

# Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja

Biserka Petrović-Sočo  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za odgajateljski studij

## Sažetak

U radu se polazi od pojašnjenja stare i nove paradigme na kojima se temelje kurikulumi ranoga odgoja. Dok tradicionalni kurikulum polazi od bihevizma i poučavanja djece prenošenjem znanja, suvremeni kurikulum se temelji na humanističko-razvojnoj koncepciji ranoga odgoja, usmjerenoj djetetu i su-konstruiranju znanja. U svezi s tim se dalje paralelno prikazuju i uspoređuju značajke nekih dimenzija tradicionalnog i suvremenog kurikulumu kao što su: filozofija kurikulumu, svojstva tradicionalno i suvremeno organiziranoga institucijskoga konteksta, socijalne interakcije, uloge odgojitelja, metode učenja, suradnje s roditeljima i drugih dimenzija te njihovo djelovanje na dječje ponašanje i učenje. Autorica se u radu zalaže za humanističko-razvojni kurikulum koji teži emancipaciji djece i odgojitelja.

**Ključne riječi:** tradicionalni kurikulum, suvremeni kurikulum, bihevizam, humanističko-razvojna koncepcija, učenje djece rane dobi.

## 1. Uvod

U okvirima donošenja hrvatskoga nacionalnog kurikulumu u posljednje se vrijeme o kurikulumu mnogo raspravlja i to s različitih aspekata i iz različitih perspektiva. Među ostalim, te su teorijske rasprave potaknule propitivanje značenja pojma *kurikulum*, koji je u našoj pedagogiji novijeg datuma. Dugo se izbjegavalo taj pojam s obrazloženjem da je tuđica te stoga nije potreban u našem jeziku, jer se pod njim ionako podrazumijeva nastavni plan i program. Međutim, ovakvo pojednostavljenje i reduciranje značenja kurikulumu svodi ga, kako će se dalje u radu pokušati elaborirati, na samo jednu njegovu dimenziju te ga udaljuje od slojevitosti i složenosti njegova značenja. Zanimljivo je primijetiti da i u znatnom broju drugih zemalja postoje brojne pa čak i međusobno različite definicije kurikulumu, što samo potvrđuje njegovu kompleksnost i multidimenzionalnost. Primjerice Memmert (1983, prema Gudjons, 1994, 185) poi-

stovjećuje kurikulum s didaktikom kao teorijom o nastavnom planu i programu, a u predstavljanju svoga didaktičkog pristupa Moller (1994) također određuje kurikulum kao “plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica. Takav plan mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja” (ibid., 79), a Gudjons (1994) navodi da je kurikulum “organizirani proces poučavanja i učenja” (ibid., 185). Suprotno ovim teorijskim stajalištima, druga se skupina autora zalaže za teorijsku konceptualizaciju kurikulumu koja će nastajati iz prakse, odgovarajući na pitanja i probleme na koja se u njoj nailazi. Tako, primjerice, Kamenov (1996, 364) drži da kurikulum počinje stvaranjem koncepcije “koja će poslužiti kao kriterij za analizu i ocjenjivanje nacrtu kurikulumu. (...)” te da se kurikulum konačno verificira u praksi. Ističe da kurikulum treba stalno inovirati, ali ne tako da se postojećem sustavu samo dodaju novi

elementi, nego mijenjanjem samog sustava iz čega se nazire otvoren i dinamičan pristup kurikulumu. Bredekamp i Rosegrant (1995, 16) određuju kurikulum kao “organizirani okvir 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”. Iste autorice također ističu da se na kurikulum može gledati na dva načina: s jedne strane kurikulum se može definirati kao konstantno kretanje k postavljenim ciljevima kroz istraživanje znanja u zajednici koja cijeni promjene. Takav kurikulum je otvoren, dinamičan, uvijek promjenljiv. S druge strane, kurikulum se može na neki način usporediti s dinosaurem koji stalno raste, ali ne evoluiraju, što se može razumjeti kao jednodimenzionalni linearni plan i program.

Polazeći od ove dihotomije u radu se dalje argumentirano raspravljaju obilježja suvremenoga, humanističko-razvojnoga te tradicionalnoga, biheviorističkog kurikulumu ranog odgoja. Uspoređujući ih i suprotstavljajući, autorica se priklanja humanističko-razvojnog, suvremenom kurikulumu kao modelu koji nastaje i razvija se primjenom teorije o akciji i teorije u akciji. U tom smislu Miljak (2007), zalažući se za sukonstrukciju kurikulumu koji nastaje zajedničkim istraživanjem i mijenjanjem u odgojnoj praksi, navodi: “Ovaj se kurikulum gradi na najboljim iskustvima iz prakse i širi se u malim koncentričnim krugovima, prvo u odgojnim grupama unutar ustanove, a zatim i među ustanovama sve dok se ne učvrsti, dok se ne institucionalizira... (ibid., 249).

## 2. Tradicionalni, bihevioristički kurikulum

Latinska riječ *curriculum* u našem se jeziku (doslovno) prevodi kao tijek, slijed nečega, odnosno nekog planiranog i programiranog događaja i dolaska do određenog cilja. Tako Mijatović (2000, 169 - 170), navodi: “Najjednostavnija definicija kurikulumu glasi da je to svestrano i precizno određenje odgojnog i obrazovnog procesa u kojemu je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati. (...)” Kurikulumom se, dakle, p(r)opisuju sadržaji učenja i njihovi ishodi u obliku znanja pa se može zaključiti da je

on, shvaćen na ovaj način, usmjeren na ciljeve postavljene izvana. Ciljevi odražavaju težnje i potrebe društva, jednako se postavljaju pred svu djecu, smatra se da se ostvaruju na jednak način bez obzira na uvjete i uvjetovani su produktom – znanjem koje se postiže poučavanjem, transmisijom. Ovakav linearni pristup kurikulumu na prvi pogled izgleda prilično jednostavan, predvidljiv i logičan. Međutim, uprosječivanje djece, usmjerenost na rezultate i linearno prenošenje znanja, naspram individualnosti, originalnosti, samoostvarenja i solidarnosti djeteta, utemeljuje se na pojednostavljenoj, mehanicističkoj paradigmi koja vuče svoje korijene iz determinizma, filozofskog “nazora na svijet po kojemu je sve što postoji uvjetovano i nužno određeno, neslobodno, neslučajno” (Klaić, 1979, 286). Na tom nazoru, slijedeći dominantnu biheviorističku psihologijsku teoriju, utemeljenu na Skinnerovu modelu stimulusa i reakcije, nastali su poznati Taylerov tehničko-racionalni kurikularni model, Eisnerov “kurikulum kao tehnologija” (prema Kessler i Swadener, 1992) i mnogi drugi bihevioristički modeli kurikulumu.

