

# Edita Slunjski: KURIKULUM RANOG ODGOJA: istraživanje i konstrukcija

Zagreb: Školska knjiga, 2011., 158 str.



Prihvatimo li metodologiju znanstvenih istraživanja kao okosnicu svake znanosti, onda je monografija Edite Slunjski *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*, značajan doprinos teoriji i praksi istraživanja ranog i predškolskog odgoja. Monografija daje pregled metodologije kvalitativnih istraživanja koja mogu pridonijeti razvoju, unapređivanju i usavršavanju odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pozivajući se na recentne izvore, Slunjski pojašnjava polazišta i značajke kvalitativnog pristupa istraživanju odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića. Prikazani su temeljni istraživački postupci u okviru kvalitativne paradigme razumijevanja (studije slučaja, etnografska i akcijska istraživanja), potkrijepljeni autentičnim prikazima konkretnih istraživanja. Akcijska istraživanja, koja autorica vrednuje kao modalitet stalnog unapređivanja kvalitete rada u vrtićima, prikazana su opsežno s razradom metodološkog pristupa i provedbe u praksi vrtića.

Ovom monografijom, autorica pridonosi kreiranju kurikuluma po mjeri djeteta, kurikuluma koji nastaje u procesu mijenjanja osobnih paradigmi odgajatelja u suvremenoj, reflektivnoj praksi ranog i institucionalnog odgoja i obrazovanja. Monografija ima 10 poglavlja koja cjelovito, sustavno i pregledno, daju uvid u izvorišta i posljedice paradigmatičkih promjena u istraživanju i unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa. Analizirajući dosadašnja istraživanja i recentnu literaturu, Slunjski pruža strukturirani sustav filozofsko-spoznajnih pretpostavki, normi i uputa kako provoditi znanstvena istraživanja potkrepljujući to izvješćem istraživanja konkretne prakse.

Suvremena teorija kurikuluma prikazana je kroz implikacije na konstrukciju kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pri tom Slunjski *kurikulum* definira kao teorijsku koncepciju koja se upravo u praksi određenog vrtića pro-

vjerava, modificira, izgrađuje te kontinuirano mijenja i razvija (Slunjski, 2011., 12). Ključno uporište konstruiranja kurikuluma Slunjski tumači kao „...razumijevanje i prihvaćanje dvosmjernog, recipročnog odnosa teorije i prakse ranog odgoja i obrazovanja“ (ibid., 12.). Zastupa ideju kontinuiranog istraživanja odgojno-obrazovne prakse kao preduvjeta i okosnice konstrukcije kurikuluma ranog odgoja. Konstrukciju kurikuluma temelji na „pedagogiji slušanja“ i refleksivnom profesionalizmu.

Ustanova ranog odgoja određuje se kao samoorganizirajući sustav čija kvaliteta ovisi o kontinuiranom učenju i istraživanju svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Kao čimbenici procesa naznačeni su svi koji izravno sudjeluju u tom procesu, uključujući djecu kao aktivne subjekte osobnog razvoja. Od svih sudionika procesa očekuje se trajno propitivanje učinkovitosti djelovanja, na osobnoj i zajedničkoj razini. Kvalitativna istraživanja i refleksivna praksa, optimalan su modalitet promjena.

Akcijskim istraživanjima posvećena je posebna pozornost. Navode se tehnike i polja utjecaja akcijskog istraživanja u vrtiću te analiziraju složene etape i postupci provedbe u procesu konstrukcije kurikuluma, redefiniranju uloge odgajatelja i ravnatelja vrtića te razvoja refleksivnog profesionalizma kao podloge za uspostavljanje samoodržive promjene u vrtiću. Ovaj dio stručno-znanstvenog prikaza upotpunjen je primjerima autentične prakse predstavljene etnografskim zapisima, dokumentacijom procesa i izvješćem istraživanja. Autorica naglašava značajnost rasprave kao modaliteta i održivosti promjena u vrtiću. Navodi primjere rasprave odgajatelja o motivaciji i kompetencijama djece za učenje te značajnost projektnog načina rada u razvoju rane pismenosti (jezične, govorne, matematičke). Autorica sustavno promišlja i u praksi provjerava, stvaranje kvalitetnih uvjeta za otkrivanje, poticanje i razvoj potencijala djece rane i predškolske dobi.

