnu ulogu u humanoj ontogenezi (Duran, 2011) pa ne začuđuje što je predmetom interdisciplinarnih razmatranja (Mendeš, 2017) i proučavanja ne samo pedagogije, već i psihologije, sociologije, povijesti i drugih znanosti (Duran, 2011). „Gotovo da nema predstavnika nekog smjera predškolskog odgoja koji se u svojim studijima nije bavio fenomenom dječje igre“ (Mendeš, 2014: 206). Brojni autori i pedagoški reformatori koji su djelovali tijekom 19. i 20. stoljeća ukazivali su na razvojne karakteristike dječje igre (Mendeš, Marić i Goran, 2020) te su tumačeći igru s različitih aspekata njezina promatranja nadopunjavali jedni druge u definiranju iste.

Jan Amos Komensky¹, teoretičar predškolskog odgoja i začetnik obiteljske pedagogije, prepoznao je igru kao zabavu. Izlažući sustavno razrađenu ideju odgoja u ranom djetinjstvu (Mendeš, 2020) Komensky je u djelu *Informatorium za školu materinsku* (1632.) savjetovao roditelje i odgojitelje u vezi s odgojem djece, naglašavajući pritom važnost igre djece i roditelja..

Friedrich **Fröbel**², otac predškolske pedagogije i začetnik dječjih vrtića (Mendeš, 2014), je koncipirajući prvi cjeloviti sustav institucionalnog predškolskog odgoja, koji je bio snažno afirmiran u europskim zemljama pa tako i na hrvatskim nacionalnim prostorima, još u 19. stoljeću isticao kako igra za predškolsko dijete ima nezamjenjiv značaj u djetetovom razvoju i

¹ Komensky, Jan Amos – utemeljitelj moderne pedagoške znanosti (1592-1670).

² Fröbel, W.A. Friedrich - utemeljitelj prve cjelovite koncepcije institucijskog predškolskog odgoja (1782-1852).

stvaralaštvu (Došen-Dobud, 2013). Prema tumačenju Fröbela, na čijim pedagoškim idejama je utemeljena prva hrvatska koncepcija institucionalnog predškolskog odgoja (Mendeš, 2014) koja je egzistirala preko sedamdeset godina (Mendeš, 2020), igra je „najveća ekspresija čovjekovog razvoja tijekom djetinjstva“ (Fröbel, 1880: 35), a „igre djetinjstva su zametak svega budućeg života“ (isto). Došen-Dobud (2013) karakterizira Fröbela kao osobu čije će visoko rangiranje dječje igre i otkrivanje iste kao biti djetinjstva, ostati trajno zapamćeno u povijesti pedagogije.

Antonija Cvijić³, pionirka institucionalnog predškolskog odgoja na hrvatskim nacionalnim prostorima (Mendeš, 2014), u kapitalnom djelu hrvatske predškolske pedagogije *Rukovođ za zabavište* (1895), navodi kako se priklanja stavu Goethea⁴ prihvaćajući da je igra „djetinji ozbiljni rad“ (Cvijić, 1895: 23) te samostalno zaključuje: „Igra je najbistriji proizvod čovjeka u djetinjoj dobi; ona je odsjev čovječje individualnosti, kao što i svega što nas okružuje“ (isto, 24). Iako je igru prvenstveno promatrala s pozicije poučavanja djece vrtićke dobi te je smatrala da „sasvim slobodna igra može biti vrlo pogubna po dječji tjelesni razvitak kao i po njegov moral“ (isto, 27), stoga što djetetova „neiskusna duša ne pozna razlike između dobra ili zla“ (isto), nedvojbeno je naglašavala da je dječja igra primarna aktivnost djeteta koja bitno bogati djetetovu egzistenciju (Mendeš, 2014).

Istaknuti nizozemski povjesničar **Johan Huizinga**⁵, kao znanstvenik kojem je igra bila predmetom znanstvenog istraživanja, razmatrao je igru s pozicije kulturološko-znanstvenog tumačenja. Polazeći od konstatacije da je cjelokupna civilizacija nastala na temeljima igre te se u igri i razvija kao igra, Huizinga tumači kako je fenomen igre „stariji od kulture“ (Huizinga, 1970: 9). Igra kao takva nadilazi granice isključivo fizičkog djelovanja. Ona je prema tumačenju navedenog mislioca slobodna, no kompleksna i smislena funkcija koja generira ljudsko znanje, a njena uloga u razvoju čovjeka je stoga neupitna (Huizinga, 1970).

Sovjetski psiholog **Vygotsky**⁶ promatra igru u kontekstu proksimalnog razvoja djeteta (Duran, 2011). Spomenuti autor smatra da je igra, kao artikulacija djetetovih socijalnih iskustava i praktične mašte, odlučujuća determinanta koja uvodi dijete u višu razvojnu fazu. Igra je prema tumačenju Vygotskog preduvjet djetetovog spoznavanja fizičkog i socijalnog okruženja.

³ Kassowitz-Cvijić, Antonija - hrvatska književnica i pedagoginja (1865-1936).

⁴ Goethe, Johann Wolfgang - njemački književnik i mislilac (1749-1832).

⁵ Huizinga, Johan - povjesničar kulture i mislilac (1872 – 1945).

⁶ Vygotski, Lav Semjonovič – sovjetski psiholog (1896 – 1934).

Jean Piaget⁷, tvorac kognitivne teorije učenja, prilazi igri razmatrajući je kroz kognitivni razvoj djeteta i povezujući igru sa strukturom djetetovih misaonih aktivnosti (Duran, 2011). Piaget (1972) obrazlaže kako se igra ne može objasniti izvan zakona psihofiziološkog sazrijevanja. Razumijevajući igru kao autoteličnu aktivnost, navedeni autor karakterizira istu kao „aktivnost iz zadovoljstva“ (Piaget, 1972: 148). „Igra je specifično djelo djetinjstva“, tumači Piaget (isto, 151), ona izvor djetetove kreativne imaginacije, socijalne i mentalne transformacije, igra je opravdano najvažniji djetetov posao i nužno ju je prema tumačenju Piageta, ozbiljno razmatrati.

Sva navedena tumačenja fenomena igre ukazuju na široku znanstvenu raznolikost u razmatranju ove pojave i prisutnost različitih stajališta u definiranju iste. Ipak, unatoč mnogovrsnim pristupima, postoji visok stupanj znanstvene suglasnosti da je igra iskonska aktivnost u suglasju s prirodom ljudskog bića, a osobitu važnost ima upravo u predškolskoj dobi (Duran, 2011).

2.1. Suvremena shvaćanja igre

Došen-Dobud (1977a) snažno zagovara stav da je djetinjstvo bez igre „lišeno svog osnovnog atributa koji ga čini posebnim razdobljem čovjekova života“ (Došen-Dobud, 1977a: 27). Za dijete je igra poticaj i odraz njegovih razvojnih mogućnosti, refleksija djetetovih ponašanja, prikaz djetetove cjelokupne individualnosti s obzirom na njegove preokupacije i interese (Došen-Dobud, 1979). Igra je kompleksna pojava u kojoj dijete proživljava svoje odrastanje (Duran, 2011), to je fenomen djetinjstva i artikulacija onoga što je djetetu doista bitno (Klarin, 2017) pa je prihvatljiva perspektiva koja tumači da je igra „pojam neotuđiv od djeteta“ (Nola, 2021: 22). Za razliku od tradicionalnog adultocentrizma koji je u dječjoj igri vidio „tek opuštanje ili odljev viška energije“ (Piaget, 1972: 151), u kontekstu suvremenih shvaćanja dječje igre, istu je moguće opravdano percipirati na raznolike načine, primjerice kao:

- način da se dijete osjeti moćnim (Petrović-Sočo, 1999);
- neiscrpan izvor uvijek novih spoznaja o djetetu i njegovim doživljajima (Ivon, 2002);
- najprirodniju stvar u djetetovom životu (Ćurko i Kragić, 2009);
- operativan modalitet djetinjstva u kojem dijete iskazuje svoju osobnost (Visković, 2015);
- dječju praksu i slobodno djelovanje izvan okvira realnog života (Rajić i Petrović-Sočo, 2015),

⁷ Piaget, Jean - švicarski psiholog, istraživač kognitivnoga razvoja djece (1896 – 1980).

- najpogodnije sredstvo za stvaranje kvalitetnog odnosa s djetetom i upoznavanje djetetovog prirodnog razvoja (Mandarić-Vukušić, 2015);
- važan preduvjet djetetovog implicitnog učenja (Palić, 2017);
- realnost djetetovog življenja u kojoj dijete „živi igrajući se i igrajući živi“ (Nola, 2021: 45);
- centralno pitanje teorije i prakse predškolskog odgoja (Vegar, 2023).

2.2. Specifične karakteristike dječje igre

Igra ima jednaku osnovu kao i druge primarne potrebe (Klarin, 2017: 14). Ona je biološki, psihološki i socijalno nužna te čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Unatoč tome što je impuls za igru urođen (Klarin, 2017), igra se u pojedinim obilježjima specifično razlikuje od svih ostalih aktivnosti immanentnih ljudskom biću (Ivon, 2010: 13). Ono što odvaja igru od sličnih aktiviteta jest njena sloboda i spontanost, događanje bez vanjske nužnosti, odvijanje uz logiku koja je različita od svake izvanjske realnosti, unutarnja motivacija, zamišljena i simbolička situacija (Ivon, 2010).

Klarin (2017) među temeljne specifičnosti dječje igre prepoznaje činjenicu da je igra proces i cjelovito iskustvo, djetetov odabir, nepredvidivo i inovativno ponašanje koje je dovoljno sigurno i oslobođeno od vremena, različito je za svakoga i smisleno na način na koji mu dijete daje smisao, samo sebi je svrha, a pri tome ne stvara nikakvo materijalno dobro. Igra postaje igrom *samo* ako ju dijete doživljava kao igru (Vegar, 2023). Odgojna praktičarka Antonija Cvijić (1895) je još u 19. stoljeću napominjala kako dijete koje se distancira od igre, odnosno „dijete koje ne će da se igra, nije zdravo“ (Cvijić, 1895: 24). Sličnog su stava i pojedini suvremeni autori. Promišljajući o igri kao ljudskom nagonu, Došen-Dobud (1979) zauzima stav kako nezadovoljenje potrebe za igrom može biti štetno za djetetov psihofizički i socio-emocionalni razvoj, a autorice Anđić i Ćurić (2017) napominju da dijete koje ne zadovoljava potrebu za igrom, je u mogućem riziku od deficitarnog razvoja. Slijedom istaknutoga, ne začuđuje što je zbog svojih bitnih specifičnosti, dječja igra pronašla opravdano mjesto i u kategoriji prava djeteta⁸ (Mendeš, Marić i Goran, 2020: 19). Naime, Konvencijom o pravima djeteta (1989), države potpisnice se u sklopu djetetovih razvojnih prava obvezuju na djelovanje u najboljem interesu djeteta.

⁸ Republika Hrvatska je od 1991. godine potpisnik Konvencije o pravima djeteta.

2.3. Igra kao modalitet učenja

Došen-Dobud (1977b) tumači da je evolucija dječje igre, od njenih najjednostavnijih funkcionalnih oblika, preko simboličke pa do konstruktivne i stvaralački strukturirane igre, manifestacija djetetove igrovne evolucije koja „ujedno odražava i evoluciju dječjeg općeg razvoja“ (Došen-Dobud, 1977a: 27). Igra naime, svojom funkcionalnošću podržava holistički razvoj djeteta i pri tome ima snažnu integrativnu funkciju (Duran, 2011) jer objedinjuje ne samo psihofizičke, nego i spoznajne i društveno-emocionalne djetetove potencijale. Igra je stoga, podloga za razvoj svih dimenzija djetetove dobrobiti budući da svaki proces uključen u slobodnu igru integrirano proširuje djetetove razvojne mogućnosti (Slunjski i Ljubetić, 2014).

Nema stoga, sumnje da je igra oblik ranog obrazovanja djeteta (Miljak, 1996), odnosno djetetova „prva škola mišljenja i volje“ (Vegar, 2023: 42). Duran (2011) podsjeća da povezanost igre i kognitivnog razvoja ima status dobro zasnovane znanstvene činjenice te da su kognitivni procesi prisutni tijekom igre jednaki kognitivnim procesima prisutnim tijekom učenja. Petrović-Sočo (1999) uspoređuje djetetovu igru s intelektualnom vježbom, Klarin (2002) naglašava kako dijete rane i predškolske dobi najviše uči kroz igru, a i drugi autori prepoznaju igru kao ključan element ranog odgoja i obrazovanja (Anđić i Ćurić, 2017).

Razumijevajući da su „igra i učenje kompatibilni procesi i aktivnosti“ (Šagud, 2015: 98) opravdano je u procesu djetetovog učenja prihvatiti igru kao determinirajuću (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 10) i apsolutno vitalnu odrednicu djetetovog razvoja (Malić, 2022). Iako je ostvarivo da dijete putem igre uči uz namjernu intervenciju druge osobe, što je u podlozi bihevioralnog tumačenja djetetovog procesa učenja (Miljak, 1996), suvremene paradigme institucijskog odgoja i obrazovanja zagovaraju perspektivu učenja kroz slobodnu igru i djetetovu agentnost (Višnjić Jevtić, 2021). Navedeno je u suglasnosti sa stajalištem koje objašnjava da djetetovo stjecanje znanja odstupa od perspektive samo pasivnog pounutrenja vanjskih informacija (Miljak, 1996).

Ovakvu perspektivu prihvaćaju i drugi autori, poput autorica Vujičić (2021) koja napominje da učenje „nije prenošenje znanja od sveznajućeg odraslog na neznajuću djecu“ (Vujičić, 2021: 45) pa konstatira kako se djetetovo znanje oblikuje i razvija tek uz aktivno sudjelovanje i igru djeteta. Autorica Višnjić Jevtić (2021) primjećuje da se tijekom predškolskog razdoblja dječja igra, rad i učenje isprepleću, no tumači da upravo igra ima prednosti u odnosu na druge obrazovne metode. U nenametljivim uvjetima djetetove igre učenje naime, nije podređeno strahu od neuspjeha, nego

je naprotiv, praćeno optimalnim djetetovim angažmanom (Klarin, 2017), uz maksimalno pobuđenu pažnju koja „dobiva i na trajanju i na intenzitetu“ (Vegar, 2023: 51) jer proizlazi iz individualne prirode djeteta.

Unatoć tome što je u zanosu igre dijete svjesno svojih misaonih procesa, igra mu daje mogućnost da im pristupi slobodnije i divergentno (Ćurko i Kragić, 2009). U igrovnim aktivnostima dijete se stoga nerijetko ponaša složenije nego u realnom životu (Šagud i Petrović-Soćo, 2002: 10), a društveni svijet istražuje simbolićkom reprezentacijom i mentalnim eksperimentom, fantazijom (Nola, 2021: 22). Dijete u igru unosi vlastite interpretacije razlićutih iskustava, anticipira svoje i tuđe ponašanje, preuzima društvene uloge, izgrađuje socijalne odnose, a razvoj samoregulacije koju dijete stjeće tijekom igre „omogućava djetetu uspješno funkcioniranje i izvan obiteljskog konteksta“ (Klarin, 2002: 17).

Nenadić-Bilan (2015) smatra važnim istaknuti kako igra u mnogobrojnim oblicima i igrovnim manifestacijama može dovesti do razvijanja tolerancije, prijateljstva i mećukulturalnog razumijevanja bez obzira na dobne, jezićne i druge barijere njenih sudionika. Djetetove igrovne aktivnosti s drugima (djecom i odraslima) mogu se stoga tumaćiti i kao „referentni okvir socijalnog ućenja i participacije u kulturi zajednici odrastanja“ (Visković, 2017: 14).

Spoznajna razina složenosti djetetove igre mijenja se u zavisnosti od dobi djeteta (Mendeš, 2017: 6), no dijete je u svakom obliku igre sposobno podići se na metarazinu svog razvoja (Vujićić, 2021). Pri tome, dijete sa visokom sigurnošću pronalazi upravo one igrovne aktivnosti koje izrazito visoko angažiraju njegovu motivaciju i koncentraciju, pobuđuju kreativnost i osjećaj neopterećenosti u radu (Ćurko i Kragić, 2009). Na takav naćin igra objedinjuje gotovo idealan spoj svih pretpostavki potrebnih za usvajanje novih znanja i vješćina. Integrirajući dakle, visoku intrinzićnu motivaciju i izrazito visok stupanj djetetove ukljućenosti (Šagud i Petrović-Soćo, 2002) igra može biti snažna podrška djetetovom cjelovitom razvoju (Malić, 2022) u kojem dijete na autentićan naćin kreira perspektivu svoga ućenja (Slunjski, 2011).

Ovako doživljen pristup igri može se tumaćiti i kao „djetetova koncepcija ili program“ (Šagud i Petrović-Soćo, 2002: 11) koji, osloboćen dominacije programa odraslih, podržava gotovo najviši razvoj djeteta u podrućju što ga je upravo dijete samostalno izabralo i realiziralo (Klarin, 2017). Igru je u istaknutom smislu moguće prepoznati kao aktivnost sa samoodgojnom ulogom djeteta, ćime se potkrepljuje teza da „tek samostalno dijete je i slobodno“ (Miljak, 1996: 34).

Navedeno stoga implicira prihvaćanje stajališta da se u nesputanoj igri događa razvojna transformacija djeteta i djetetovo prirodno učenje (Slunjski, 2015). Djeca igrajući se spontano „uče kako učiti, što je jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja“ (Šagud, 2015: 98). Slijedom gornjih razmatranja priklanjamo se stavu da je igra uistinu najvažnija dječja aktivnost i ključan element ranog odgoja i obrazovanja (Anđić i Ćurić, 2017) u kojem upravo dijete biva „aktivni čimbenik svog sazrijevanja“ (Mendeš, 2015c: 336).

2.4. Igra u predškolskom institucijskom kontekstu

Uloga igre u djetetovom životu je nemjerljivo velika (Slunjski i Ljubetić, 2013) pa je igra kao okosnica temeljnih aktivnosti predškolskog djeteta, neizostavan “integralni dio svih visoko kvalitetnih predškolskih programa“ (Nenadić-Bilan, 2002: 19). Navedenom govore u prilog i dosezi razvoja znanosti koji tumače da su predškolske godine optimalno vrijeme djetetovog napretka (Došen-Dobud, 2013) koji može imati dugoročan odraz na ostatak djetetovog života (Klišanović i Vrsalović Nardelli, 2021).

Institucijski sustav predškolskog odgoja, kao „temelj odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj“ (Mendeš, 2015c: 9) afirmira znanstvene spoznaje o važnosti predškolskog razdoblja u izgradnji djetetove ličnosti te pedagoške spoznaje o igri kao temelju djetetove konstrukcije znanja i sastavnici optimalnog razvoja djeteta (Palić, 2017). U stavovima o igri koji su bili prisutni u određenim društvenim paradigmatima i kurikulumima tijekom povijesnog razvoja hrvatskog predškolskog odgoja reflektirale su se različite pedagoške misli, ideje i utjecaji (Mendeš, Marić i Goran, 2020), no igra je uvijek bila sastavnicom odgojno-obrazovnog procesa.

Razumijevanje i tumačenje značenja igre su osobito danas nužne pretpostavke u oblikovanju suvremenog kurikuluma usmjerenog na dijete (Vujičić, 2021). Iako odgojno-obrazovni sustav ostvaruje bitnu ulogu u afirmaciji djetetove igre i kreiranju optimalne okoline za djetetov razvoj, obrazovni učinci i isključivo akademski mjerljive vještine igre ne bi smjeli biti prioritet odraslih u igri (isto). Moguće je naime „da se perspektiva odrasle osobe o potrebama djeteta razlikuje od onog što su stvarne djetetove potrebe“ (Višnjić Jevtić, 2021: 120), budući da intervencija odgojitelja može katkad „izazvati veliku razliku u onome što su djeca spremna samostalno učiniti ili naučiti“ (Jurčić i Jurčević Lozančić, 2023: 4).

Suglasnog je stava i autorica Nola (2021) koja objašnjava da percipiranje igre samo u funkciji zadatka, može dovesti do toga da igra bude „osuđena na iščezavanje skupa s djetinjstvom“ (Nola, 2021: 23). S druge strane, igra već sama po sebi gubi svaki smisao „ukoliko je sputana strogo definiranim ciljevima, ukoliko je nametnuta i didaktizirana“ (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 11). Svaki pokušaj direktnog podučavanja djeteta ne pridonosi trajnim kvalitativnim promjenama u djetetovom znanju i vještinama (Vegar, 2023). Navedena tumačenja igre nalaze svoj odraz i u suvremenim kurikulumskim odrednicama koje prihvaćaju izravnu intervenciju odrasle osobe u dječju igru samo kao igrovni poticaj (Visković, 2017).

Pozicioniranjem igre u predškolskom kurikulumu u vidu učinkovitog čimbenika djetetovog razvoja i samorazvoja, afirmira se pedagoški potencijal igre, osobito njezino samoinicirajuće i samoorganizirajuće svojstvo (Šagud, 2015: 95). U tako percipiranoj igri dijete ima mogućnost neposredne izgradnje i kreiranja vlastitog kurikuluma, dok istovremeno, igra lišena odraslocentričnosti, prestaje biti medij za transmisiju izoliranih oblika učenja i ostvarivanja željenih ishoda, koji nisu odraz stvarnih interesa djeteta (Šagud i Petrović-Sočo, 2002). Dijete se naime „ne može mjeriti mjerilom odraslih“ (Matić, 2021: 35), a didaktiziranje djetetove igre i podvrgavanje ciljanom poučavanju dovodi do gubljenja imanentnih karakteristika igre (isto).

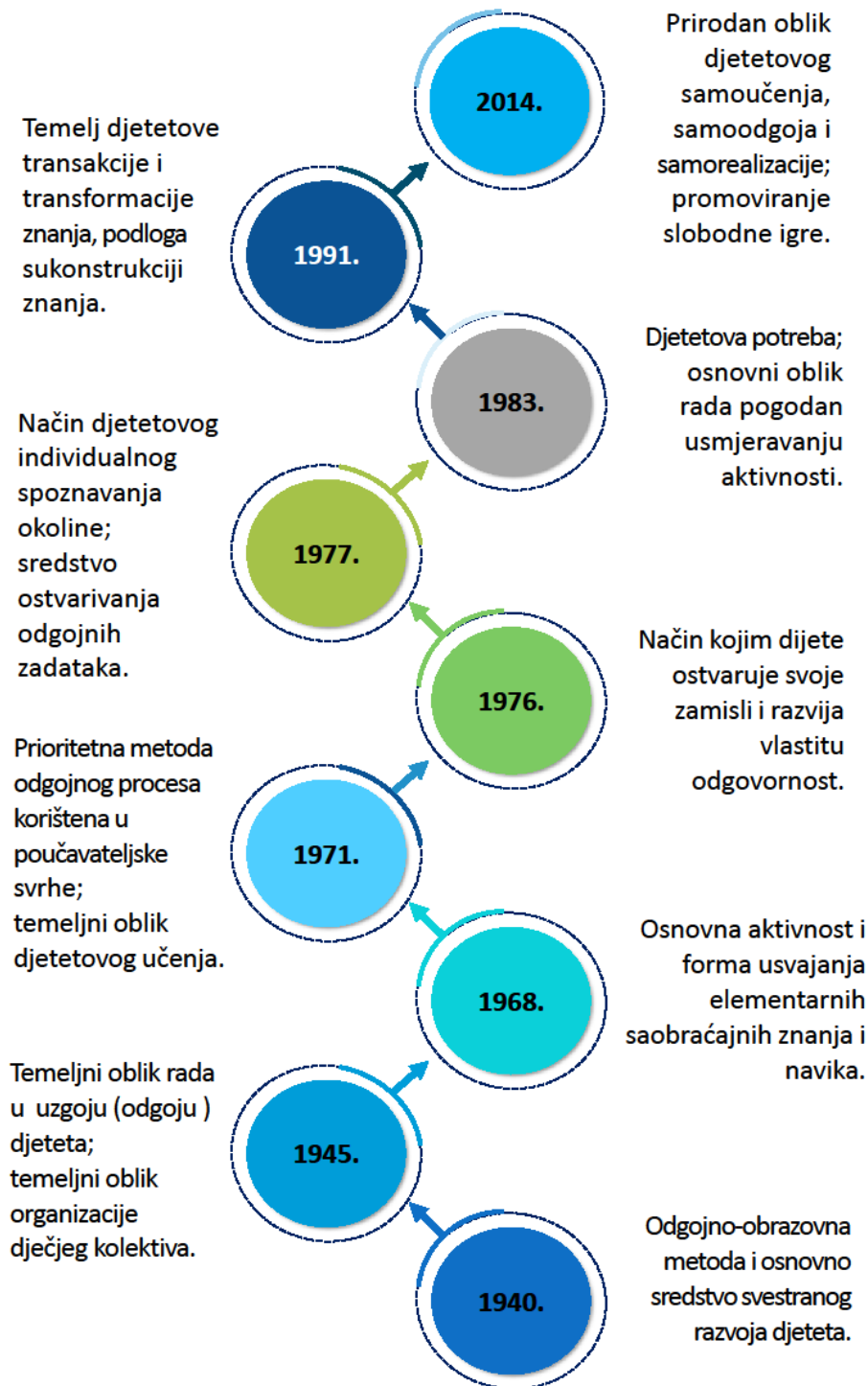
U institucijskom kontekstu, angažman odrasle osobe u igri djeteta pretpostavlja potpuno razumijevanje fenomena igre i igrovnih procesa, kao i osiguranje kompleksnih uvjeta za *odigravanje* kvalitetnih socijalnih interakcija (Šagud i Petrović-Sočo, 2002). Budući da upravo predškolski institucijski kontekst s pozicije svojih posebnosti, kao „autonomna odgojna sredina“ (Krstović, 1997b: 7), pruža mogućnost unapređenja kvalitete djetetovog življenja u cjelini, opravdana je potreba za neizostavnom implementacijom igre - kao modela življenja, učenja i cjelovitog razvoja djeteta rane i predškolske dobi, u svaki predškolski kurikulum (Vujičić, 2021).

3. DRUŠTVENE PARADIGME - OKOSNICA PROGRAMSKIH DOKUMENATA

Svako znanje o obrazovanju mijenja u skladu s povijesnim okolnostima, razvojem znanosti i društvenim paradigama, kao i implicitnim razumijevanjem onoga što se događa u susretu različitih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2015). Pedagogijska povijest „bogata je različitim pravcima, idejama i koncepcijama o odgojnim nastojanjima u ranom djetinjstvu“ (Mendeš, 2015c: 5) koji su u odgovarajućem povijesnom razdoblju bili odraz postojećih pedagoških znanosti te tadašnjih društvenih paradigmi odgoja i obrazovanja. Tradicionalni pogledi na dijete kao nekompetentno biće su dugi niz godina implicirali nezavidan položaj djeteta u društvu i nedostatan afirmirani položaj u institucijskom kontekstu. Djetetova prava i potrebe nisu bile shvaćene niti uvažavane (Babić, 1996). Napredak znanosti pridonio je promjeni tradicionalne percepcije odraslih o djetetu te usmjerio suvremenu paradigmu prema holističkom razumijevanju djetetovog bića, uvažavanju i ostvarivanju djetetove dobrobiti na svim područjima razvoja i učenja (Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021). Znanstveni stavovi koji tumače kako progresiju djetetovog učenja i napretka nije moguće unaprijed programirati, jer je riječ o dinamičnom, kompleksnom i spiralnom razvoju, predstavljaju pozitivne povijesne prekretnice u pogledu na dijete te su kao takve osigurale cjelovitije razumijevanje djetetovih potreba i načina stjecanja znanja (Slunjski, 2011).

U perspektivi suvremenih paradigmi odgoja i obrazovanja, svrhovitost institucijskog konteksta ostvariva je kroz poticanje djeteta na promišljanje i kreiranje novih vrijednosti i značenja, a ne kroz inzistiranje na repetitiji već postojećih (Slunjski, 2011). Nova se paradigma naime, „distancira od pretpostavke da se procesom učenja može izvana (direktno) upravljati jer se taj proces ne odigrava linearno i pravocrtno“ (Slunjski, 2011: 40). Znanstveno utemeljeno shvaćanje da se „učenje djece rane dobi najefikasnije odvija kroz igru“ (Slunjski, 2011: 23) potaklo je u institucijskom kontekstu prepoznavanje visoke vrijednosti svih igrovnih aktiviteta djeteta, osobito samoinicijativnih i samoorganiziranih igračih aktivnosti, koje omogućavaju djetetu optimalno upravljanje vlastitim modalitetima učenja. Promijenjena paradigmi u vezi djeteta i njegovog razvoja ušla je u brojne svjetske kurikulume ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Miljak, 2007), a u hrvatskim se prilikama usmjerenost na dijete aktualizirala početkom 90-ih godina (Mendeš, 2015b). Smisao i potreba kurikuluma u suvremenom obrazovanju postala je nova paradigma koja pruža „teorijske i pragmatične modele za osuvremenjivanje procesa usvajanja znanja“ (Mijatović, 1996: 73).

PREGLED POZICIJE IGRE U PROGRAMSKIM DOKUMENTIMA



Slika 4. Pozicija igre u hrvatskim kurikulumima (izradila L.K.).

4. KURIKULUM, POJAM I NASTANAK

Naziv *curriculum* je u povijesti odgoja po prvi put zabilježen na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće u funkciji označavanja redoslijeda učenja gradiva (Previšić, 2007: 17). Riječ *curriculum* u izvornom latinskom značenju označava tijek, slijed, tok (osnovnog planiranja i programiranja određenog zbivanja), a podrazumijeva najpodesniji put događanja koji vodi prema određenom cilju (Previšić, 2007). Navedeni se pojam nerijetko poistovjećivao sa sadržajem edukacije, katalogom znanja, didaktiziranim protokolom učenja ili sustavom za postizanje željenih odgojno-obrazovnih rezultata (Miljak, 1996), no u hrvatskoj pedagoškoj praksi se osobito dugo poistovjećivao s nastavnim planom i programom iako nije riječ o istoznačnim pojmovima (Miljak, 1999; Previšić, 2007).

Naime, program predstavlja „raspored po kojem se nešto odvija, objašnjenje o svrsi neke djelatnosti i načinu kako će se ona izvesti“⁹. Programom se navode i nabrajaju planirani sadržaji, za razliku od kurikuluma koji višedimenzionalno povezuje cilj i sadržaj na znanstveno utemeljenim osnovama (Previšić, 2007). Termin kurikulum stoga „nadilazi svojom sveobuhvatnošću pojam programa“ (Krstović, 1997a: 52), a „nastavni plan i program kao strukturirani odgojno-obrazovni sadržaj jest dio kurikuluma, njegova sastavnica, no nije istoznačnica kurikulumu“ (Vican, Bognar i Previšić, 2007: 162).

S navedenim su suglasni i drugi autori, poput autora Mendeš koji navodi kako Hrvatska ima bogatu baštinu u pogledu koncipiranja kurikuluma odgoja u ranom djetinjstvu (Mendeš, 2015c: 5), a „njihovi nazivi (program, osnove programa, programsko usmjerenje, nacionalni kurikulum) odražavaju osnovnu orijentaciju prema kojoj su koncipirani“ (isto). Kurikulum se naime, uvijek javlja kao konstrukt određenog povijesnog, društvenog i kulturnog razdoblja. Svaka od dominantnih ideja prisutna u određenom vremenu izražava osobit način razumijevanja svijeta, čovjeka i odgojno-obrazovnog procesa pa se i kurikulum interpretira ovisno o tim nazorima (Petrović-Sočo, 2009). Teorijsko koncipiranje i sama izvedba kurikuluma reflektiraju naime, „dominantne vrijednosti društva kojem služi“ (Miljak, 2007: 232).

Predškolska praksa i odgojno-obrazovne vrijednosti u Hrvatskoj bile su u svom povijesnom hodu različito regulirane odgovarajućim dokumentima, ponajprije na normativnoj te zatim i na programskoj razini (Mendeš, 2020). Različiti odgojno-obrazovni programi koji su bili prisutni u našoj pedagoškoj praksi mogu se smatrati pretečama kurikuluma nužnima za razumijevanje

⁹ Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr/>

suvremenog kurikulumuma ranog i predškolskog odgoja (Mendeš, 2022). Prateći povijesni razvoj kurikulumuma ranog odgoja daje se stoga uočiti „prisutnost različitih pedagoški ideja i shvaćanja u njegovom teorijskom oblikovanju (Mendeš, 2015a: 5) koji su u skladu s tadašnjim pedagoškim paradigrama. Suvremeni kurikulum prihvaća premisu da je učenje predškolskog djeteta u institucionalnom kontekstu optimalno u projektnim aktivnostima i uvjetima obogaćenim slobodnom igrom (Lepičnik Vodopivec, 2006).

4.1. Definiranje kurikulumuma

Nema pitanja u pedagogiji koje nije izravno ili neizravno povezano s tematikom kurikulumuma (Mijatović, 1996: 75). Iako je kurikulum „obavezan dio međunarodnog pedagoškog diskursa“ (Šoljan, 2007: 9) i aktualna istraživačka tema kako u znanstvenim krugovima i odgojno-obrazovnoj praksi, tako i u javnim obrazovnim politikama, „još uvijek nema jednog opće prihvaćenog određenja kurikulumuma ni u svijetu ni u nas“ (Miljak, 2015: 11). To je pojam koji gotovo svaki autor razumije i interpretira na specifičan način (Šoljan, 2007).

Od kada je prisutan u hrvatskoj teoriji i praksi, kurikulum nije jednoznačno definiran (Somolanji Tokić, 2018). Uvođenje ovog koncepta u našu znanstvenu teoriju i praksu nije čak bilo popraćeno niti njegovim jedinstvenim nazivljem (Pavičević Vukičević, 2019: 204) pa su bila prisutna nerijetka previranja oko pojmova „uputnik, kurikulum, kurikulum plana i programa“ (Somolanji Tokić, 2018: 24). Iako je Hrvatski pravopis donio rješenje *kurikul*, hrvatski standardni jezik dopušta naime, jezične dvostrukosti, zbog čega je ispravno upotrijebiti kurikulum, odnosno dopušteno je upotrijebiti pojam kurikulum (Pavičević Vukičević, 2019: 205-206)¹⁰.

Miljak (1996) tumači kurikulum kao razvojnu “didaktičko-metodičku koncepciju učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu“ (isto, 21), ne pretpostavljajući pri tome didaktiku kao direktivnu znanost, nego kao znanost koja putem učinkovite ljudske interakcije vodi razvijanju osobnih kompetencija i samoaktualizaciji njenih sudionika. Postoje i brojne druge, čak i međusobno različite definicije kurikulumuma kojim se samo potvrđuje njegova kompleksnost i višedimenzionalnost (Petrović-Sočo, 2009: 123). Pojedine definicije određuju kurikulum kao:

- plan ostvarivanja optimalnog učenja,
- razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka,

¹⁰ Za potrebe ovoga rada koristit će se termin *kurikulum*.

- obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, njihove organizacije, izvođenja i mjerenja društvenih učinaka,
- socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi, odnosno skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces (Previšić, 2005, 2007).