“Bihevioristi u pedagogiji su smatrali da je svaki proces odgoja i obrazovanja planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje (izazivanje podražaja) tako da se očekuju odgovarajući oblici i modeli ponašanja (reakcija)” (Mijatović, 2000, 48). Drugim riječima, stimulus je podvrgavanje učenika nastavnikovu algoritimiziranom djelovanju didaktički oblikovanim i međusobno izoliranim sadržajima odabranima iz brojnih znanstvenih disciplina koji bi “mentalnim treniranjem” kod učenika polučili reaktivnim učenjem. Tradicionalno je dijeljenje takva redukcionističkog kurikulumu, izoliranog na sadržaje predmeta pojedinačnih znanstvenih disciplina, usmjeren na postizanje akademskih, najčešće neprimjenjivih znanja, njihovu memoriranje i reproduciranje što Gardner kritički naziva “disciplinarnim umom”.

A upravo je na toj filozofiji u nas nastao prvi predškolski kurikulum iz 1971. godine pod nazivom “Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću”. Za svako od pet odgojno-obrazovnih područja: upoznavanje okoline, materinski jezik, tjelesni i zdravstveni, likovni i glazbeni odgoj propisivao je cilj, odgojno-obrazovne zadatke i sadr-

žaje koji su se trebali ostvariti u odgojno-obrazovnom radu s djecom i to za svaku dobnu skupinu djece posebno: mlađu, srednju i stariju. Bio je vrlo strukturiran, normativan i usmjeren na poučavanje, najvećim dijelom u kognitivnom području dječjeg razvoja. Usmjeren na znanje, a ne na dijete, ostvarivao se frontalnim oblikom rada i najčešće verbalnom metodom u točno određeno vrijeme (u 9 sati) s normiranim trajanjem prema dobi djece: u mlađoj skupini 15 minuta, u srednjoj 20, a u starijoj dva puta po 25-30 minuta.

Odgovitelj je godinu dana unaprijed isplanirao odgojno-obrazovne sadržaje koje je dijelio po mjesecima i danima i provodio ih s djecom kao pripremljene, metodički oblikovane, fragmentirane i izolirane "porcije" znanja, odabrane prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu. U radu je koristio strategije učenja napamet (ne tiče ga se dječje razumijevanje određenih pojmova), vjerovao je u vanjske nagrade i pohvale, te kazne, a s roditeljima je surađivao najviše u pogledu razvijenosti akademskih vještina djeteta u godini prije polaska u školu.

Djelovanju institucijskog konteksta se pridavala važnost jedino u pojačavanju izravnog poučavanja pa je i prostor bio organiziran tako da se slobodnoj igri nije posvećivala pozornost. Djeca su se mogla slobodno igrati samo u vrijeme jutarnjeg okupljanja i nakon poslijepodnevnog spavanja, a i tada samo za stolovima i s gotovim didaktičkim igračkama koje bi im odgovitelj odabrao iz zatvorenih ormara. Eventualno im je bila dopuštena igra u bezlično i siromašno postavljenim kutićima građenja i obitelji, malenim, polupraznim i skrivenim u dnu sobe. Ali je zato svaka soba imala poveći prazan prostor za istodobni smještaj sve djece u polukrug gdje je odgovitelj držao "zajedničko zanimanje", odnosno provodio organizirano poučavanje i to svaki dan iz drugoga odgojno-obrazovnog područja. Zidovi su se ukrašavali aplikacijama i drugim uradcima odgovitelja. Ostali prostori vrtića su bili prazni i djeca u njima nisu smjela boraviti kao ni odlaziti djeci u druge skupine. Zbog takve izoliranosti unutar skupine socijalni kontekst je bio siromašan, a ni roditelji nisu smjeli ulaziti u dječje prostorije. Vremenska organizacija je bila kruta, sva su djeca u vrtić morala doći najkasnije do devet sati, da ne propuste zajedničko zanimanje, i istodobno, ovisno o zim-

skom ili ljetnom rasporedu, odlaziti u vanjski prostor, na ručak i sl.

Odgovno-obrazovni proces se odvijao prema pravilima koje je u velikoj mjeri određivao propisani kurikulum, a preostala je pravila zajedničkog življenja donosio odgovitelj, mimo djece. Stoga je ozračje osciliralo u krajnostima ili kao potpuna poslušnost i tišina ili kao impulzivna, nabojita buka u razdobljima u kojima nije bilo organiziranoga istodobnog poučavanja sve djece.

Iz svega opisanog se može zaključiti da je ovaj, bihevoristički kurikulum život i učenje djece u vrtićima učinio sterilnim i dirigiranim izvana, da je isticao poučavanje djece u kojemu su ona bila pasivna i receptivna, tj. objekti poučavanja. Odgovitelj je bio dominantni voditelj odgojno-obrazovnog procesa, izvršitelj ideja propisanih potpuno normativnim kurikulumom na koji nije mogao bitno utjecati. U takvu kurikulumu usmjerenom na odgovitelja – prenositelja sadržaja kojima je djecu valjalo oblikovati izvana, bez kreativne slobode i suodlučivanja, ni djeca niti odgovitelji nisu mogli preuzeti odgovornost za učenje. Zato je ona za odgovitelje bila samo formalna, a na djecu se ionako gledalo kao na mala, nesposobna, reaktivna bića koja ne mogu odlučivati ni o čemu pa tako ni o sadržajima, načinima, tempu i stilovima svog učenja.

Kurikulum shvaćen u tradicionalnom smislu je usmjeren na ciljeve postavljene izvana, ciljeve koji odražavaju uprosječivanje naspram originalnosti, stereotipnost naspram kreativnosti, fragmentarnost naspram holizmu, uniformnost naspram individualnosti, ovisnost naspram međuovisnosti, memoriranje naspram stvaranja znanja i samostvaranja djece.