Autorica Slunjski analizira značaj akcijskih istraživanja u procesu jačanja profesionalne suradnje svih djelatnika vrtića akcentirajući suradničku kulturu kao polazište konstrukcije kurikuluma. Svojim sudjelovanjem u akcijskim istraživanjima, odgajatelji mogu razvijati osobnu autonomiju i emancipaciju te, kroz proces samovrednovanja i usavršavanja, razvijati svoja refleksivna umijeća.

Kao ključni pojam izdvaja se *kurikulum i znanstvena paradigma*. Da bi smo razumjeli teorijski okvir kurikuluma, potrebno je pojasniti pojam znanstvene paradigme. Slunjski pojam *znanstvena paradigma* definira kao „skup pretpostavki znanstvene zajednice na kojoj se temeljni njezino znanje, tj. skup znanstvenih postignuća koja čine osnovu za buduću praksu“ (Slunjski, 2011., 13). U tom kontekstu, *osobna paradigma* pojedinca određuje interpretacije stvari i pojava. Osobna paradigma pojedinca uvjetuje *mentalni filter* kroz koji propušta samo one informacije koje mu se uklapaju u postojeću sliku svijeta. Znanstvene paradigme, kao i znanstvene teorije koje nastaju u okvirima pojedine paradigme, same po sebi imaju vrlo mali utjecaj na

revidiranje osobnih paradigmi praktičara. Osobne paradigme praktičara su, najčešće, pragmatične i vrlo otporne na promjene. Autorica zato naglašava da, do bitnih i samoodrživih promjena u odgojno-obrazovnom procesu, ne dolazi naredbama, već promjenama paradigme pojedinca. Promjena paradigme počinje se događati kada pojedinac dovede u pitanje svoje uobičajeno tumačenje stvarnosti, te započne proces sumnje i kritičkog preispitivanja koji vodi do novih, značajnih uvida. Promjena paradigme uvijek je povezana s promjenama temeljnih vrijednosti i uobičajenih percepcija pojedinca te za posljedicu, ponekad, ima promjenu ponašanja

Autorica daje širok pregled odrednica i vrsta kurikuluma svjesna da se kurikulum ne može jednoznačno tumačiti. Kurikulum je zavisan od znanstvene paradigme i teorijske orijentacije na čijim polazištima se konstruira. Pregled koncepcija kurikuluma daje uspoređujući „staru“ (deterministička, mehanicistička, redukcionistička) i „novu“ paradigmu (probabilistička, holistička, temeljena na kompleksnosti i dinamičnosti te sustavnom pristupu). U *suvremenom* odgojno-obrazovnom pristupu, *nesigurnost i neizvjesnost* su prihvatljivi, ishode nije moguće precizno predviđati niti kontrolirati, već ih je potrebno razumjeti, prihvaćati i s njima se kontinuirano usklađivati. Kurikulumi, utemeljeni na holističkom pristupu, nastoje poštivati i uvažavati prirodnu znatiželju, interese i potrebe djece u stvarnom, stimulativnom okruženju koje djeci omogućava slobodu izbora te ih potiče na preuzimanje odgovornosti za osobne izbore i ponašanja. Odgajatelj, kvalitetno pripremljen za rad, fleksibilno se prilagođava situacijama odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću zavisno od potreba, interesa i mogućnosti djece u određenom trenutku. Onaj odgajatelj, koji prihvaća suvremene odgojne paradigme, znanje ne usvaja kao statičnu kategoriju. Ne pučava niti unaprijed odabire sadržaje učenja već potiče osobnu, autentičnu „konstrukciju osobe koja uči“ (Slunjski, 2011., 38.). Humanistički orijentiran kurikulum podrazumijeva emancipaciju sudionika. Djeca nisu obespravljani objekti već jednakovrijedni, ravnopravni sudionici zajedničkog procesa učenja. Težište je na kvaliteti iskustvenog učenja djece kroz integrirani pristup (a ne čvrsto strukturiran sadržaj) i dječje aktivno sudjelovanje u procesu odlučivanja.