Očito je da pri definiranju kurikuluma treba uzeti u obzir kako je doista riječ o „vrlo složenoj filozofiji cjelokupnog odgoja i obrazovanja“ (Previšić, 2007: 22). Kurikulum je prema tumačenju Previšića (2007) ciljano usmjeren pristup odgoju i obrazovanju, optimalan i podesan put za stjecanje znanja, vještina i sposobnosti, orijentiran na proces i učenika, a nikako na sadržaj. Kurikulum je procesni tijek odgoja i obrazovanja, odnosno poučavanja i učenja, a „temelji se na zakonitostima razvoja djece i učenika, vertikalnoj obrazovnoj strukturi i razvojnim promjenama u društvu“ (Vican i sur., 2007: 162).

Previšić (2007) kao temeljne sastavnice svakog kurikulumske odgojno-obrazovnog tijeka navodi sljedeće elemente: odgojno-obrazovne vrijednosti i opće ciljeve, kurikulumska načela, sadržaj, organizaciju, metode i način rada te vrednovanje i samovrednovanje iskazano očekivanim rezultatima i kompetencijama. Riječ je o kurikularnom krugu kao dinamičnom procesu čije temeljne sastavnice ne iščezavaju, nego se opetovano ponavljaju, a sam tijek kurikuluma ne staje, nego se konstantno nadograđuje na temelju prethodnog iskustva.

Tijek kurikulumskih sastavnica je kružnog oblika te je zatvoren u smislu svoje kontinuiranosti. Zadnja etapa kurikuluma ne čini njegov očekivani završetak, nego je temelj za novu refleksiju i novi kurikulumski krug, čime se osigurava njegova razvojnost i otvorenost (Somolanji Tokić, 2018: 25).

Autorica Petrović-Sočo (2009) također sugerira shvaćanje kurikuluma kao organiziranog okvira „koji upućuje na sadržaj dječjeg učenja, procese kroz koje će djeca prolaziti da bi se postigli kurikulumski ciljevi, postupke odgojitelja i kontekst u kojemu će se učenje odvijati“ (isto, 124). Kurikulum shvaćen kao vitalni dio odgojno-obrazovnog procesa (Pavičić Vukičević, 2019) i životna filozofija odgojno-obrazovnog sustava transformira se tako u cjelovito iskustvo učenja u institucijskom kontekstu (Pavičić Vukičević, 2019). Prihvaćajući razložnim sva navedena tumačenja, doista se možemo prikloniti stavu kako suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja „postaje nužnost dvadesetprvoga stoljeća i u Hrvatskoj“ (Petrović-Sočo, 2009: 135).

4.2. Kriteriji podjele kurikuluma

Budući da se kurikulum „različito teorijski shvaća, stručno tumači i praktično provodi“ (Previšić, 2007: 23), definiranju i razumijevanju kurikulumske teorije i prakse moguće je pristupiti s različitih pozicija. Za jasnije razumijevanje kurikuluma Somolanji Tokić (2018) sugerira sljedeće kriterije podjele:

- kurikulum prema ideološkoj orijentaciji,
- kurikulum prema teorijskom usmjerenju,
- kurikulum prema strukturi.

Slunjski (2006) sugerira shvaćanje kurikuluma s obzirom na njegovu razinu pa razlikuje

- kurikulum u širem smislu,
- kurikulum u užem smislu.



Slika 5. Kriteriji podjele kurikuluma
(prema Slunjski (2006) i Somolanji Tokić (2018), prilagodila L.K.)

4.2.1. Kurikulum prema ideološkoj orijentaciji

U definiranju kurikuluma prema ideološkoj orijentaciji prisutna su dva dominantna koncepta: humanistički i funkcionalistički orijentiran kurikulum (Previšić, 2007). Riječ je o oprečno različitim perspektivama odgojno-obrazovnog procesa.

Humanistički kurikulum podrazumijeva holističko uvažavanje djeteta i osnaživanje njegovog cjelovitog razvoja. S pozicije odgojnog cilja, humanistički kurikulum promovira slobodu, samostalnost i osobnost; s pozicije obrazovanja promovira aktivno ostvarivanje znanja i razvoj kompetencija, a s pozicije humanosti promovira afirmativne odnose i prosocijalne vještine (isto). Kako navodi autorica Miljak (1996), humanistički kurikulum sadrži sljedeće bitne značajke: usmjerenost na dijete i interakciju među vršnjacima, razvoj dječje samostalnosti, razvoj dječjeg stvaralaštva, slobodan izbor i planiranje sadržaja, kompetentnost odgajatelja, poticajan institucijski kontekst te participirajuću ulogu roditelja i ulogu odgajatelja (isto).

Za razliku od humanistički orijentiranog kurikuluma, **funkcionalistički kurikulum** je pragmatično usmjeren na praksu i osposobljavanje pri čemu se shvaća kao nepropustan sustav u kojemu je sve predodređeno i propisano (Somolanji Tokić, 2018). Ovakav pristup se ponegdje još uvijek zadržao u praksi, a očituje se u stajalištima onih koji očekuju samo pozitivne ishode i učinke, dok gotovo u potpunosti zanemaruju odgoj i socijalizaciju učenika (Previšić, 2007). Navedena praksa oprečna je optimalnom pristupu djetetu usmjerenom na njegov holistički razvoj.

4.2.2. Kurikulum prema strukturi

Struktura kurikuluma upućuje na međuodnose pojedinih kurikulumskih sastavnica (Previšić, 2007). S obzirom na navedeno obilježje, moguće je razlikovati zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum (isto).

Zatvoreni kurikulum preklapa se s tradicionalnim poimanjem pedagoškog planiranja i programiranja. Karakterizira ga visoka normiranost odgojno-obrazovnog procesa i procjena ostvarenih ishoda u vidu provjere znanja tj. provjere usvojenosti propisanih sadržaja. Među specifične karakteristike zatvorenog kurikuluma Vican i sur. (2007) navode percipiranje spontane inicijative i kreativnosti djece kao neželjenog i ometajućeg čimbenika. Zatvoreni kurikulum podrazumijeva naime, provođenje istih sadržaja sa svom djecom bez obzira na njihov stupanj razvoja, potrebe i interese čime se djecu onemogućava u samostalnom odabiru smjera aktivnosti.

Navedeno rezultira nedostatnom motivacijom djeteta za sudjelovanjem u aktivnostima pa posljedično tome i nedovoljno iskorištenim djetetovim razvojnim potencijalima. S druge pak strane, *otvoreni kurikulum* promovira djetetovu intrinzičnu motivaciju, inovativnost i autonomiju, zajedničku izgradnju znanja i partnerske odnose među svim nositeljima kurikuluma (Vican i sur., 2007). *Mješoviti kurikulum* je „prijelazni tip s normiranog prema humanističko-razvojnog kurikulumu“ (Slunjski, 2011: 20). Temelji se na okvirnim smjernicama za rad, a ostvaruje se u međusobnom angažmanu djece i odraslih. U ovakvo strukturiranom kurikulumu dijete stvara kurikulum, a odrasla osoba ga uobličuje, odnosno „uokviruje“ (Slunjski, 2015: 3).

4.2.3. Kurikulum prema teorijskom usmjerenju

Prema teorijskom usmjerenju kurikuluma i znanja, moguće je razlikovati kurikulumu s pozicije transmisije znanja, transakcije i transformacije znanja (Slunjski, 2006). Kurikulum shvaćen kao transmisija znanja percipira dijete kao pasivan objekt kojem treba na sadržajno propisan način prenijeti odgovarajuće znanje, no to je znanje postavljeno 'izvana' i gotovo redovito ne odgovara autentičnim interesima i potrebama djeteta. Ovaj pristup oslanja se na biheviorističku teoriju u kojoj je moguće modificirati ponašanje pojedinca nagradom i kaznom, a nema naznaka o promišljanju djeteta kao (su)kreatora vlastitog učenja (Slunjski, 2011).

Shvaćanje kurikuluma kao transakcije znanja, podrazumijeva recipročni odnos između djeteta i odrasle osobe. Dijete u ovakvoj kurikulumskoj perspektivi nije neaktivan objekt preuzimanja znanja, već je kompetentan „subjekt u dijalogu“ (Somolanji Tokić, 2018: 30). Navedeni pristup „djeluje transformacijski na dijete i njegovu okolinu“ (Miljak, 1996: 18) pa se stoga govori o transakcijsko-transformacijskom kurikulumu (isto).

Transakcijsko-transformacijski kurikulum pristupa znanju kao razvojnoj i zajedničkoj tvorevini svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, stoga ne začuđuje da njegov koncept različiti autori (primjerice Miljak 1996; Malguzzi 1998; Slunjski, 2011) tumače kao konstruktivistički ili sukonstruktivistički kurikulum. Riječ je o humanistički orijentiranom kurikulumu definiranom kao pedagoško događanje uz optimalno uvažavanje djeteta (Somolanji Tokić, 2018).

4.2.4. Kurikulum u širem smislu

Kurikulum shvaćen u širem smislu predstavlja obvezujući dokument, odnosno službenu odgojno-obrazovnu koncepciju propisanu pravnim aktima na državnoj razini (Slunjski, 2006). U Republici Hrvatskoj to je *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, donesen 2014. godine s ciljem optimiziranja odgojno-obrazovne prakse. „Navedeni dokument određuje sve bitne kurikulumske sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj“¹¹, odnosno sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Riječ je o „referentnom dokumentu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava“ (Pavičić Vukičević, 2019: 210) čiji autori naglašavaju da se dokument temelji na suvremenim paradigmatima shvaćanja djeteta, na znanstvenim i stručnim činjenicama hrvatske i svjetske odgojno-obrazovne teorije i prakse ranog odgoja i obrazovanja te da uzima u obzir povijest i tradiciju hrvatskog pedagoškog identiteta.

Atribut *nacionalni* proizlazi iz odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva kojima se „nacionalnim konsenzusom“ (Vican i sur., 2007: 163) osigurava standardna sadržajna okosnica poučavanja i učenja na državnoj (nacionalnoj) razini. Atribut nacionalni potvrđuje da je dokument donesen usuglašeno na državnoj tj. nacionalnoj razini, uvažavajući pri tome mišljenja društvenih, kulturnih, gospodarskih čimbenika, znanstvene i stručne javnosti, kao i samih građana. Stoga obvezuje sve sudionike tijekom primjene na djelovanje u skladu s vrijednostima i ciljevima navedenim u dokumentu. Nacionalni kurikulum pruža dakle znanstvenu, teorijsku i vrijednosnu orijentaciju (Miljak, 2015). Za razliku od nekadašnjeg plana i programa koji je služio samo njegovim nositeljima u odgojno-obrazovnim ustanovama, nacionalni kurikulum svojom sveobuhvatnošću pruža jasna očekivanja svim dionicima (djeci i odraslima) te široj društvenoj zajednici (Previšić, 2007).

Nacionalni kurikulum osigurava jednake odgojno-obrazovne mogućnosti i standarde za sve korisnike odgojno-obrazovnog sustava, stoga predstavlja temelj oblikovanja pedagoškog rada i tijeka procesa svake pojedinačne odgojno-obrazovne ustanove (isto). Implementacija i provedba nacionalnog kurikuluma u kontekstu određene ustanove predstavlja (u užem smislu) njezin osobni kurikulum. Shvaćanje kurikuluma u širem smislu moguće je odrediti kao „brigu društva za svoje najmlađe građane pretočenu u različite zakonske i podzakonske odredbe“ (Miljak, 2007: 232).

¹¹ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, str.3.

4.2.5. Kurikulum u užem smislu

U užem smislu autorica Slunjski (2006) tumači kurikulum kao način prilagođavanja odnosno implementaciju službenog kurikulumu na nivo pojedine odgojno-obrazovne institucije. Kurikulum u užem smislu je pedagoška koncepciji „koja se zajednički sukonstruira u odgojno-obrazovnoj ustanovi i koja je u korelaciji s kvalitetom uvjeta za življenje, učenje i odgoj djece u njoj.“ (Slunjski, 2006: 52). To je jedinstveni tijek procesa koji nije ograničen niti determiniran gotovim i općim pravilima (Slunjski, 2011), a znanstveno je konzistentan, što znači da ima odgovarajuću teorijsku i praktičnu verificiranost (Lepičnik Vodopivec, 2006). Oblikuje se u uvjetima vlastite idiografske i kompleksne prakse pa je u stalnom nastajanju i izravnoj ovisnosti o kontekstu koji po svojoj prirodi nije monolitan (Slunjski, 2015b). Ovako shvaćen kurikulum zahvaća stvarne životne situacije kao svoj autentičan sadržaj (isto). Stoga mu se prilazi na potpuno nov način - kroz perspektivu zajedničkog oblikovanja znanja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa u okruženju koje promovira humanističko i sukonstruktivističko življenje i djelovanje (Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021).



Slika 6. Procesni tijek kurikulumu (prema Previšić, 2007)

5. POVIJESNI PREGLED KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ

5.1. Program i način rada u dječjim zabavištima (1940.)

*Program i način rada u dječjim zabavištima*¹² donesen je od strane Ministarstva prosvete 15. kolovoza 1940. godine za potrebe Kraljevine Jugoslavije. Kao korisnici zabavišta se programom navode djeca od navršene četvrte godine života do polaska u osnovnu školu, a upis u zabavište je neobvezan. Dokument obuhvaća tri cjeline: opće odredbe, način rada te program rada. Općim odredbama se kroz deset članaka definiraju sljedeće odrednice: zabavišta, zadatak zabavišta, primanje djece, zdravstvena briga o djeci, uređenje zabavišta, upravljanje i nadzor, odgojna sredstva, radno vrijeme, osoblje, povremena zabavišta i obdaništa. Drugim dijelom dokumenta detaljiziran je način rada u zabavištima kroz dimenzije: odgoj, metode rada, stegovno-odgojne mjere, redovno dnevno dječje zanimanje, održavanje veze s roditeljima i evidencija. Treći dio dokumenta, program rada, odnosi se na opća uputstva te na raspored gradiva razrađen kroz tjelesni odgoj, duhovno i glazbeno obrazovanje. U realizaciji definiranih odrednica programski dokument promovira pedagoške koncepte Friedricha Fröbela i Marije Montessori, osobito po pitanju upotrebe didaktičkih materijala.

Program i način rada u dječjim zabavištima (1940) polazi od uvjerenja da je predškolsko razdoblje vrijeme u kojem se treba pobrinuti za stvaranje skladne ličnosti djeteta, kako bi dijete odrastajući u budućeg građanina, moglo „korisno služiti društvenoj i narodnoj zajednici“ (Program..., 1940: 824). Dokument stoga promovira tezu o nužnoj izgradnji temeljnih odrednica djetetovog karaktera upravo u predškolskom razdoblju. Navedenim se „određuje smjer cjelokupnog psihičkog razvoja djeteta“, a svaka greška u odgoju promatra se kao rizik koji, sukladno objašnjenju programskog dokumenta „može imati kobne posljedice“ (isto, 824). U kontekstu spomenutih stavova, programski dokument definira svrhu zabavišta kao brigu za djetetov svestrani razvitak, koju konkretizirana usmjerenošću na moralni, tjelesni i duševni razvoj djeteta.

¹² Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1940). *Program i način rada u zabavištima*. Prosvetni glasnik, 9/1940.

Promovirajući ideju kako se društveno prihvatljiv odgoj i obrazovanje mogu postići realizacijom unaprijed razrađenih i propisanih postupanja, naglasak Programa je na sustavnoj pripremi djeteta za **buduće usvajanje obrazovnih sadržaja** s kojim će se dijete susresti tek u osnovnoj školi. Razmatrani dokument pritom ističe kako njegova zadaća nije inzistiranje na kvantitativnoj dimenziji znanja koju djeca trebaju steći u zabavištu, nego nastojanje da svako dijete dobije „najbolje temelje za svoj kasniji život i rad u društvenoj i narodnoj zajednici“, odnosno da zabavište uputi u osnovnu školu „djecu zdravu, čilu i sposobnu da primaju onu nastavu koju im škola bude davala“ (isto, 825-826). Programom se, dakle dominantno sugerira shvaćanje zabavišta kao mjesta pripreme djeteta za buduće vrijeme. Navedeni je stav bio odraz tadašnje percepcije djeteta kao reaktivnog, a ne proaktivnog bića pa nije iznenađujuće što je djetetova aktualna dobrobit bila u inferiornom položaju naspram usmjerenosti na buduće življenje djeteta.

U perspektivi spomenutih shvaćanja, ciljevi ovoga Programa **unificirano su postavljeni** pred svu djecu te su ostvarivani na jednak način. Dokument nije iskazivao sklonost za bitnijim razumijevanjem i uvažavanjem individualnih različitosti pojedinog djeteta, niti za cjelovitim razumijevanjem autentičnih uvjeta njegovog institucionalnog življenja. Slijedom navedenog, daje se zaključiti kako je riječ o programu s linearnim pristupom i očekivanom progresijom djetetovog razvoja. Navedeni pristup je rezultat tadašnjih paradigmi o transmisiji znanja. Riječ je o paradigmi koja promatraju odgoj kroz društveno generiranu i instrumentalnu zadaću (Babić i Irović, 1999a), smatrajući da se institucijski utjecaj na svestrani razvoj djeteta može efektivno ostvariti tek uniformiranim pristupom djetetu (Petrović-Sočo, 2013). Izrazi korišteni u dokumentu – *usmjeravati, navikavati, poticati, pravilno razumjeti*, dodatno reflektiraju biheviorističku podlogu dokumenta koja ostvaruje proces odgoja i obrazovanja planiranim i dosljednim uvježbavanjem, reproduciranjem znanja i navikavanjem na disciplinu uma (Petrović-Sočo, 2009).

Ipak, unatoč propisanim i frontalnim oblicima rada, Program sugerira da metodički pristup radu bude nenametljiv i prirodan. Od zabavilje se stoga očekuje **određena fleksibilnost** i prilagodbu planiranog rada aktualnim sklonostima i trenutnom raspoloženju djece. (Program..., 1940). U navedenom kontekstu moguće je prihvatiti da Program ima stanovite naznake temeljnih odrednica suvremenih kurikuluma usmjerenih na dijete. S druge pak strane, programski dokument upućuje zabavilju da svoj rad unaprjeđuje profesionalnim razvojem i stečenim iskustvima, što potvrđuje zapažanje autorice Miljak (1988) kako su prvi hrvatski kurikulumi doista imali intuitivni karakter.

5.1.1. Igra: sastavnica Programa i načina rada dječjih zabavišta (1940.)

Dječja igra ima u Programu odgojnu i obrazovnu ulogu. Služi kao sredstvo realizacije programskih ciljeva i kao način ostvarivanja unaprijed postavljenih odgojno-obrazovnog zadataka pa ju je moguće smatrati metodom odgojno-obrazovnog rada (Došen-Dobud, 1977a).

Program striktno navodi kako „treba da se u vaspitnom radu na prvom mjestu primjenjuje metoda igre. U igri i zabavi dijete se razvija tjelesno i duševno i stiče nova znanja o ljudima i stvarima iz svoje okoline. Dijete traži doživljaje i pretvara ih u igru“ (Program ..., 1940: 825). Prepoznajući naime, s jedne strane prirodnu potrebu djeteta za aktivitetom i stjecanjem doživljajnog iskustva, a s druge strane imajući na umu da „dijete sve što čuje, hoće i da doživi, ono hoće da bude aktivno“ (isto, 829), dokumentom se navedena potreba nastoji usmjeriti u poučavateljske svrhe. Razmatrani dokument tumači kako je „mnogo bolje da se djetetu da materijal da ono izradi npr. svoju igračku, nego da mu se da već gotova igračka“ (isto).

Programom se promovira, između ostalog, poticanje dječjih ručnih radova, dječje dramatizacije i igre kretanja, kako bi u institucionalnom kontekstu dijete ostvarivalo raznolike aktivitetu i doživljaje. Dokument navodi kako je pritom potrebno uzeti u obzir djetetov **interes**, ali i osmišljavati metode dovođenja djeteta u situacije koje su od njegovog prirodnog interesa. Tumačeći da interes djeteta predškolske dobi ne traje dugo, „ovoj nestalnosti zabavilja treba da prilagodi način i obim igre i zaposlenja pa i raspored časova“ (isto, 826). Ukazani napatuk otkriva poziciju igre kao sredstva podržavanja djetetovog interesa, ali i kao pokušaj izvanjskog upravljanja djetetovom motivacijom. Djetetov interes percipira se kao temelj za djetetovo usmjereno poučavanje, no ne i kao potencijal za djetetovo samoučenje. Slijedom navedenog, nije začudna zanemarenost djetetove slobodne igre u programskom dokumentu, odnosno zapostavljenost prilika za posebne sadržaje koji bi bili sadržaji iz perspektive pojedinog djeteta (Došen- Dobud, 1979).

Razmatrani kurikulum prihvaća igru kao **oblik usvajanja znanja** pa izriče kako su svi obrazovni predmeti i sadržaji zabavišta „međusobno povezani i prožeti igrom i dječjim radom“ (Program..., 1940: 829). Dokument pritom favorizira obrazovnu ulogu igre i njezinu kognitivnu dimenziju (Kamenov, 1989). S druge pak strane, igra se Programom tumači kao **metoda discipliniranja**. Dokument pojašnjava da se od djece u zabavištu ne može „tražiti stroga i dugotrajna disciplina, nego se do discipline dolazi kroz igru i zapošljavanje djece“ (Program..., 1940: 829).

Lipovac (1985) opaža kako se u vrijeme opstojnosti ovog Programa prvorazredna pažnja s odgojnog stajališta poklanjala moralnom oblikovanju djetetove ličnosti. Razumljivo je stoga što je Programom sugerirano shvaćanje igre kao važnog sredstva u razvoju djetetovog karaktera i **moralnih vrednota**. Došen-Dobud (1977b) objašnjava da razmatranje igre s pozicije njenog doprinosa razvoju moralnih osobina djeteta kao što su: strpljivost, ustrajnost, inicijativnost i samokontrola, otvara mogućnost prihvaćanja igre kao načina odgoja djetetovog karaktera. No za razliku od suvremenih kurikulumata koji promoviraju djetetovu autonomnu moralnost (Miljak, 1999), analizirani dokument promovira razvoj heteronomne moralnosti djeteta. Izostaje naime, autonomija ličnosti koja je pretpostavka za moralnu autonomiju (Došen-Dobud, 1978).

Igra je u realizaciji Programa bitno sredstvo **tjelesnog odgoja** koje „jača tijelo, volju“ (Program ..., 1940: 835) te omogućava razvoj zdravog i skladnog djetetovog bića. U navedenom kontekstu, programski dokument tumači kako pokretne igre pružaju djetetu mogućnost „da zadovolji svoj nagon za kretanjem i igrom. Ove igre se mogu izvoditi s igračkama ili bez njih, npr.: igre s loptom (...), igre oponašanja, hvatanja i sl.“ (isto, 835).

Igra je i u funkciji planiranog razvoja **djetetovih osjetila i senzornih potencijala**. Programom se daje važnost provođenju senzornih vježbi programiranom „igrom i angažmanom djece u zabavištu“ (isto, 829), a vježbe vizualne diskriminacije, primjerice vježbe prepoznavanja boja, izvode se uz metodu dječje igre. Igra se primjenjuje i u svrhu **glazbenog obrazovanja** djeteta, pri čemu glazbeni instrumenti zadobivaju funkciju učila. Dokument argumentira navedeni stav izjavom: „Ako djeca imaju razne glazbene instrumente zabavilja će im dati prilike za igru“ (isto).

Program i način rada u dječjim zabavištima (1940) prepoznaje igru kao bitnu komponentu djetetovog razvoja, no sukladno vladajućim društvenim paradigmatima i ondašnjem razumijevanju ciljeva i zadaća institucionalnog odgoja i obrazovanja, razmatrani dokument dominantno naglašava shvaćanje igre kao učinkovitog pedagoškog sredstva. Navedenim stavom igra se pedagogizira i instrumentalizira u pedagoške svrhe, pa se primarno realizira kao u svrhu ostvarivanja društveno poželjnih i očekivanih (a ne poosobljenih) razvojnih postignuća djeteta.

U ovom programskom dokumentu pojavnost riječi igra kroz njezine različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) evidentna je 18 puta.

5.2. Smjernice rada malih škola /dječjih obdaništa (1943.)

Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo za nezavisne Države Hrvatske izdalo je 1943. godine *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)*.¹³ Izdavanje programskog dokumenta imalo je za cilj usmjeriti rad navedenih „javnih i zaštitno-odgojnih ustanova za malu djecu (...) koja se bave pitanjima okupljanja, nadzora, skrbi i odgoja male djece izvan roditeljskog doma“ (Smjernice..., 1943: 3). Riječ je o ustanovama skrbi „za djecu od 3. do 7. godine koju je sam narod nazvao - Mala škola“ (isto, 6), a koje su dužne primiti onu predškolsku djecu „kojoj je potrebno nadopuniti ili nadomjestiti odgoj u roditeljskom domu“ (isto, 7). Usmjerenost malih škola orijentirana je na institucionalnu pomoć roditeljima „oko odgoja, zdrave prehrane i skrbi za djecu“ (isto) pa je naglašavanje zdravstveno-socijalne funkcije predškolskih ustanova rezultat ondašnjih gospodarskih potreba društva i obitelji, odnosno društvenih inicijativa u području zaštite djece predškolske dobi (Kamenov, 1989).

Utvrđujući društvenu opravdanost i svrhovitost javnih odgojno-obrazovnih ustanova, analizirani programski dokument tumači kako upravo mala škola „polaze temelje **budućem čovjeku** koji će se znati snalaziti, samostalno raditi i stvarati u onakvim prilikama kakve mu pruža (...) životna, društvena i uljudbena zajednica“ (Smjernice..., 1943: 18). Dokumentom se konstatira da mala škola u odgojnom radu promovira i ostvaruje načelo prirodnog narodnog odgoja.

Analizirani dokument pojašnjava da je odgojno sredstvo u maloj školi „sve ono što diete zanima, sve ono što diete želi vidjeti, čuti, opipati, pomirisati, sve što mu vježba osjetila (...) i utječe na diete, da bude djelatno“ (isto, 25). Polazeći od pretpostavke kako „najviše uspjeha imade onaj odgoj koji se odvija prema zbiljskom životu“ (isto, 18) pedagoško načelo na kojem počiva rad malih škola podrazumijeva da „život djece mora biti sa životnom okolinom usko povezan“ (...), a „odgoj djece u maloj školi mora biti sličan životu u uzornom roditeljskom domu“ (isto).

Pored različitih normativnih pitanja, primjerice: uređenje prostornih kapaciteta škole i gospodarske zgrade, održavanje i vodstvo malih škola, osoblje i dr., analizirani dokument donosi i određena pedagoška rješenja. Dokumentom se izričito navodi kako se uloga djeteta „u uzgojnom zbivanju mora postaviti na prvo mjesto“ (isto, 19), budući da dijete nije predmet odgojnog rada, nego je „diete u uzgojnom radu zapravo glavni čimbenik tj. nosilac /subjekt onih radnja, koje sâmo obavlja (...) prema individualnim nagonima i sklonosti za aktivnošću“ (isto).

¹³ Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo za nezavisne Države Hrvatske (1943). *Smjernice rada malih škola /dječjih obdaništa*.

Zastupajući mišljenje kako dijete vlastitim angažmanom te tjelesnim i psihičkim djelovanjem doprinosi osobom razvitku, analizirane smjernice preciziraju: „mora se djetetu u Maloj školi omogućiti da uživa **što je moguće veću osobnu slobodu!**“ (isto, 19), a svako prisiljavanje djeteta na unaprijed određenu igru „protivi se dječjoj prirodi, jer u tom slučaju djeca se igraju, zabavljaju ili rade kao stroj, mehanički, a ne istinski iz unutarnje pobude i od svoje volje“ (isto).

5.2.1. Igra: sastavnica Smjernica rada malih škola /dječjih obdaništa (1943.)

Pored različitih sredstava rada korištenih u maloj školi (motrenje i promatranje/zrenje, vježbe osjetila, pripovijedanje i razgovor, kretanje i tjelovježba) slobodna igra, tumačena kao igra „po volji“, „po svojoj miloj volji“ (isto, 24-25) zauzima poziciju jednog od osnovnih odgojnih sredstava. Program njeguje mišljenje kako je igra „najprirodniji izražaj dječje djelatnosti“ (isto, 20) u kojem dijete iskazuje svoje težnje i nagnuća u drugačijem obliku od odraslog čovjeka. Spomenuti stav sugerira začetak udaljavanja od tradicionalne paradigme koja percipira dijete kao čovjeka u malom. Obrazlažući kako male škole „pružaju djeci preko dana ono, što im siromašniji i zaposleni roditelji ne mogu dati“ (isto, 31), programski dokument na prvo mjesto komparativnih prednosti malih škola pozicionira upravo „igru, koja je laki rad“, a zatim navodi „rad i radost, laku pouku za dječji duševni razvoj te topli obrok valjano spremljene hrane“ (isto).

Razmatrani dokument tumači igru kao **elementarnu sastavnicu dječjeg rada**. Dokument objašnjava da je dječji rad na temeljima igre zapravo djelatnost „oduhovljena dječjom maštom“ (isto, 20). Riječ je o igri koja integrirana s dječjim radom razvija samostalnost i odgovornost djeteta, stoga ne iznenađuje niti navođenje kako „sav rad Male škole počiva na igri“ (isto). Smjericama se otkriva razumijevanje igre kao dječje aktivnosti čije elemente i obrasce djelovanja dijete prenosi „iz igre u zbiljski rad“, postajući pritom koristan i produktivan član ljudskog društva (isto, 20-21). U svjetlu navedenog, moguće je utvrditi da dječja igra zadobiva karakteristike pragmatičnog sredstva usmjerenog na rješavanje „trenutno urgentnih problema porodice i društva“ (Babić, 1989: 34) tadašnjeg vremena. Igra naime, postaje sredstvo razvoja individualnih osobina djeteta korisnih ne samo djetetu, nego i široj društvenoj zajednici, u kojoj će dijete „jedanput kao njezin odrastao član djelovati i živjeti“ (Smjernice..., 1943: 19).

Predmetni dokument navodi pritom kako u odgojno-obrazovnom radu „nema nikakvih predavanja, tumačenja, nego se s djecom vode razgovori u igri, jer je sav rad vođen u obliku igre,

pa i sami poslovi koje djeca obavljaju, imaju oblik igre“ (isto, 24). U tom smislu, igrom se ostvaruju raznolika stvaralačka zaposlenja: igra upravljana maštom, slikanje, oblikovanje, dramatizacija, ručni rad, izrađivanje igračkica i dječji korisni poslovi.

U kontekstu naglašene zdravstvene funkcije malih škola, igra služi uvođenju djeteta u kulturno-higijenske obrasce ponašanja te **razvijanju zdravstvenih navika** „koje će im ostati kao svojina za cijeli život“ (isto, 29). Analiziranim dokumentom se sugeriraju odgovarajuće simboličke igre i igre uloga (primjerice, uloge *reduša* – osoba zaduženih za željeni red), kako bi se kroz igru zadovoljile primjerene kulturno-higijenske zadaće, primjerice, omogućilo djeci da „u neprisljanoj i vedroj igri i zaposlenosti dočekuju ručak“ (isto, 13).

Analizirani dokument sugerira igru kao **način ostvarivanja zdravstveno-edukativnih zadaća** i kao sredstvo mijenjanja društveno ukorijenjenih predrasuda, poput predrasude tadašnjeg vremena da je djetetu rane dobi nutritivno opravdano davati na konzumaciju alkoholne pripravke (Smjernice..., 1943). Dokument stoga pojašnjava kako „u veseloj igri djece, na razumljiv način neprekidno se nastoji prikazati opasnost koja im prijete od alkohola“ (isto, 30). „Na taj način razteretilo bi se središte skrbi (Ministarstvo), jer bi skrb i pomoć bila prirodno podijeljena u samim domovima“ (isto). Na postavkama izrečenog, moguće je prepoznati kako dječja igra poprima obilježja pomoćnog sredstva u ostvarivanju čak i **širih društvenih ciljeva**.

Igra je u maloj školi definirana nadalje, kao **metoda skladnog tjelesnog razvoja** djeteta. Dokument pojašnjava da dječja igra u ljetnim mjesecima u potpunosti zamjenjuje tjelovježbu pa ostvaruje svoju dominaciju u obliku slobodnih *od-igravanja* na zraku, suncu i vodi. Zbog bitne uloge igre u ostvarivanju ciljeva i zadaća malih škola, analizirane programske smjernice propisuju da je uz prostorije male škole neophodno urediti travnato igralište namijenjeno dječjoj igri, odnosno igralište s hladovinom „gdje će se djeca moći igrati za vrijeme velike žege“ (isto, 12). Smjericama se navode i druge upute vezane uz ostvarenje fizičkih uvjeta za podržavanje dječje igre, primjerice: „Korisno je ako na igralištu imade ravnog prostora za igre i tjelovježbu i brežuljkastog za sanjkanje. (...) Na igralištu treba izkopati ili ograditi prostor za piesak, u kojem se djeca igraju te ukopati njihaljke. Igralište treba tako urediti da ne bude opasno za djecu“ (isto).

U ovom programskom dokumentu riječ igra prisutna je u svom imeničkom i nominativnom obliku tri puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 15 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 18 puta.

5.3. Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (1945.)

Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (dječjim vrtićima)¹⁴, doneseno od strane Ministarstva prosvjete FNR Jugoslavije u srpnju 1945. godine, imalo je status važećeg dokumenta za sve republike tadašnje države. Dokument je obvezivao na osnivanje i organiziranje rada predškolskih ustanova u skladu s definiranim odredbama na svim republičkim teritorijima pa tako i na hrvatskim prostorima (Mendeš, 2020). Predmetni dokument bio je odraz poslijeratno uspostavljene koncepcije **društveno-organiziranog predškolskog odgoja** pa je u kontekstu socijalističkih društvenih odnosa, predstavljao konkretizaciju ideje društvenog odgoja djece, odnosno „brigu narodne vlasti za odgoj djeteta“ (Mendeš, 2020: 169).

Analizirani dokument imao je jasnu tendenciju reflektiranja ideološkog utjecaja države na djelatnost odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020). Kako je navedeno bilo u skladu s političkom perspektivom tadašnjeg vremena i socijalističkim svjetonazorskim ozračjem društvenog sustava (Došen-Dobud, 2013), nije iznenađujuće da je programski dokument promovirao izrazitu etatičku usmjerenost – državni monopol nad odgojem i školstvom (Franković (ur.), 1958). Spomenutom govori u prilog i činjenica da je rukovođenje i nadzor nad predškolskim zabavištima bilo regulirano Uredbom o osnovnim školama (Mendeš, 2020).