Međutim, danas se zna da odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Ona nije tako jednostavna da je za očovječenje čovjeka dovoljan stimulus i reakcija, to jest "input i output". Dapače, odgoj i obrazovanje su vrlo složeni, višeslojni, promjenljivi, mnogodimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitih sudionika pa ni kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa niti učinci odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete ne mogu biti linearni, jednaki, izdvojeni i fragmentirani, niti se mogu polučiti samo programiranim tehnološ-

ko-racionalnim pristupom kurikulumu. Na to je u predškolskoj pedagogiji prva u nas upozorila Miljak (1991), zalažući se za drukčiji pristup kurikulumu ranog odgoja, stavljajući u središte dijete i razvoj njegove autonomije, a ne program koji ono treba usvojiti. Ista autorica 1996. godine, pozivajući se na Jelavića (ibid, 21) ističe kako “krajnja svrha učenja nije ‘znanje’ već življenje”, te da cilj odgoja i obrazovanja nisu fragmentarna znanja nego autonomija i samoostvarenje pojedinca.

### 3. Suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum

Pojam kurikulum se najdulje i najkoherentnije koristi u angloameričkom miljeu gdje se u kontinuitetu održao, razvijao i u sebi ujedinio brojne relevantne aspekte iz različitih pedagoških disciplina (didaktike, metodike, školske pedagogije, sociologije odgoja), kao i iz razvojne psihologije, kulturne antropologije i dr. I to nije slučajno jer kurikulum uvijek proizlazi i javlja se u određenom filozofskom, društvenom, kulturnom i vremenskom razdoblju. Svaka od dominantnih ideja u određenom vremenu izražava način na koji se poima svijet, čovjeka i odgojno-obrazovni proces, pa se i kurikulum interpretira ovisno o tim nazorima. Tako tek osamdesetih godina prošlog stoljeća, u vrijeme postmoderne, kad se dotad važeća sigurnost, linearnost, statičnost i determiniranost zamjenjuju nesigurnošću, kompleksnošću, dinamičnošću i neizvjesnošću, u teoriji kurikulumu dolazi do njegove rekonceptualizacije. Shvaća se da znanje ne nastaje samo kao individualni proces već se konstruira u socijalnoj interakciji s drugima (djecom i odraslima) te da odgoj i obrazovanje nisu samo formativni nego i transformativni. “Dijete mijenja identitet pod utjecajem odgoja i obrazovanja” (Wenger, 264), pa se iz suvremene perspektive i na kurikulum gleda kao na otvorenu knjigu koja nastaje, kao na “tijek stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti, nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnost da vlastitim koracima dosegne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja.” (Previšić, 2007, 34). U području ranog odgoja pod utjecajem Piageta, Vigotskog i Brunera također se razumijevanju kurikulumu prilazi

na potpuno nov način. Shvaća se da je dijete od rođenja socijalno biće otvoreno za učenje i to u socijalnoj interakciji s odraslima i naprednijim vršnjacima, da i samo, u socijalnoj konstrukciji s drugima, stvara svoja znanja umjesto da mu se ona prenose.

Nadalje, “između psiholoških teorija učenja ili razvoja i odgojno-obrazovne prakse nužno postoji jedan poseban teorijski nivo – nivo praktične teorije ili teorije odgojno-obrazovne prakse, koji se već zbog svoje vrijednosne orijentacije uvjetovanosti društveno-povijesnim kontekstom i usmjerenosti na budućnost (dakle na oblikovanje procesa individualnog učenja i razvoja) ne mogu izvoditi samo iz psiholoških znanstvenih spoznaja...” (Pešić, 1987, 186). Na tu je činjenicu ukazao i Stenhouse još sedamdesetih godina prošlog stoljeća, zalažući se za empirijsku konceptualizaciju kurikulumu koji će “omogućiti kritičku raspravu i primjedbe, te relativno učinkovit prijevod u praksu” (Stenhouse, 1975, 4, prema Miljak, 1996, 22). Naime, proces učenja se ne događa u vakuumu; on je društveno, povijesno i kulturalno uvijek negdje situiran, odvija se među ljudskim bićima u nekom određenom prostoru i vremenu pa se djelovanje konteksta na učenje ne može zanemariti, kao što se to nastojalo dugogodišnjom dominacijom pozitivističkih istraživanja usmjerenih na testiranje rezultata učenja kao jedinih egzaktnih pokazatelja razvoja.

U svezi s tim na dinamičnu, složenu i uzajamnu povezanost kurikulumu i konteksta upozorila je Kessler već 1992. godine. Ona navodi: “Tako su mnogi odgojitelji bili svjesni djelovanja konteksta na kurikulum, on je u istraživanjima kurikulumu bio dugo zanemaren. (...) Vjerujem da bismo razumijevanjem djelovanja kontekstualnih varijabla mogli bolje razumjeti razloge za pojedinačne prakse u specifičnim situacijama i djelovati na načine koji bi polučili uspješne promjene. Također vjerujem da će se uzimanjem u obzir kontekstualnih varijabla pri operacionaliziranju kurikulumu u predškolskom odgoju moći preporučiti poželjni sadržaji ako se postane osjetljiv na odnose između kurikulumu koji je zamišljen i kulturalnog konteksta odgojnih skupina i vrtića u kojima se on ostvaruje” (Kessler, 1992, 22). Slično drži i Cornbleth (1990, prema Kessler, 1992, xviii), koja iz istih razloga kurikulum određuje kao “kontekstualizirani socijalni proces”, odnosno za-

jedničko življenje i učenje djece i odraslih u određenom vrtiću, jer dijete uči participirajući u specifičnom okruženju u socijalnoj interakciji s drugima.

Kad je riječ o kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja također treba dodati da se, uz obrazovanje u predškolskim institucijama, ostvaruju i drugi za dijete, njegovu obitelj i društvo vrlo važni procesi – odgoj, očuvanje zdravlja, njega i zaštita djeteta. Ova specifičnost podrazumijeva cjelovitost i nedjeljivost svih aspekata kurikuluma ranog odgoja pa se u prvi plan ističe kvaliteta cjelokupnog življenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To znači da naglasak nije na sadržajima učenja, već na holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se velika vrijednost daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, vremenskoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa i individualnim načinima, tempu i stilovima dječjeg učenja. U prvi se plan stavljaju dječje razvojne i individualne potrebe, interesi i prava. Ove se intencije posebno istaknute u Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine koji, kao državni dokument ili kurikulum u širem smislu (Miljak, 1996, Slunjski, 2001), predstavlja “široko postavljen opći, otvoren i fleksibilan izvanobiteljski program djetetova odgoja kojim se svakom djetetu, u pravilu, moraju osigurati povoljni uvjeti za razvoj već nakon prve godine života kao što su:

a) zadovoljavanje osnovnih tjelesnih potreba i čuvanje djetetova života i zdravlja;

b) zadovoljavanje potrebe za sigurnošću, nježnošću i ljubavlju roditelja i drugih osoba s kojima se dijete susreće;

c) zadovoljavanje potrebe za raznolikom stimulacijom koju omogućuje doživljajima i predmetima bogata i promjenljiva okolina;

d) zadovoljavanje potreba uzajamnosti komunikacije (koju omogućuje osjetljivost i aktivan odnos odraslog prema djetetu)” (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991, 9).

Također se navodi da izvanobiteljski odgoj djece rane dobi “treba imati što više osobina dobroga obiteljskog odgoja, ostvarivati i razvijati prisnost, pozitivnu emocionalnu klimu, slobodnu komunikaciju, trajnost veze s odraslima i drugom djecom, aktivno sudjelovanje djeteta u različitim, važnim,

životnim djelatnostima s odraslima i drugo” (ibid.). Dalje se naglasak stavlja na igru i bogato fizičko i socijalno okruženje djeteta, cjelovitost njegova razvoja i zadovoljavanje svih njegovih potreba te se navode osnovna načela kojih se trebaju pridržavati svi odgojitelji u radu s djecom da bi se na te potrebe primjereno odgovorilo.

Na ovaj način kurikulum se ne propisuje kao stroga struktura koju treba izravno i doslovno primijeniti, kao što je to bilo s tradicionalnim Programom iz 1971. godine, već se njime fleksibilno usmjeruje na razvoj kvalitetnog okruženja u kojemu će dijete moći, htjeti i imati mnogo prigoda učiti i živjeti u zajednici s drugom djecom i odraslima. Dijete uči ono što doživljava, uči na prirodan, spontan način pa je kvaliteta sredine u kojoj uči živeći presudna za njegov odgoj i razvoj. Iz tih razloga kurikulum ranog odgoja nije moguće detaljno isplanirati na dulji vremenski rok, u obliku popisa akademskih izoliranih znanja koja dijete treba usvojiti, kao što se zahtijevalo tradicionalnim biheviorističkim kurikulumom. Suprotno, suvremeni kurikulum ovisi o kvaliteti, kontinuitetu i kulturi zajedničkog življenja djece i odraslih u određenom institucijskom kontekstu, odnosno o tome što se u njemu događa, što djeca doživljavaju i kako žive u njemu iz dana u dan. Iz tih razloga Rinaldi (2006), naglašavajući važnost konteksta ustanove, uvodi pojam “kontekstualni kurikulum” (ibid., 205), a u novozelandskom kurikulumu simbolično ga uspoređuju s finim tkanjem Te Wariki, primjerenom, pulsirajućom mrežom različitih varijabla (interpersonalnih odnosa, prostora, materijala, vremenskih sekvenci i dr.). Gandini (1998) također navodi da bi ustanove za rani odgoj i obrazovanje u budućnosti trebalo graditi i urediti kao domaćinska okruženja primjerena novim stilovima učenja – individualnom i u maloj grupi djece koja postavljaju pitanja i generiraju informacije iz multiplih izvora te ih ponovno razmjenjuju s drugima. U takvim uvjetima, navodi ista autorica, odgojitelji više neće biti poučavatelji-predavači, nego znatiželjni promatrači učenja i njihova vlastitog poučavanja kroz stvaranje kvalitetnog okruženja. U Reggio pedagogiji, dakle, općenito smatraju da je kvaliteta učenja, posebno onog u grupi, blisko povezana s kvalitetom prilika koje stvaramo djetetu da zajedno s drugima

participira u dnevnom življenju ustanove (Edwards, 1998, Giudici i Rinaldi, 2002). I to ne samo radi poticajnog fizičkog, odnosno prostorno-materijalnog okruženja već prije svega zbog dijaloškog, socijalnog aspekta učenja jer je “prepletanje individualnog i kolektivnog mišljenja eksperiment s egzistencijom ‘mogućih svjetova’ i mogućnosti konstruiranja novih značenja ili bolje – zajedničkog značenja” (Filippini, 2002, 54).

I upravo se u suvremenom kurikulumu ključno mijenja položaj djeteta u odgojno-obrazovnom procesu; ono postaje istinski subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja, uz uvjet da u poticajnom okruženju živi i uči s drugom djecom i osjetljivim odgojiteljem koji zna promatrati i slušati, vidjeti i čuti, tj. dekodirati, interpretirati (shvatiti) te na osnovi toga djelovati u skladu s djetetovim potrebama i interesima. Zbog toga se u ovom radu priklanjamo onim autorima koji zastupaju mišljenje da je značenje pojma kurikulum mnogo šire jer “uključuje organizaciju prostora i vremena, kao i kvalitete interakcija, predstavljajući ukupnost uvjeta koji određuju učenje učenika (...) naglasak se stavlja na sam proces učenja, njegovu kompleksnost, na cjelinu uvjeta, tj. interakcija i iskustava koje dijete stječe izdižući ih iznad samog sadržaja učenja, tj. propisanog nastavnog programa” (Slunjski, 2006, 16). U prvi plan takva, humanističkog kurikulumu stavlja se dijete kao individualno, humano, originalno, neponovljivo, kreativno i socijalno biće, a ne znanje kao produkt, kao jedinu dimenziju kurikulumu.