Razmatrana Uputstva za organizaciju i rad u zabavištima (1945) su kreirana u obliku pravilnika koncipiranog u dvije cjeline. Prvi dio dokumenta definira instituciju zabavišta i razmatra opće odredbe njegove organizacije, a drugi dio prezentira programski sadržaj rada u zabavištima (dječjim vrtićima). Razmatrani dokument tumači zabavišta kao ustanove čiji su **ciljevi i zadaće**: odgoj predškolske djece usmjeren ka pravilnom psihofizičkom razvoju, odgoj „u duhu životne dječje radosti i ljubavi prema domovini“ (Uputstvo..., čl.92), stvaranje osnova za djetetovo buduće školsko obrazovanje te pomoć roditeljima u smislu edukativnog pružanja primjera pravilnog odgoja djece. Programski dokument ima karakteristike bihevioralnog kurikulumu koji je funkcionalno orijentiran na tradicionalni obrazac poučavanja, dakle prenošenja znanja od strane odrasle osobe prema djetetu. Odgojno-obrazovni rad i aktivnosti planiraju se i izvode prema metodičkim područjima. To su: tjelesni uzgoj, igra, crtanje, modeliranje i rad s drugim materijalima, upoznavanje s prirodom, glazbeni odgoj, razvitak govora te razvitak temeljnih matematičkih predstava.

¹⁴ Ministarstvo prosvete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije (1945). Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (dječjim vrtićima), Narodne novine, 7/1945.

5.3.1. Igra: sastavnica Uputstava za organizaciju i rad u zabavištima (1945.)

U razmatranom programskom dokumentu igra je jedna od temeljnih metoda svestranog razvoja djeteta. Naime, dokument tumači kako se temelji odgojnog rada realiziraju tjelesnim uzgojem, igrom, crtanjem, radom, pričama i pjesmama.

Igra je sredstvo i **način pravilnog tjelesnog uzgoja**, dakle, jačanja djetetovog organizma, razvijanja pokreta, njegovanja discipliniranosti i kulturno-higijenskih navika djeteta (Uputstva..., 1945). Programski dokument percipira igru kao važno odgojno sredstvo koje svestrano razvija djetetovu: „smjelost, sposobnost snalaženja, izdržljivost, radoznalost, sposobnost produblјivanja, maštu, pamćenje, pažnju, govor, stvaralačku inicijativu, pravilno shvaćanje i samostalnost“ (Mendeš (ur.), 2022: 93).

Igra je **način pobuđivanja domoljubnih osjećaja** djeteta. Razmatrani dokument sugerira kako se upravo putem igre „budi i razvija ljubav prema rodnoj grudi, domovini i njenim herojima“ (isto). Izrečeni stav upućuje na poziciju igre kao bitnog čimbenika implementacije društvenih vrijednosti u institucionalan odgoj i obrazovanje, odnosno kao bitnog sredstva ostvarivanja kulturoloških tendencija ondašnjeg društva (Babić i Irović, 1999a). U duhu socijalističkih društvenih odnosa, dječja igra se programskim dokumentom naglašeno promovira i kao način privikavanja predškolske djece na **zajednički rad u društvu i usklađeno kolektivno djelovanje**.

Analizirana Uputstva povezuju aktivnosti crtanja, modeliranja i manipulativni rad raznovrsnim pedagoški neoblikovanim materijalima s djetetovom igrom. Obrazlaže se kako je ručni rad predškolskog djeteta „u stvari jedan oblik didaktičke igre“ (Mendeš (ur.), 2020: 94) koja je svrhovita iz razloga što dijete njome ne samo da postiže zadovolјstvo, nego i producira vlastite stvaralačke tvorevine koje potom koristi u igrovnim aktivnostima.

Razmatrani dokument povezuje igru predškolskog djeteta i odgojnu vrijednost organiziranih šetnji i aktivnosti u izvanjskom, okolišnom okruženju. Navedenim postupanjem dokument uvodi fenomen igre u način djetetovog spoznavanja okoline. Dokument stoga, sugerira igru kao začetak razvijanja djetetovih zanimanja za prirodu i prirodne pojave, za djetetova promatranja i zapažanja.

Igra se programskim dokumentom navodi i kao **sredstvo glazbenog odgoja** predškolskog djeteta u smislu njegovanja glazbenog sluha i memorije, ugodnih čuvstava i domoljubnog senzibiliteta. Dokument utvrđuje kako „treba iskoristiti pristupačne pjesme i igre svih jugoslavenskih naroda“ (isto, 95) u svrhu svestranog razvoja djeteta. U konačnici, programski dokument percipira igru i kao način razvitka djetetovih **temeljnih matematičkih predstava**, odnosno elementarnih matematičkih znanja pa konstatira da rad putem igre i organiziranog zaposlenja „ima veliki značaj za umni razvoj djeteta“ (isto).

U analiziranim Uputstvima za organizaciju i rad u zabavištima (1945.) riječ igra prisutna je dva puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 11 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 13 puta.

ULOGA DJEČJE IGRE (1945.)	Metoda svestranog razvoja
	Sredstvo umnog i čuvstvenog napredka
	Sredstvo razvijanja matematičkih znanja
	Sredstvo tjelesnog uzgoja i glazbenog odgoja
	Način razvijanja domoljubnih osjećaja
	Način privikavanja na kolektivno djelovanje
	Pragmatično sredstvo produciranja stvaralačkih tvorevina

Slika 7. Uloga igre u Uputstvima za organizaciju i rad u zabavištu, 1945. (izradila L.K.)

5.4. Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)

*Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu*¹⁵ je programski dokument donesen od strane Ministarstva socijalnog staranja NR Hrvatske 1947. godine. Naziv dokumenta upućuje na njegovu namijenjenost dječjim vrtićima u okviru dječjih domova i obdaništa kao „ustanova državnog staranja“ (Baran, Dobrotić i Matković, 2011: 530) djece predškolske dobi.

Predmetni dokument predstavlja **klasičan predškolski kurikulum** koncipiran prema odgojnim područjima (tjelesni, umni, moralni i umjetnički odgoj) i dobnim skupinama djece (mlađa, srednja i starija grupa). Dokument je usmjeren na ostvarivanje odgojnog sadržaja putem transmisije, odnosno izravnog poučavanja (Mendeš, 2012). Budući da Plan i program (1947) zagovara vremensku strukturiranost pedagoškog rada, isti se odvija na temelju unaprijed promišljenih mjesečnih planova koji se izrađuju sukladno detaljnim programskim uputama i objašnjenjima za njihovu praktičnu realizaciju (Lipovac, 1985). Ovaj „osnovni pedagoški dokument“ (Lipovac, 1985: 214) u radu dječjih vrtića neposrednog poslijeratnog vremena, „znatno je utjecao na odgojnu praksu prvih poratnih godina“ (Mendeš, 2012: 76). Lipovac (1985) sugerira kako temeljno značenje spomenutog dokumenta „jest u tome što je on u najranijem poslijeratnom razdoblju omogućavao da se djelatnost dječjih vrtića u obdaništima za predškolsku djecu odvija smišljeno, organizirano i pedagoški zasnovano“ (Lipovac, 1985: 215). Spomenuto implicira usklađenost programskog dokumenta s njegovanjem mišljenja kako temeljito pedagoško planiranje omogućava kvalitetniji odgojni rad (Plan i program..., 1947). Uvažavanje spomenutog stajališta kao relevantnog, rezultat je pozitivističke paradigme analiziranog vremena koja u životnoj stvarnosti vidi linearnost i uzročno-posljedičnu predvidljivost.

Dokument pretpostavlja, kao jednu od bitnih zadaća, ostvarivanje takvog pedagoškog rada koji će roditeljima pružiti pomoć u obiteljskom odgoju (Babić i Irović, 1999a), odnosno biti primjer i model *pravilnog* odgoja djece. Došen-Dobud (2013) u navedenom uočava tendenciju „ranih početaka indoktrinacije kao i posrednog utjecaja na roditelje djece“ (Došen-Dobud, 2013: 17).

¹⁵ Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske (1947). *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu*.

Analizirani Plan i program je u svojoj orijentiranosti na razvoj svih djetetovih sposobnosti i osobina, usmjeren je na stvaranje efikasnih preduvjeta za daljnji odgoj i obrazovanje djece, dakle, pripremu **za uspješno obučavanje u školi** (Plan i program..., 1947). Istaknuta usmjerenost odraz je ideološkog okvira razmatranog društvenog sustava (Babić i Irović, 1999a), koji je nastojao pedagoškim intervencijama ostvariti društveni odgojni ideal - pravilan društveni odgoj djeteta uz djetetov svestrani razvitak, naglašeno domoljublje i opću socijalnu prikladnost (isto).

Posebnu pozornost programski dokument pridaje proširivanju djetetovih spoznajnih kapaciteta, razvitku govora i elementarnih matematičkih predodžbi te moralnom i umjetničkom odgoju. Veliki značaj u odgojnom radu predstavlja ponavljanje aktivnosti u cilju izgradnje poželjnih navika djeteta. Unatoč propisanim referentnim okvirima i ograničenjima u organizaciji rada, odgojitelju se ipak sugerira prihvaćanje stanovite fleksibilnosti u smislu odstupanja od utvrđenog plana, ako je to situacijski korisnije za djecu.

5.4.1. Igra: sastavnica Plana i programa rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)

Igra se u analiziranom Planu i programu navodi kao pomoć i sredstvo u ostvarivanju odgojnih zadaća. Sukladno spomenutom, programski dokument određuje kako igra treba biti raznovrsna i u funkciji ostvarivanja zadaća svestranog razvoja djeteta (Plan i program..., 1947).

Igra u obliku promišljenih govornih aktivnosti, koje su organizirane i vođene od strane odgajatelja, pozicionira se razmatranim programskim dokumentom kao metoda razvoja **djetetovog govora**. Naime, Planom i programom se predviđaju „stvaralačke igre: kuhinja, posjeta, šetnje, telefoniranje i druge“ koje „pomažu razvitku govora djeteta“ (Lipovac, 1985: 62). Budući da je programskim dokumentom pretpostavljeno da „odgojiteljica imāde jasnu sliku koje glasove dijete nepravilno izgovara“, njezin zadatak je „u igrama, kod recitacija, ponukati dijete da više puta ponavlja te glasove“ (Mendeš (ur.), 2022: 119). Igra u spomenutom kontekstu postaje način programiranog razvoja djetetovog govora, odnosno **logopedizirano sredstvo** kojim se ostvaruje „ispravljanje grješaka u govoru“ djeteta (isto). Analizirani dokument pozicionira nadalje igru kao metodu **razvoja higijenskih navika** i dosljednog privikavanja na iste. Dokument usmjerava pažnju na potencijal simboličke igre pa konkretizira primjere situacija u kojima djeca tijekom simboličke igre bivaju upućena na usvajanje zadaća higijenskog odgoja.

„Kod igre kuhinja treba djeci omogućiti da primjene stečene navike u igri: da operu živežne namirnice, da sami budu uredni, da u igri imādu pregačicu“ (Mendeš (ur.), 2022: 97).

Razmatrani kurikulumski dokument tumači dječju igru kao **metodu tjelesnog odgoja** djeteta, razvoja pokreta i „sredstvo fiskulture“ (Plan i program..., 1947: 102). Dokument konstatira kako je nužno „postupno pridobiti svu djecu za pokretne igre“ (isto) te naglašava kako tek opetovanjem igara, odnosno njihovim višekratnim i ponavljajućim izvođenjem pod praćenjem odgajatelja je moguće ostvariti planirane zadaće. Navedeno implicira **transmisijsku ulogu odgojitelja** ne samo kao prenositelja znanja, već i kao prenositelja vještina potrebnih (iz perspektive odraslih!) za planirani razvoj djeteta. U opisanom kontekstu odgajateljica „pokazuje djeci kako se igra igrā“, a programski dokument predviđa čak i svršetak igre „svršetak igre je takav, da sva djeca u tramvajima putuju u sobu dječjeg vrtića“ (isto). Divergentnost u igri i njezin afirmativan učinak na individualne potrebe tjelesnog razvoja djeteta nisu prepoznati ovim kurikulumom.

Programski dokument percipira dječju igru i kao bitno **sredstvo umnog odgoja** te kao način razvijanja djetetovih osjetila. U tu svrhu predlažu se igre pogađanja boja, igre sa zastavicama, repetitivne igre za pogađanje smjera zvuka, igre lutkama i simbolička igra. Spomenute igre sugeriraju se s pozicije didaktizirane metode za *obradu* i razvoj djetetovih spoznajnih pojmova.

Dokument pristupa dječjoj igri i kao sredstvu osjetilnog upoznavanja raznolikih varijabli koje nisu nužno dio djetetovog svakodnevnog životnog konteksta, no ipak su prisutne u društvenoj sredini. Riječ je o osjetilnom upoznavanju plina, mirisa ugljena i raznih lakova te spoznavanju opasnosti od istih (Plan i program..., 1947). Iz perspektive zaštitne i zdravstvene funkcije dječjih vrtića razmatranog vremena navedeni pristup ne začuđuje, nego odražava poslijeratne ekonomske i društvene okolnosti te opći životni standard. Programski dokument time zadaje dječjoj igri i **edukativnu svrhu**, dovodeći je u vezu sa sljedećim pojavnostima: „Smrad plina, opasnost od plina. Smradovi raznih lakova s kojima djeca rade i lakiraju predmete. Smrad tutkala“ (isto, 116).

U sklopu **moralnog odgoja djeteta**, tj. razvijanja moralnih vrednota i učtivog ponašanja, programski dokument predlaže primjerice, da se upravo igrom artikuliraju djetetove „kulturne navike kod jela i da kroz igru (djeca) utvrđuju svoje navike“ (isto, 127). U zadaćama razvijanja početnih matematičkih predodžbi dokument sugerira: „igre spremanja zimnica ili igre trgovine igračkaka (...), igre veličine predmeta i uspoređivanje veličina“ (isto, 120) te igre po nalogima odgajatelja. Kao didaktički materijal pritom služe simbolički “nizovi kućica, borića, kocaka,

kutija, lutka (...) štapovi koji su različiti po duljini i debljini, igračke kao što je ruska lutka za rastavljanje, kutija u kutiji, itd.“ (isto). Navedene sugestije impliciraju otklon od primjene, do tada redovito zastupljenih, Fröbelovih didaktičkih materijala u odgojnom radu dječjih vrtića. Spomenute sugestije potvrđuju s druge strane otvaranje mogućnosti za kreativno promišljanje odgojitelja u korištenju raznolikih materijalnih sredstava kontekstualno primjereni procesu rada.

U aktivnostima **brojenja i početnim računskim operacijama** programski dokument apostrofira rukovodstvo odgajateljice u aktivnosti. Dokument predlaže „igre u kojima djeca na nalog odgajateljice izvršavaju male naloge“ (isto, 121) u svrhu razvoja prostornih predodžbi, u svrhu upoznavanja geometrijskih oblika, upoznavanja pojma vremena, količine i težine. Igra se promovira i kao metoda **umjetničkog i glazbenog odgoja**. Dokumentom se napominje kako: „igre kombiniramo sa muzičkim uposlovanjem“ (isto), a igre na pijesku, vodi i snijegu tumače se kao aktivnosti koje imaju zadaću razvijati djetetove stvaralačke vještine i sposobnosti.

Analizirani kurikulum navodi **slobodnu igru djeteta** gotovo isključivo u kontekstu planiranog djelovanja odgojitelja spram djetetovih aktivnosti. Dokument pritom čak sugerira i vremenski okvir planiranog djelovanja odgojitelja u odnosu na djetetovu igru. Naime, „za vrijeme dok se djeca *jutrom* sakupljaju, u *slobodnoj igri* razgovaramo s njima o njihovim doživljajima izvan ustanove“ (isto, 116 [istaknula L.K.]). Niti u igrama na pješčaniku, koje se dokumentom tumače kao slobodne igre, ne izostaje pedagoško usmjeravanje i utjecaj odgojitelja. „U igrama na pješčaniku u sobi, djeca izrađuju šumu kakva je bila u ljetu /zelena i kakva je sada/žuta“ (isto, 133).

Ipak, programski dokument navodi kako nedjeljom, svečanostima i praznicima „djecu treba pustiti da se do mile volje igraju sa igračkama i to kako hoće i koliko hoće“ (isto, 139). Dokument sugerira da se spomenutim danima omogući „igranje naročitih igara“ (isto) koje imaju stanovit stupanja slobodnog djelovanja djeteta. No i u tako percipiranoj slobodnoj igri moguće je nazrijeti nastojanje da igra bude sagledana s pedagoške pozicije, odnosno da bude usmjerena prema ostvarivanju unificiranih ciljeva. Programski dokument tumači kako će ostvarivanje sugerirane slobodne igre „na djeci ostaviti jaki dojam i oni će se sjećati te igre, kako su je igrali na nedjeljni praznik“ (isto).

U analiziranom Planu i programu rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.) riječ igra prisutna je 45 puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 57 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 102 puta.

5.5. Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću /eksperimentalni (1967.)

*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*¹⁶ za eksperimentalnu uporabu donesen je od strane Zavoda za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske 1967. godine. Programom je zamišljeno da se u predškolskim ustanovama isti realizira kao osnovni dokument za rad „kakovog mi do sada nismo imali“ (Program..., 1967: 5).

Pedagoška teorija i praksa na našim prostorima oskudijevala je naime, do spomenutog trenutka domaćom stručnom literaturom (Miljak, 1986) pa su predškolske ustanove temeljile svoje djelovanje na pedagoškim izvorima nehrvatskih autora, na prijevodima stranih (osobito sovjetskih) izvora, kao i na metodičkim uputstvima i programima koji su prije imali obilježja „didaktičko-metodičkih rukovođa ili priručnika“ (Program..., 1976: 5), negoli relevantnog i koncepcijski funkcionalnog odgojno-obrazovnog programa (Rudež, (ur.) 1971). Predmetni Program donesen je stoga, kao prvi cjeloviti pokušaj definiranja jedinstvenog dokumenta takve vrste na domaćim prostorima, odnosno kao prva pedagoška osnova „razvijena našim vlastitim iskustvom i pedagoškom praksom“ (Program..., 1976: 5), uz nužno uvažavanje svjetskih znanstvenih stavova po pitanju predškolskog odgoja.

Analizirani dokument se odlikuje orijentacijskim karakterom i djelomičnom normativnošću. Time se naglašava njegova namijenjenost svim predškolskim ustanovama bez obzira na njihove komparativne različitosti (Program..., 1976). Program naime, sugerira ostvarivanje definiranih zadaća u kontekstu autentičnih mogućnosti pojedine ustanove. Dokument argumentira pritom kako isti pruža mogućnost odgojitelju „da ga u realizaciji uskladi s razvojnim nivoom djece (...) i konkretnim uslovima u kojima radi predškolska ustanova“ (isto, 7).

Razmatrajući specifičnosti predškolske djelatnosti u odnosu na školski odgoj i obrazovanje, programski dokument naglašava da njegova razrada nije i ne može biti izvedena u formi nastavnog plana i programa. Program je strukturalno koncipiran u tri cjeline naslovljene kao: osnovna načela, program odgojno-obrazovnog rada i osnovni uvjeti za programsku realizaciju.

¹⁶ Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1967). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*.

U prvoj cjelini definirana su temeljna obilježja predškolskog odgoja i predškolske ustanove, odgojno-obrazovne aktivnosti te raspored i organizacija dnevnog življenja u ustanovi. Drugom cjelinom dokumenta se, sukladno utvrđenim odgojno-obrazovnim područjima, definira program rada za različit dobni uzrast djece (mlađi, srednji i stariji), uz navođenje uvaženog pedagoškog kontinuiteta među dobnim grupama. U trećem dijelu analiziranog dokumenta razmatraju se organizacijski i materijalni uvjeti neophodni za realizaciju programa.

Analizirani dokument tumači svoju primjenu kroz perspektivu programa koji je „još uvijek samo prijedlog“ (isto, 8), a čija će primjerenost i relevantnost biti sagledane tek nakon isteka barem jednogodišnje praktične provedbe istog. Predmetni program započeo je svoju eksperimentalnu primjenu tijekom pedagoške godine 1967./68. u mlađoj odgojnoj grupi djece. U naredne dvije godine bio je primjenjivan u srednjoj odgojnoj grupi te zatim i u starijoj grupi djece predškolskog uzrasta (Mendeš, 2020). Nakon trogodišnje pedagoške realizacije programa, prikupljeni su bitni podaci „ne samo o pedagoškoj vrijednosti dokumenta, nego i o mogućnostima djece određene dobi u pogledu usvajanja novog iskustva i znanja“ (Lipovac, 1985: 64).

Slijedom navedenog, razmatrani dokument je 1970. godine usvojen na sjednici Pedagoškog savjeta SR Hrvatske kao službeni program za realizaciju u svim dječjim vrtićima na nacionalnim prostorima. Bio je to „prvi sustavniji programski dokument u povijesti predškolskih ustanova u Hrvatskoj“ (Mendeš (ur.), 2022: 19). Program međutim, nije pokazao sklonost povezati „jasličku uzrast u cjelinu predškolskog odgoja“ (Rosić, 1984: 22).

S obzirom na to da se *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1971. godine gotovo u potpunosti temelji na ovdje navedenom eksperimentalnom programu, detaljnija analiza potonjeg obaviti će se u sklopu razmatranja programskog dokumenta uspostavljenog 1971. godine.

5.6. Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.)

Programski dokument *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama* (1968)¹⁷ donesen je od strane Zavoda za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske kao specifičan dodatak eksperimentalnom Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967). Intencija njegova donošenja bila je nadopuna i bogaćenje potonjeg eksperimentalnog programa sadržajnim odrednicama iz područja prometnog odgoja (Mendeš (ur.), 2022). U kontekstu argumentiranja programske relevantnosti, Program saobraćajnog odgoja dominantno navodi kako ga treba razmatrati kao „integralni dio Programa odgojno-obrazovnog rada s djecom u cjelini, a ne kao izolirano odgojno područje“ (Rudež (ur.), 1976: 24), s obzirom na to da saobraćajni odgoj s ostalim odgojnim područjima tvori kompleksno „programsko i pedagoško jedinstvo“ (isto).

Razmatrani dokument sagledava naime, nužnost svog donošenja u naglom i dinamičnom razvoju suvremenog prometa, osobito cestovnog. Autorica Rudež (1976) tumači kako je upravo nagli razvoj prometa te mogući rizici istog, kao imperativ vremena, „nametnuo potrebu uvođenja saobraćajnog odgoja, ne samo u sve vrste škola, već i u predškolske ustanove“ (Rudež (ur.), 1976: 19). Stoga, programski dokument obrazlaže svoju svrhovitost argumentom da je jedan od najefikasnijih oblika zaštite djece od prometnih opasnosti upravo „organizirani i kontinuirani saobraćajni odgoj“ (isto, 5). **Cilj saobraćajnog odgoja** predškolskog djeteta pritom nije usvajanje mnoštva saobraćajnih pravila, znakova i normativnih propisa obvezujućih prema odraslim sudionicima prometa, nego stjecanje elementarnih vještina, praktičnog iskustva i navika kojima će djeca pridonijeti svojoj sigurnosti u prometu, u različitim prometnim situacijama (Program i upute..., 1968).

Programski dokument proširuje svoju usmjerenost na djetetove „psihičke i druge sposobnosti i moralne osobine“ (isto, 7). Dokument pritom sagledava postupno osamostaljivanje djeteta „u što uspješnijem snalaženju u životu neposredne okoline“ (isto) kroz društvenu perspektivu razvoja djetetove svestrane ličnosti. Oblikovanje „adekvatne psihološke, pedagoške i praktične osnove“ (Rudež (ur.), 1976: 21) kao temelja na kojem će se zadaci saobraćajnog odgoja tijekom djetetovog budućeg školovanja „moći nesmetano i kontinuirano dalje graditi i razvijati“ (Program i upute..., 1968: 14) upućuje na programsku usmjerenost prema budućim društveno poželjnim ciljevima.

¹⁷Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1968). *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama*.

Programski dokument tendira prema ostvarivanju „saobraćajne prevencije“ (Rudež (ur.) 1976: 9), no istovremeno naglašava da je realizacija programskih zadaća specifična inicijalna pozicija za ostvarivanje **kumulativnih društvenih koristi** (isto).

Naime, neposredni odgojni utjecaji prema djeci ostvaruju **posredne učinke na roditelje** djece i širu društvenu sredinu (Rudež (ur.), 1976). Riječ je o kompleksnim društveno poželjnim efektima koji, sukladno tumačenju razmatranog kurikulumu, imaju pogodan potencijal za višestruko odražavanje svoje punine u budućnosti. Navedenom orijentiranošću prema zadovoljavanju budućih vrijednosno-normativnih tendencija društva (Babić i Irović, 1999a), Program odražava funkcionalnu usklađenost s perspektivama tadašnje društvene koncepcije predškolskog odgoja.

Nadograđujući se na eksperimentalni Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967.), program saobraćajnog odgoja također je **strukturiran** prema dobnim skupinama djece. Ne izdvajajući se u formi zasebne programske cjeline, razmatrani dokument se potvrđuje kao integralan dio svih odgojno-obrazovnih područja, osobito područja upoznavanja djetetove okoline. Program se ostvaruje u procesu sveobuhvatnog institucionalnog rada u ustanovi „u tzv. prigodnim situacijama i u posebno organiziranim zanimanjima s djecom“ (Program i upute..., 1968: 12). Osnovne aktivnosti programskog dokumenta su igra, dječji rad i zanimanja.

Iako razmatrani dokument ima **naglašenu poučavateljsku tendenciju** pa navodi primjerice da „obrađivanje sadržaja o saobraćaju prolazi kroz nužne didaktičke etape (pripremanje, programiranje, obrađivanje, vježbanje i provjeravanje)“ (Rudež (ur.), 1976: 30), daje se do znanja kako cjelokupan rad polazi od djetetovog stvarnog iskustva i djetetovog sudjelovanja u istom.

Štoviše, programski dokument apostrofira kako nije moguće postići dovoljno efikasne rezultate „bez prethodnog promatranja i doživljaja živih situacija u saobraćaju“ (Program i upute..., 1968: 13). Rudež (1976) stoga, zagovara i opravdava odmak od isključivo direktivnog verbalnog poučavanja, pojašnjavajući kako je „**direktno poučavanje** predškolske djece moguće samo u ograničenoj mjeri“ (isto, 25) i to kao potpora već stečenom dječjem iskustvu. Značajnost djetetovog neposrednog iskustva nepobitno je uvažena kao dominantan čimbenik djetetovog holističkog razvoja i učenja (Miljak, 1996) i u suvremenim pedagoškim paradigmatama.

5.6.1. Igra: sastavnica Programa i uputa za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.)

Budući da je igra **osnovna aktivnost i forma** odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi, u realizaciji programa saobraćajnog odgoja igra ima dominantnu ulogu. Dječja igra je „najefikasniji put i metoda“ (Program i upute..., 1968: 12) u ostvarivanju programskih ciljeva.

U skladu s društvenim perspektivama razmatranog vremena koje percipiraju predškolsko dijete kao psihički i fizički nedovoljno razvijeno biće (Babić, 1989), „igrama uglavnom **rukovodi odgajatelj** pomažući djeci u odabiranju uloga, sadržaja i oblika igara“ (Rudež (ur.) 1976: 34). Zadaća odgajatelja je „da potencijalni dječji interes pedagoški iskoristi i usmjeri za ostvarivanje zadataka saobraćajnog odgoja“ (isto, 36) nastojeći pritom sagledati igru kao sredstvo kojim se ostvaruje „sistematizacija znanja djece“ (isto). Promovirajući stajalište o važnosti „da svaka aktivnost bude **intencionalna**, a ne da bude sama sebi cilj“ (isto, 31), programski dokument ne prepoznaje igru kao autoteličnu aktivnost te izostavlja slobodu igru u perspektivi ostvarenja svojih zadataka.

Pružajući stvaralačkim, pokretnim i didaktičkim igrama gotovo podjednaku pojedinačnu zastupljenost u programu, analizirani dokument zagovara uključivanje **didaktičkih sredstava** u igru. Dokument stoga, predlaže upotrebu svega onoga „što može korisno i pedagoški efikasno poslužiti što adekvatnijem upoznavanju djece s užom i nešto širom okolinom sa stanovišta saobraćaja u toj okolini“ (Program i upute..., 1968: 13). Riječ je o upotrebi slikovnih materijala, tematskih igrački, filmova, maketa, akustičkih predmeta i prigodno izrađenih semafora, ali i djeci prikladnih saobraćajnih sredstava kao što su tricikli, dječji bicikl, romobil, koturaljke, saonice i drugi primjereni objekti. Rudež (1976) primjećuje kako primjena spomenutih sredstava daje djetetu priliku da „kultivira i odgaja svoju ličnost i moral u cjelini“ (Rudež (ur.) 1976: 48), a odgajatelj pritom ima slobodu procijeniti kada i kako će koristiti pojedino didaktičko sredstvo, budući da ima mogućnost „program stvaralački prilagođavati u njegovoj realizaciji“ (isto, 25).

Ukazujući na primjenu didaktičkih društvenih igara kao sredstva „formiranja početnih pojmova o određenim predmetima, odnosima i pojavama u saobraćaju“ (Program i upute..., 1968: 20) te sugerirajući didaktičke igre kao prikladan „igrajući način učenja“ (isto, 26) Program reflektira biheviorističku utemeljenost te se potvrđuje kao funkcionalno usmjeren kurikulumski dokument.

U kontekstu pokretnih igara s elementima saobraćajnog odgoja, razmatrani dokument napominje kako su „samostalnost, sigurnost i skladnost dječjeg hoda (...) vrijedne osobine i kvalitete dječje motorike koje izvanredno koriste u saobraćajnim situacijama“ (isto, 33). Ovako razloženim tumačenjem dječja igra poprima poziciju odgojnog sredstva čiji neposredan utjecaj na djetetovu tjelesnost posredno anticipira i djetetove vještine saobraćajnog odgoja i saobraćajne kulture.

Pri realizaciji programskih zadaća, igra postaje metoda kojom se „utvrđuje sve ono što se vidjelo ili se provjerava znanje djece“ (Rudež (ur.) 1976: 66) o određenim prometnim aspektima. Riječ je o planiranim i usmjerenim aktivnostima u kojima odgajatelj putem igre propitkuje djetetova znanja primjerice, o tome kako se prelazi ulica, kako su obilježeni pješački prijelazi, čemu služi semafor, kome se u prometu obratiti za pomoć te kako izgleda prometnik.

Programski dokument sugerira odgajatelju da „promatra igru, učestvuje u njoj, a u prigodnoj situaciji ponešto i objasni djeci“ (Program i upute..., 1968: 22). Dokument implicirajući pritom odgojiteljeve uloge kao promatrača, sudionika, ali i poučavatelja. U navedenom kontekstu dječja igra postaje **instrumentalizirani resurs za transmisijski utjecaj** odrasle osobe spram djeteta.

U konačnici, analizirani dokument smatra poželjnim provođenje organiziranih igara natjecanja s namjerom da djeca pokažu „što su sve *naučili* i *usvojili* o saobraćaju i saobraćajnom ponašanju“ (isto, 25 [naglasila L.K.]). Jezična upotreba pojmova "naučili" i "usvojili" otkriva izostavljenu mogućnost promišljanja o djetetu kao aktivnom dioniku i su-autoru vlastitog znanja. Navedeno govori u prilog činjenici da je razmatrani programski dokument u svojoj biti "klasični predškolski program usmjeren na realizaciju sadržaja“ (Mendeš, 2012: 77).

U Programu i uputama za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.) riječ igra prisutna je tri puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još osam puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 11 puta.

5.7. Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.)

*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*¹⁸ donesen je od strane Pedagoškog savjeta SR Hrvatske 1970. godine kao rezultat prihvaćanja uspješno vrednovane trogodišnje primjene istoimenog eksperimentalnog programa (1967). Program odgojno-obrazovnog rada (1971) je ozakonjen kao jedinstveni službeni dokument za rad u svim dječjim vrtićima SR Hrvatske, što u povijesti hrvatskih predškolskih ustanova nije bilo ranije zabilježeno. Petrović-Sočo (2013) upravo donošenjem ovog dokumenta definira prvu etapu razvoja hrvatskih predškolskih kurikuluma kao državnih stručnih dokumenata u našoj bližoj nacionalnoj povijesti. Rosić (1984) u analiziranom dokumentu vidi metodološko usavršavanje u odnosu na prethodne programske dokumente, Babić i Irović (1999a) vide teorijski iskorak, a Mendeš (2020) napominje kako je predmetni Program značajan po tome što je bio „prvi cjeloviti dokument koji je na programskoj razini regulirao odgojno-obrazovni rad u dječjim vrtićima“ (Mendeš, 2020: 336).

Zadržavajući strukturnu formu eksperimentalnog programa iz 1967. godine, analizirani dokument je konceptualiziran kroz tri **cjeline**: uvodni (opći) dio, program odgojno-obrazovnog rada razrađen prema dobnim skupinama djece (mlađa, srednja i starija odgojna grupa) te pregled osnovnih uvjeta za realizaciju programa. Svi su strukturalni dijelovi najuže povezani i sačinjavaju jedinstvenu cjelinu. Program ne propušta navesti znanstvene stavove na čijim polazištima je utjelovljen: a) predškolska dob je vrijeme najbržeg i mnogostranog razvoja djeteta te anticipira osnovu za nastanak djetetove buduće ličnosti, b) intelektualni i psihofizički razvoj djeteta ima direktan odnos s odgojno-obrazovnim procesom, c) uz uvažavanje individualnih osobina djeteta, igra je osnovni i prioritetni oblik učenja u odgojno-obrazovnom procesu (Program..., 1971).

Definiranjem dječjeg vrtića kao predškolske ustanove „u kojoj se odgajaju i obrazuju djeca od tri godine života do polaska u školu“ (isto, 14), programski dokument daje naslutiti pragmatičnu i funkcionalnu usmjerenost. Analizirani dokument percipira naime, svoju svrhovitost kroz ostvarivanje općeg i zajedničkog odgojnog cilja aktualnog društvenog sustava. Stoga je fokusiran na **povezivanje dječjeg vrtića i školske ustanove**, odnosno na osiguravanje pravilnog i cjelovitog psihofizičkog razvoja djeteta u vidu prijenosa znanja kao temelja za djetetovo buduće školovanje.

¹⁸ Pedagoški savjet SR Hrvatske (1971). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

Snažno promoviranje odgojno-obrazovne funkcije i primjetnu **tendenciju skolarizacije** putem razmatranog dokumenta, moguće je sagledati iz perspektive nastojanja tadašnjeg društva da se dječjim vrtićima prida veći društveni značaj i da se podigne ugled cjelokupnoj predškolskoj djelatnosti (Miljak, 1995). Naglašenom orijentiranošću ka pripremi djeteta za obavezno školovanje, buduću zrelost i buduće življenje, Program se u duhu funkcionalne usmjerenosti ostvaruje kao tradicionalan kurikulumski dokument. Definirajući svoju konceptualizaciju kao „solidnu osnovu na kojoj se djeca pripremaju za dalje obrazovanje i odgoj u osnovnoj školi“ (Program..., 1971: 6) Program dodatno potvrđuje **biheviorističku** teorijsku utemeljenost.