Prirodno učenje je spontano, samomotivirano, holističko, optimistično i neopterećujuće pa ga nije ni moguće niti potrebno algoritmizirati, cjepkati na metodičke jedinice i dugoročno, neovisno o djeci, izvana planirati. Suprotno, humanističko-razvojni kurikulum se postiže razumijevanje i poštovanje prirodnog razvoja djeteta. Ideja takva razvojnog pristupa uvažava dječja prava, pravo na jedinstvenost djetetove osobe u skupini djece koja imaju različite potrebe i interese i razvijaju se i rastu različitim tempom. Do učenja dolazi kad djeca pokušavaju shvatiti svijet oko sebe pa ono postaje interaktivni proces koji uključuje dijete, drugu djecu, odrasle i čitavo okruženje. Primjerenost razvoju podrazumijeva poznavanje dječjega psihofizičkog razvoja, uključuje aktivnosti koje se temelje

na dječjim interesima, razini spoznaja, socijalnoj i emocionalnoj zrelosti. Razvojno usmjereni kurikulum zacrtan je tako da djeca sama odgovore na vlastita pitanja. “Ovaj kurikulumski okvir promovira prirodnu težnju djeteta k učenju koja se manifestira u upornosti, fokusiranoj participaciji, postavljanju, provjeravanju i prihvaćanju ili odbacivanju hipoteze, preuzimanju rizika i samoregulaciji ponašanja” (Bredenkamp, Rosegrant, 1992, 5). Pritom se želi naglasiti važnost individualizacije, tj. spoznaje da sva djeca nisu u istom trenutku na istom stupnju tjelesnoga, socio-emocionalnoga i spoznajnog razvoja te da se te razlike moraju uvažavati poduzimanjem akcija kojima će se djeci osigurati zadovoljenja primjerenosti procijenjenoj razvojnoj razini. To se postiže aranžiranjem poticajnog okruženja u kojemu se uči, koje razvija vještine, potiče interese i omogućuje učenje među vršnjacima i s djecom različite dobi te učenje u malim grupama.

Osim individualizacije, važno je da dječji prostor bude organiziran na načelu centara aktivnosti u kojima djeca odabiru, aktivno se igraju i uče, jačaju inicijativu i samopouzdanje, koriste materijale koji omogućuju istraživanje, eksperimentiranje i kreativno izražavanje, druženje, preuzimanje odgovornosti za svoje postupke i dr. Uloga odgajatelja je da bude pomagač, promatrač, opskrbljivač, planer, poticatelj, komunikator, menadžer, usmjerivač, a najmanje izravni voditelj. Odgojitelj osnažuje istraživačke aktivnosti djece, otkrivačka, imaginativna, kooperativna i druga neovisna ponašanja djece radi postavljanja i traženja odgovora na vlastita pitanja te na preuzimanje rizika i odgovornosti za vlastito učenje. Odgojitelj potiče djecu na suradnju i zajedničko dolaženje do rješenja problema tako da uče jedni od drugih, traže savjet između sebe, diskutiraju o mogućim strategijama dolaženja do odgovora i rade zajedno. Potiče djecu na procjenjivanje svojih postignuća i vodi ih na meta-razinu znanja.

“Bitno je da dijete u vrtiću i drugim oblicima izvanobiteljskog života ima mogućnosti za uspješno uspostavljanje i proširivanje emocionalnih i socijalnih veza, kvalitetnih odnosa s odraslima i djecom u neposrednoj poticajnoj okolini. U takvoj interakciji dijete može razvijati različite vrste djelatnosti, kao što su:

- životno-praktične i radne aktivnosti (...);

- raznovrsne igre: funkcionalne, simboličke, igre građenja i konstruiranja, igre s pravilima i dr.;
- društvene i društveno-zabavne (...);
- umjetničke – promatranje, slušanje, interpretacije umjetničkih tvorevina za djecu, slikovnica, likovnih, književnih, glazbenih, scenskih, filmskih i drugih djela;
- raznovrsno izražavanje i stvaranje djeteta – pjevanje, sviranje, slikanje, modeliranje, građenje i konstruiranje, govorno, scensko izražavanje, izražavanje cjelokupnom motorikom, plesanje i dr.;
- istraživačko-spoznajne – istraživačko manipuliranje predmetima, promatranje, upoznavanje nečega ili nekoga, šetnje, posjeti, susreti s ljudima različitih profesija, stvarateljima, istraživačke aktivnosti u užem smislu – otkrivanja i jednostavnog eksperimentiranja, praktičnog i samo verbalnog rješavanja različitih problema, namjernog učenja i vježbanja postupaka, ponašanja, pravila i sl.;
- specifične aktivnosti s kretanjem – tjelesno vježbanje, plivanje, sanjkanje, klizanje, koturaljkanje, vožnja na biciklu, skijanje i dr.” (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991, 9).

Iz svega navedenog proizlazi da je djetetu potreban procesni model otvorenog “nastajućeg”, fleksibilnog, integriranog kurikuluma. Ovaj model kurikuluma omogućuje zajedničko, socijalno konstruiranje, reflektiranje, revidiranje i evaluiranje iskustva i znanja koji se događaju i razvijaju u određenom, lokalnom, socio-kulturnom kontekstu i ne mogu se i ne trebaju unaprijed predvidjeti. U takvu kurikulumu naglasak je na procesima, a ne na rezultatima učenja. Bitno je učiti kako učiti. Usmjerenost na dijete kao individuu, njegovu dobrobit i autoaktualizaciju, a ne na odgojitelja kao izvršitelja normativnoga odgojno-obrazovnog programa i prenositelja znanja – procesni je model kurikuluma koji se gradi “u hodu”, ovisno o dječjim razvojnim i individualnim potrebama i interesima, uz uvažavanje dječjih prava (Miljak, 2007, 240). Naglašavajući ove dimenzije suvremenog kurikuluma, Miljak se iz istih razloga zalaže za gradbenu teoriju prema kojoj se kurikulum sukonstruira zajedničkim građenjem znanja “među svim članovima zajednice počevši od

djeteta, odgajatelja, roditelja do ostalih članova uže i šire zajednice u određenoj kulturi”. Na taj se način zajednica razvija kao što se razvija i svaka individua u njoj, s naglaskom na činjenici da to “nije reprodukcija prošloga kroz kulturnu transmisiju nego je formiranje novog identiteta i zajednice i individua u njoj” (ibid., 203).

Sljedeće je obilježje suvremenog kurikuluma ranog odgoja, koje ujedinjuje niz kvaliteta važnih za suradničko učenje, humanost pod kojom se podrazumijeva: prihvaćanje različitosti, tolerantnost, suradnja, otvorenost, dijalog, empatičnost, komunikativnost, odanost, uvažavanje osobnih potreba usklađenih s dogovorenim vizijom i moralnom svrhom razvoja, prihvaćanje problema i sukoba kao sastavnog dijela razvoja – učenja, intrapersonalne i interpersonalne sposobnosti i druge. Sve se ove kvalitete izgrađuju kao osobne i kao socijalne vrijednosti jer dijete na individualnoj razini uči ono što doživljava u svom okruženju, a na socijalnoj razini o tim kvalitetama ovisi razvoj vrtića kao organizacije koja uči, jer bez njih, ni razvoj djeteta niti razvoj organizacije ne bi bio moguć. U svezi s tim danas rezultati brojnih istraživanja ukazuju na potrebu transformiranja metaorijentacije kurikuluma od klasičnog, “tehnološkog”, k “procesnom modelu” u čijoj je osnovi humanističko poimanje odgojno-obrazovnog procesa.

Integrativnost je sljedeće obilježje suvremenog kurikuluma ranog odgoja. Nasuprot izoliranim, nepovezanim i neupotrebljivim znanjima u biheviorističkom pristupu usmjerenom na odgajatelja, koji pruža djetetu propisanu informaciju na propisani način, prirodnim učenjem djeteta prirodno se djeluje na sve aspekte njegova razvoja. Pritom se osnovna svrha integracije opskrbiti djecu “temama ili koncepcijama unutar njihove domene iskustva, koje im omogućuju eksploriranje, interpretiranje i angažiranje u aktivnostima učenja” (Bredenkamp; Rosegrant, 1995, 168) i to ne bilo koje teme već onih koje za njih imaju smisla. Osnovna pretpostavka integrativnosti je da će dijete u suradničkom učenju s drugima, radeći na projektu, promatrajući, pitajući, istražujući, razmišljajući i zaključujući, širiti svoja znanja, ideje i osjećaje do krajnjih mogućnosti, aktivirajući pritom sve svoje potencijale. Drugim riječima, do učenja dolazi kad djeca pokušavaju shvatiti

svijet oko sebe tako da sama odgovore na vlastita pitanja, angažirajući se na zajedničkoj temi ili projektu. Projekt na taj način postaje interaktivni proces temeljen na dječjim interesima, razini spoznaja, socijalnoj i emocionalnoj zrelosti.

Wishon i dr. (1998) određuju projekt kao kurikulumski proces u kojemu će dijete, potaknuto vlastitim snagama, istraživati ono što mu je osobno značajno, u kojemu samo planira i stječe iskustva, dokumentira ih, reflektira i evaluira, prikupljajući iz svog iskustva značenja koja su mu relevantna. Bredekamp i Rosegrant (1995) projekte drže svojevrsnim "konceptualnim organizatorima" u integriranim pristupima učenju, a u Reggio pedagogiji projekti također predstavljaju srž kurikulumu kroz dizajniranje okruženja za iskustveno socijalno učenje koje uključuje djecu i odrasle, dokumentiranje procesa dječjeg učenja koje ga čini vidljivim i, nakon interpretiranja i reflektiranja, određuje njegove dalje smjerove. Djeca se kao članovi malih skupina u projektu zajedno angažiraju u emocionalnoj, estetskoj i intelektualnoj domeni učenja (cjelovito), pri čemu se naglasak s individualnog učenja premješta i proširuje na proces kreiranja kolektivnog znanja (Giudici, Rinaldi, 2001), a ono je za dalje učenje vrednije od pojedinačnog znanja. Ovdje se zapravo želi naglasiti vrijednost zajedničkog, socijalnog konstruiranja znanja u kojemu dijete ima mogućnost boljeg razumijevanja (samouvida) vlastitog znanja i uvida u razumijevanja, tj. znanja drugih. Druga djeca mu služe za provjeravanje i preispitivanje, tj. reflektiranje osobnih "teorija" ili shvaćanja, učeći kako na uljuđeni način ostvariti sebe i svoj interes, istodobno uvažavajući interese i potrebe drugih.

Dinamičnost, fleksibilnost i neizvjesnost, kao sljedeća obilježja suvremenog kurikulumu ranog odgoja, očituju se u stalnom mijenjanju, znatiže-

lji i otkrivanju, kreiranju novih iskustava, otkrivanju zabluda, dijalogu i pregovaranju, reflektiranju, osvješćivanju, revidiranju, evaluiranju postignutog i neizvjesnošću budućeg. U praksi se suvremeni kurikulum prepoznaje po radnom, aktivnom, slobodnom i vedrom ozračju i različitim djelatnostima, igrama i dijalogu djece u mnogobrojnim, bogato, raznovrsno i pregledno opskrbljenim centrima aktivnosti. Djeca žagore, kreću se, udružuju u neformalne grupe po osobnim interesima i potrebama i zajedno participiraju u samoiniciranim i samorganiziranim aktivnostima. Prelasku iz jedne aktivnosti u drugu, iz jednog prostora u drugi pristupa se slobodno, postupno, pojedinačno i fleksibilno.

Odgajitelji promatraju, slušaju, promišljaju, pretpostavljaju, isprobavaju, dokumentiraju, reflektiraju, mijenjaju i evaluiraju odgojno-obrazovni proces i stalno ga razvijaju. "Odgajatelj u ovoj koncepciji nije onaj koji izvršava tuđe naloge prema tuđem programu, nego je istraživač realnih procesa učenja, razvoja znanja i, naravno, razvoja ili sukonstrukcije kurikulumu" (Miljak, 2007, 209). Roditelji su sastavni dio vrtića – zajednice koja uči, pridonose kvaliteti zajedničkog življenja i učenja svojim idejama, prijedlozima i izravnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu, stvaranjem kvalitetnijih uvjeta, zajedničkim donošenjem odluka, planiranjem i evaluiranjem odgojno-obrazovnog procesa i dr.