Razmatrani kurikulum je koncepcijski veoma blizak tzv. **akademski-strukturiranim** predškolskim programima (Mendeš, 2020) koji imaju zadaću uspostaviti akademski uspjeh pojedinca i nadoknaditi kulturološki deficit, prouzročen odgojem u pedagoški depriviranoj sredini (Kamenov, 1983). Kamenov (1983) primjećuje da, za razliku od maturacijsko-socijalizacijskih i kognitivno-razvojnih programa u kojima je prisutno uvažavanje samousmjeravajućih aktivnosti djeteta, u kognitivno-akademski strukturiranom programu gotovo isključiva „inicijativa je u rukama odgajatelja, a od djeteta se očekuje poslušnost i prilagođavanje“ (Kamenov, 1983: 39). Iako Program visoko pozicionira **spoznajnu** dimenziju djetetovog razvoja (Petrović-Sočo, 2013), što nije iznenađujuće, s obzirom na to da se donošenje dokumenta sedamdesetih godina prošlog stoljeća podudara s vremenom jakih apostrofiranja intelektualnih i spoznajnih pristupa predškolskom odgoju (Miljak, 1996), isti odbacuje pomisao o metodičkoj primjeni nastavnog sata u odgojno-obrazovnom proces.

Uvažavajući specifičnosti predškolskog odgojno-obrazovnog djelovanja u usporedbi s nastavnim radom, Program navodi kako pruža jasnu „pedagošku orijentaciju i smjernice u kojim okvirima treba organizirati i provoditi rad s djecom“ (Program..., 1971: 7). Stoga, program implicira da ga treba primjenjivati **orijentacijski**, uz poštivanje komparativnih različitosti među ustanovama. S druge pak strane, samom činjenicom da programski dokument predstavlja službenu osnovu, obvezujuću za rad svih dječjih vrtića u SR Hrvatskoj, kao i propisivanjem moguće razine ostvarivanja programskih zadaća za svaku dobnu skupinu djece, analizirani Program iskazuje i **normativne karakteristike** te se pozicionira kao regulatoran programski dokument.

Odgojna područja raspoređena su Programom na mlađu, srednju i stariju odgojnu grupu djece sugerirajući pritom model zatvorene i strukturirane organizacije rada (Petrović-Sočo, 2013). U mlađoj odgojnoj grupi Program predviđa: fizički i zdravstveni odgoj, upoznavanje okoline, hrvatskosrpski jezik, likovni i muzički odgoj. U srednjoj grupi je pored već navedenog, predviđeno i područje razvijanja elementarnih matematičkih pojmova, a u starijoj grupi je područje upoznavanje okoline modificirano u područje upoznavanja prirodne i društvene sredine (Program..., 1971). Za uspješnu realizaciju programskih zadaća osobita važnost se pridaje prostorno-materijalnom **okruženju**, fizičkoj organizaciji prostora u tzv. kutiće sobe dnevnog boravka te sadržajnim didaktičkim sredstvima. Navedeno odgovara programskom karakteru društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja u promoviranju didaktičkog pristupa odgojno-obrazovnom radu (Mendeš, 2020).

Pravilan **raspored dana** i strukturirana organizacija dnevnog življenja također je bitna specifičnost Programa. Lipovac (1985) primjećuje kako je tijekom analiziranog vremena „u praktičnoj djelatnosti vrtića prisutno (je) nastojanje odgajatelja da rad s djecom učine što sadržajnijim i uspješnijim“ (Lipovac, 1985: 120). Propisanim rasporedom dnevnog življenja nastoje se naime, zadovoljiti raznolike potrebe djece, a to znači i dosljedno osigurati vrijeme za sustavan pedagoški rad kao neizostavan dio djetetove pripreme za buduće školovanje. Slijedom izrečenog, nije iznenađujuće što analizirani dokument pridaje osobit značaj strukturiranom planiranju odgojno-obrazovnog rada. Zagovaranje stava o važnoj ulozi sustavnog planiranja za kvalitetno pedagoško djelovanje Roller-Halačev (1978) pojašnjava sljedećim tumačenjem, mjerodavnim u kontekstu razmatranog vremena: „Što je planiranje solidnije, veći je i postotak vjerojatnosti da će se postavljeni zadaci uspješno ostvariti“, jer planiranje „unos i jasnoću, preciznost i organiziranost u rad odgajatelja“ (Roller-Halačev, 1978: 100).

U okvirima razmatranog vremena, moguće je razumjeti intenciju programskog dokumenta da i spomenuti segment programiranja, odnosno **striktno planiranje** bude u izravnoj vezi s pedagoškim utjecajem na dijete. Program naime, objašnjava kako „planiranje rada s djecom je izvanredno važno jer se takvim načinom rada djeca uče organizirati i osmisliti svoju aktivnost“ (Program..., 1971: 25). Kako navedeni stav počiva na pozitivističkom i mehanicističkom poimanju odgojno-obrazovne prakse kao linearne i predvidive te ne prepoznaje u pedagoškoj stvarnosti njenu dinamičnu složenost i nestabilnost (Petrović-Sočo, 2013), nije moguće u uporištima razmatranog dokumenta iznaći bitne dodirne točke sa suvremenim kurikulumima.

Osnovne aktivnosti i forme odgojno-obrazovnog rada analiziranog Programa su igra, dječji rad i zanimanja. Program naglašava kako se spomenute aktivnosti provode „pod rukovodstvom stručno kvalificiranih odgajatelja“ (Program..., 1971: 15) pa takvim navođenjem reflektira pedagoško uvjerenje o dužnosti odgojitelja “da igru pripremi, da je indirektno usmjerava, kontrolira kako teče (...) i na taj način motivira djecu na igru“ (Roller-Halačev, 1978: 85). Odraslocentričnom perspektivom djeteta i u ozračju društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja, odgajatelj u razmatranom programskom dokumentu realizira stoga, svoju **poučavateljsku ulogu** kao organizator, sudionik, promatrač, pomagač i voditelj u aktivnostima.

Iako programski dokument izriče kako je igra „najprirodniji put za upoznavanje djeteta“ i za odgojitelja „izvanredna mogućnost da u igri upozna dijete“ (Program..., 1971: 16), autori programa sugeriraju navedeno tumačenje činjenicu u kontekstu izvanjske kontrole i programiranog stereotipiziranja djeteta. Program sugerira odgojitelju da spoznavanjem djeteta kroz igru „usmjerava njegovu pažnju i aktivnost, da utječe na sve strane djetetove ličnosti“ (isto, 17), no pritom nerijetko ograničava djetetovu samoorganiziranu inicijativu (Došen-Dobud, 1979). Naime, odgoj koji se realizira kao heteronomija, negira dijete kao subjekta (Došen-Dobud, 1982).

Ovakvim tumačenjem i didaktiziranom perspektivom dječje igre, dokument propušta uvažiti stvarne potencijale igre i djetetov doprinos u oblikovanju poosobljene ličnosti. Štoviše, igra u formi potpuno didaktizirane aktivnosti oprečna je djetetovoj sposobnosti samospoznavanja pa duboko zadire u rizik ugroze djetetove autentičnosti (Došen-Dobud, 1979). Promovirajući apsolutiziranu ulogu odgojitelja (isto) programski dokument se time potvrđuje kao službeni akt s tendencijom ostvarivanja visoko uniformiranih efekata spram djeteta predškolske dobi.

S druge strane, navedeno otkriva nedostatnu spoznaju autora razmatranog dokumenta da „iako ima uniformiranosti u ljudskom ponašanju i djelovanju, vanjska sličnost maskira unutrašnju različitost“ (Miljak, 1997: 63) pa „efekti utjecaja na dijete ne mogu biti uniformirani“ (Petrović-Sočo, 2013). U kontekstu suvremenog razumijevanja potonjih tumačenja, razumljiva je činjenica da se analiziranom Programu zamjerala ne samo skolarizacija i prenamaglašeno pripremanje djeteta za polazak u školu, nego i visoka strukturiranost i izrazito uprosječivanje djece (Krstović, 1977; Miljak, 1988, Petrović-Sočo, 2013).

5.7.1. Igra: sastavnica Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.)

Prema tumačenju programskog dokumenta igra se uvažava kao „najprirodniji, osnovni i najznačajniji oblik aktivnosti djeteta predškolske dobi“ (Program... 1971: 16). U izrečenom smislu igra ovim Programom zadobiva službeni dignitet kao važan čimbenik djetetovog razvoja.

Razmatrani dokument definira igru kao aktivnost koja „odgovara djetetovom cjelokupnom neuropsihičkom ustrojstvu, biološkim i psihičkim potrebama i razvoju“ (isto) pa promovira igru kao pretpostavku svestranog i harmoničnog življenja djeteta. Ipak, dovodeći pojam igre u kontekst sa sintagmama i izrazima: *odgojni utjecaj, moćno odgojno sredstvo, uvježbavanje igrom, maksimalno iskorištavanje igre, iskoristiti sve vrste igre*, daje se naslutiti programska tendencija **legitimnog pedagogiziranja igre** u odgojne i poučavateljske svrhe.

Programski dokument pozicionira igru „kao sredstvo fizičkog, umnog, moralnog, radnog i estetskog odgoja“ (isto, 17). Igra postaje metoda unaprjeđivanja djetetovog zdravstvenog statusa jer njom dijete „razvija svoje fizičke i psihičke snage i sposobnosti“ (isto, 16). Analiziranim dokumentom se igra definira i kao bitno sredstvo intelektualnog razvoja kojim dijete „stječe spoznaje o vanjskom svijetu i bogati svoj emocionalni život (...) bogati rječnik i izgrađuje svoj govor, očituje i razvija svoje stvaralačke sposobnosti“ (isto). Slijedom navedenog, razumljivo je tumačenje dokumenta kako igra predstavlja „osnovni oblik učenja djeteta predškolske dobi“ (isto, 17), pri čemu „dijete predškolske dobi uči igrajući se i igra se učeći“ (isto, 17).

Ipak, imajući u vidu društvene ciljeve odgoja i obrazovanja, dokument se zalaže za dirigirani **nadzor nad igrom** i učenjem djeteta (Petrović-Sočo, 2013), ne prepuštajući pritom djetetu da stječe znanje individualnom autonomijom (Došen-Dobud 1977). Reflektirajući društvene vrijednosne tendencije i paradigme, analizirani kurikulum snažno naglašava kako „u korištenju svih vrsta igara odgajatelj ima rukovodeću ulogu“ (Program..., 1971: 19) za koju je potrebno izrazito „pedagoško umijeće i takt“ (isto). I shvaćanje imalo je bitan oslonac u već prisutnim pedagoškim tumačenjima susjednih zemalja čiji su pedagozi promovirali stavove o nužnom rukovođenju dječjim igrama.

Riječ je o stavovima koji sugeriraju kako dječje igre bez nadzora odrasle osobe mogu katkad „izazvati ružna čuvstva i razvijati nezdravu maštu“ (Levin-Ščirina i Mendžerickaja, 1950: 105) pa

nije dovoljno da odgojitelj samo promatra igru. Štoviše, potrebno je da odgojitelj dječjom igrom razumno upravlja (Arkin, 1950) te da prepusti djeci inicijativu igrovnog postupanja „samo tako dugo dok se igra pravilno odvija“ (Bartušková, 1968: 101).

Sugerirano promišljanje moguće je razumjeti iz pozicije prosvjetiteljske slike djeteta koja percipira dijete kao biće u nastajanju (Babić, 1989). Budući da navedena perspektiva ne prepoznaje kompetentnost djetetovog bića, ista ne prepoznaje mogućnost (a niti pravo!) djetetove aktivne izgradnje znanja. Stoga, analizirani dokument zastupa tezu kako predškolska djeca „stječu elementarno znanje o svojoj okolini u *saobraćanju s odraslima*“ (Program..., 1971: 21 [naglasila L.K.]), a tek potom, uz odgovarajuće pedagoško usmjeravanje (ponovno od strane odrasle osobe, odnosno odgojitelja!), djetetova saznanja se „na određeni način sređuju, korigiraju, proširuju i produbljuju, mnoge predodžbe i pojmovi postaju jasniji, točniji i trajniji“ (isto).

Navedenim gledištem programski dokument daje djetetu podređenu ulogu spram odgojitelja, a dječju igru propušta spoznati kao način djetetove osobne su-konstrukcije znanja. U takvom odgojno-obrazovnom procesu moguće je naslutiti da odgoj igrom, kao prirodnim oblikom djetetovog razvoja i djetetu imanentnim oblikom učenja, zadobiva formu obrađivanja, oblikovanja i ukalupljivanja po izvanjskoj mjeri odraslog (Babić, 1989). Igra slijedom navedenog postaje sredstvo pedagoškog objektiviziranja djeteta, a uvažavanje igre kao autonomnog prava i potrebe djeteta biva prisutno samo na razini deklarativnog opredjeljenja (Petrović-Sočo, 2013).

Iako dokument navodi kako je osjećaj slobode sastavni element djetetove igre, Program ne iskazuje sklonost za prepoznavanjem suštinskog značaja slobodne igre djeteta. Štoviše, slobodnoj igri djeteta se razmatranim dokumentom ne pridaje pozornost (Miljak, 1986; Petrović-Sočo, 2013).

Referirajući se na programski dokument, Došen-Dobud (1979) konstruktivno zagovara promišljanje o svim mogućnostima razvoja djetetove osobnosti pa kao optimalan izbor sugerira igru u vidu djetetovih slobodnih i samoniklih sadržaja „koji bi bili u neku ruku dječji vlastiti program (potaknuti časovitim interesima i porivima)” (Došen-Dobud, 1979: 23). Spomenute sugestije autorica dodatno pojašnjava tako da definira slobodne aktivnosti djeteta kao one „u kojima dijete slobodno organizira svoj prostor i vrijeme (...) s onom čestinom koja odgovara momentu njegova razvoja i njegovih mogućnosti“ (Došen-Dobud, 1982: 15).

Razmatrani dokument se dotiče slobodne igre djeteta tek uzgredno na pojedinim mjestima, tumačeći primjerice, da je funkcionalna igra djece mlađe dobi više slobodna igra, nego stvaralačka, odnosno kako je slobodna igra zapravo ekvivalent predmetnoj igri u mlađoj odgojnoj skupini. Strogo propisanom vremenskom organizacijom rada Program predviđa slobodne aktivnosti u neproduktivno vrijeme dana (Petrović-Sočo, 2013), primjerice pri jutarnjem okupljanju djece ili nakon poslijepodnevnog odmora.

Navedeno odražava nedovoljno razumijevanje i manjkavo uvažavanje osnovnih značajki djetetove igre, budući da točno propisano i planom predviđeno vrijeme za 'slobodnu' igru u dječjem vrtiću, paradoksalno implicira **neostvarivo zahtijevanje od djeteta** da bude - spontano po planu (Došen-Dobud, 1982).

Ne negirajući potrebu programske orijentacije, Došen-Dobud (1982) stoga snažno upozorava kako ambiciozno zamišljeni i visoko strukturirani programi mogu bit prostor „iza kojih se često može izgubiti i dijete i njegovo pravo na djetinjstvo s mnogo radosti i igre“ (Došen-Dobud, 1982: 15), a autorica Babić (1989) upravo razmatrani programski dokument sagledava kao kurikulum u kojem „dijete sa svojim potrebama ostaje u pozadini“ (Babić, 1989: 34).

Analizirani Program promovira igru kao **učinkovito sredstvo uvođenja u rad** i kao pripremu za planirana zanimanja. Dokument ocjenjuje igra kao dominantno sredstvo u razvijanju elementarnih matematičkih pojmova i upoznavanju prirode i okoline (Program..., 1971).

Igra je razmatranim dokumentom pozicionirana nadalje, kao efikasno sredstvo unaprjeđenja **djetetovog govora** pa je protumačena kao djetetu „najpogodnija forma za uvježbavanje u pravilnom izgovoru pojedinih grupa glasova“ (Program..., 1971: 55). Program stoga navodi: „Putem igara kojima je cilj uvježbavanje glasova stječu se osnove gramatičke strukture, poboljšava se konstrukcija rečenice – uvježbava se konverzacija“ (isto). Ističući kako pedagoška efikasnost igre “pridonosi kasnijem uspješnom uvođenju djece u organiziranu nastavu“ (isto, 96), programski dokument ponovno sugerira usmjerenost na buduće življenje djeteta, odnosno usmjerenost na ostvarivanje općih društveno-odgojnih ciljeva. Iz pozicije navedenog, nije iznenađujuće što Program u određenom trenutku jasno iskazuje stav da dječju igru „kao osnovni oblik odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću ne zahtijevamo zbog sentimentalnih razloga, već upravo zbog toga što joj postavljamo visoke odgojne zahtjeve“ (isto, 31).

U određenju mnogostrukih uloga dječje igre, analizirani dokument zadaje igri i ulogu specifične forme kolektivnog života. Dokumentom se sugerira kako upravo u kolektivnim igrama dijete uči poštivati bitne norme zajedničkog življenja (Program..., 1971). Program pozicionira igru i kao sredstvo osposobljavanja za **vrijednosno prihvatljiv socijalan život** „bez kojega se ne može niti zamisliti suvremeno (*socijalističko*) društvo“ (isto, 23 [nadodala L.K.]).

Slijedom navedenog, daje se naslutiti kako igra programskim dokumentom postaje instrument oblikovanja moralnih osobina predškolskog djeteta, štoviše, postaje **sredstvo razvijanja izvanjske, heteronomne moralnosti**. U skladu s potpunim programiranjem i direktivnom realizacijom odgojno-obrazovnog rada, „u duhu apsolutne pedagoške heteronomije“ (Došen-Dobud, 1982: 36) i odgoja impersonalnog karaktera (Babić, 1989), Program nažalost ne pokazuje sklonost za spoznavanjem igre kao načina izgradnje autonomne moralnosti djeteta.

Naslanjajući se na navedenog, ne bi bilo pogrešno ocijeniti kako dječja igra, kao bitna sastavnica analiziranog dokumenta, Programom zadobiva karakteristike *projekta odraslih* i *projekta izvanjskih autoriteta*, dok igra percipirana kao *projekt djeteta* ne zaživljuje. Dječja igra kao autonoman i autentičan projekt djeteta biva Programom društveno i institucionalno marginalizirana.

U ovom programskom dokumentu riječ igra je prisutna 35 puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 130 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 165 puta.

5.8. Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)

*Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976)*¹⁹ je programski dokument namijenjen radu s djecom u godini prije obveznog osnovnog školovanja. Namijenjen je odgoju i obrazovanju djece koja prethodno nisu bila uključena u programski rad dječjih vrtića, a temelji se na načelu prava svakog djeteta da se u predškolskom razdoblju koristi „dobrima društveno-organiziranog odgoja“ (Program minimuma... 1976, paragraf 1). Spomenuto pravo definirano je kao trajna društvena obveza te je kvantitativno normirano sa 150 sati odgojno-obrazovnog sadržaja. Program naglašava kako je riječ o temeljnom minimumu koji vodi do više razine jednakosti među djecom predškolskog uzrasta u smislu postizanja ujednačenijih uvjeta za njihov napredak. Navedeno nije neobično budući da je u razmatranom razdoblju tendencija stvaranja uvjeta za „jednak start u svijet učenja, rada i života“ (Rosić, 1984: 14) bila jedna od temeljnih usmjerenosti institucionalnog odgoja i obrazovanja. Predškolskim odgojno-obrazovnim radom nastojala se naime, realizirati društvena težnja da „tretman djece iz manje imućnih i bogatijih obitelji postaje jednakim“ (Baran i sur., 2011).

Razmatrani programski dokument usmjeren je stoga, prema ostvarivanju općeg cilja i zadaća u duhu socijalističkih društvenih odnosa. Usmjeren je anticipiranju djetetovog cjelovitog psihofizičkog, emocionalnog i moralnog razvoja, čime se „potpomaže sazrijevanje i pripremanje djeteta za školu“ (Program..., 1976: 17). Program pritom izričito nalaže **distanciranost od školskih metoda rada**.

Analizirani dokument je koncipiran u tri cjeline. Prvi dio dokumenta navodi smjernice Prosvjetnog savjeta Hrvatske i Saveza zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SRH. Drugim dijelom dokumenta utvrđuje se i pojašnjava *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada...* uz definiranje programskog cilja i zadaća, razmatranje razvojnih osobina šestogodišnjeg djeteta te navođenje orijentacijskog programskog sadržaja protumačenog u kontekstu četiri odgojna područja: tjelesni i zdravstveni odgoj, upoznavanje okoline i njegovanje materinjeg jezika, likovni odgoj te glazbeni odgoj. Treća cjelina analiziranog dokumenta pruža dva konkretna primjera, tj. modela izvedbenog odgojno-obrazovnog rada koja su ostvarena

¹⁹ Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1976). Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. U: Šnajder, Z. ur. (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.

praktičnim iskustvima u različitim sredinama SRH (Zagreb i Split). Analizirani dokument navodi kako razmatranje ponuđenih modela izvedbenog rada „smanjuje mogućnost improviziranja odgajatelja, pogotovu nastavnika koji nisu osposobljeni za rad s djecom predškolskog uzrasta“ (Program minimuma... 1976: 63) pa stoga spomenuti prilog u vidu izvedbenog primjera odgojno-obrazovnog procesa dokument sugerira kao prednost svoje programske razrade. Zbog nepostojanja sustavnih i kritičkih analiza programskih usmjerenja sličnih razmatranom dokumentu (Program minimuma... 1976), odnosno zbog općeg nedostatka znanstvenih istraživanja (Došen-Dobud, 1977a) i oskudne teorije predškolskog odgoja tijekom analiziranog vremena (Miljak, 1988), programski dokument sugerira da ga se čak može smatrati i pokusnim.

Program minimuma nalaže da „predviđen programski sadržaj treba shvatiti orijentaciono“ (Program..., 1976: 32). Uvažavajući sugestije dokumenta da isti treba „elastično primjenjivati“ (isto, 22), dokument implicira poštivanje različitosti u iskustvima djece, priznavanje specifičnih osobina odgojne grupe i kontekstualnih uvjeta odgojno-obrazovnog rada. Uvažavanje pretpostavke da **različita iskustva djece** traže individualno različite pristupe djetetu moguće je sagledati kao začetak mijenjanja paradigme o djetetovom učenju, odnosno kao nagovještaj prihvaćanja perspektive da „dijete uči (...) tako da neprestano transformira i prerađuje svoje prethodno iskustvo“ (Miljak, 1996: 49).

Iako su programskim dokumentom aktivnosti raspoređene prema unaprijed utvrđenim odgojnim područjima, što je odlika **zatvorenih** kurikuluma, prisutan je stav da odgojitelj treba senzibilno uočavati aktualna događanja koja pobuđuju djetetovo zanimanje i prirodan interes, kako bi modificirao planirani sadržaj i organizirao aktivnosti u skladu s uočenim. Navedeni je stav moguće dovesti u vezu s tumačenjem Došen-Dobud (1979) koja upozorava da definiranje sadržajnog minimuma otvara prostor riziku od doslovnog shvaćanja tako određenog i službeno naslovljenog *minimalnog* sadržaja rada pa odgojitelje moguće dovodi u situaciju da se usmjere isključivo na program, utvrđen kao minimalan, ali ne i na širi kontekst, odnosno konkretnu djecu. Stoga, spomenuta autorica sugerira ostvarivanje sadržaja na način da se pristupi uvažavanju onog „što je zajedničko, s obzirom na opći pravac razvoja, s onim što je individualno“ i „pojedinačno u svakom konkretnom djetetu“ (Došen-Dobud, 1979: 44). Autorica zaključuje kako se uvažavanjem navedenog otvaraju perspektive ne samo planirane, nego i djetetove vlastite, slobodne akcije (Došen-Dobud, 1982).

Primjena sintagmi i izraza: *izazivati radosno raspoloženje, buditi oduševljenje, razvijati interese, rukovoditi promatranjem, upućivati, poticati, motivirati*, ukazuje na transmisivski pristup djetetu. Riječ je o primjeni eksplicitnih instrukcija (Miljak, 1996) koje potvrđuju tradicionalnu kurikulumsku orijentaciju dokumenta. U konačnici sadržajnog dijela, Programski dokument naglašeno sugerira da je pri njegovoj realizaciji poželjno konzultirati Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.)

5.8.1. Igra: sastavnica Programa minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)

Dječja igra je, pored rada i zanimanja, **osnovna odgojno-obrazovna aktivnost** razmatranog programskog dokumenta. Dokument polazi od pretpostavke da je ostvarenje programskih ciljeva programa u direktnoj vezi s djetetovom tjelesnim zdravljem i zdravim razvojnim statusom (Program..., 1976), stoga osobitu važnost pridaje ostvarivanju zadaća tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Navedeno je u suglasnosti s društvenim i pedagoškim pretpostavkama analiziranog vremena koje razmatraju usvajanje temeljnih elemenata **zdravstvene samozaštite** djeteta kao bitnu društvenu i individualnu zadaću (Rosić, 1984). Analizirani dokument stoga eksplicitno navodi kako je razvijanje skrbnih navika djeteta prema vlastitom zdravlju izuzetna životna vrijednost za koju je odgovorna ne samo obitelj nego i društvo u cjelini (Program minimuma... 1976).

Posljedično navedenom gledištu, Program minimuma ističe kako „djecu treba zainteresirati za vlastito zdravlje“ (isto, 25) i poticati na razvijanje navika zdravstvene kulture. Pritom se sugerira igra kao način zadovoljavanja djetetove potrebe za kretanjem, ali i kao dominantno sredstvo njegovanja sustavnih tjelesnih vježbi i zdravstvenog odgoja djeteta. Programski dokument u konkretizaciji zadaća tjelesnog i zdravstvenog odgoja **poistovjećuje igru i tjelesne vježbe** pa preporučuje sistematske igre i igre s pomagalicama (lopta, uža, vijača, обруч itd.) za „predusretanje i sprečavanje oboljenja“ i „psihičkih opterećenja djeteta“ (isto, 32). Dokumentom se promoviraju i druge igre: ritmičke igre uz brojalice, igre s pjevanjem, igre natjecateljskog karaktera, samostalno organizirane pokretne igre, igre za razvoj slušnih sposobnosti, igre kao oblik izražavanja muzičkih, likovnih, literarnih i drugih iskustava. Daje se prednost igrama koje upućuju dijete na suradnju, a zatim i na natjecanje.

Uvažavajući individualne razlike šestogodišnjeg predškolskog djeteta, igra poprima poziciju bitnog sredstva u razvoju afirmativnih društvenih i emocionalnih odnosa. Programski dokument navodi pojam kultivirane igre djeteta s vršnjacima kao osnovu socijalnog učenja i temelj „za razvoj maštovitog, stvaralačkog i ljudskog bića" (Program minimuma... 1976: 21). Dokument smatra nužnim da dijete „ima **slobodu da se igra** i mogućnost da realizira svoje zamisli“ (isto) kako bi u interakciji s vršnjacima spontano preuzima odgovornost za svoje djelovanje. Navedeno upućuje na promišljanje igre kao specifične metode razvoja djetetove odgovornosti prema samom sebi i prema zakonitostima kolektivnog življenja.

Analizirani kurikulum dokument prepoznaje nadalje, igru kao važnu komponentu poželjnog **društveno-moralnog** razvoja. Spomenuto viđenje dječje igre odgovara razmatranjima tadašnjih pedagoga, primjerice Roller-Halačev (1978) koja naglašava kako zajedničke igre omogućavaju "stjecanje moralnih predodžbi, moralnih čuvstava (...) moralnih osobina i navika" (isto, 82). U skladu s navedenim razumljivo je tumačenje kako „djecu treba poticati (...) da se drugarski odnose u igri“ (Program minimuma..., 1976: 33). Igra se u spomenutom kontekstu percipira kao referentna pozicija djetetove socijalizacije, manifestira se kao prostor u kojem se djeca uče drugarskom ponašanju, prihvaćanju uspjeha i neuspjeha u natjecateljskim igrama (Mitrović, 1950). Autorica Mitrović (1950) tumači da zajedničke igre potiču dijete na oslobađanje od egocentrizma te pomažu u oblikovanju djetetove socijabilnosti kao bitne značajke pripremljenost djeteta za polazak u školu.

Program minimuma zauzima stav da je **osamostaljivanje djeteta** jedan od najvažnijih odgojnih zadataka „jer uključuje i mnoge druge odgojne kvalitete (samopouzdanje, inicijativnost, spremnost na suradnju)“ (Program minimuma..., 1976: 33). U ozračju navedenog stava, upravo igra postaje „poticaj i obrazac djetetu za njegovu samostalnu aktivnost“ (isto).

Program minimuma prepoznaje igru i kao sredstvo upoznavanja okoline i razumijevanja važnosti ljudskoga rada pa percipira igru kao način uočavanja društvene vrijednosti individualnog i zajedničkog djelovanja. Dokument sugerira upućivanje djece „da na odgovarajući način koriste i spremaju na određeno mjesto igračke i pribor, da zajednički održavaju red u prostoru (...) planiraju s odgajateljem izradu igračaka i pripremu materijala za igre“ (...) „tako se djeca upoznavanju s radom i odnosima ljudi u rad“ (isto, 35).

Analizirani Program minimuma promovira „razvoj igara u kojima djeca preuzimaju nove uloge i izražavaju brigu za oboljele, ljude u nevolji“ (isto, 43). Moguće je stoga naslutiti kako se igra programskim dokumentom sugerira i kao metoda humanizacije ljudskih/društvenih odnosa.

Dokument sagledava igru i kao način upoznavanja ekspresivnih materijala, odnosno način istraživanja likovnih sredstava. Igra postaje sredstvo uvođenja u razvoj stvaralačkih sposobnosti djeteta i metoda podržavanja likovnog izričaja koji „ima veliko značenje i za intelektualni razvoj djeteta“, te je bitan „element odgovarajućeg pripremanja za školu“ (isto, 52).

Program minimuma predlaže igre sa scenskom lutkom i dramske igre kao metodu oslobađanja „sputanosti u govoru“ (isto, 36), a igrama uz glazbu, brojalice, pjevanje i kolo, programski dokument potencira mogućnost „za slobodno raznovrsno izražavanje“ (isto, 57) i njegovanje materinjeg jezika.

Time se zadovoljavaju pedagoške perspektive koje govornim sposobnostima predškolskog djeteta pridaju izvanredno veliku ulogu u djetetovom svestranom razvoju (Mitrović, 1950; Bartušková, 1968; Roller-Halačev, 1978). S druge strane, zadovoljava se i društvena perspektiva u kojoj nositelji predškolske društvene skrbi smatraju opravdanim potencirati ujednačenu govornu kulturu djeteta. Stav o poželjnom ostvarivanju referentnog nivoa govorne kulture djeteta, moguće je u kontekstu ondašnjih društvenih vrijednosti sagledati kao odraz uvjerenja da spomenuta tendencija omogućava djetetu olakšano i pravilnije praćenje buduće nastave (Mitrović, 1950). Naznake implementacije spomenutog stajališta u odrednice programskog dokumenta, odražavaju njegovu klasičnu kurikulumsku prirodu utemeljenu na tradicionalnom shvaćanju djetetovog učenja.

U analiziranom Programu minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.) riječ igra prisutna je 6 puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 48 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 54 puta.

5.9. Programske osnove za odgoj i njegu u dječjim jaslicama (1977.)

Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama²⁰ je prvi službeni programski dokument na nacionalnim prostorima za njegu i odgoj djece u jasličkim grupama (Mendeš, 2020). Naime, sve do 1975. godine, odnosno do donošenja *Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta* dječje jaslice su bile **socijalno-zdravstvena institucija** (Lipovac, 1985) pa su uporište za svoje osnivanje i način rada izvodile iz Zakona o socijalnoj zaštiti. Budući da su dječje jaslice svojim dominantnim naglaskom na zdravstvenoj skrbi dugačak period egzistirale kao metaforički „privjesak predškolskom odgoju“ (Mendeš, 2020: 112), problematika odgojno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama tek je oskudno izazivala pozornost domaćih pedagoških teoretičara i praktičara. Odgojna nastojanja u dječjim jaslicama bila su minorizirana i stavljena u drugi plan (Mendeš, 2020) pa je u skladu s navedenim okolnostima vladalo društveno poimanje jaslica kao ustanova koje „suviše često imaju zadatak *samo* da čuvaju djecu“ (Lipovac, 1985: 78, [istakla L.K.]).

Da je ovaj dio sustava odgoja i obrazovanja bio najmanje razvijen (Lipovac, 1985), govori činjenica kako je neposredno prije donošenja Programskih osnova (1977) svega 3,1% djece bilo obuhvaćeno programom jasličke skrbi (Šnajder (ur.), 1978). U navedenim okolnostima nisu bila začudna niti ondašnja društvena tumačenja da se stručni rad u dječjim jaslicama uglavnom svodi „samo na to da nauči osoblje kako sačuvati zdravlje djeteta“ (Lipovac, 1985: 79). Kao rezultat spomenutog, dječje jaslice nisu imale službeno razrađene programe rada (Lipovac, 1985) sve do trenutka kad su se počeli značajnije uviđati nedostaci rigidnog modela organiziranja jasličkih ustanova (tzv. „medicinsko“ doba dječjih jaslica²¹, prema Petrović-Sočo, 2007). Sedamdesetih godina prošloga stoljeća, usporedno s porastom društvenog senzibiliteta za rani odgoj, postavljen je zahtjev za uključivanjem jaslica u odgojni sustav (Lipovac, 1985), a 1977. godine Prosvjetni savjet SR Hrvatske izdaje prvi programski dokument za organizaciju i izvođenje rada u dječjim jaslicama i to u vidu Programskih osnova.²² U koncipiranju dokumenta pošlo se od spoznaje da se rani predškolski odgoj izgrađuje na podjednakim idejnim temeljima kao i cjelokupni odgojno-obrazovni sustav (Šnajder (ur.), 1978).

²⁰ Jedinstveni naziv dječje jaslice za boravak djece do tri godine života u upotrebi je od 1945.godine, a tim su nazivom zamijenjeni dotadašnji nazivi: pjestovalište, hranilište, kolijevka, dadilište... (Petrović-Sočo, 2007).

²¹ Povijesno razdoblje dječjih jaslica do 80-tih godina 20.st. - periodizacija dječjih jaslica (Petrović-Sočo, 2007).

²² Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1977). Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama. U: Šnajder, Z. (ur.), 1978.

Temeljno obilježje Programskih osnova odražava se stoga, u **sjedinjenosti njege i ranog odgoja** djeteta. Programski dokument promovira tumačenje da je dijete „fizički i psihički cjelovito i nedjeljivo“ (Šnajder (ur.), 1978: 47) te da se djetetova cjelovitost manifestira u svim oblicima djetetovog ponašanja i aktivnosti. Nije iznenađujuće stoga, što je u pozadini donošenja razmatranog dokumenta prisutan odmak od pretpostavke kako je djetetu do treće godine života potrebna samo prehrana i optimalni higijenski uvjeti življenja. U podlozi dokumenta je, naprotiv, implementiran stav o jednakoj vrijednosti pravilne njege i odgojnih postupaka spram djetetovog razvoja. Spomenuto stajalište je istovjetno naprednim tumačenjima ondašnjih inozemnih i domaćih teoretičara i praktičara (primjerice: Kovrigina, 1980; Miljak, 1986b). Slijedom navedenog, dokument afirmira progresivna obilježja naglašavajući kako su jedinstvo, cjelovitost te kontinuitet njege i odgoja suštinske odrednice institucionalnog ranog odgoja djeteta (Lipovac, 1985).

Usmjerenost prema unapređivanju djetetovog cjelovitog razvoja (tjelesnog, intelektualnog i socio-emocionalnog razvoja), programski dokument ostvaruje sagledavajući opći društveni odgojni cilj, zadatke predškolskog odgoja te zadaće dječjih jaslica. Programske osnove strukturirane su pritom na način da se u prvom dijelu dokumenta detaljno opisuje **društveno značenje i zadaci** organizirane njege i odgoja djece jasličke dobi, zatim se definiraju **opći zahtjevi i načela** za provođenje njege i odgoja u dječjim jaslicama, a potom se razmatraju zadaci i konkretni **programski sadržaji** namijenjeni mlađem i starijem jasličkom uzrastu. Sadržaji njege i odgojnog rada s djecom u trećoj godini života su koncipirani u dva odgojna područja (tjelesni odgoj te upoznavanje okoline i razvoj govora) kako bi se, sukladno tumačenju programskog dokumenta, osigurala razvojna slijedivost kasnijeg pedagoškog rada u dječjem vrtiću.

Iako su razmatranim kurikulumom ponuđeni programski sadržaji u odnosu na prosječno dijete, dokument navodi kako sestra-odgajatelj vodi računa o pojedinačnim osobinama djece pa svakom djetetu pristupa različito „poštujući i razvijajući njegovu individualnost“ (Šnajder (ur.) 1978: 50). Sukladno navedenom, dokument ne inzistira na krutoj implementaciji programskih sadržaja, nego sugerira da iste treba shvatiti orijentaciono. Štoviše, prisutan je programski nalog kako se „ne smije forsirati nijedan zahtjev za čije se ostvarivanje uoči da dijete još nije zrelo“ (isto, 51) pa se traži pristupanje radu uz elastičnu i fleksibilnu pedagošku organizaciju.

Programske osnove pridaju važnu ulogu **kvalitetnoj komunikaciji** djeteta i odgojitelja te afirmativnom emocionalnom ozračju kao preduvjetu za djetetov napredak. Kurikulum snažno anticipira djetetove samostalne aktivnosti, a ujedno ukazuje i na potencijalne prednosti druženja s vršnjacima različitih dobnih uzrasta. U susretima djece **heterogenih dobnih grupa**, odnosno starijeg i mlađeg uzrasta, predmetni dokument ističe mogućnost odigravanja širokog raspona socijalnog ponašanja (Šnajder (ur.), 1978).

Navedenim zapažanjem moguće je primijetiti kretanje programskog dokumenta prema suvremenim promišljanjima koja zagovaraju interakciju djece različite kronološke dobi kao pedagoški imperativ.²³ U uočavanju važne uloge **stimulativne okoline** (fizičke i socijalne) kao promišljene podrške djetetovom razvoju, naslućuje se prepoznavanje manjkavosti dotadašnjeg oblika rada u jasličkim ustanovama te tendencija odmaka od istih.

**KARAKTERISTIKE
PROGRAMSKIH
OSNOVA
(1977.)**

jedinstvo njege i odgoja
polaženje od individualnog djeteta
fleksibilnost i odmak od visoke strukturiranosti
samostalne aktivnosti
interakcija kroz heterogene dobne odnose
kvalitetna komunikacija djeteta i odraslih
emocionalno ozračje
važnost stimulativnog okruženja

Slika 8. Karakteristike Programskih osnova, 1977. (izradila L.K.)

²³ Miljak (1986b) razmatrajući interakciju djece različitih dobnih uzrasta, navodi: „Nekorištenje tih mogućnosti (zatvorena vrata odgojnih grupa) u predškolskoj ustanovi, ne može se opravdati“ (Miljak, 1986b: 27).

Programske osnove ukazuju nadalje, na manjkavosti obaveznog sudjelovanja djece u frontalnim i vođenim aktivnostima cijele odgojne skupine. Štoviše, dokument na više mjesta eksplicitno nalaže da aktivnosti nipošto ne smiju biti prisiljavajuće za dijete. Slijedom spomenutog, moguće je prepoznati tendenciju programskog dokumenta da liši dijete osjećaja dominacije odrasle osobe (Šnajder (ur.), 1978), na način da ne dovodi dijete u situaciju pojave misli o povredi njegovih osobnih ideja (Došen-Dobud, 1982).

Programske osnove jasno definiraju višebrojne **prednosti uključivanja djeteta** u jasličke grupe. Prednosti pohađanja dječjih jaslica, kao odgojno-zaštitnih organizacija udruženog rada s najkompleksnijom jasličkom skrbi i odgojem, odnose se na sljedeće: provođenje organiziranog i znanstveno potkrijepljenog pedagoškog rada s djecom, aktivan liječnički nadzor i zdravstvena skrb djeteta, ublažavanje nepovoljnih socijalnih utjecaja na djetetovo odrastanje, poticanje cjelovitog razvoja djeteta, boravak u stimulativnom okruženju i prevencija hospitalizma,²⁴ prisustvo vršnjaka te edukativan utjecaj spram roditelja (Šnajder (ur.), 1978).

**PREDNOSTI
POHAĐANJA
JASLICA
(1977.)**

- primjena znanstvenih spoznaja u radu
- aktivna zdravstvena zaštita djeteta
- ublažavanje nepovoljnih socijalnih čimbenika
- organiziran pedagoški rad s djecom
- cjeloviti razvoj djeteta, prevencija hospitalizma
- interakcija s vršnjacima
- prilagođeno prostorno okruženje
- unaprijeđenje obiteljskog odgoja

Slika 9. Prednosti pohađanja dječjih jaslica, 1977. (izradila L.K.)

²⁴ Pojava kad se kod inače dobro njegovane djece, uslijed odgojnih manjkavosti u vidu nedostatnih socijalnih stimulacija i manjka kvalitetnih socijalnih kontakata s drugima, pojavljuje zastoj ili nazadovanje u fizičkom i psihičkom razvoju djeteta – dijete je apatično, slabo i kasno nauči hodati, govoriti, igrati se (Šnajder (ur.), 1978). Hospitalizam se najčešće identificira „sa smještajem u bolnice ili ustanove zatvorenog tipa“ (Miljak, 1986b: 26).

Kao jednu od bitnih zadaća, Programske osnove izdvajaju suradnju s roditeljima. Dokument pojašnjava da spomenuta zadaća ne treba imati isključivo službeni karakter u funkciji jednostranog prijenosa informacija, nego se treba ostvarivati kao „trajna zainteresiranost roditelja za njegu, odgoj i zdravstvenu zaštitu djeteta i cjelokupan rad dječjih jaslica“ (Šnajder (ur.), 1978: 55). Kako dokument pritom nalaže podijeljenu odgovornost između predškolske ustanove i djetetovih roditelja, za koje ujedno sugerira da ih treba percipirati kao osobe koje imaju kapacitet biti pedagoški osposobljene, daje se u programskom dokumentu uočiti začetak suvremene ideje o partnerstvu ustanove i djetetovih skrbnika.

Zahtjevom za personaliziranim pristupom svakom djetetu, razmatrani kurikulum pretpostavlja postojanje odgovarajućeg pedagoškog i psihološkog **znanja djelatnog kadra**, što međutim nije bilo prisutno u praksi. Naime, neposredan rad s djecom jasličke dobi su u razmatranom vremenu obavljale gotovo isključivo medicinske sestre (Lipovac, 1985; Mendeš, 2020) koje nisu bile osposobljene zahtijevanim znanjem. Moglo bi se zaključiti kako su stoga, upravo Programske osnove dale svoj doprinos u senzibiliziranju društva za osiguravanjem **adekvatne izobrazbe** stručnih djelatnika, potrebnih za rad s djecom jasličke dobi.²⁵

Programske osnove su dakle, iz perspektive analiziranog vremena bile definirane vrlo suvremeno (Petrović-Sočo, 2007) te su u mnogočemu odražavale **naprednije stavove** od dotadašnjih predškolskih programa (Mendeš, 2020). Navedeno je moguće naslutiti već u nazivu dokumenta („*Programske osnove*“), budući da je u istom prepoznatljiv otklon od visoko strukturiranog odgojno-obrazovnog programa koji je prethodio razmatranim osnovama. Programske osnove su svojim odrednicama označile snažan zaokret prema djetetu (isto) i to ne samo uvažavanjem individualnog djeteta kao polazištem za organizaciju rada (Petrović-Sočo, 2007), nego i drugim čimbenicima.

Razmatrajući naime, djetetov razvoj u vidu konstrukta koji je uvjetovan „sazrijevanjem, učenjem i aktivnošću djeteta“ (Šnajder (ur.), 1978: 37) analizirani dokument nagovještava prepoznavanje djeteta kao **su-stvaratelja vlastitog razvoja**. Dokument pritom znakovito ostvaruje pedagoški zaokret prema tendenciji prihvaćanja djeteta kao kompetentnog i agentnog bića.

²⁵ Tadašnje pedagoške akademije obrazovale su kadar za rad s djecom vrtićkog uzrasta, no nisu nudile mogućnost adekvatnog obrazovanja za rad s djecom jasličke dobi (Miljak, 1986b).

Iako je realizacija Programskih osnova, posljedično tadašnjem društvenom kontekstu, bila povjerena osoblju ne-pedagoške struke pa se ostvarivanje programa nije odigravalo u zamišljenoj punini, nego je uglavnom bilo zamijećeno kao *dobre želje* (Miljak, 1986a) koje implicitno nisu dovele do većih promjena (Mendeš, 2020), ipak je neosporno da ovaj dokument, kao prvi takve vrste, ima „svoju iznimnu vrijednost“ (Lipovac, 1985: 215). Programske osnove su u bitnoj mjeri doprinijele da se institucijski odgoj i razvoj djece rane dobi počne razvijati od medicinskog smjera prema pedagoškom smjeru (Petrović-Sočo, 2007), što je značilo postupno pretvaranje jaslica **iz socijalno-zdravstvenih institucija u pedagošku ustanovu**.

Praktičnom koncepcijom i općim teorijskim sadržajem razmatrane osnove su bile bitna orijentacija u radu s djecom jasličke dobi (Miljak, 1988). Iskazivale su perspektivu samorealizacije kao pomoćno sredstvo obiteljskog odgajanja (Šnajder (ur.), 1978), a mogle su poslužiti i kao polazište u poboljšanju drugih oblika društveno organizirane skrbi i odgoja djece (Lipovac, 1985). Sagledavajući poticajna obilježja Programskih osnova, ne iznenađuje što su mnogi stavovi sadržani u ovom dokumentu ugrađeni u naredni programski dokument²⁶ (Mendeš, 2020).

**DOPRINOS
PROGRAMSKIH
OSNOVA
(1977.)**

naznake otvorenog kurikulumskog dokumenta
senzibiliziranje o potrebi adekvatne izobrazbe kadra
holistički pristup kroz prožetost njege i odgoja
začetak prepoznavanja potencijala suradničkog učenja
otklon od poimanja djeteta kao dominantno nekompetentnog bića
elementarne naznake ideje partnerstva s roditeljima
transformacija dječjih jaslica ka pedagoškoj ustanovi

Slika 10. Doprinos Programskih osnova, 1977. (izradila L.K.)

²⁶ Odnosi se na programski dokument donesen 1983. godine - *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*.

5.9.1. Igra: sastavnica Programskih osnova za odgoj i njegu u dječjim jaslicama (1977.)

Programske osnove uvažavaju igru kao aktivnost od posebnog značaja za razvoj i odgoj djece jasličke dobi. Štoviše, razmatrani kurikulumski dokument definira igru kao praktičnu aktivnost u kojoj se cjelovito aktiviraju sve dimenzije djetetovog tjelesnog i psihičkog života te se organski sjedinjuju s djetetom (Šnajder (ur.), 1978).

Polazeći od djetetove potrebe za senzomotoričkom manifestacijom svoga bića, Programske osnove promoviraju osobitu važnost **individualne igre**, navodeći kako ista ima do kraja druge godine djetetovog života dominantan istraživački karakter. Riječ je o igri u obliku neposredne i praktične manipulativne aktivnosti kojom dijete spoznaje životnu stvarnost te optimalno koristi svoje razvojne mogućnosti. Igra u tom kontekstu predstavlja podršku senzomotornom razvoju djeteta.

Dječja igra je prema tumačenju programskog dokumenta, prirodan način djetetovog upoznavanja okoline. U mlađem jasličkom uzrastu igra je gotovo isključivo funkcionalnog karaktera pa se ostvaruje kao djetetov neposredan aktivitet kojim dijete samostalno utvrđuje svojstva i karakteristike dostupnih objekata i materijala, uočava prostorne i vremenske odnose, razvija svijest o mnogostrukosti svog okruženja, ali i izgrađuje doživljaj sebe u tom okruženju (isto).

Smatrajući kako se na cjelovit razvoj djetetovih sposobnosti može optimalno utjecati putem njegove aktivnosti, razmatrani dokument nalaže da **igru djeteta treba usmjeravati** (isto). Dječja igra postaje tako način neposrednog utjecaja sestre-odgajatelja na djetetovo djelovanje i posredan način utjecanja na djetetov razvoj. Iako je dijete istraživač po sili prirode (Došen-Dobud, 1982) pa stoga, ima urođen poriv za spontanom otkrivanjem svoje okoline, sukladno tumačenju autorice Miljak (1986b) povremeno je potrebno da odgajatelj pruži djetetu poželjan impuls u vidu poticanja ili usmjeravanja. Odgajatelj to čini organiziranjem, reguliranjem djetetove aktivnosti određenim predmetima, pokazivanjem, odobravanjem i izborom materijala koje nudi djetetu na korištenje.

Usmjeravanjem dječje igre od strane sestre-odgajatelja ispunjavaju se programski zadaci (Peteh, 1978), a igra kao sastavnica programskog dokumenta izrasta u sredstvo ostvarivanja odgojnih zadaća. Slijedom navedenog, shvatljivo je što razmatrani dokument sugerira svakodnevno odvijanje usredotočene igre sestre-odgajatelja s pojedinom djetetom (najmanje jednom do dva puta dnevno, 10 do 30 minuta - ovisno o dobnom uzrastu djece).

Ipak, programski dokument napominje da se tijekom planirane igre dominantno trebaju uvažavati djetetovi interesi, osobito ako dijete traži otklon od igre ili pak igru nastavlja u samoinicijativnom smjeru (Šnajder (ur), 1978). Predmetne sugestije ne odudaraju od tumačenja relevantnih autora razmatranog vremena (primjerice: Došen-Dobud, 1977a; Peteh, 1978; Kovrigina, 1980) koji smatraju da samostalnom dječjom aktivnošću valja rukovoditi, ali nipošto **ne umanjujući inicijativu djeteta**.

Kovrigina (1980) sugerira da u starijoj jasličkoj dobi ne treba „djetetu davati gotov recept za izvođenje radnje (...) nego dijete treba poticati da se sjeti poznate radnje, da je shvati, da pokaže inicijativu“ (Kovrigina, 1980: 208). Došen-Dobud (1977a) zagovara promoviranje punine djetetovog bića kroz poštivanje njegove prirodne radoznalosti, a Peteh (1978) implicira kako djetetov aktivitet „proizlazi iz interesa, a ne iz autoriteta“ (Peteh, 1978: 22). U okruženju navedenih promišljanja, nije neobično što i razmatrane Programske osnove iskazuju slične idejne stavove pa u starijoj jasličkoj grupi sugeriraju igru kao bitan način razvijanja djetetove samostalnosti (Šnajder (ur), 1978).

Sudjelovanje djeteta u zajedničkim igrama i aktivnostima koje vodi sestra-odgajatelj, s malom grupom djece ili sa svom djecom, može biti uspješno uz uvjet da se djetetu ne ograničava sloboda kretanja u prostoru, niti njegovo samoorganizirano djelovanje (Šnajder (ur.), 1978). Programski dokument stoga zahtjeva prisustvo mogućnosti da dijete po potrebi „slobodno napusti aktivnost i bavi se svojom igrom“ (isto, 43). Dokument nalaže uvažavanje interesa djeteta da se „sāmo nesmetano igra kad to želi“ (isto, 67). I autorica Miljak (1986b) je snažna zagovarateljica spomenutog stava pa pojašnjava: „Dijete koje se zaigralo, ne prekida se u igri, jer je njegova unutarnja motivacija od neprocjenjive važnosti za djetetov kognitivni (*a mi bismo dodali – i cjelovit*)²⁷ razvoj“ (Miljak; 1986b: 59).

Imajući u vidu kompleksan značaj igre u anticipiranju djetetovog bića, razmatrani dokument eksplicitno utvrđuje da dječje jaslice **prostorno-materijalnim uređenjem** moraju osigurati uvjete i prilike za dječju spontanu i slobodnu igru. Sugerirajući kako „organizacija okoline posredno stimulira dijete na samostalnu aktivnost“ (Šnajder (ur.), 1978: 38), analizirani dokument pokazuje tendenciju **odmaka od dotadašnje prakse** u kojoj je dijete, s obzirom na prostornu opremljenost i fizičku (ne)dostupnost igrovnih materijala, bilo ovisno o odgojiteljima (Petrović-Sočo, 2007).

²⁷ Zapažanje umetnuto od strane L.K.

Programske osnove, naprotiv, nalažu korištenje raznolikih predmeta i igrovnih sadržaja za djetetovu funkcionalnu, stvaralačku i rekreacijsku igru. Nalaže se i primjena didaktičkih igara koje, sukladno tumačenju dokumenta, imaju potencijal pridonijeti razvoju djetetove motorike, pokreta i utvrđivanju dječjih spoznaja (Šnajder (ur.), 1978).

Igra je analiziranim dokumentom percipirana i kao **sredstvo govornog razvoja** djeteta. Dokument opisuje igru kao bitnu podlogu za jezični razvoj i verbalizaciju radnji iz djetetovog svakodnevnog života. U tom smislu, Programske osnove predlažu raznolike igre u kojima se *odigrava* glasovna interakcija između djeteta i sestre-odgajatelja. Riječ je o igrama glasovnog oponaša životinja, igrama zvukova prometnih sredstava, igrama zapaženih pojava u prirodi (pljuštanje kiše, šuštanja lišća, puhanja vjetra, žuborenje rijeke...) i sličnim igrama (Šnajder (ur.), 1978).

Analizirani dokument tumači dječju igru kao način prikazivanja, imitiranja i simboličkog interpretiranja radnji odraslih, smatrajući kako da spomenuti oblici igre predstavljaju „najbolji put da se (djeca) približe i uključe u društvenu sredinu“ (isto, 39). Igra stoga, biva percipirana kao metoda razvijanja djetetovog **interesa za ljude, njihovo zaposlenje i rad**. Igra biva percipirana kao način ostvarivanja afirmativnog odnosa djeteta prema društvenoj sredini.

U konačnici svoje konkretizacije, programski dokument promovira razmatranje igre kao metode djetetovog emocionalnog razvoja. Dokument prepoznaje u igri značajan potencijal za razvoj emocionalnih vještina, razumijevanje, spoznavanje i manifestiranje raznolikih čuvstava (Šnajder (ur.), 1978). Razumljivo je stoga, što analizirani dokument na više mjesta u programskoj konkretizaciji sugerira igru i kao način ostvarivanja **veselog raspoloženja** djeteta (igre skrivača, igre gestama, glazbene i plesne igre, igre u kolu...).

U ovom programskom dokumentu riječ igra je prisutna 18 puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 54 put. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 72 puta.

5.10. Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.)

Programskom dokumentu *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979.)²⁸ prethodile su društvene i zakonske promjene u sustavu odgoja i obrazovanja koje su dovele do novih paradigmi o uključivanju djece rane dobi s teškoćama u razvoju u primarne oblike institucionalne skrbi, odgoja i obrazovanja. Naime, Ustavom SR Hrvatske 1974. godine konstituirana je društvena briga o djeci predškolske dobi „kao jedna od osnova razvoja novih odnosa u porodici“ (Rosić, 1984: 33) pa je ista usklađena s potrebama zaposlenja roditelja, s procesima transformacije obitelji te procesima razvoja novih društvenih odnosa (isto). Istovremeno, **društvena briga** o djeci bivala je sve više percipirana ne samo kao dio odgojno-obrazovne politike „nego i značajan faktor produktivnosti i društveno-ekonomskog rasta“ (Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta²⁹..., 1980: 41). Izmjena društvenih i gospodarskih vrijednosti dovela je do stava o nužnom ulaganju u razvoj sve djece „kao budućih nosilaca ekonomskog i socijalnog razvitka društva“ (isto, 42).

Godine 1978. usvojena je *Rezolucija o razvoju odgoja i obrazovanja* koja je među prioritetne zadaće odgoja i obrazovanja uključila integraciju djece sa smetnjama u razvoju u **redovne odgojno-obrazovne procese** (Šnajder (ur.), 1979). Zauzet je stav da izlaganje djece rane dobi samo posebnim odgojno-zdravstvenim tretmanima nema ni stručnog niti društvenog opravdanja (isto), odnosno da djeca s teškoćama u razvoju, kad god je to moguće, trebaju ostvariti pravo na odgoj i obrazovanje u zajedništvu s vršnjacima bez razvojnih teškoća (Rosić, 1984). Usmjerenost reforme odgoja i obrazovanja djece ranog uzrasta polučila je ostvarivanjem prava djece sa smetnjama u razvoju na primarne i druge programe redovnih i specijaliziranih dječjih jaslica i vrtića. Posljedično spomenutom, za djecu sa smetnjama u razvoju osigurana je dnevna društvena briga u materinskom i dječjem domu te dnevna briga radom dadilje u drugoj obitelji (Šnajder (ur.), 1979). Odgoj i obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju postao je „sastavni dio odgojno-obrazovnog sistema“ (Rosić, 1984: 75), s ciljem da se spomenutoj skupini djece omogući u najvećoj mogućoj mjeri „integriranje u društveno koristan život i rad“ (Šnajder (ur.), 1979).

²⁸Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske (1979). *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (111-188). U: Šnajder, Z. (ur.) *Zdravstveno odgojni programi djece sa smetnjama u razvoju radom dadilje u drugoj porodici*, 1978.

²⁹Savez zajednica društvene brige od djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske (1980). *Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta u SR Hrvatskoj od 1976. do 1980.*

Analizirani programski dokument polazi od pretpostavke da je „rano djetinjstvo najpresudnija faza u individualnom razvoju čovjeka“ (isto, 82) te da spomenuta činjenica osobito vrijedi za djecu sa smetnjama u razvoju. Sukladno tumačenju predmetnog dokumenta, osobama rane dobi sa smetnjama u razvoju smatraju se ona djeca kojima je u odgojno-obrazovnom procesu potrebna posebna i stručna pomoć pri umanjivanju rizika njihovih razvojnih smetnji (Šnajder (ur.), 1979). U navedenom kontekstu programski dokument se referira na djecu „s oštećenjima vida, s oštećenjima sluha, s poremećajima u glasu i govoru, tjelesno-invalidnu djecu, djecu usporenog razvoja (...), djecu s poremećajima u ponašanju i ličnosti“ (isto, 37). Dokument apostrofira da mnoga od spomenute djece imaju razvojne mogućnosti kao i ostala djeca, no uslijed prisutnih razvojnih smetnji, njihov se potencijal ne može adekvatno manifestirati niti razvijati bez postupaka dodatne podrške. Naime, dijete sa smetnjama u razvoju, u situaciji ako za njega nije osigurana optimalna podrška, u riziku je od nepoželjnog razvojnog zaostajanja. Razmatrani kurikulum stoga, ukazuje na potrebu da djeca s razvojnim poteškoćama budu dosljedno obuhvaćena organiziranom društvenom skrbi u redovnim ili specijaliziranim predškolskim ustanovama „gdje se primjenjuju stručni postupci njege, odgoja i rehabilitacije“ (isto, 82). Pod okriljem spomenutog, Osnove programa (1979) promoviraju usmjerenost ka jednako utvrđenim ciljevima i zadaćama za svu djecu, no u određenom smislu, ciljevi i zadaće se individualno prilagođavaju djeci sa smetnjama u razvoju. Navedeno znači da se „proširuju u odnosu na otklanjanje, odnosno ublažavanje smetnji“ (isto, 15). Riječ je dakle, o programu **orijentacijskog karaktera** „koji je zapravo nadogradnja osnovnom programu rada sa svom zdravom djecom predškolskog uzrasta“ (isto, 127), ali uz brižno posvećivanje pažnje posebnim zadaćama koje proizlaze iz razvojnih smetnji i teškoća pojedine djece. Programski dokument naglašava da se samo u onim područjima njege i odgoja „u kojima je osobito izražena potreba da se primjene posebni načini i oblici rada“ (isto, 117) program treba realizirati prilagođenim postupanjem.

Analizirane Osnove programa (1979) su sadržajno razrađene prema životnoj dobi djeteta, prema načelu odgojnih i rehabilitacijskih zadataka te prema vrsti smetnje. Cjelokupni program rada s djecom sastoji se od dva dijela: prvi se odnosi na razdoblje od prve do treće djetetove godine, a drugi od četvrte do navršene šeste godina djetetova života. Područja obuhvaćena prvim dijelom programa su: razvoj motorike, razvoj spoznaje, stjecanje kulturno higijenskih navika, emocionalno-socijalni razvoj, igra. Drugi dio programa obuhvaća područja: senzomotorički odgoj, briga o sebi, poznavanje uže i šire okoline, kreativnost (Šnajder (ur.), 1979).

Budući da svi sadržaji zdravstveno-odgojnog programa čine nedjeljivu cjelinu, u radu s djetetom je **nedopustivo izolirano i dominantno poticanje razvoja jednog** od navedenih područja. Svaka aktivnost koja se provodi s djetetom mora istovremeno utjecati na razvoj svih aspekata djetetove ličnosti pa programski dokument zahtjeva „striktno pridržavanje principa integracije“ (isto, 156). Korištenjem izraza: *razvijati, objašnjavati, upućivati, stimulirati, ispravljati, odvikavati*, dokument upućuje na tradicionalnu kurikulumsku perspektivu koja je fokusirana na organizirano vodstvo djeteta od strane odrasle osobe. Aktualne **moćnosti djetetovog doprinosa** zajednici ostaju stoga **nedovoljno prepoznate**.

5.10.1. Igra: sastavnica Osnova programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.)

Analizirane Osnove programa prepoznaju igru kao način ostvarivanja programskih ciljeva, odnosno kao pomoć u nastojanju da se dostigne: „maksimalno moguć svestran razvoj ličnosti u području motorike, spoznaje i socijalnih oblika ponašanja, kako bi bila što uspješnija djetetova integracija u porodičnu i užu društvenu sredinu“ (isto, 155).

Programski dokument tumači da „djeca sa smetnjama u razvoju većinom imaju iste potrebe kao i ostala djeca. Prema tome, uputstva o rasporedu i organizaciji dnevnog života i rada s djecom; uputstva o prijemu djece od roditelja; o njezi i hranjenju djeteta te o igri i drugim aktivnostima (...) vrijede i za rad s djecom sa smetnjama u razvoju“ (isto, 46). Izrečeno tumačenje pretpostavlja dakle, zastupljenost igre i realizaciju iste kao temeljne potrebe djeteta.

Igra je programskim dokumentom prepoznata kao **sredstvo i način integriranja** djece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu djece. Značaj navedene karakteristike igre naglašavaju i pedagozi razmatranog vremena, poput Došen-Dobud (1979) koja tumači da je igra činilac „integriranja djeteta u društvenu zajednicu“ (Došen-Dobud, 1979: 30) ili pak autorice Mitrović (1980) koja igru promatra kao „specifično sredstvo za razvijanje drugarstva“ (Mitrović, 1980: 149). Slijedom navedenog, moguće je razumjeti sugestiju analiziranog dokumenta kako u radu s djecom sa smetnjama u razvoju djecu treba „maksimalno poticati (...) da ne zaostaju u igri i drugim aktivnostima karakterističnim za djecu iste kronološke dobi“ (Šnajder (ur.), 1979: 142). Dokument naglašava da djeca sa smetnjama u razvoju trebaju biti uključena „kad god je moguće i koliko je moguće u socijalne aktivnosti s drugom djecom (igra, pjevanje, šetnje itd.)“ (isto, 151).

Igra razmatranim dokumentom postaje metoda razvoja socijalno prihvatljivog ponašanja, jer doprinosi razvoju afirmativnog odnosa djece prema djetetu sa smetnjama (Šnajder (ur.), 1979).

U skladu sa stavom da igra obogaćuje emocionalnu perspektivu djeteta, odnosno da „emocionalna zasićenost djeteta nalazi u igri prirodno oslobođenje“ (Arkin, 1950: 20) pa upravo igra „predstavlja za djecu i olakšavanje frustrativnih situacija“ (Došen-Dobud, 1977a: 26), razmatrane Osnove programa prepoznaju igru kao sredstvo i način djetetovog **emocionalnog doživljavanja**. Slijedom navedenog, Osnove programa otkrivaju kako se u radu s djecom oštećenog sluha razvija „emocionalno doživljavanje (...) posredstvom pantomimičkih igara“ (Šnajder (ur.), 1979: 134), odnosno igrama dramatizacije, neverbalne komunikacije te sudjelovanjem u kolektivnim igrovnim aktivnostima. U spomenutim igrama „djeca mogu pokazati svu svoju originalnost kinetičkog izražavanja, a time i mentalnog rasterećenja na planu govorno-socijalne komunikacije“ (isto).

Programski dokument sugerira nadalje, da u situacijama kada djetetova razvojna odstupanja to dopuštaju, posebnu pozornost treba usmjeriti na redovnu i dovoljnu fizičku uposlenost djeteta. Dijete se naime, potiče na raznovrsne aktivnosti i zanimanja koja se međusobno smjenjuju, a igra je pritom metoda ostvarivanja djetetovog tjelesnog angažmana. U navedenim uvjetima, igru je moguće sagledati kao **sredstvo održavanja motoričkog aktiviteta** djeteta. Analizirani dokument nalaže da djeci sa smetnjama u razvoju, primjerice djeci s tjelesnim teškoćama, treba „dodavati potrebne igračke, kako bi bila aktivna“ (isto, 143), a u drugim slučajevima sugerira motoričke igre lovice, igre žmurke, igre skrivača, igre tjelesne i prostorne orijentacije, igre hodanja i trčanja, provlačenja kroz labirint i druge igre. Igra se tako pozicionira kao sredstvo senzomotoričke integracije djetetovih tjelesnih funkcija pa dokument promovira igre vertikalnim i horizontalnim umetaljkama, igre pijeskom, vodom, igre plastelinom, pokretne igre, ali i slobodnu igru (koja se međutim, podrobnije ne tumači!). S druge pak strane, sugerirajući igre predmetima u cilju razvijanja djetetovih tjelesnih i spoznajnih procesa, programski dokument zastupa adultocentričnu perspektivu razumijevanja djeteta pa nalaže da odrasla osoba “pokazuje djetetu kako se s materijalom radi te pomaže da ono (dijete) otkriva povezanost svojih radnji i učinka“ (isto, 119).

Razmatrani kurikulumski dokument zastupa stajalište da se dijete usporenog razvoja gotovo redovito “neće spontano igrati kao prosječno razvijeno dijete“, odnosno da dijete „treba naučiti da se igra“ (isto, 168 [naglasila L.K.]) kako bi provodeći vrijeme u igri, nadvladalo sklonost ka

neadekvatnim oblicima ponašanja kao što su stereotipne kretnje, agresivnost i autoagresivnost. Programski dokument pritom predviđa podesno vrijeme „određeno za igru“ (isto, 168). U duhu vladajućih pedagoških uvjerenja, dokument podlaže igru dnevnoj organizaciji življenja u dječjem vrtiću - kolektivnom režimu dana (Mitrović, 1980).

Osnove programa zauzimaju stav da je igra važno sredstvo razvoja **djetetove percepcije**. U tu svrhu dokument preporučuje: igre slušanja i igre prepoznavanja zvuka, igre traženja različitih veličina, igre traženja istog oblika ili istih boja. Programski dokument ocjenjuje igru i kao sredstvo djetetovog **upoznavanja okoline**, a zastupanu perspektivu konkretizira navođenjem neophodnih uvjeta za ostvarivanje igrovnih aktiviteta. Dokument naime, navodi sljedeće: „Da bi se dijete moglo igrati, treba mu: 1. osigurati prostor u kojem se može nesmetano igrati; 2. staviti na raspolaganje određen broj igračaka; 3. odrediti vrijeme za igru“ (Šnajder (ur.), 1979: 167). Pritom, igru djeteta usporenog razvoja „treba pažljivo planirati, a u toku igre poticati ga na aktivnost i pružiti potrebnu pomoć“ (isto, 168).

Na temelju izrečenog, daje se zaključiti da programski dokument, u kontekstu sagledavanja igre kao metode djetetovog razvoja i učenja, promovira stav o poželjnom planiranju igre. Navedeno nije začudno, s obzirom na to da se tijekom analiziranog vremena njegovala sklonost prema izrazitoj strukturiranost odgojno-obrazovnog procesa, a igra kao izvor znanja je bivala redovito planirana čak i cjelogodišnjim planom (Mendeš, 2020).

Osnove programa tek ukratko navode stvaralačku igru. Dokument pozicionira istu u kontekst spontanog istraživanja raznolikih materijala namijenjenih likovnom izražavanju djeteta. Programski dokument tumači spomenutu igru materijalima kao pomoć pri ostvarenju bitne zadaće programa: poticanje djetetove kreativnosti i razvoj estetskog doživljavanja. Analizirane Osnove programa sugeriraju igru i kao sredstvo uvođenja u terapiju glazbom, odnosno kao pomoć u ostvarivanju odgojno-zdravstvenog rada. Igra time zadobiva i programsku terapeutsku vrijednost.

U analiziranim Osnovama programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979) riječ igra prisutna je 7 puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 40 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 47 puta.

5.11. Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983.)

Programski dokument *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* donesen je 1983. godine u izradi Prosvjetnog savjeta Hrvatske i Saveza Samoupravnih zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske. Prema tumačenju Petrović-Sočo (2013) ovaj dokument moguće je percipirati kao drugu etapu u razvoju hrvatskog predškolskog kurikulumu.

Donošenju razmatranog programskog dokumenta na početku „posljednjeg desetljeća socijalističkog društvenog samoupravljanja“ (Babić i Irović, 1999a: 8) prethodile su bitne promjene u nacionalnim društvenim kretanjima (Lipovac, 1988) koje su se među ostalim, manifestirale i u vidu promjena zakonske regulative odgoja i obrazovanja (Podrebarac, 1985). Naime, Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980.) te Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1981.) koji su prethodili programskom dokumentu odredili su položaj, cilj i zadatke njege, odgoja i zaštite djece predškolske dobi (*Osnove programa... 1983*).

Predškolska ustanova je na temelju spomenute zakonske regulative dostigla pravnu i društvenu priznatost kao prosvjetna, a ne socijalna institucija (Peteh, 1981), a **uspostavljen pedagoški tretman** predškolskih organizacija označio je „revolucionarni obrat u tretiranju predškolskog odgoja“ (Puževski, 1981: 57). Navedenim se naime, dokinula dugogodišnja tradicija percipiranja dječjih vrtića s dominantno socijalnog i zdravstvenog aspekta (Miljak, 1986a) pa je predškolski odgoj i službeno zadobio status primarno odgojno-obrazovne djelatnosti (Rosić, 1984).