#### 4. Poredbena raščlamba nekih dimenzija suvremenog i tradicionalnog kurikulumu

U ovom će se dijelu rada pokušati pregledno izložiti razlike između tradicionalnog i suvremenog kurikulumu, uspoređujući ih prema nekim dimenzijama kako slijedi:



**TABLICA 1. POREDBENA RAŠČLAMBA NEKIH DIMENZIJA SUVREMENOG I TRADICIONALNOG KURIKULUMA**

Dimenzije kurikuluma	Tradicionalni, bihevioristički kurikulum	Suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum
znanstveno utemeljenje (filozofija kurikuluma)	determinizam mehanicističko i redukcionističko shvaćanje svijeta	postmodernizam holističko shvaćanje svijeta
psihologijska teorija razvoja	biheviorizam	socijalni konstruktivizam
cilj kurikuluma	kognitivni razvoj priprema djece za školu	cjelovit razvoj samoaktualizacija
znanje	statična, fragmentirana kategorija linearno poučavanje produkt zapamćivanje reprodukcija znanja linearna progresija	dinamična, holistička, razvojna kategorija zajedničko učenje istraživanjem su-kreacija i proces učenje istraživanjem znanje kao činjenje spiralna progresija
slika djeteta	malo, ovisno i nerazvijeno biće "tabula rasa" prosječno dijete	biće bogato potencijalima socijalno biće otvoreno za učenje od rođenja dijete kao individua
tvorba kurikuluma	unaprijed isplanirani kurikulum planiranje odgojno-obrazovnih sadržaja vrlo strukturiran, propisan informativan zatvorenost	mijenjanje i zajedničko građenje kurikuluma stvaranje poticajnog okruženja za učenje nestrukturiran, fleksibilan tranformativan otvorenost

učenje	<p>sadržaja (što)</p> <p>akumulacija pasivnog i netransferabilnog znanja</p> <p>izolirano, individualno učenje zapamćivanjem</p> <p>transmisijski proces</p>	<p>načina učenja (kako) i stvaranja smisla</p> <p>interpretacija, razumijevanje i primjenjivanje onog što se uči</p> <p>suradničko, zajedničko učenje propitivanjem, otkrivanjem i eksperimentiranjem</p> <p>transakcijski proces</p>
odgojitelj i primjena odgojno-obrazovnih metoda	<p>poučava djecu</p> <p>demonstrira, pripovijeda i objašnjava djeci</p> <p>provjerava usvojenost znanja</p> <p>kontrolirajući odnos</p>	<p>kreira uvjete za (samo)učenje djece</p> <p>promatra, sluša i dokumentira proces dječjeg učenja</p> <p>reflektira i istražuje kako djeca uče</p> <p>demokratski odnos</p>
sociološki oblici rada	frontalni	u malim grupama, u paru i individualno
izvori znanja, sredstva, materijali i igračke	<p>vrlo strukturirani,</p> <p>jednodimenzionalni</p> <p>didaktizirani</p> <p>vrlo određeni</p> <p>siromašni i uniformni</p>	<p>nestrukturirani</p> <p>multidimenzionalni</p> <p>kreativni</p> <p>neizvjesni</p> <p>bogati i poliformni</p>
suradnja s roditeljima	<p>na inicijativu odgojitelja i vrtića</p> <p>asimetričan, autoritativan odnos</p> <p>roditelje se informira o kurikulumu</p>	<p>obostrano inicirana suradnja</p> <p>simetričan, demokratski odnos</p> <p>roditelji sudjeluju u kreiranju kurikulumu</p>
vrjednovanje kurikulumu	vanjsko	unutarnje - samovrednovanje

Budući da se suvremeni kurikulum može odrediti kao socijalni kontekstualizirani proces (Cornelth, 1992), ili kontekstualizirani kurikulum (Rinaldi, 2006), u nastavku se pokušavaju sagledati neke razlike u institucijskom kontekstu tradicionalno i suvremeno usmjerenog kurikuluma ranog

odgoja. Iako se institucijskom kontekstu u tradicionalnom kurikulumu nije pridavala pozornost, u tablici koja slijedi daje mu se pozornost samo zbog uspoređivanja razlika između tradicionalnog i suvremenog kurikuluma.

**TABLICA 2. POREDBENA RAŠČLAMBA NEKIH DIMENZIJA INSTITUCIJSKOG KONTEKSTA TRADICIONALNOG I SUVREMENOG I KURIKULUMA**

Dimenzije konteksta ustanove ranog odgoja	Tradicionalni, bihevioristički kurikulum	Suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum
prostor	<p>velik slobodan prostor za istodobno organizirano poučavanje sve djece</p> <p>zatvoren, izoliran prostor (po odgojnim skupinama)</p> <p>prazni hodnici, garderobe, niše</p> <p>izlaganje radova odgojitelja za djecu</p> <p>uređuje ga odgojitelj za djecu</p> <p>statičan, ne mijenja se</p>	<p>organiziran po centrima aktivnosti da dijete ima mogućnosti izbora i zadovoljavanja svojih potreba za (samo) učenjem</p> <p>otvoren prostor za susretanje djece iz različitih odgojnih skupina</p> <p>prenamijenjeni prostori za dječje aktivnosti</p> <p>izlaganje dječjih radova i poticaja za učenje</p> <p>organiziraju ga odgojitelji s djecom</p> <p>prilagođava se i mijenja u skladu s rastućim potrebama i interesima djece</p>
oprema	<p>visoki, zatvoreni ormari</p> <p>mного dječjih stolova i stolica u središnjem dijelu sobe</p> <p>veliki stol i stolice za odgojitelje</p> <p>djeca se pretežno igraju za stolovima</p> <p>oprema za poticanje ovisnosti djeteta o odraslom (metalni kreveti...)</p>	<p>otvorene police na kotačima s logički grupiranim materijalima nadohvat djeci</p> <p>dječji stolovi i stolice sastavni su dio centara aktivnosti</p> <p>ne postoje u dječjem prostoru ili su prenamijenjeni u skroviti kutić</p> <p>djeca se igraju na toplim podnim podlogama u odvojenim centrima aktivnosti</p> <p>oprema za poticanje autonomnosti djeteta (lagane ležaljke, stepenice za stol za previjanje)</p>