Reformskim pedagoškim zahvatom kao progresivnom nōvinom u vidu integracije dječjih jaslica u predškolske organizacije, cjelokupni predškolski sustav biva smješten u okvir osnovnog odgoja i obrazovanja (Puževski, 1981). Na zakonskoj podlozi, predškolski odgoj postaje tako „prva karika u odgojno-obrazovnom sistemu“ (Rosić, 1984: 22) koja obuhvaća djecu od jedne godine života do polaska u osnovnu školu. Pritom, po prvi put u povijesti hrvatskog predškolskog odgoja, ovaj sustav, putem nove zakonske koncepcije, **inkluzivno** pristupa i djeci s teškoćama u razvoju (Peteh, 1981). Nova koncepcija osigurava uključenost spomenute djece u predškolske programe minimalno dvije godine prije osnovnog školovanja, a predškolski odgoj postaje tretiran ne samo kao briga određenog kruga ljudi, nego kao briga društva u cjelini. Znakovito je što se navedeno odigrava u progresivnom trenutku društvenih promjena kada društvo upravo aktualizira potrebu za deskolarizacijom obrazovnog sustava, propitkujući učinkovitost isključivo frontalnih metoda rada i repliciranja sadržaja, umjesto ovladavanja samostalnom izgradnjom znanja (Šuvar, 1982).

Ne iznenađuje stoga, što se u okrilju navedenih zbivanja, među znanstvenicima i praktičarima javljaju promišljanja o novim pristupima predškolskom odgoju. Razvija se tendencija odmaka od dotadašnjeg „zatvaranja predškolskih institucija u neke svoje nepovredive okvire“ (Došen-Dobud, 1980: 144). Javljaju se promišljanja o stvaranju uvjeta kojima bi svi korisnici odgojno-obrazovnoga sustava bili u poziciji „da dođu u položaj subjekta“ (Šuvar, 1982: 23) pa društvena kretanja, na zakonskoj osnovi³⁰ nalažu da se svoj djeci predškolske dobi omogući kvalitativno jednak ili makar izjednačen start (u smislu pripremljenosti) u sustav daljnjeg odgoja i obrazovanja (Puževski, 1981).

Uz podršku aktualne znanosti, reformski zahvati nastoje iskoristiti upravo predškolsko razdoblje kao podesno vrijeme u kojem će svako dijete, kao „predestinirani član društva“ (Došen-Dobud, 1982: 77) imati cjelovitu podršku razvoju njegovoj ličnosti te neće biti promatrano isključivo kroz prizmu kolektiva (Rosić, 1984). Prisutna ideja o svestranom društvenom angažmanu koji tendira **izjednačavanju mogućnosti** za svu djecu, pretpostavila je za svoj bitan ishod „sprječavanje socijalne diferencijacije“ (Puževski, 1981: 59), odnosno ublažavanje razlika u znanjima i sposobnostima djece nastalih kao posljedica društvene različitosti (Miljak, 1985).

Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta pronalazi tako svoju svrhovitost „u obavezi prema optimalnom razvoju prirodnih sposobnosti svakog djeteta“ (Rosić, 1984: 34). Priželjkivan „jednak start u svijet učenja, rada i života“ (isto, 14) Došen-Dobud (1982) vidi „u jednakom pravu na optimalno poticanje“ (isto, 72) svakog djeteta, u granicama njegovih dispozicija i sklonosti. Obrazovna reforma stoga, ulaže „veliki društveni i stručni napor da se odgojni rad s predškolskom djecom (...) što kvalitetnije koncipira i podigne na višu stručnu razinu“ (Podrebarac, 1985: 184), a zakonodavac propisuje obaveznu uključenost u predškolski sustav u godini prije početka osnovnog školovanja (Rosić, 1984).

Kao prikladan društveni i znanstveno utemeljen odgovor na reformske tendencije, donose se Osnove programa rada... (1983) koje, u kontekstu analiziranog vremena, kao „jedinstvene programske smjernice za rad s djecom od prve godine života do polaska u osnovnu školu“ (Mendeš, 2020: 320) nastoje na suvremen način optimalno koncipirati sva odgojna nastojanja i to „u pedagoškom kontinuitetu“ (Mendeš, 2015a: 8).

³⁰Zakonsko reguliranje upotpunjuje se i donošenjem Odluke o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta (1983) te Pravilnikom o vrsti stručne spreme koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu (1983).

Implementacija Osnova programa započeta je u predškolskim ustanovama u pedagoškoj godini 1983./84. (u odgojnim grupama djece mlađe predškolske dobi), odnosno u narednoj 1984./85. pedagoškoj godini (u odgojnim grupama djece starije predškolske dobi).³¹

U program su integrirani osobiti reformski zahtjevi: istovjetnost s društvenim ciljem odgoja i obrazovanja, jedinstvena koncepcija i jedinstvo utjecaja na dijete, vertikalna povezanost predškolskog i osnovnoškolskog obrazovnog sustava, osiguranje uvjeta za svestrani razvoj i odgoj djece te znanstvena argumentiranost. Osnove programa (1983) koncipirane su u sedam cjelina i to tako da ponajprije utvrđuju temeljna obilježja, ciljeve i zadatke rada s djecom predškolske dobi, potom nude sadržaj i objašnjenja rada za djecu određenog predškolskog uzrasta, a zatim iznose sadržaj kraćih programa rada uz popratna izvedbena objašnjenja.

Zapažajući kako je ovo prvi hrvatski kurikulum koji se programski jedinstveno referira na ranu i predškolsku uzrasnu dob, Miljak (1986a) apostrofira kako navedeno predstavlja snažnu novinu i **iskorak u percipiranju i tretiranju ranog predškolskog razdoblja** (razdoblja od prve do treće godine djetetovog života) kao sastavnog dijela cjelovitog predškolskog sustava.

Nastojeći implementirati suvremene znanstvene tvrdnje o djetetovom sveobuhvatnom, a ne fragmentiranom i parceliziranom doživljavanju i spoznavanju okoline (Lipovac, 1988), programski sadržaji su grupirani u tri integrirana područja. Područja su naslovljena na sljedeći način: Dijete i njegova okolina, Govor, izražavanje i stvaranje te Zdravstvena i tjelesna kultura.^{32,33} Spomenuta odgojno-obrazovna područja čine jedinstvenu cjelinu, podržavajući prirodan način djetetovog razumijevanja i spoznavanja svijeta (Osnove programa..., 1983).

Sadržaji aktivnosti predstavljaju republičku razinu programiranja (Lipovac, 1988), jer je kurikulum koncipiran u širem smislu. Na kurikulum se stoga nadovezuju regionalni i mjesni, izvedbeni programi. Osnove programa pritom daju bitna usmjerenja prema važnim zahtjevima, pa dokument tumači kako treba uvažiti njegov orijentacijski karakter u programskoj okrenutosti prema djetetu i djetetovom cjelovitom tretmanu (isto).

³¹ Osnove programa implementirane su i u vidu drugih oblika skrbi predškolske djece u vidu kraćih programa - minimalni programi, programi igraonica, programi odmora i rekreacije predškolske djece (Osnove programa..., 1983).

³² Kao podloga izradi našem programskom dokumentu poslužila je talijanska programska orijentacija (Mendeš, 2020) s gotovo identično naslovljenim programskim cjelinama: Dijete i njegov zavičaj, Jezik, izražavanje i kreiranje, Zdravstvena i tjelesna kultura (Staničić i Stepčić, 1993: 436).

³³ U programskoj cjelini Dijete i njegova okolina integrirani su radni, ekološki i prometni odgoj, osnove samozaštite djece i općenarodne obrane te formiranje elementarnih matematičkih predodžbi. U cjelini Govor, izražavanje i stvaranje integrirani su govorni, književni, scenski, filmski, glazbeni i likovni jezik.

U programskoj usmjerenosti na ispunjenje zahtjeva da se najmlađoj društvenoj generaciji osiguraju optimalni uvjeti za sveobuhvatan razvoj i daljnji odgoj i obrazovanje, analizirani dokument reflektira naslanjanje na **tradicionalnu paradigmu**. Ipak, program naglašava kako njegovi sadržaji ne ostvaruju svrhovitost u reproduciranju i umnažanju propisanog znanja, nego u procesu „formiranja osobina i sposobnosti djeteta“ (Osnove programa..., 1983: 60), odnosno u iznalaženju uvjeta u kojima će dijete biti u poziciji „da razvije svoje potencijale, da proširuje svoje psihofizičke mogućnosti i stvaralačke sposobnosti *vlastitom* aktivnošću“ (isto, 2 [istakla L.K.]). Navedeno tumačenje sugerira prisutnost suvremenog promišljanja o djetetu, budući da daje naslutiti razumijevanje djeteta na novoj (kvalitativno višoj) razini djetetovog subjektiviteta. Razmatranim odrednicama programskog dokumenta moguće je naime, primijetiti ideju prihvaćanja djeteta ne samo kao sudionika pedagoški pripremljenog okruženja, već i kao kompetentnog dionika vlastitog razvoja, koji angažirano izgrađuje i stvara (a ne samo usvaja i reproducira) vlastito znanje.

Izražavajući aktualna dostignuća znanosti o razvoju djeteta predškolske dobi (Osnove programa..., 1983) programski dokument iskazuje napredak u usporedbi s prošlim u više aspekata (Miljak, 1986a; Babić i Irović, 1999a; Mendeš, 2020). Naime, ostvaren je kvalitativan pomak na integracijskoj razini programskih sadržaja na način da su prijašnjih šest metodičkih područja integrirana u tri cjeline. Time se napušta „predmetna podjela“ i „predmetna izoliranost“ (Babić i Irović, 1999a: 8) karakteristična za školske programe. Programski napredak odražava se u naglašenijoj okrenutosti prema djetetu te dosljednijim zahtjevom za uvažavanjem **individualizacije i fleksibilne organizacije** primjerenije djetetovim potrebama. Uočljiv je odklon od krutih oblika rada (dotadašnjih „zanimanja“) te njihova modifikaciji prema individualnim i zajedničkim aktivnostima (Miljak, 1995a). U razmatranom kurikulumu uočljivo je i znakovito odstupanje od propisivanja akademski visoko strukturiranih oblika rada (visoka strukturiranost dominirala je u kurikulumu iz 1971. godine). Spomenuto odstupanje znakovito je tim više ako se sagleda s pozicije vremena njegove pojavnosti – u razdoblju društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja, poznate po tendenciji naglašenog didaktičkog pristupa pedagoškoj praksi. Stoga, konstataciju da su programske osnove „kruna odmaka od strogo strukturiranih odgojno-obrazovnih programa“ (Mendeš, 2020: 320) je moguće percipirati kao još jednu, za ondašnje vrijeme, suvremenu novinu i bitnu odrednicu programskog dokumenta, koja zapravo potvrđuje kako je dokument „u pojedinim odredbama moderan (je) i za današnje vrijeme“ (isto).

U ovom programskom dokumentu **uloga odgojitelja** je ponešto otvorenija u uspoređivanju s onom u prethodnim programima (Miljak, 1995a). Odgojitelj je pozvan da kontekstualno primjerenije pristupa valorizaciji odgojno-obrazovnih zadataka, odnosno da ostvarivanje zadataka promatra kroz personaliziran, a ne unificiran opis „poželjnog i konačnog oblika ponašanja djeteta, odnosno grupe“ (Jovan, 1983b: 157).

S druge strane, odgojitelj još uvijek **nema primjerenu slobodu** u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa, budući da nije autonoman pri izboru sadržaja rada (Miljak, 1996). Sadržaji rada su propisani globalno na općoj razini pa se iz njihovog (ipak propisanog!) zbira odabiru oni koji realno zadovoljavaju mogućnosti i potrebe djece. Kako je pri takvom odabiru neophodno ostvariti cjelovito razumijevanje svakog djeteta, odgojitelj zadobiva ulogu profesionalca koji brižno individualizira odgojni proces (Jovan, 1983a). Konkretizacija principa individualizacije nalaže od odgojitelja da ispuni „zahtjev za poštivanjem osobnih karakteristika pojedinaca“ (isto, 59), odnosno „da ne polazi od 'srednjeg' i određenog tipa (djeteta) koji se smatra modelom“ (isto, 60). Primjenjujući princip individualizacije odgojitelj ostvaruje novu ulogu. Odgojitelj postaje pomagač djetetu „da napreduje prema vlastitom tempu i mogućnostima“ (isto, 59) pa je odgojiteljeva nova uloga „više dijalektička nego didaktička“ (Jovan, 1983c: 259).

No, programskim dokumentom nisu dokinute postojeće, tradicionalne uloge odgojitelja. Odgojitelj naime, još uvijek ima ulogu izvršitelja kurikulumskog dokumenta koji nije u mogućnosti udovoljiti širim postavkama otvorenog kurikuluma (Miljak, 1992). Odgojitelj nema priliku oblikovati odgojno-obrazovni proces utemeljen na svakodnevnom življenju odgojne grupe, neposredne okoline, specifičnih kulturnih i životnih uvjeta u kojima djeluje ustanova (Miljak, 1996). Miljak stoga tumači kako je u tehničkom smislu odgojitelj u ovom dokumentu još uvijek model kojeg razvijaju izvanjski eksperti (Miljak, 1988), **operativac i programski izvršitelj** koji aplicira teorijske principe i sadržaje u praksu (Miljak, 1996). Kako je odgojitelj u navedenom kontekstu dominantno usredotočen „na sebe i gradivo koje mora obraditi“ (Miljak, 1988: 161), njegova usmjerenost na dijete nije dovoljno prepoznata na implicitnoj razini (isto), štoviše uglavnom je prisutna „samo na razini općeg opredjeljenja“ (Babić, 1989: 39). Babić (1989) stoga konstatira kako je ovaj dokument „pokušaj pomirenja teorijskih konstrukata o djeci i djetinjstvu i njihove prave istinske prirode“ (isto, 39), no zaključuje da pri tome nisu u dovoljnoj mjeri ostvareni uvjeti za uspješan razvoj djeteta iz dječje perspektive (Babić, 1989).

Naime, unatoč programskom naglasku na djetetov aktivitet, evidentno je odsustvo djeteta u vršenju izbora, u predlaganju, organiziranju i zajedničkoj izgradnji svakodnevne prakse. Navedeno ukazuje da je dijete još uvijek pedagoški objekt kojem se programske strukture obraćaju adultocentričnim formulacijama – *formirati, razvijati, utjecati, poticati, zadati, usavršavati...* S druge strane, uslijed izostanka promišljanja kako bi ciljeve, zadaće i sadržaje rada trebalo razumjeti kao bitne **intencije** koje odgojitelj tek „prevodi u hipoteze i verificira u praksi“ (Miljak, 1991: 71), a ne kao krute i nepromjenjive dogme (Miljak, 1990), nije neobično što programskim dokumentom nije pretpostavljena uloga odgojitelja kao osobe koja usavršava program u kritičkom sagledavanju sebe i svoje implicitne prakse.

Unatoč primjedbama kako se ovaj kurikulum manifestirao u nesuglasju i raskoraku programskih intencija i realnog programa (Miljak, 1986) pa „nije imao bitnog utjecaja na pedagošku praksu“ (Petrović-Sočo, 2013: 11) dokumentu se „ne može osporiti suvremenost pristupa programiranju i njegova naglašena odgojna usmjerenost“ (Lipovac, 1988: 206). Program je ostvario znakovitu tendenciju kretanja prema mijenjanju postojećeg stanja (Miljak, 1986a) te je potakao pritom mnoge promjene u (narednim) praksama predškolskog odgoja (Mendeš, 2020).

5.11.1. Igra: sastavnica Osnova programa odgojno-obrazovnog rada (1983.)

Odražavajući u potpunosti, za to vrijeme, suvremena dostignuća dječje psihologije i predškolske pedagogije (Mendeš, 2020), razmatrani dokument pozicionira igru kao dominantnu aktivnost djeteta. Štoviše, programski dokument navodi kako „odgojni rad s djecom mora biti suštinski usmjeren prema stvaranju uvjeta za igru djece i za njihove praktične i druge aktivnosti“ (Osnove programa...1983: 4), budući da je igra percipirana kao **osnovni oblik i metoda rada** s posebnim odgojnim značenjem.

U skladu s pojavom naprednog razmišljanja koji tumači učenje predškolskog djeteta kao socijalno i kulturno uvjetovano (Babić, 1989) pa implicira da se učenje odigrava u povoljnom interakcijskom ozračju djece i odraslih, dokument prepoznaje kao važnu zadaću njegovanje afirmativnih emocionalnih odnosa u svim zajedničkim igrama i aktivnostima djece i odgajatelja. U navedenom smislu, igra postaje način ostvarivanja stalnog programskog zahtjeva za osiguranjem **emocionalne podrške djetetu**, postaje način ispunjenja djetetovog osjećaja „sigurnosti, zadovoljstva i nesputanosti“ (Osnove programa..., 1983:6).

Kako je jedan od bitnih zahtjeva predškolskog odgoja „da njeguje i potiče spontane izraze svih psihofizičkih potencijala djeteta“ (isto, 10), dokument apostrofira „**zadovoljavanje osnovne potrebe djeteta** za igrom“ (isto) pa tumači kako za igru treba osigurati „prostor, vrijeme, sredstva i ostale uvjete u kojima se igra može razviti“ (isto, 4). U djetetovoj ranoj uzrasnoj dobi dokument nalaže osiguranje uvjeta za funkcionalnu igru i promovira korištenje igrački „različitih boja, oblika i materijala koje dijete vesele, koje može vući, rastavljati, bacati i sl.“ (isto, 16). Dokument navodi da će u takvoj igri dijete stjecati iskustava o sebi, o osobinama premeta koji ga okružuju i o neposrednoj okolini. U navedenom ozračju igra zadobiva **instrumentalnu zadaću**, pri čemu je uloga odraslih da pomognu i podrže njezinu artikulaciju.

Težeći za jedinstvom i kontinuitetom odgojnih nastojanja obiteljskog i institucionalnog okruženja, programski dokument uz pomoć igre, kao **spone djetetove mikro i makro sredine**, primjenjuje načelo rada prema kojem svaka situacija može polučiti odgojne efekte. Pri osiguravanju uvjeta za stvaranje i njegovanje veze između djetetovog primarnog okruženja (roditeljskog doma) i dječjeg vrtića, programski dokument stoga, promovira evociranje djetetovog iskustava igre u roditeljskoj sredini, iznošenje igrovnih doživljaja i razgovor „o igračkama kod kuće“ (isto, 25). Igra i igračka postaju tako direktna poveznica dječjeg vrtića i roditeljskog doma, postaju medijator kojim dijete uz pomoć odraslih uočava povezanost, podudarnost i bliskost obiteljskog i predškolskog življenja.

Programski dokument pretpostavlja igru kao način **uvođenje djeteta u svijet rada** (Osnove programa..., 1983). Priklanjajući se stavu da „odnos prema radu nije dan, već se uči“ (Peteh, 1981: 12) te da isti razvija poželjne oblike ponašanja kao što su strpljivost, ustrajnost, savladavanje teškoća ili pak pružanje pomoći (Peteh, 1981), ne iznenađuje što razmatrani kurikulum predlaže integriranje primjerenih radnih aktivnosti i igre. Dokument sugerira uključivanje raznolikih materijala u igru, koji iz perspektive odraslih, imaju konotaciju radnih materijala - „drvo, tekstil, papir, škare, igla, konac, kliješta, izvijač, alat za rad u vrtu i dr.“ (Osnove programa..., 1981: 44). Navedenim smjernicama igra se ostvaruje kao posredna metoda u zadovoljavanju nove programske zadaće – „poticati u njima (djeci, op.a.) oduševljenje za rad“, odnosno „razvijati poštovanje prema vrijednostima ljudskog rada“ (isto, 46).

Razmatrani dokument promatra igru kao mogućnost identifikacije djeteta s vrijednostima predškolske ustanove i normama ponašanja njenih djelatnika. Dokument navodi kako „osiguravanje prisnog kontakta s ljudima koji rade u predškolskoj radnoj organizaciji omogućuje djetetu da se identificira s njima i da mu budu uzor za imitaciju u igrama i radnim aktivnostima“ (isto, 63).

Opisanom odrednicom sugerira se ostvarenje igre u cilju djetetove interpretacije uočenih vrijednosnih obrazaca, no igra ovdje otvara i nove perspektive – izrasta u referentni okvir za preradu djetetovih doživljaja koji odražavaju **kulturu** i implicitnu pedagogiju predškolske ustanove. Igra se transformira u medij koji potvrđuje da „sve ono što se događa u ustanovi, a ne samo specifični sadržaji i metode (...) ima odgojno djelovanje na dijete“ (Miljak, 1995b: 604) i određenu odgojno-obrazovnu poruku (isto). Navedeno je znakovito tim više što daje primijetiti programsko kretanje prema suvremenom percipiranju predškolske prakse kao ukupnosti interakcija djeteta i svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa.

Podržavajući manifestaciju dječje igre, programski dokument prepoznaje važnost igrovnog okruženja pa tumači da predškolsko okruženje treba uključivati primjerene materijalne poticaje: slikovnice, knjige, scenske lutke, glazbene instrumente, likovno-tehničke i dr. materijale (Osnove programa..., 1983). Posebnim usmjerenjem, razmatrani dokument nalaže opremljenost prostora i specifičnim igračkama „koje predstavljaju vatrogasna kola, kola hitne pomoći, kola milicije (...) figure milicionara, vojnika, vatrogasaca“ (isto, 35). U spomenutoj odrednici prepoznatljivo je načelo integriranog pristupa dječjem institucionalnom življenju i svakodnevnim iskustvima, no ujedno je moguće naslutiti pokušaj senzibiliziranja predškolskog djeteta za doživljavanjem osjećaja sigurnosti temeljem sveobuhvatne društvene skrbi spram njega. Moguće je naime, interpretirati da igra u razmatranom kurikulumu ostvaruje ulogu **facilitatora društvenih vrijednosti** pa postaje metoda kojom se kod djeteta nastoji „razvijati poštovanje prema svima koji se brinu za sigurnost djece u porodici, vrtiću i neposrednoj okolini“ (isto, 33).

Tumačeći igru kao sredstvo **razvoja djetetovih govornih**, izražajnih i stvaralačkih mogućnosti, razmatrani dokument predviđa igre glasovima i riječima, igre dramatizacije i igre kazališta, igre pripovijedanja i izmišljanja, igre glazbenog i scenskog izražavanja, ritmičke, plesne i druge igre. Razumijevajući igru kao „prirodan izraz dječje aktivnosti“ (isto, 75), programski dokument tumači istu kao „najsvrsishodniji i jedino opravdan način rješavanja zadataka zdravstvene i tjelesne kulture“ (isto). U prihvaćanju djetetove razvojne cjelovitosti, dokument objašnjava da „elementarne motoričke igre prema individualnim mogućnostima djeteta oslobađaju dijete straha od nepoznatog“ (isto). Navedenim tumačenjem dokument prihvaća igru kao prirodnu poveznicu svih segmenata djetetovog bića pa igra postaje potvrda i priznanje holističkog razumijevanja djeteta.

Razmatrani kurikulum sugerira da se igrom, organiziranom i vođenom od strane odgojitelja, može izazvati poželjan interes djeteta za određene (planirane) sadržaje. U pojedinim sadržajnim odrednicama dokument stoga, povezuje igrovne aktivnosti sa zadaćama: *poticati radoznalost, razvijati inicijativnost, buditi interes, zainteresirati*. Navedenu perspektivu igre kao pokušaja pobuđivanja djetetove motivacije moguće je razumjeti u kontekstu poznavanja prakse koja je prethodila Osnovama programa, a za koju je bila karakteristična naglašena pasivnost djeteta i ovisnost o odgojitelju.

Moguće je pretpostaviti da je analizirani dokument, u nastojanju za idealnim programskim smjericama kojima bi značajno dokinuo uzroke i posljedice djetetove neaktivnosti, nedovoljno reflektirao svoju (još uvijek jednim dijelom prisutnu) naslonjenost na tradicionalnu paradigmu i biheviorističko shvaćanje djetetovog spoznavanja svijeta, pa je propustio ostvariti veću zastupljenost dječje slobodne igre – kao suštinske nositeljice djetetove intrinzične motivacije i prirodnog pokretača djetetovog aktiviteta.

U ovom programskom dokumentu riječ igra je prisutna 13 puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 152 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 165 puta.

ULOGE DJEČJE IGRE (1983.)

dominantna aktivnost

osnovna metoda rada

instrument upoznavanja okoline

sredstvo emocionalne podrške

spona djetetove mikro i makro sredine

poveznica jedinstvenog utjecaja na dijete

sredstvo uvođenja u rad

identifikator s društvenim vrijednostima

facilitator moralnih vrijednosti

sredstvo razvoja govornih i stvaralačkih mogućnosti

pokušaj pobuđivanja djetetove motivacije

Slika 11. Uloge dječje igre, 1983. (izradila L.K.)

5.12. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)

Uspostava demokratske vlasti u Republici Hrvatskoj (1990.) uz napuštanje monističkog državnog sustava, imala je bitan utjecaj na sve segmente hrvatskog društva pa tako i na sustav odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020), odnosno na kreiranje pedagoških stručnih dokumenata (Markočić, 1992). Napredne promjene u ozračju demokratskih procesa u hrvatskom društvu imale su kao logičan ishod utvrđivanje nove koncepcije predškolskog odgoja (isto), koja je svoju konkretizaciju ostvarila službenim kurikulumskim dokumentom (Mendeš, 2020). Riječ je o *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.) donesenom u nadležnosti Ministarstva prosvjete i kulture, kao konstituirajućem, no ujedno i razvojnom programskom aktu, po prvi put samostalne države Hrvatske.

Društveni kontekst promjena pronašao je svoj odraz već u naslovljenosti novog programskog dokumenta. Naime, za razliku od kurikulumskih dokumenata iz prethodnih razdoblja (Program rada..., Osnove programa...), Programsko usmjerenje već svojim nazivom „otkriva da se ne radi o konzistentnom konceptu“³⁴ (Krstović, 1997a: 48), nego o autentičnoj stručnoj orijentaciji, koju je opravdano percipirati kao snažan preokret u osmišljavanju institucijskog predškolskog odgoja (Mendeš, 2012). Moguće je tumačiti kako je donošenjem ovog dokumenta otpočela treća etapa u razvoju hrvatskih nacionalnih predškolskih kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013), koja je svojom programskom podlogom utabala put rekonceptualizaciji i novoj usmjerenosti nacionalne predškolske djelatnosti (isto).

Nakon povijesnog razdoblja početne predškolske koncepcije izgrađene na idejama F. Fröbela te zatim koncepcije društveno-organiziranog predškolskog odgoja, predškolski sustav na našim nacionalnim prostorima zahvaćaju potpuno nove koncepcijske premise. Demokratizacijom društva mijenja se pedagoška paradigma i afirmira nova pedagoška koncepcija (Krstović, 1997b). Riječ je o **humanističko-razvojnoj koncepciji** uspostavljenoj na humanističkom i znanstvenom pristupu predškolskom odgoju, kao početnoj razini integriranog odgojno-obrazovnog sustava. Programsko usmjerenje, utemeljeno na uvažavanju nove koncepcije, definira svoj integritet kao „stručnu podlogu za provođenje različitih programa odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi u organiziranim izvan obiteljskim uvjetima“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 8). Autorica Markočić (1992) zapaža kako razmatrani dokument pritom pruža potreban oslonac, okvir i inspiraciju za

³⁴ Konzistentan – u smislu *nepromjenjiv, dovršen, zatvoren* (primjedba L.K.).

najaktualnija pitanja institucionalnog predškolskog usmjerenja u uvjetima „kvalitetnog zajedničkog življenja djece i odraslih“ (Prijedlog koncepcije..., 1991: 6).

Programski dokument je strukturiran u tri cjeline. Nakon prvog, odnosno uvodnog dijela dokument tumači humanističko-razvojnu koncepciju predškolskog odgoja, a potom prilazi promišljanju osnovnih uvjeta za primjenu spomenute koncepcije u pedagošku praksu. Svojim sastavnicama, programski dokument snažno promovira **načela humanizma**: pluralističku tendenciju slobode pedagoških ideja i koncepata, heterogenost u vrstama i izvedbenim oblicima predškolskih programa te demokratizaciju društva prema programskim nositeljima (Programsko usmjerenje..., 1991). U ozračju humanističke koncepcije, dokument za svoju bitnu i progresivnu odrednicu apostrofira razumijevanje djeteta kao bića s općim ljudskim i posebnim pravima.³⁵ Dokument naime, prihvaća gledište prema kojem svako dijete ima pravo na autentičan (*ne izvanjski propisan!*) razvoj u punini osobnih potencijala i interesa (isto).

U suglasju s humanističkom teorijom koja implicira da je čovjek prema svom bitnom ljudskom određenju ne samo spoznajno, nego i vrijednosno biće (Bognar i Simel, 2013), a s druge strane, za razliku od određenih društvenih projekata kojima su iskazani pokušaji mjerljivog definiranja vrijednosti djeteta iz perspektive odraslih članova društva³⁶, Programsko usmjerenje prilazi djetetu kao neupitnoj **vrijednosti samoj po sebi**, kao vrijednosti uvaženoj po načelu djetetovog/ljudskog bitka. U tom kontekstu, dijete se percipira kao legitimna antropološka vrednota sa svim općeljudskim i individualnim osobinama. Ne iznenađuje stoga što, programski dokument, konstatirajući kako je osnovna uloga predškolskog odgoja „da pridonosi povoljnom cjelovitom razvoju osobnosti djeteta i kvaliteti njegova života“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 11), kvalitativno ambicioznije i **kompleksnije pristupa djetetu**, u odnosu na prethodne predškolske kurikulume. Razmatrani dokument zauzima naime, perspektivu koja je ne samo usmjerena i okrenuta djetetu, nego štoviše, polazi od djeteta samog, od djetetovih izvornih posebitosti, prava i aspiracija. **Perspektiva polaženja od djeteta**, koja sugerira djetetovu prioritetnu poziciju kao djetetovo pravo, a ne kao datost ili raspoloživost odraslih da budu prema djetetu okrenuti i

³⁵Temeljem Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948) i Deklaracije o pravima djeteta (1959).

³⁶Sedamdesetih godina 20.st. pokrenut je međunacionalni istraživački projekt o generativnim društvenim tendencijama i društvenom značenju djece u smislu psihološke vrijednosti tj. psihološkog zadovoljstva kojeg djeca pružaju roditeljima. Analiziran je diskurs socijalne i ekonomske vrijednosti djece, oportunitetni troškovi roditeljstva te različite psihološke potrebe koje roditelji zadovoljavaju imajući potomstvo. Društvena vrijednost djece komparirana je sa stjecanjem poželjnog socijalnog statusa, s religijskim vrijednostima, osjećajem postignuća i moći, ostvarivanjem društvenog identiteta i materijalnog benefita (usp. Hoffman i Hoffman, 1973).

usmjereni (*no time ipak još uvijek adultocentrični!*), svjedoči o namjeri da se demokratske proklamacije novog društvenog opredjeljenja doista „prenesu i ugrade u teoriju i praksu predškolskih ustanova“ (Miljak, 1992: 40). Polaznje od djeteta „kao prvenstvenog ishodišta“ (Došen-Dobud, 1982: 38), pozicionira ovim činom cjelokupnu programsku osnovu u djetetovu službu.

Suprotno od klasičnih kurikuluma koji su bili dominantno usmjereni na kognitivan razvoj i unificiranu pripremu pojedinca za buduće obrazovanje, Programsko usmjerenje orijentirano je na osnaživanje djeteta za kvalitetno življenje u njegovom okruženju, na način da angažira djetetov „pun razvoj aktualnih i potencijalnih funkcija i sposobnosti“ (Prijedlog koncepcije..., 1991: 9). Razmatrani dokument se pritom u potpunosti **odmiče od ideologizirane** pripreme djeteta za buduće društveno-poželjno funkcioniranje te promovira humanistički stav distanciran od pristupanja odgoja kao prosvjetiteljskom djelovanju. Slijedom spomenutog, moguće je naslutiti kako analizirani dokument prepoznaje odgoj i razvoj kao emancipacijsku praksu koja afirmira dijete u oblikovanju samoga sebe. U navedenoj perspektivi, humanistička paradigma predškolske djelatnosti pronalazi svoj **smisao već u prirodi djetetovog bića**, što je kod pojedinih autora (primjerice Došen-Dobud, 1981),³⁷ bilo prepoznato i čitavo desetljeće ranije (no nisu postojali objektivni društveni uvjeti da se navedeno i realizira). U spomenutom kontekstu, nije začudno što Programsko usmjerenje iskazuje zaokret od dotadašnje prakse asimetričnog odnosa djeteta i odgojitelja (odraslih) pa zahtjeva otvorenost i ostvarivanje demokratskih odnosa svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Navedeno odgovara tumačenju da se holistički pristup predškolskoj praksi treba odražavati ne samo u odgoju i obrazovanju svakog djeteta, nego i u cjelokupnom živućem kontekstu ustanove (Slunjski, 2011).

Programsko usmjerenje nadilazi tradicionalno poimanje programa rada (Krstović, 1977b). Ono se razlikuje od prethodnih dokumenata po svojoj strukturi i sadržaju, štoviše „ova se koncepcija maksimalno udaljuje od termina program“ (Krstović, 1997a: 48). Oprečno ranijim kurikulumima koji su propisivali i detaljno konkretizirali sadržaje i područja rada, Programsko usmjerenje „unos bitne kvalitativne promjene u djelatnost“ (isto). Naime, dokument ne definira propisan skup sadržaja za koje se očekuje da će ih svako dijete u određenom trenutku usvojiti, nego naznačuje tek mogućnosti programiranja tijekom procesa, čime pedagošku ustanovu pretvara u stimulativnu odgojnu sredinu.

³⁷ Došen-Dobud konstatira kako predškolski odgoj treba „poći od djeteta u čijoj su prirodi sadržani ciljevi i zadaci odgoja“ (Došen-Dobud, 1981: 73).

Analizirani dokument promovira novi pristup programskim aktivnostima pa sugerira orijentaciju na raznovrsne **djelatnosti** kojima dijete (dominantno vlastitim snagama!) aktivira svoj potencijal. Terminološki otklon od programskih pojmova karakterističnih za tradicionalnu paradigmu (pojmovi *odgojno-obrazovna područja, područja rada*) te uvođenje novog programsko-terminološkog koncepta pod nazivom djelatnost,³⁸ moguće je percipirati kao kurikulumsku prekretnicu ne samo u odnosu na strukturu dokumenta. Moguće je naime, protumačiti kako je riječ o zagovaranju nove perspektive u deklarativnoj i praktičnoj slici djeteta, koja svjedoči o **pedagoškoj progresiji** u razumijevanju djeteta kao prirodnog i nezamjenjivog aktera svoga napretka. Budući da humanistička teorija vidi dijete kao angažirano, aktivno, činidbeno i djelatno biće, nije neprihvatljivo uzeti u razmatranje misao kako su autori Programskog usmjerenja moguće upravo izabranim pojmom *djelatnost* (kao sinonimom za akciju, djelovanje i činjenje) naglasili svoje opredjeljenje za suvremenu poziciju djeteta, koja pretpostavlja djetetov **djelatan i proaktivan** (a ne metodički isplaniran, receptivan i u najboljem slučaju tek reaktivan) subjektivitet. Programsko usmjerenje sugerira djelatnosti naslovljene kao "životno-praktične i radne aktivnosti, raznovrsne igre, društvene i društveno-zabavne djelatnosti, umjetničke djelatnosti, djelatnosti raznovrsnog izražavanja i stvaranja djeteta, istraživačko-spoznajne djelatnosti te specifične aktivnosti s kretanjem" (Programsko usmjerenje..., 1991: 12).³⁹

Novost u koncipiranju programskog dokumenta spoznatljiva je i u činjenici da dokument umjesto tradicionalnog definiranja odgojno-obrazovnih zadataka pristupa utvrđivanju i konceptualizaciji djetetovih potreba (osnovnih i posebnih), a nekadašnje definiranje metodičkih područja, nadograđuje promoviranjem područja djetetovog razvoja: tjelesni razvoj i zdravlje, emocionalni, socijalni i spoznajni razvoj (Markočić, 1992). Razumijevajući kako je učenje više od onog što je propisano javnim obrazovnim politikama i zakonodavstvom (Rosić, 1984), a spoznajući da znanje nije samo izolirana stečevina pojedinca, već je raspodijeljeno u okruženju zajednice (Miljak, 1996), Programsko usmjerenje zagovara koncept oblikovanja situacija učenja, no ne i striktno planiranje tijeka aktivnosti. Navedeno pronalazi svoj odraz u shvaćanju i uvažavanju učenja kao **transakcijskog i transformacijskog procesa**. Odgojna paradigma koja iskazuje potpuni odmak od transmisije znanja, ovim se stoga prijelomno izmjenjuje.

³⁸ Djelatnost – osobina onog koji je djelatan, akcija, djelovanje, činidba (Anić, 1991: 111).

³⁹ Iako se u tekstu izrijekom ne navodi, kao podloga za razradu programskih djelatnosti poslužila je klasifikacija dječjih aktivnosti izrađena od strane pedagoga Kamenov, E., 1988. (Mendeš, 2020).

Opaska: kako Kamenov, E. isključivo koristi naziv *aktivnost*, to se modifikacija spomenutog naziva u pojam *djelatnost* ne treba poistovjećivati s navedenim autorom, nego s hrvatskim kreatorima Programskog usmjerenja.

Programsko usmjerenje apostrofira nadalje, da na dijete i njegovu aktivnost djeluje prostorni kontekst u kojem dijete živi pa ustvrđuje kako je oblikovanje materijalne sredine u dječjem vrtiću bitan aspekt odgoja (Programsko usmjerenje..., 1991: 19). U duhu jednakopravne uključenosti svih vitalno zainteresiranih sudionika u izvedbeni tijek kurikuluma, dokument naglašava kako „djeca i njihovi roditelji također moraju imati mogućnost fleksibilnog korištenja prostora“ i „aktivnog sudjelovanja u njegovom oblikovanju“ (isto, 20). Navedenim odrednicama aktualizira se tumačenje da kvalitetan organizacijski kontekst, u čijem oblikovanju sudjeluje i dijete, u bitnoj mjeri unaprjeđuje pedagoški potencijal (Došen-Dobud, 1982), budući da dijete svojim participiranjem u oblikovanju institucijskog prostora postaje sudionik „ostvarivanja vlastite osobnosti“ (isto, 14).

Uvažavajući ispravnim stav da „odgajati djecu u duhu slobodne i autonomne ličnosti može isključivo odgojitelj koji je i sam slobodna i autonomna ličnost“ (Miljak, 1992: 41), Programsko usmjerenje zahtjeva od odgojitelja repozicioniranje svoje dotadašnje uloge. Suprotno od klasičnog kurikuluma u kojem su odgojitelji bili poistovječeni s programskim izvršiteljima koji apliciraju teoriju i teorijske principe u praksu (Miljak, 1991), razmatrani dokument uvažava odgojitelja kao **kompetentnog stručnjaka** (Markočić, 1992). Slijedom navedenog, Programsko usmjerenje očekuje odgojiteljevo uzdizanje na metarazinu pedagoškog rada pa implicira nove uloge odgojitelja koje počivaju na kritičkom razmišljanju i objektivnom reflektiranju profesionalne prakse (Miljak, 1991). Ulogom (su)stvaratelja otvorenog programa i tvorca (Irović, 1992) dinamičnog sustava podrške djetetovim razvojnim potencijalima, odgojitelj postaje praktičar koji razmišlja o akciji u akciji (Miljak, 1996), postaje profesionalac oslobođen od zabluda i konzervatizma (Miljak, 1991), odnosno pedagoški stručnjak sposoban za „građenje nove prakse i teorije odgoja i obrazovanja u institucionalnim uvjetima“ (Miljak, 1991: 73).

Budući da humanistička koncepcija snažno zagovora podupiranje djetetovog jedinstvenog (a ne uniformnog) identiteta, uloga odgojitelja se ostvaruje u naglašeno posredničkim (a ne poučavateljskim) zadaćama. Odgojitelj prestaje biti dominantan izvor znanja pa preuzima poziciju pomagača u učenju i razvoju djeteta (Miljak, 1995a). U perspektivi sudjelujućeg promatrača odgojitelj interpretira aktivnosti djece, mentalno se angažira u procesu otkrivanja djetetovih aspiracija te promišlja o dinamici programiranja aktivnosti (Irović, 1992). Shvaćajući Programsko usmjerenje kao širok kurikulumski okvir (Krstović, 1997b), odgojitelj ostvaruje novu ulogu – izgrađuje i koncipira autentični kurikulum užeg poimanja.

5.12.1. Igra: sastavnica Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)

Igra kao sastavnica programskog dokumenta je prepoznata kao velika razvojna vrijednost djece predškolske dobi pa slijedom navedenog, Programsko usmjerenje zauzima stav kako „dječji vrtići i drugi oblici izvanobiteljskog odgoja moraju biti mjesta za igru djece“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13). Miljak navedenu smjernicu sugerira na način da je proširuje dodatnim pojmovima bitnim za perspektivu djetetovog razvoja pa dječji vrtić tumači kao „mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih“ (Miljak, 1996: 48). Autorica time potvrđuje igru kao imanentnu djetetovom biću, egzistenciji i razvoju. Programsko usmjerenje stavlja naglasak na dječju igru u smislu temeljne aktivnosti i oblika učenja djeteta predškolske dobi (Mendeš, 2012), no istu pritom sagledava kao djetetovo pravo i izvor autentičnih potencijala, a ne kao didaktizirani instrument ili pedagoško sredstvo za ostvarivanje društveno poželjnih perspektiva.

Igra se analiziranim kurikulumom uvažava kao prirodna potreba djeteta koja se pored ostalog, manifestira u vidu djetetovog angažiranog istraživanja, eksperimentiranja te raznovrsnog stvaralačkog izražavanja (Programsko usmjerenje..., 1991). Dokument osobito sugerira „omogućavanje i oplemenjivanje djetetove **spontane igre**“ (isto, 13) s naročitim naglaskom na simboličku igru. U navedenom smislu, igra se tumači kao „aktivnost po izboru“ (isto) koja anticipira sve dimenzije djetetovog razvoja. Igra kao sastavnica kurikulumske dokumenta pozicionira se time kao prirodna referentna podloga za uspostavu osjećaja „sigurnosti, samopoštovanja“ te „stvaralačkog pristupa problemima, samokontrole“ (isto). Opravdano je naslutiti da djetetova igra programskim dokumentom zadobiva identitet pokretača i čimbenika djetetove samoaktualizacije i samostalnosti, što ide ususret respektiranju humanističke misli kako „tek samostalno dijete je i slobodno“ (Miljak, 1995a: 22).

Programsko usmjerenje prepoznaje igru kao mogućnost kreiranja raznolikih situacija u kojima se dijete može osjetiti uspješno i kompetentno te emocionalno zadovoljno (Petrović-Sočo, 1999). Stoga, dokument ukazuje na igru i kao na samoizabran aktivitet kojim dijete „može i prevladavati neke vlastite osjećajne probleme“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13). Dokument uvažava igru kao fenomen u kojem dijete „na osebujuć način postiže što još ne može u stvarnosti“ (isto), aludirajući pritom na djetetov aktualan i potencijalan stupanj razvoja, odnosno na snažan potencijal igre da mobilizira dijete prema novim postignućima (Miljak, 1996).

Primjećujući da se u igri dijete „pridržava pravila koje si je samo odabralo ili prihvatilo“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13), analizirani dokument ukazuje na kapacitet igre u stjecanju socijalnih vještina, razumijevajući pritom igru kao djelatan čin koji „pomaže djetetu istraživati socijalne vještine i uči ga kako napredovati u odnosima s drugima“ (Petrović-Sočo, 1999: 11). Skrećući pozornost na to da dijete samoizabranom igrom „ponavlja, mijenja ponašanje, postupke, rješenja problema“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13) Programsko usmjerenje potvrđuje **stvaralački i transformacijski potencijal** dječje igre. Navedeno korespondira s tumačenjem da dijete upravo čineći, djelujući, odnosno stječući iskustva i izgrađujući svoje znanje, razvija vlastiti identitet i transformira sebe samoga u osobu koja aktivno napreduje (Slunjski, 2011).

Slijedom navedenoga, razložno je što programski dokument obraća pozornost na potrebu dobrog shvaćanja igre i **optimalnog angažmana odgojitelja** u djetetov igrovni kontekst. Analizirani dokument apostrofira kako se „utjecanje odraslih na igru mora (se) zasnivati na dobrom poznavanju igre i aktualne razvojne razine djeteta“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13). Spomenuti nalog odgovara suvremenim pedagoškim shvaćanjima da upravo kompetentno razumijevanje dječje igre omogućava odgojitelju „da se uključi ili isključi iz igre kad uoči da je to potrebno“ (Mendeš i sur., 2020: 33). Igra se ovim dokumentom uvažava kao prostor u koji se odrasla osoba uključuje na pretežno indirektan način, primjerice „oblikovanjem inspirativnog i poticajnog materijalnog okruženja, koje pored igračaka uključuje i raznovrsne materijale za igru i igrovnu interakciju djece“ (Programsko usmjerenje..., 1991: 13).

Programsko usmjerenje navodi: „Moguće je primjenjivati i usavršavati sustav i već izgrađenih, poznatih igara, tzv. igara s gotovim pravilima, pokretnih (elementarnih, motoričkih), te istraživačkih, društvenih, jezičnih, glazbenih, likovnih, dramskih, scenskih, logičkih, matematičkih igara, odnosno igara građenja i konstruiranja, dakle igara koje se obično nazivaju didaktičkima“ (isto). Navedenom smjernicom sugerira se uvažavanje, fleksibilnost i otvorenost širokog spektra igara, igrovnih modela, varijanti pa čak i postavljenih strukturnih pravila. Spomenutim se opet iznova potvrđuje polaznje dokumenta od samog djeteta kao holističkog bića čija je igrovnost (kao i dijete samo) sveobuhvatna, dinamična, izražajno pluralistička, tj. mnoštvena.

U ovom programskom dokumentu riječ igra je prisutna jedan put, a u različitim deklinacijskim oblicima (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 13 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 14 puta.

5.13. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014.)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje objavljen je 2014. godine od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, s intencijom unapređenja postojeće odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj. Donošenju spomenutog dokumenta prethodilo je izdavanje *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010),^{40,41} čime je moguće razmatrati početak četvrte etape u razvoju hrvatskih nacionalnih kurikulumu (Petrović-Sočo, 2013).

Donesen „na pozitivnim stečevinama“ (Mendeš, 2015a: 8) prethodnog kurikulumskog dokumenta (*Programsko usmjerenje...*, 1991), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) predstavlja prvi programski akt koji na zakonskoj osnovi i pod službenim nazivom *kurikulum* definira široku koncepcijsku podlogu za izradu individualnih kurikulumu svake predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj (Vekić-Kljaić, 2020). Razmatrani dokument navodi kako se pritom oslanja na najviše znanstvene dosege generirane iz hrvatske i svjetske predškolske teorije i prakse, budući da svojom usmjerenošću na razvoj svakog subjekta odgojno-obrazovnog procesa, tendira tradiciji progresivnog obrazovanja (Slunjski, 2015b). Nacionalni kurikulum utvrđuje ključne programske odrednice pogodne za implementaciju u pedagoški proces, stoga naglašava obvezu kontinuiranog usklađivanja s utvrđenim zahtjevima. Dokument navodi kako se referira na djecu u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu (*Nacionalni kurikulum...*, 2014) pa je relevantno primijetiti kako je ovo prvi hrvatski dokument u kojemu je prisutan izraz *rani i predškolski odgoj* (Mendeš, 2020).

Analizirani dokument se sastoji od sljedećih cjelina: (a) polazišta, (b) načela, (c) vrijednosti, (d) ciljevi, (e) odnos Nacionalnog kurikulumu... i kurikulumu vrtića i kurikulumu predškole, (f) mjere osiguranja kvalitete, (h) profesionalni razvoj stručnih djelatnika. Kao svoju osobitost, dokument navodi usmjerenost prema ostvarivanju specifičnih ciljeva. Riječ je o osiguranju mjera **dobrobiti**⁴² za djetetov cjeloviti razvoj, odgoj i učenje. Dobrobit za dijete je suvremeni izraz

⁴⁰Dokument je zamišljen kao koncepcijski okvir za izradu kurikulumu od predškolske razine do završetka srednjoškolskog obrazovnog nivoa (*Nacionalni okvirni kurikulum...*, 2011).

⁴¹Ovim se dokumentom po prvi put na državnoj razini, u vertikali odgojno-obrazovnog sustava, verificira humanističko-razvojan, dinamičan, otvoren i integriran kurikulumski pristup (Petrović-Sočo, 2013).

⁴²Prema definiciji Velikog rječnika hrvatskoga jezika (Anić, 2014), dobrobit djeteta je dio javnoga poretka, načelo i kriterij za donošenje odluka u vezi s djecom, bez obzira na to donosi li odluku fizička ili pravna osoba.

(Mendeš, 2020) koji podrazumijeva optimalan status djeteta, a odnosi se na osobnu, emocionalnu i tjelesnu, te obrazovnu i socijalnu dimenziju djetetovog bića.

Novost u koncipiranju programskog dokumenta je orijentiranost prema ostvarivanju ključnih **kompetencija**⁴³ za cjeloživotno učenje. Navedena nōvina preuzeta je iz obrazovnog okvira Europske unije (Nacionalni okvirni kurikulum..., 2011). Usuglašenost s obrazovnom politikom Europske unije te opredjeljenje za prihvaćanje društvenih vrijednosti europskog suživota, pronalazi svoj odraz i u drugim bitnim karakteristikama dokumenta, osobito u implementaciji programskih načela i vrijednosti. U kontekstu navedenog, programski dokument se okreće sljedećim referentnim uporištima: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo s roditeljima i zajednicom, osiguranje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te spremnost na kontinuirano učenje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse (Nacionalni kurikulum..., 2014).

Razmatrani dokument promovira **humanističke dimenzije** koje podupiru holistički razvoj pojedinca: znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju i kreativnost (isto). Svoju svrhovitost dokument pritom manifestira određujući se kao:

- integriran (djetetovom razvoju pristupa sveobuhvatno, a ne parcelizirano, uvažava zajednički su-doprinos djece i odraslih),
- razvojan (podrazumijeva dinamičnost, promjenjivost i razvojnu nelinearnost koja dokida mogućnost rigidnog planiranja),
- humanistički (promovira senzibilitet spram svakog pojedinca, identitet, samoaktualizaciju),
- (su)konstruktivan (uvažava proces osobne i zajedničke konstrukcije znanja).

U težnji za osiguranjem visoke razine pedagoške kvalitete i njenog stalnog rasta kao programskog imperativa (isto), dokument reflektira nove zahtjeve i uloge spram odgojitelja (Slunjski, 2015a). Navedeno nije začudno, s obzirom na to da humanistička perspektiva kojom se prihvaćaju prirodni nagoni djeteta za autonomnim spoznavanjem stvarnosti, bitno izmjenjuje tradicionalne uloge odgojnih praktičara (Malaguzzi, 1998).

⁴³Riječ je o sljedećim kompetencijama: (a) komunikacija na materinskom jeziku, (b) komunikacija na stranim jezicima, (c) matematičke i temeljne prirodoslovne kompetencije, (d) digitalna kompetencija, (e) učiti kako učiti, (f) socijalna i građanska kompetencije, (g) inicijativnost i poduzetnost te (h) kultura svijesti i izražavanje (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2014).

Kako u duhu humanističko-razvojne koncepcije analizirani dokument karakterizira njegova izrazita otvorenost, što znači odstupanje od programske standardizacije i normativnosti, odgojitelj je pozvan **fleksibilno promišljati o perspektivama** djetetovog napretka. Uvažavajući tumačenje da je zadaća neizravne podrške djetetovom razvoju apostrofirana u suvremenoj paradigmi promoviranjem prostornog okruženja kao trećeg odgojitelja (Malaguzzi, 1998), nije iznenađujuće što se navedeno manifestira u dokumentu kao jedan od prioriteta odgojiteljevog djelovanja - ostvariti i zadovoljiti ulogu kreatora *kontekstualnog kurikulum*a (Slunjski, 2015b).

Spoznaja da odgojitelj u suvremeno koncipiranom kurikulumu ima punu autonomiju pri odabiru pedagoških sadržaja (isto) iziskuje međutim, visoku razinu profesionalne refleksivnosti o optimalnim uvjetima zadovoljavanja djetetove dobrobiti. U navedenom kontekstu, pomno promatranje dječjih aktivnosti (slobodnih, istraživačkih, projektnih i dr.) promovira odgojitelja u profesionalca koji postupno transformira svoju sliku o djetetu i redefinira vlastitu poziciju u procesu djetetovog (ali i svog!) učenja. Podržavajući dijete u aktivnoj (su)izgradnji svakodnevnih spoznaja i procjenjivanju osobnih postignuća, odgojitelj ga usmjerava prema meta-razinama osobnog znanja (Petrović-Sočo, 2009).

Istodobno, odgojitelj pristupa novim profesionalnim izazovima - reflektira igru (kao temeljni oblik djetetovog učenja) **iz perspektive djeteta** te osigurava djetetu i roditeljima partnerstvo u perspektivi zajedničkog institucionalnog (su)života. Kako bi navedeno bilo ostvarivo, kurikulum visoko vrednuje kontinuiran profesionalni razvoj predškolskih djelatnika pa traži od odgojitelja da kompetentno pristupa ulozi istraživača vlastite prakse i angažiranog etnografa odgojno-obrazovnog procesa (Nacionalni kurikulum..., 2014).

Nacionalni kurikulum (2014), za razliku od prethodnih programskih dokumenata kod kojih to nije bilo prisutno, temeljitim smjericama implicira važnost dokumentiranja svih dimenzija odgojno-obrazovne stvarnosti pa sugerira sagledavanje navedene zadaće kao bitnog razvojnog čina. Uvođenjem i integriranjem koncepta kulture ustanove u svoje sastavnice, Nacionalni kurikulum iskazuje novi segment pedagoškog napretka u odnosu na ranije predškolske kurikulume.

Dokument naglašava kako perspektivu njegove implementacije u bitnoj mjeri određuje kultura ustanove, čime opravdano potvrđuje vlastiti **koncept otvorenosti, demokratičnosti i holističkog pristupa** zajedničkoj “odgovornosti svih subjekata za sam tijek, ali i za krajnji ishod institucijskog odgoja i obrazovanja“ (isto, 39).

U završnim odrednicama, programski dokument daje konceptualni okvir za planiranje, organizaciju i osiguranje kvalitete *kurikuluma predškole*.⁴⁴ Dokument se u konačnici referira na obavezu profesionalnog napretka svih stručnih djelatnika, zagovarajući pritom stvaranje profesionalnih zajednica učenja i umrežavanje ustanova (Nacionalni kurikulum..., 2014). **Igra** se prihvaća kao osnovni oblik življenja, svrhovitog učenja i cjelovitog razvoja djeteta.

5.13.1. Igra: sastavnica Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014.)

U perspektivi djeteta kao angažiranog i kompetentnog subjekta vlastitog razvoja koji je prirodno usmjeren ka autonomiji i samoodređenju, Nacionalni kurikulum iskazuje tendenciju poistovjećivanja programskog termina *igra* sa sintagmama *samoinicirane* i *samoorganizirane aktivnosti*. Navedeno se daje naslutiti već i Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011), koji kao prethodnik predmetnog programskog dokumenta, naglašava kako u procesu djetetovog učenja treba preferirati djetetovu „sposobnost (samo)poticanja na djelovanje, (samo)organiziranja i (samo)vođenja aktivnosti“ (Nacionalni okvirni kurikulum..., 2011: 51).

Budući da Nacionalni kurikulum (2014) otkriva da su u podlozi njegovog koncipiranja uvaženi primjeri suvremene predškolske prakse ne samo hrvatskog, nego i europskog pa i šireg okruženja, slijedom navedenog, nije neprihvatljivo promisliti kako su aktualne pedagoške premise drugih zemalja o dječjoj igri, kao dominantnoj odrednici djetetovog bića, imale utjecaj na uvođenje pojedinih programskih inovacija i u hrvatski predškolski kurikulum.

Kako za potrebe ovog rada ne smatramo suvišnim sagledati cjelovit kontekst uvođenja terminoloških pojmova *samoinicirane* i *samoorganizirane aktivnosti* u sadržaj kurikulumskog dokumenta (smatrajući pritom da navedeni pojmovi integrirano povezuju sve oblike djetetovog aktiviteta - dječju igru, istraživanje i učenje), u nastavku rada sažeto se usmjeravamo na pokušaj tumačenja istih.

⁴⁴Riječ je o kurikulum namijenjenom odgojno-obrazovnome radu s djecom koja nisu obuhvaćena nijednim oblikom redovnoga programa vrtića, a u godini su prije polaska u školu (Nacionalni kurikulum..., 2014).

*Naime, i prije pojave humanističko-razvojne koncepcije predškolskog odgoja na našim nacionalnim prostorima, u zemljama srednje i zapadne Europe javlja se osamdesetih godina 20.stoljeća tendencija za propitivanjem odnosa odgoja, odgojitelja i odgajanika (Giesecke, 1987). U okrilju njemačke pedagoške teorije i prakse, **Giesecke (1987)** predlaže tumačenje odgojnog procesa kao koncepta omogućavanja učenja pa u pedagoški diskurs uvodi nove izraze – sukonstrukcija subjekta, samosocijalizacija, samoiniciranje, samoobrazovanje. Spomenuti pedagog snažno zagovara stav koji tumači da zadaća pedagoškog djelovanja nije odgajanje u smislu isplaniranog interveniranja u razvoj drugog čovjeka, nego **osiguravanje resursa za samoučenje** pojedinca. U navedenom ozračju odgojitelj je profesionalni pomagač u učenju, pedagoški asistent djeteta, a dijete subjekt koji bitno i aktivno upravlja svojim znanjem (isto).*

*Tijekom razmatranog povijesnog perioda, talijanska pedagogija usmjerava se prema uočavanju smisla predškolskog odgoja i obrazovanja u podržavanju djeteta da na autonoman i jedinstven način otkriva i spoznaje ono što ga okružuje. **Malaguzzi (1998)** pojašnjava kako dijete igrom i sebi najpodesnijim izražajnim jezicima, manifestira i nadograđuje vlastito znanje (su)konstruirajući nova značenja u svakodnevnom činu učenja. Dijete je „autonomno sposobno stvarati značenja iz svojih dnevnih životnih iskustava kroz mentalne radnje koje uključuju planiranje, koordinaciju ideja i apstrakcije“ (Malaguzzi, 1998: 55), a odgojno-obrazovni potencijal aktivnosti je mnogo veći ako dijete u njima sudjeluje dobrovoljno (Malaguzzi, 1998).*

***Babić i Irović (1999b)** reflektiraju perspektivu odgojitelja u svjetlu odgojiteljevog podupirućeg ponašanja spram djeteta pa pored pojma scaffolding (u smislu podržavajućeg djelovanja pojedinca kojim se olakšava i potiče djetetovo učenje), aktualiziraju i pojam **self-scaffolding**⁴⁵ (samoosiguravanje znanja i vještina koje prethodno nisu bile posjedovane). Spomenute autorice tumače kako se self-scaffodling (aktualiziran u pedagoškim teorijama pojedinih zemalja i desetljeće ranije!) odnosi na „višu razinu kompetencije“ (Babić i Irović, 1999b: 17) jer je riječ o samo-stjecanju najvišeg stupanja samostalnosti subjekta.*

*Slično navedenom, belgijski pedagozi **Laevers i Declarcq (2011)**, tematiziraju pojam djetetove dobrobiti i uključenosti. Referirani autori konstatiraju da u situacijama djetetove krajnje uključenosti i zaokupljenosti određenom aktivnošću, odnosno u situacijama „**uronjenosti**“, djetetova dobrobit je takva da mobilizira i povećava kapacitete djeteta za dubinsko učenje.*

⁴⁵ Usp. Bickhard, M. H. (1992). Scaffolding and Self-Scaffolding: Central Aspects of Development.

Autori impliciraju kako je navedeno moguće postići u slobodnoj i samoiniciranoj igri, koju prati prirodna motivacija i nagon za djelovanjem na samoj granici djetetovih sposobnosti.

*U ozračju hrvatske pedagogije, **Slunjski** (2011) podsjeća kako pojedini znanstvenici uvažavaju djecu kao aktivne mislioce⁴⁶ pa i sama snažno promovira ideju da su djeca u nekim područjima moguće kompetentnija od odraslih (Slunjski, 2011). Autorica opravdava svoju tezu argumentirajući kako su djeca redovito više spoznajno i emocionalno angažirana u aktivnostima koje su za njih prirodno zanimljive i svrhovite, nego u onim aktivnostima u kojima je smislenost dječjeg angažmana podređena didaktičko-metodičkim zahtjevima. Navedeno daje opravdanje humanističkim težnjama da se odgovornost za izgradnju osobnosti i razvoj djetetovog bića, prenese na aktivitet (dakle igru!) djeteta već od rane dobi (Bašić, 2009).*

Na temelju opisnih promišljanja o povezanosti (pa u određenom smislu čak i istovjetnosti!) djetetovog aktiviteta, igre, učenja i cjelovitog razvoja, moguće je uzeti u obzir razmatranje kako su spomenute i slične progresivne pedagoške premise, bile uputan poticaj autorima Nacionalnog kurikulumu za implementaciju novih pedagoških sintagmi („samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti“) u službeni programski sadržaj.

*Navedeno je opažanje prihvatljivo tim više ako se uvaži činjenica da je djetetovo prirodno učenje „spontano, samomotivirano, holističko“ (Petrović-Sočo, 2009: 128) pa ga nije moguće neovisno o djetetu, izvanjski planirati, voditi i usmjeravati. Uz razumijevanje djeteta kao osobe koja najbolje prepoznaje svoje razvojne osobitosti i prethodno iskustvo, nalaže se ispravnim zaključiti da upravo aktivnosti koje dijete pokreće iz vlastite inicijative i prema vlastitoj organizaciji, predstavlja aktivitet djetetovih najviših razvojnih potencijala. Usmjeravanje na samoorganizirane i samoinicirane aktivnosti razložno je interpretirati i u prilikama novih uloga odgojitelja. Naime, razumijevajući suvremene pedagoške paradigme djeteta i institucionalnog odgoja, odgojitelj indirektnim (a ne vođenim) sudjelovanjem i neposrednom (a ne direktivnom) podrškom djetetu, slijedi djetetov interes i respektira djetetovu poziciju slobodnog su-stvaratelja znanja. Nazivi **samoinicirane** i **samoorganizirane** aktivnosti svojom konotacijom reflektiraju opreku tradicionalno vođenim i usmjeravanim aktivnostima. Slijedom opisanih razmatranja, smatramo primjerenim prikloniti se stavu da samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti u okviru Nacionalnog kurikulumu (2014) zahvaćaju dimenziju djetetove slobodne igre.*

⁴⁶ Usp. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Programski dokument ukazuje na samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti u kontekstu djetetove autonomije i emancipacije, razvoja znanja i vlastite kulture, stjecanja kompetencija. Nacionalni kurikulum ustrajno navodi da dijete u predškolskoj ustanovi izgrađuje znanje aktivnom interakcijom s fizičkim i socijalnim okruženjem, odgovarajući pritom na prirodne impulse svojih urođenih istraživačkih i otkrivačkih potencijala (Nacionalni kurikulum..., 2014).

Štoviše, programski dokument precizira kako je „u ranoj i predškolskoj dobi posebno (je) važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti“, budući da „vrtić djetetu treba omogućiti da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika koji razvija različite strategije učenja“ (isto, 19). Istaknutim smjernicama zagovara se razumijevanje dječje igre kao područja u kojem sinergija afirmativnih emocija i samo-spoznavanja vlastitih potencijala, osnažuju dijete u pronalasku optimalnog pristupa izgradnji svoga znanja. Kako se u spomenutom tumačenju igra može opaziti i kao podloga u formiranju vlastitog identiteta, daje se zaključiti kako dokument sugerira integriranu prirodu igre kao cjeloviti resurs djetetovog razvoja.

Argumentirajući usmjerenosti kurikuluma na razvoj djetetovih kompetencija, dokument u okviru kompetencije učenja na stranim jezicima obrazlaže da „dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnom jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima“ (isto, 27-28). U naznačenom smislu programski dokument prepoznaje igru kao afirmaciju situacijskog učenja koje se „ne provodi posebno oblikovanim metodičkim postupcima“ nego integriranošću „u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića“ (isto, 28). Opisanom odrednicom moguće je stoga, percipirati dječju igru kao prirodnu sponu „međukulturalnog razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima“ (isto).

Nacionalni dokument navodi nadalje, da „djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima“ (isto, 34). U opisanoj smjernici analizirani dokument upravo fenomenom igre potvrđuje istraživačke sklonosti djetetovog bića. Daje se pretpostaviti kako intrinzično motivirana igra, uz zadovoljene uvjete svrhovitosti s gledišta djeteta, predstavlja specifičan socijalni konstrukt koji pobuđuje dijete **iz stanja receptivnosti u aktivitet i proaktivitet**. Takvu igru prihvatljivo je opaziti kao referentnu podlogu za senzibiliziranje djece o vlastitim potencijalima, budući da u istoj dijete nije determinirano prisutnošću ili odsustvom odrasle osobe kao dominantnim izvorom znanja.

Dokument implicira kako u svrhovitoj dječjoj igri, koja se može poistovjetiti s djetetovim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, dijete vlastitim snagama, osobnim ritmom i individualnim stilom učenja prepoznaje i koristi raznolike spoznajne resurse svoje dobrobiti. Igra se u svjetlu navedenog dokazuje kao prirodan modalitet u kojem dijete vlastitim odabirima, odlukama, ali i odgovornošću, na autentičan način doprinosi perspektivi svoga razvoja.

Među završnim programskim odrednicama nacionalnog dokumenta konkretizira se planiranje i oblikovanje kurikuluma predškole. Programski dokument pritom stavlja naglasak na „prihvaćanje igre i drugih aktivnosti koje pridonose svrhovitom učenju i cjelovitom razvoju djece te razvoju (...) očuvanja vlastitoga zdravlja“ (isto, 50).

Iskazanom odrednicom analizirani dokument još jednom verificira igru kao temelj djetetovog razvoja, no konotacija igre se opisanom programskom smjernicom može interpretirati i u širem odrazu. Moguće je naime, naslutiti da razmatrani dokument pretpostavlja igru kao prirodan način zadovoljenja specifičnih programskih ciljeva – osiguranje dobrobit, koja počiva na subjektivnom osjećaju „biti zdrav, zadovoljan“ (isto, 24). Kako je zadovoljenje programskih ciljeva jedna od kvalitativnih značajki razmatranog kurikuluma, ispravno je zaključiti kako ovim činom dječja igra, u kontekstu institucionalnog predškolskog odgoja, opravdano postaje i **kriterij vrednovanja** službenog dokumenta.

U ovom programskom dokumentu zabilježeno je odsustvo riječi igra u nominativnom obliku. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 4 puta.

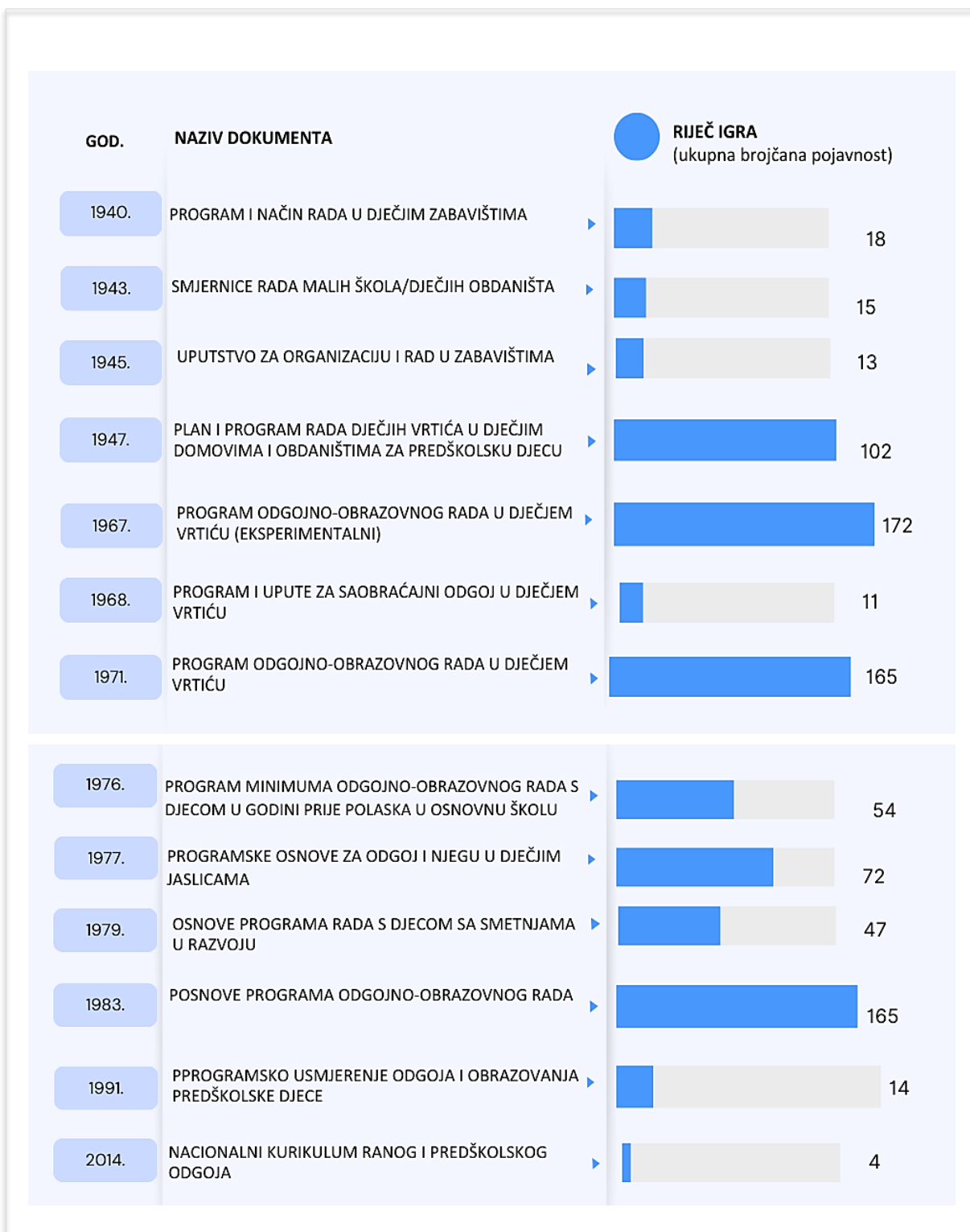
6. KRONOLOŠKI TIJEK POZICIJE IGRE U HRVATSKIM KURIKULUMIMA

POZICIJA IGRE U HRVATSKIM KURIKULUMIMA		
NAZIV DOKUMENTA	GOD.	POZICIJA IGRE
PROGRAM I NAČIN RADA U DJEČJIM ZABAVIŠTIMA	1940.	Odgojna i obrazovna metoda Sredstvo fizičkog i mentalnog razvoja djeteta Način i pomoć u stjecanju znanja Način razvoja moralne ličnosti Oblik tjelesnog odgajanja, snaženja tijela, jačanja volje i gajanja ljubavi prema domovini
SMJERNICE RADA MALIH ŠKOLA /DJEČJIH OBDANIŠTA	1943.	Najprirodniji izražaj djetetove djelatnosti Sastavnica djetetovog rada Odgojno sredstvo i oblik stvaralačkog zaposlenja Sredstvo zdravstvenog poučavanja
UPUTSTVO ZA ORGANIZACIJU I RAD U ZABAVIŠTIMA	1945.	Sredstvo svestranog razvoja djeteta Temeljni oblik rada u tjelesnom uzgoju djeteta Temeljni oblik organizacije dječjeg kolektiva Sredstvo razvoja ljubavi prema domovini Način privikavanja na rad i kulturno-higijenske navike
PLAN I PROGRAM RADA DJEČJIH VRTIĆA U DJEČJIM DOMOVIMA I OBDANIŠTIMA ZA PREDŠKOLSKU DJECU	1947.	Metoda ostvarivanja odgojnih zadataka Sredstvo tjelesnog razvoja (umnog i duhovnog) Način razvijanja higijenskih navika i učtivog ponašanja Slobodna igra sugerirana nedjeljom i praznicima
PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U DJEČJEM VRTIĆU (EKSPERIMENTALNI)	1967.	Osnovna aktivnost i metoda odgojno-obrazovnog rada Najpogodnija organizacijska forma za programirano usmjeravanje djetetovog djelovanja Metoda usavršavanja govornih mogućnosti djeteta
PROGRAM I UPUTE ZA SAOBRAĆAJNI ODGOJ U DJEČJEM VRTIĆU	1968.	Osnovna aktivnost i forma odgojno-obrazovnog rada Sredstvo ostvarivanja zadaća saobraćajnog odgoja Način usvajanja elementarnih saobraćajnih navika

Slika 12. Pregled pozicije IGRE u hrvatskim kurikulumima (I. dio, izradila L.K.)