didaktička sredstva, materijali i igračke	<p>spremljena u didaktičkom kabinetu</p> <p>namijenjena odgojitelju za rad s djecom</p> <p>stereotipni</p> <p>vrlo strukturirani</p> <p>nepromjenljivi, stalni</p> <p>izrađuje ih odgojitelj za djecu</p>	<p>stalno prisutna u dječjem okruženju</p> <p>namijenjena djeci za slobodno istraživanje</p> <p>raznovrsni</p> <p>nestrukturirani</p> <p>promjenljivi, inovirani</p> <p>prikuplja ih i aranžira odgojitelj s djecom, roditeljima i lokalnom zajednicom</p>
vremenska konfiguracija	<p>sva djeca u isto vrijeme izvode iste aktivnosti</p> <p>podvrgnuta "režimu" dana bez obzira na potrebe djece</p>	<p>postoje vremenske uporišne točke uz veliku fleksibilnost</p> <p>prilagođavanje djetetovim individualnim potrebama</p>
ozračje	<p>stavljanje djece u položaj primatelja znanja</p> <p>pasivno</p> <p>pedagoški red i rad</p> <p>odgojitelj dominantan (djeca su tiha i mirna ili pretjerano uzbuđena i bučna)</p>	<p>stavljanje djece u položaj kreatora znanja</p> <p>(pro)aktivno</p> <p>kreativni nered i velika angažiranost djece u aktivnostima</p> <p>odgojitelj i djeca u dijalogu i ravnoteži (djeca žagore, odgojitelj promatra, sluša, komunicira s djecom i uključuje se prema potrebi)</p>
socijalna formacija	<p>"čiste" dobne skupine djece</p> <p>djecu organizira odgojitelj</p> <p>frontalni oblici odgojno-obrazovnog rada</p>	<p>mješovite dobne skupine djece</p> <p>djeca se (samo)organiziraju</p> <p>individualni odgojno-obrazovni rad i rad u malim skupinama djece</p>
roditelji	<p>ne ulaze u dječji prostor</p>	<p>participiraju u kreiranju i korištenju dječjeg prostora</p>

## Zaključak

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću iz 1971. godine, kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz “zajednička zanimanja” u praksi, nosio je sva obilježja biheviorističkog, tradicionalnog kurikulumu usmjerenog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne življenje “ovdje i sada”. Usmjeren na prenošenje i memoriranje znanja, apostrofirajući kognitivnu domenu dječjeg razvoja, nije omogućavao zadovoljenje raznovrsnih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava djece. Paralelno s tim se zanemarivalo i istraživanje i mijenjanje pedagoške prakse, jer se vjerovalo da se propisani državni program može izravno, industrijski primijeniti na život i učenje djece i odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na taj način, zahvaljujući dobrom stimulusu, postići željene reakcije, tj. produkte u obliku naučenih parcijalnih, izoliranih znanja djece.

Tek prije dvadesetak godina dolazi do rađanja nove pedagojske paradigme prema kojoj se kurikulum kao teorijski konstrukt i pedagoška praksa

poravnavaju, tj. praksa postaje važna koliko i teorija. Shvaća ih se kao otvorene, promjenljive, “žive” sustave pa kurikulum dobiva potpuno drukčije, mnogobrojne, demokratske, humane, složene, dinamične i razvojne dimenzije. On bi se u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, na temelju Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine, trebao usmjeriti na dijete i graditi se i razvijati, tj. sukonstruirati ovisno o specifičnim uvjetima, kulturi ustanove i “rezultatima istraživanja odgojne prakse, uz načela demokratskih vrijednosti kojih se svi moraju pridržavati” (Miljak, 2007, 248). Kao opća obilježja suvremenoga, humanističko-razvojnog kurikulumu izdvajaju se načelo slobode, nestrukturiranost, otvorenost, usmjerenost prema decentralizaciji, demokratičnost, naglašavanje procesa umjesto rezultata, humanizam i usmjerenost na dijete i sve aspekte njegova razvoja i dr. Suvremeni kurikulum ranog odgoja tako postaje nužnost dvadesetprvoga stoljeća i u Hrvatskoj.

## Literatura

- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (ur.) (1992), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington: NAEYC
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (ur.) (1995), *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. Washington: NAEYC
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Filippini, T. (2002), *On the Nature of Organization*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.) *Making Learning Visible-Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, str. 52 – 57.
- Gandini, L. (1998), *Educationnal and Caring Spaces*. U: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, str. 161 – 178.
- Gardner, H. (2005), *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.) (2002), *Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.) (1994), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994), *Pedagogija temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gossen, A., Anderson, J. (1996), *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*. Zagreb: Alinea.
- Kamenov, E. (1996) “Strategija razvoja kurikuluma”. *Nastava i vaspitanje*, 2 (45), 361 – 370.

- Klaić, B. (1979), Rječnik stranih riječi tuđice i posuđenice. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Kessler, S. A. (1992), The Social Context of the Early Childhood Curriculum. U: Kessler, S. A., Swadener, B. (ur.), Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum Beginning the Dialogue. London: Teachers College, Columbia University, str. 21 – 42.
- Kessler, S., Swadener, B. (1992), Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum. U: Kessler, S. A., Swadener, B. (ur.), Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum Beginning the Dialogue. London: Teachers College, Columbia University, str. 43 – 61.
- Mijatović, A. (2000), Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: EDIP.
- Miljak, A. (1991), Istraživanje procesa odgoja i njege u jaslicama. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996), Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, model Izvor. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2007), Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 205 – 252.
- Moller, C. (1994), Didaktika kao teorija kurikulum ili: ciljno usmjereni pristup. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.) (1994), Didaktičke teorije. Zagreb: Educa, str. 77 – 94.
- Pešić, M. (1987), Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikulumu. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum teorije-metodologija sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 15 – 37.
- ... (1971), Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Zagreb: Zavod za unapređivanje školstva.
- .... (1991), Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, 7/8.
- Rinaldi, C. (2006), In Dialogue with Reggio Emilia. London: Routledge.
- Slunjski, E. (2001), Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2006), Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Čakovec: Visoka učiteljska škola. Zagreb: Mali profesor.
- Wenger, E. (2002), Communities of practice Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University press.
- Wishon, M. P., Crabtree, K., Jones, E. M. (1998), Curriculum for the Primary Years. An Integrative Approach. New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.