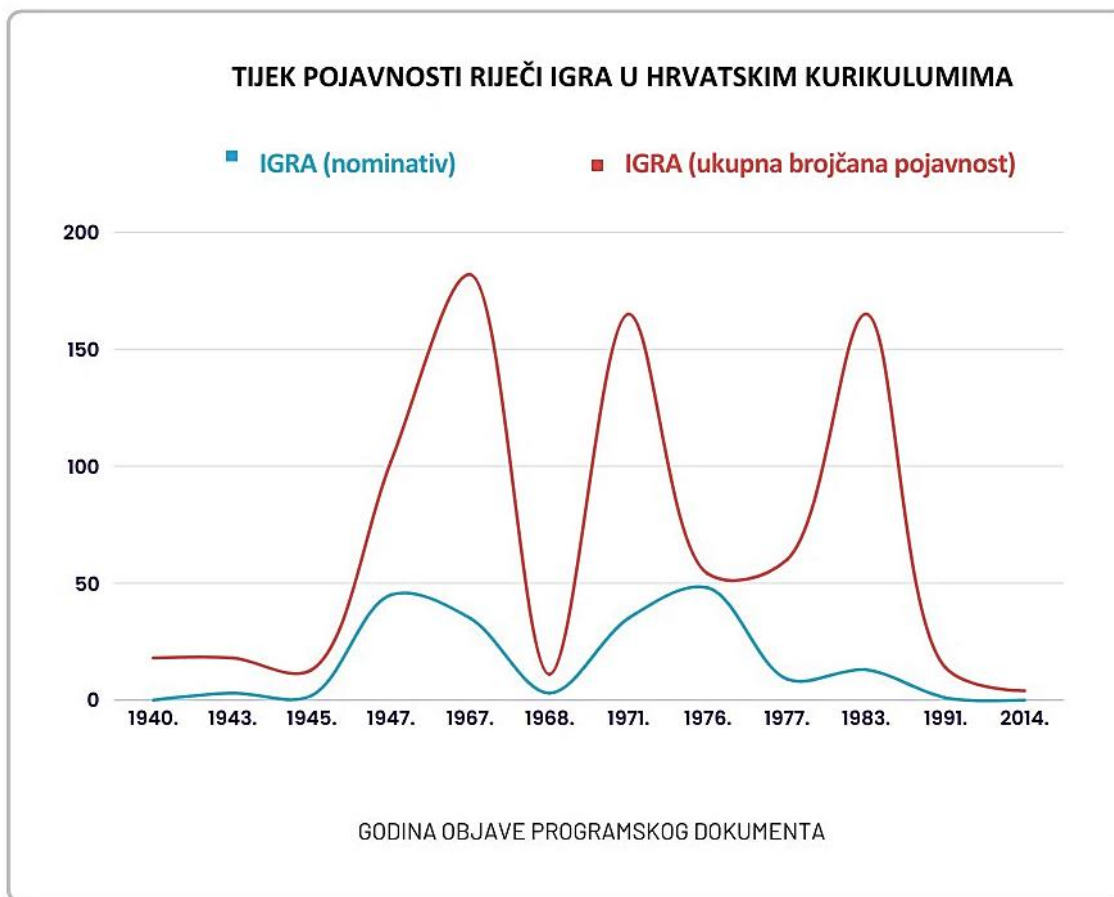
NAZIV DOKUMENTA	GOD.	POZICIJA IGRE
PROGRAM ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U DJEČJEM VRTIĆU	1971.	<p>Temeljna metoda odgojno-obrazovnog rada</p> <p>Osnovni oblik djetetove aktivnosti i učenja</p> <p>Praktična djelatnost pogodna za poučavateljske svrhe</p> <p>Sredstvo svestranog razvoja djeteta (fizičkog, umnog)</p> <p>Sredstvo upoznavanja djeteta s okolinom i ljudima</p> <p>Začetak djetetove radne aktivnosti</p> <p>Metoda usvajanja društvenih vrijednosti rada</p> <p>Metoda formiranja moralnih osobina djeteta</p> <p>Specifična forma kolektivnog življenja</p> <p>'Uslov' za sretno djetinjstvo</p>
PROGRAM MINIMUMA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA S DJECOM U GODINI PRIJE POLASKA U OSNOVNU ŠKOLU	1976.	<p>Način razvijanja odgovornosti djeteta</p> <p>Sredstvo razvijanja brige o vlastitom zdravlju</p> <p>Sredstvo ostvarenja emocionalnih odnosa s drugima</p> <p>Osnova socijalnog učenja djeteta</p>
PROGRAMSKE OSNOVE ZA ODGOJ I NJEGU U DJEČJIM JASLICAMA	1977.	<p>Način individualnog spoznavanja okoline</p> <p>Sredstvo ostvarivanja odgojnih zadataka</p> <p>Podrška senzomotornom i govornom razvoju djeteta</p> <p>Praktična aktivnost i poticaj veselom raspoloženju</p>
OSNOVE PROGRAMA RADA S DJECOM SA SMETNJAMA U RAZVOJU	1979.	<p>Sredstvo djetetove integracije</p> <p>Sredstvo motoričkog i emocionalnog izražavanja</p> <p>Terapeutski čimbenik</p>
OSNOVE PROGRAMA RADA S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	1983.	<p>Djetetova potreba i dominantna aktivnost</p> <p>Osnovni oblik i metoda rada</p> <p>Posebno odgojno značenje</p>
PROGRAMSKO USMJERENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE	1991.	<p>Temeljna aktivnost i oblik učenja djeteta</p> <p>Temelj transakcije i transformacije znanja</p> <p>Artikulacija djetetove potrebe za istraživanjem, eksperimentiranjem, stvaralačkim izražavanjem</p>
NACIONALNI KURIKULUM RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA	2014.	<p>Djetetovo pravo</p> <p>Pretpostavka holističkog razvoja djeteta</p> <p>Manifestacija djetetovih potencijala</p> <p>Način svrhovitog učenja i (su)konstruiranja znanja</p> <p>Temelj samoučenja, samoodgoja i samorealizacije</p>

Slika 13. Pregled pozicije IGRE u hrvatskim kurikulumima (II. dio, izradila L.K.)



Slika 14. Frekvencija pojavnosti riječi IGRA u hrvatskim kurikulumima (izradila L.K.)

Sustavnim radom na pedagoškoj dokumentaciji, odnosno analizom i sintetiziranjem povijesnih činjenica, moguće je utvrditi tijek pojavnosti *termina igra* u programskim dokumentima/kurikulumima. Povijesni tijek uključenosti naziva igra ima u hrvatskim kurikulumima fluktuirajuće karakteristike (slika 15).



Slika 15. Tijek pojavnosti riječi IGRA u hrvatskim kurikulumima (izradila L.K.)

Kontinuum zastupljenosti navedenog termina započeo je fazom njegove niske prisutnosti u pojedinim dokumentima (1940., 1943., 1945.). Mijenjao se potom kroz faze izrazito visoke i umjerene brojčane uključenosti (1967., 1971., 1983.), a zatim je zašao u tendenciju snižene brojnosti u suvremenim kurikulumima (1991., 2014.). Razumijevanje uočenih činjenica potrebno je sagledati u kontekstu društvenih i pedagoških paradigmi analiziranog vremena, odgovarajućih koncepcija predškolskog odgoja i profesionalnih uloga odgojitelja, kao i u kontekstu pripadajućih znanstvenih spoznaja o djetetu, djetetovom učenju i razvoju.

Naime, nisku uključenost termina igra u počecima hrvatskog institucijskog predškolskog odgoja opravdano je razumjeti kao rezultat naglašenih skrbnih funkcija prvih predškolskih ustanova i percipiranja predškolskog djeteta u vidu nekompetentnog bića, podesnog usmjeravanju i podučavanju. Početni programski dokumenti davali su prednost vođenim aktivnostima i zanimanjima, a ne dječjoj igri pa niska prisutnost igre u njima nije neshvatljiva.

S druge strane, izrazito visoka zastupljenost naziva igra u kasnijim razvojnim fazama predškolskog odgoja, **nije u pozitivnoj korelaciji** s kvalitativno boljim razumijevanjem dječje igre i optimalnim uvažavanjem iste. Visoka uključenost analiziranog termina odraz je biheviorističke teorijske podloge tadašnjih kurikuluma i akademski strukturiranog pristupa odgojno-obrazovnoj praksi. Spomenuta praksa prilazi dječjem življenju linearno i putem direktivnih intervencija, ne znajući da direktivne intervencije ne podrazumijevaju i kvalitetnije odnose, odnosno višu razinu djetetove dobrobiti. Kako je u opisanoj praksi prisutna tendencija potpune programiranosti pedagoškog procesa, programski dokumenti, pored ostalog, detaljno planiraju vrste, oblike i vrijeme provođenja dječje igre. Slijedom spomenutog, termin igra se pojavljuje u visokoj frekvenciji.

Humanističko razvojna koncepcija predškolskog odgoja svojim otklonom od stroge strukturiranosti, transmisivske i adultocentrične perspektive pedagoškog procesa, u korist cjelovitog razumijevanja djeteta, promovira otvoren i fleksibilan kurikulum koji je distanciran od krute programiranosti i planirane unificiranosti. Niska pojavnost termina igra u odrednicama suvremenih kurikuluma stoga paradoksalno, ne implicira manje bitnu ulogu igre niti kvalitativno slabije uvažavanje iste. Razmatrana pojavnost naprotiv, reflektira **percipiranje igre** kao djetetovog dinamičnog, samoiniciranog i samoorganiziranog aktiviteta kojeg **nije moguće** (a nije niti poželjno) **izvanjski uvjetovati** planiranim obrascima i determiniranim programskim okvirima.

Autorica ovog rada je mišljenja kako razmatranje pojavnosti *termina igra* u programskim dokumentima i kurikulumima tijekom hrvatske pedagojske povijesti može doprinijeti cjelovitijem reflektiranju pedagoških promjena u percipiranju dječje igre. Navedeno može biti uputno i za razmatranje profesionalnih uloga odgojitelja i odgojiteljevih implicitnih pedagogija.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Spoznaja da dječja igra u kontekstu djetetovog cjelovitog razvoja ima višestruko afirmativne učinke na dijete predškolske dobi je znanstveno utemeljena (Jurčić i Jurčević Lozančić, 2024). Iako je svako dijete aktivan subjekt osobnog razvoja, njegova je perspektiva determinirana kulturološkim i društvenim očekivanjima odraslih članova društva i njihovim razumijevanjem djeteta. Budući da je igra sastavnica djetetovog bića i prirodan oblik djetetovog učenja, opravdano je prihvatiti da je razumijevanje dječje igre, kao biti djetetovog življenja i razvoja imperativ pedagoškog odnosa prema djetetu.

Programski dokumenti / kurikulumi na hrvatskim prostorima odražavali su tijekom povijesti različite društvene paradigme, gospodarske i kulturološke čimbenike, stavove znanosti o djetetovom razvoju i učenju. Dječja igra je oduvijek bila prepoznata kao relevantna sastavnica programskih dokumenata, no njezina je pozicija bila promjenjiva. Prošla je različite faze uključenosti u kurikulum i različite programske uloge, mijenjajući se sukladno izmjenama programskih koncepcija.

Tranzicija razumijevanja dječje igre bila je pritom postepena: od sagledavanja igre kao pedagogiziranog sredstva i legitimnog društvenog alata za transmisijsko oblikovanje djetetove ličnosti, do prepoznavanja transformacijskog potencijala igre i njenog uvažavanja kao prava djeteta na samoizražavanje, samoaktualizaciju i sudjelovanje u vlastitom odgoju. Pedagoški zaokret od tradicionalnog prema suvremenom pristupu dječjoj igri implicira da postojanje samoiniciranih i samoorganiziranih igrovnih aktivnosti, odnosno slobodne i za dijete svrhovite dječje igre, znači i postojanje mogućnosti za djetetovo (su)kreiranje osobnoga razvoja.

Kako poznavanje povijesnih tijekova ima potencijal olakšati argumentirano suočavanje s pedagoškom današnjicom (Mendeš, 2015c), razumijevanje povijesnosti programskih pristupa dječjoj igri može rezultirati poželjnim implikacijama na cijeli odgojno-obrazovni proces. U navedenom kontekstu moguće je prepoznati doprinos ovog rada – integriranje teorijske i povijesno-istraživačke podloge za aktualna i buduća promišljanja o značenju dječje igre te o odnosu igre i relevantnih uloga svih vitalno zainteresiranih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

SAŽETAK

U radu se razmatraju povijesne promjene u značenju i pojavnosti dječje igre u programskim dokumentima/kurikulumima ranog i predškolskog odgoja na hrvatskim nacionalnim prostorima od 1940. godine do danas. Podaci prikupljeni kvalitativnim istraživanjem razmatrani su i interpretirani u kontekstu pedagoških paradigmi, znanstvenih spoznaja i društvenih vrijednosti analiziranog vremena. Različito pozicioniranje dječje igre kretalo se od uloge igre kao važnog društvenog i odgojno-poučavateljskog sredstva, prema uvažavanju igre kao samooaktualizirajućeg i samoodgojnog modaliteta djetetovog razvoja. Navedena zapažanja impliciraju otvorenost prema dinamici odgojno-obrazovnog procesa, sustavno promišljanje o ulogama odgojitelja te reflektiranje djetetovog razvoja, kako iz pedagoško-teorijske perspektive, tako i iz perspektive djetetovog pristupa igri.

Ključne riječi:

kvalitativna istraživanja, institucijski predškolski odgoj, razvoj djeteta, suvremena paradigma.

SUMMARY

The thesis examines historical changes in the meaning and appearance of children's play in program documents / curricula of early and preschool education in Croatian national areas, from 1940 to the present day. Data collected through qualitative research, were considered and interpreted in the context of pedagogical paradigms, scientific knowledge and social values. The different positioning of children's play ranged from the role of play as an important social and educational tool, to the appreciation of play as a self-actualizing and self-educating modality of child development. The stated observations imply an openness to the dynamics of the educational process, a systematic reflection on the roles of educators and reflection of the child's development, both from a pedagogical and theoretical perspective, and from the perspective of the child's approach to his own play.

Keywords:

qualitative research, institutional preschool education, child development, contemporary paradigm.

IZVORI I LITERATURA

a) IZVORI

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1940). Program i način rada u zabavištima.

Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije. Beograd, godina LVI (9).

Glavno ravnateljstvo za udružbu i društovnu skrb Nezavisne Države Hrvatske (1943). *Smjernice rada malih škola /dječjih obdaništa*. Zagreb: Glavno ravnateljstvo za udružbu i društovnu skrb.

Ministarstvo prosvete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije: *Uputstva za rad i organizaciju u dječjim zabavištima* (1945). Narodne novine, 7/1945.

Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske (1947). *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za pretškolsku djecu*. Zagreb: Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske.

Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1967). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1968). *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama*.

Pedagoški savjet SR Hrvatske (1971). *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SRH (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu: 150 sati*.

Savez zajednica društvene brige od djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske (1980). *Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta u SR Hrvatskoj od 1976. do 1980*.

Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1983). *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.

Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. br. 7-8. Zagreb.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.

Mrežni izvori

Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr>. (pristupljeno 12/2023.)

Kawulich, B.B. (2004). Data Analysis Techniques in Qualitative Research. *Journal of Research in Education*, 14(1), 96-113. <https://www.academia.edu/19187437/Kawulich>. (pristupljeno 12/2023.)

Jurčić, K. i Jurčević Lozančić, A. (2023). Prema paradigmi promjena u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: *Zbornik radova: Djetinjstvo jučer, danas, sutra* (str. 1-7). Petrinja: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://centar-za-istrazivanje-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazova.webnode.hr>. (pristupljeno 01/2024.)

Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. *Sociological Review*, 10 (1), 221-230. https://www.codesria.org/IMG/pdf/Research_Report-Monageng_Mogalakwe. (pristupljeno 12/2023.)

b) LITERATURA

Andić, D. i Ćurić, A. (2017). Igra je sastavni dio djetetova života, ono sve što radi, upravo radi kroz igru. Spoznaje svijet oko sebe, te svoju ulogu u njemu. Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj? U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjic Jevtić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str. 12-19). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. i sur. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 639-655). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Anić, V. (1991). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.

Anić, V. (2014). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.

Arkin, E. A. (1950). *Igra i rad u životu djeteta*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- Babić, N. (1981). Neke karakteristike društveno organiziranog predškolskog odgoja. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 123-128). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Babić, N. (1989). Razvojne potrebe djeteta. *Predškolsko dete*, 19 (1), 33-42.
- Babić, N. (1996). Kvalitativna istraživanja odgoja i obrazovanja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas za sutra* (str. 118–122). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Babić, N. i Irović, S. (1999a). Ciljevi institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj od 1945. do 1990. godine. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 5 (17), 3-9.
- Babić, N. i Irović, S. (1999b). Interakcijom do autonomije djeteta. U: Babić, N. (ur.), *Kvalitetno djelovati – dobro se osjećati: zbornik radova stručnog i znanstvenoga skupa* (str. 13-21). Osijek: Centar za predškolski odgoj, Visoka učiteljska škola.
- Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijednom putu. *Napredak: Časopis interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152 (3-4), 521-540.
- Bartušková, M. (1964/1968). *Pedagogija predškolske dobi* (prev. Matušek, J.). Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti* 11 (2), 27-44.
- Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu* (str. 45-54). Zagreb: Učiteljska akademija.
- Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 20 (1), 137-168.
- Cvijić, A. (1895). *Rukovođ za zabavišta*. Zagreb: Hrvatski pedagojsko-književni zbor.
- Ćurko, B. i Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzionalnom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29 (2), 303-310.
- Došen-Dobud, A. (1977a). *Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Došen-Dobud, A. (1977b). Slobodne aktivnosti u dječjem vrtiću. *Pedagoški rad*, 32 (5-6), 285-298.

- Došen-Dobud, A. (1978). Planiranje slobodnih dječjih aktivnosti. *Pedagoški rad*, 33 (3-4), 160-174.
- Došen-Dobud, A. (1979). *Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću*. Zagreb: PKZ.
- Došen-Dobud, A. (1980). Gdje smo i što dalje u našoj predškolskoj pedagogiji? *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu*. Prvi kongres pedagoga Hrvatske. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Došen-Dobud, A. (1981). O nekim stanovištima i dilemama u predškolskom odgoju. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 69-83). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Došen-Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta / od igre do humanih vrijednosti*. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište Moše Pijade.
- Došen-Dobud, A. (2013). *Slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Split: Filozofski fakultet Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Dumbović, I. (1996). Glavne zapreke razvoju hrvatske pedagogije (s povijesnim osvrtom). U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 31-38). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Franković, D. (ur.) (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Fröbel, F. (1826/1889). *L'educazione dell'uomo* (tradutto di: Ambrosini, A.). Milano: Enrico Trevisini.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gross, M. (2001). *Suvremena historiografija*. Zagreb: Novi Liber.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Herceg, L. (1997). Usavršavanje odgajatelja u području likovne kulture i umjetnosti. U: Ž. Božić (ur.). *Inovacijski pristupi-korak bliže djetetu* (str. 168-172). Rijeka: Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo.

- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Irović, S. (1992). Odgajatelj i promišljanje programa. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova konceptijsko-programska usmjerenja - iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 54-55). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ivon, H. (2002). Refleksije o dječjoj igri. U: H.Ivon (ur.). *Mirisi djetinjstva - 9. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije* (str.24-27). Split: Dječji vrtić Radost.
- Ivon, H. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka: pedagoške mogućnosti lutke u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Jovan, H. (1983a). Razine individualizacije u odgojno-obrazovnom radu s djecom predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 32 (1), 59-62.
- Jovan, H. (1983b). Neki aspekti valorizacije odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. *Školski vjesnik*, 32 (2), 157-158.
- Jovan, H. (1983c). Neke opće odrednice u primjeni novih Osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta. *Školski vjesnik*, 32 (3), 259-263.
- Kamenov, E. (1983). *Metodika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1989). Razvoj i karakteristike sistema društvene brige o predškolskoj deci u našoj zemlji. *Predškolsko dete*, 19 (1), 3-12.
- Klarin, M. (2002). Razvoj i igra djeteta predškolske dobi. U: Ivon, H. (ur.). *Mirisi djetinjstva - 9. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije* (str.14-17). Split: Dječji vrtić Radost.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Klišanović, A. i Vrsalović Nardelli, I. (2021). Suvremeno shvaćanje djeteta unutar institucijskog konteksta u Hrvatskoj. *Krugovi djetinjstva*, 9 (2), 39-51.
- Kovrigina, M. D. (1980). *Sestra odgajateljica u jaslicama i dječjem vrtiću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Krstović, J. (1997a). Inovacijski pristupi ili razvojne perspektive predškolskog odgoja. U: Božić, Ž. (ur.). *Inovacijski pristupi-korak bliže djetetu* (str. 44-55). Rijeka: Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo.
- Krstović, J. (1997b). Projekcija razvoja predškolskog odgoja u okruženju novih društvenih odnosa u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 46 (1), 3-15.

- Kunstek, M. (1992). Sloboda i pluralizam u koncepciji predškolskog odgoja. *Život i škola*, 41 (3), 261-266.
- Lamza-Posavec, V. (2021). *Metodologija društvenih istraživanja: temeljni uvidi*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Laevers, F. i Declarcq, B. (2011). Povećati dječje kompetencije brigom za njihovu dobrobit i uključenost. *Djeca u Europi*, 3 (6), 15-17.
- Ledić, J. (1995). Plaidoyer za novu povijest pedagogije. *Napredak*, 136 (1), 84-91.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTŠ.
- Levin-Šćirina, F. S. i Mendžericakaja, D. V. (1950). *Predškolski odgoj*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Lipovac, M. (1985). *Predškolski odgoj u Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine i Osijek: Pedagoški fakultet.
- Lipovac, M. (1988). Četiri poslijeratna desetljeća institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj. *Život i škola*, 37 (2), 201-215.
- Lončar, M. (2010). Korištenje dokumentarnih izvora u sociološkim istraživanjima. *Godišnjak Titius*, 3 (3), 229-239.
- Malić, D. (2022). Igra je osnovna aktivnost djeteta. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 312-316.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Lella Gandini. U: Edvards, C.P., Gandini, L. Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (49-97). London: Ablex Publishing Corporation.
- Mandarić Vukušić, A. (2015). Djeca i roditelji u igri – kvalitetno provođenje zajedničkog vremena. U: Ivon, H. i Mendeš, B. (ur.). *Dijete, igra, stvaralaštvo - Zbornik radova znanstvene konferencije s međunarodnom suradnjom* (str. 103-111). Split: Filozofski fakultet i Savez društva Naša djeca Hrvatske.
- Markočić, M. (1992). Razvojna djelatnost vrtića i novo Programsko usmjerenje. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova koncepcijsko-programska usmjerenja–iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 62-74). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matić, A. (2021). *Fragmenti djetinjstva - odabrane teme*. Zagreb: Novi redak.
- May, T. (2011). *Social Research: Issues, Methods and Process, 4th Edition*. UK: Hill Education.

- Mendeš, B. (2012). Programsko reguliranje predškolske djelatnosti u Hrvatskoj do 2000. godine. U: Ljubetić, M. i Mendeš, B. (ur.). *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja* (str.72-92). Split: Nomen Mudrić.
- Mendeš, B. (2014). Pogledi na dječju igru Antonije Cvijić u djelu „Rukovođ za zabavište“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (Sp. Ed. 1), 201-216.
- Mendeš, B. (2015a). Hrvatska iskustva u koncipiranju kurikulumu odgoja u ranom djetinjstvu. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, 26 (117), str. 5-8.
- Mendeš, B. (2015b). Početci institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64 (2), 227-250.
- Mendeš, B. (2015c). *Povijesni razvoj koncepcija obrazovanja odgojitelja predškolske djece u Hrvatskoj do 2005. godine* (Doktorska disertacija). Split: Filozofski fakultet.
- Mendeš, B. (2017). Igra – pravo i potreba svakog djeteta. *Zrno*, 28 (126), 4-6.
- Mendeš, B. (2020). *Prema suvremenom dječjem vrtiću: Pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Mendeš, B., Marić, LJ., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre – Teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Mendeš, B. (ur.) (2022). *Programske orijentacije ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Zagreb: Novi redak.
- Mijatović, A. (1996). Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 69-76). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Miljak, A. (1986a). Novi pristup u istraživanju fenomena predškolskog odgoja. *Pedagoški rad*, 41 (7-10), 331-347.
- Miljak, A. (1986b). *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života: priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školske novine.

- Miljak, A. (1988). Od intuicijskog do znanstveno zasnovanog predškolskog programa. U: Pivac, J., Šoljan, N., Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća* (str. 161-163). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1992). Razvojni curriculum i odgajatelj, U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova konceptijsko programska usmjerenja - iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 40-48). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Miljak, A. (1995a). Kurikulum utemeljen na humanističkoj teoriji odgoja. *Thélème 41* (1-4), 15-26.
- Miljak, A. (1995b). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja: Časopis za opća društvena pitanja*, 4 (4-5 (18-19)), 601-612.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (1997). Inovacijski pristupi ili druga paradigma u predškolskom odgoju. U: Božić, Ž. (ur.), *Inovacijski pristupi – Korak bliže djetetu* (str. 62-66). Rijeka: Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 205-252). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: Model Izvor II, priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
- Mitrović, D. (1980). *Predškolska pedagogija*. Sarajevo: Svjetlost.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nenadić-Bilan, D. (2002). Mogućnosti procjene igre djeteta. U: Ivon, H. (ur.). *Mirisi djetinjstva - 9. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije* (str. 19-23). Split: Dječji vrtić Radost.
- Nola, D. (2021). *Dijete, igra, stvaralaštvo - odabrane pedagoške teme*. Zagreb: Novi redak.
- Palić, B. (2017). Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjčić, A. (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str. 20-25). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta.

- Pavičić Vukičević, J. (2019). Suvremene kurikulumske polemike. *Zbornik sveučilišta Libertas*, 4 (4), 203-218.
- Peteh, M. (1978). Neka iskustva o slobodnim aktivnostima u predškolskim ustanovama. *Pedagoški rad*, vol.1-2. Pedagoško književni zbor.
- Peteh, M. (1981). Predškolski odgoj u suvremenoj reformi. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 9-18). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Petrović-Sočo, B. (1999). Važnost igre. *Dijete, vrtić, obitelj*, 4 (16), 10-13.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136.
- Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (71), 10-13.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Podrebarac, V. (1985). *Socijalistički samoupravni preobražaj odgoja i obrazovanja u SR Hrvatskoj, 1974.-1984*. Zagreb: Školske novine.
- Posavec, K. (1998). Utemeljenje pedagogije kao sveučilišnog predmeta i studija. *Napredak*, 139 (2), 205-212.
- Posavec, K. (2002). *Prinosi Antuna Cuvaja razvoju hrvatske pedagogije i školstva* (Magistarski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Posavec, K. (2007). *Razvoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj do 1918. godine* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Previšić V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165-172.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur:), *Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.

- Previšić, V. (2013). Razmeđa hrvatske pedagogije 2012, retro(per)spektive. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (ur.). *Pedagogija i kultura - teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanost*, svezak 1, (str. 3-17). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Puževski, V. (1981). Za djelotvornije povezivanje predškolskog odgoja i početnih razreda osnovne škole. U: Miljak, A., Peteh, M., Vrgoč, H., (ur.) *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 55-61). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4). 603-620.
- Roller-Halačev, M. (1978) *Upoznavanje predškolske djece s okolinom: priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rudež, A. (ur.) (1971). *Planiranje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja Socijalističke Republike Hrvatske.
- Rudež, A. (ur.). (1976). *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske*. Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Rosić, V. (1984). *Predškolski odgoj i društvo*. Rijeka : Pedagoški fakultet.
- Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanja pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141 (3), 289-300.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću - organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2015a). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 2-5.
- Slunjski, E. (2015b). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. i Ljubetić, M. (2014). Play and its Pedagogical Potential in Preschool Institution. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (1), 127-141.
- Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.

- Stančić, S. i Stepcich, M. (1993). Predškolski odgoj i osnovno školstvo u Italiji. *Napredak*, 134 (4), 433-443.
- Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111.
- Šagud M., Petrović-Sočo, B. (2002). Igra u predškolskoj ustanovi. U: H. Ivon (ur.). *Mirisi djetinjstva - 9. dani predškolskog odgoja* (str. 10-13). Split: Dječji vrtić Radost.
- Šnajder, Z. (ur.) (1978). Programske osnove za njegu i odgoj djece u dječjim jaslicama. U: *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske, Zadržna štampa Zagreb.
- Šnajder, Z. (ur.) (1979). Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju. U: *Zdravstveno-odgojni programi djece sa smetnjama u razvoju radom dadilje u drugoj porodici* (str. 115-188). Zagreb: Školska knjiga.
- Špoljar, K. (1992). Inovacije u programiranju odgojno-obrazovnog rada i uloga odgajatelja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova koncepcijsko-programska usmjerenja - iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 57). Zagreb: HPKZ.
- Šuvar, S. (1982). *Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju obrazovanja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Vegar, Z. (2023). *Pedagoški zapisi - retrospektivni izbor objavljenih radova*. Zagreb: Novi redak.
- Vekić-Kljaić, V. (2020). *Strukturne i sadržajne odrednice kurikuluma ranog odgoja* (Doktorski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 157-204). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
- Visković, I. (2015). Odgojno-obrazovni aspekti igre djece i roditelja u obitelji. U: Ivon, H i Mendeš, B. (ur.). *Dijete, igra, stvaralaštvo - Zbornik radova znanstvene konferencije s međunarodnom suradnjom* (str. 203-211). Split: Filozofski fakultet.
- Visković, I. (2017). Uloge odraslih u dječjoj igri. *Zrno*, 126 (152), 14-16.
- Vujičić, L. (ur.) (2021). *Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse: u spomen na dr.sc. Arjanu Miljak (1939.-2020.)*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Višnjić Jevtić, A. (2021). Parent's perspective on a children's learning. *Journal of Childhood, Education & Society* 2 (2), 117-125.

11. Popis slika

Slika 1. Metodološki okvir diplomskog rada (izradila L. K.).....	2
Slika 2. Etape kvalitativne analize (izradila L. K.).....	10
Slika 3. Stupnjevi istraživačkog procesa (prema Gross (2001), prilagodila L. K.)	12
Slika 4. Pozicija igre u hrvatskim kurikulumima (izradila L. K.)	25
Slika 5. Kriteriji podjele kurikuluma (prema Slunjski (2006) i Somolanji Tokić (2018), prilagodila L.K)..	29
Slika 6. Procesni tijek kurikuluma (prema Previšić, 2007)	33
Slika 7. Uloga igre u Uputstvima za organizaciju i rad u zabavištu, 1945. (izradila L. K.).....	43
Slika 8. Karakteristike Programskih osnova, 1977. (izradila L. K.).....	69
Slika 9. Prednosti pohađanja dječjih jaslica, 1977. (izradila L. K.).....	70
Slika 10. Doprinos Programskih osnova, 1977. (izradila L. K.).....	72
Slika 11. Uloge dječje igre, 1983. (izradila L. K.).....	89
Slika 12. Pregled pozicije IGRE u hrvatskim kurikulumima (I. dio, izradila L. K.)	105
Slika 13. Pregled pozicije IGRE u hrvatskim kurikulumima (II. dio, izradila L. K.).....	106
Slika 14. Frekvencija pojavnosti riječi IGRA u hrvatskim kurikulumima (izradila L.K.)	107
Slika 15. Tijek pojavnosti riječi IGRA u hrvatskim kurikulumima (izradila L. K.).....	108

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja **Linda Krstičević** kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 09. srpnja 2024.

Potpis



(Linda Krstičević)

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada

(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Studentica: Linda Krstičević

Naslov rada: Igra - sastavnica kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: povijesno pedagoška dimenzija

Znanstveno područje: Društvene znanost

Znanstveno polje: Pedagogija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor rada: doc. dr. sc. Branimir Menduš

Komentor/ica rada: Ø

Članovi povjerenstva:

izv. prof. dr. sc. Ivana Visković

Iskra Tomić Kaselj, mag.paed.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/ diplomskog /specijalističkog/ doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22)).

Split, 09.srpnja 2024.

Potpis studenta/studentice _____



Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.) rad u otvorenom pristupu