U konačnici, autorica se priklanja stavu recentnih znanstvenika (Miljak, 1996., Goldhaber i sur., 1997., Hendricks, 1997., Gandini, 1998., Forman, 1998., Rinadi, 1998., Malaguzzi, 1998.) da je „*Kurikulum teorijska koncepcija koja se u praksi zajednički gradi, tj. konstruira i sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa*“ (Slunjski, 2006., 2008., 2011.). Takav kurikulum u praksi se kontinuirano dopunjava, provjerava i mijenja. Moguće je u vrtićima koji se transformiraju u organizacije koje uče i nerazdvojan je od zajedničkog istraživanja i cjelokupne odgojno-obrazovne prakse pojedinog vrtića. Implicira potrebu stalnog usavršavanja i prakse i sudionika. Slunjski je uvjeren

da, kroz procese učenje i profesionalnog razvoja, raste svijest o tome da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja, određuje čitav splet interakcija različitih strukturalnih i kulturalnih dimenzija odgojno–obrazovne ustanove te da svaki sudionik može dati osobni, konstruktivni doprinos.

„Otvorenost praktičara“ za kontinuirana istraživanja i stjecanja novih znanja, komplementarna je konceptu cjeloživotnog učenja. Spremnost praktičara za učenje, može voditi postupnom redefiniranju njihovih stavova i implicitnih pedagogija, te predstavlja najbolji (a možda čak i jedini) način postizanja kvalitativnih (i trajnih) promjena prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Autorica je svu teorijsku analizu potkrijepila dokumentacijom procesa. Osobito značajan doprinos monografije je prilog s fotografskim i videozapisima prikupljenih tijekom akcijskih i etnografskih istraživanja u nekoliko dječjih vrtića (prilog na CD-u). Prvi dio priloga, videozapisima različitih aktivnosti djece, ilustrira ključne teze rada. Drugi dio priloga se sastoji od 32 poglavlja koja ilustriraju specifična područja o kojima autorica raspravlja i tumači ih u tekstu.

## Zaključna razmatranja

Monografiju možemo sagledati i kao kvalitetan, teorijski obrazložen, prikaz uspješnog aplikativnog istraživanja. Možemo pretpostaviti namjeru autorice da, ovom monografijom, potakne nova kvalitativna istraživanja izravne odgojno-obrazovne prakse. Sagledavajući realnost u kojoj većina ustanova ranog i predškolskog odgoja nema odgovarajući ekipirane stručne službe niti potporu znanstvenika, upravo ova monografija može im biti značajan poticaj za rad.

Prihvatimo li stav da je uspjeh uvijek zajednički čin, zavisan od niza okolinskih, razvidnih i latentnih čimbenika, vrijedno je bilo navesti i odgajatelje koji su aktivno sudjelovali u istraživanju. Odgajatelji, kao aktivni sudionici akcijskih istraživanja, koja su „istraživanja *sa* ljudima a ne *na* ljudima“ (Reason, 1994.), izlažući svoj rad kritičkom vrednovanju, značajno doprinose razvoju odgojno-obrazovnog procesa. Kontinuirani razvoj tog procesa je ishodište pojedinačnih zalaganja uklopljenih u intencionalno zajedničko planiranje, provedbu i vrednovanje.

Slunjski naglašava značajnost dokumentiranja procesa kao nužnog dijela praćenja i vrednovanja. Autorica pri tom ne analizira unutrašnju i vanjsku validnost dokumentacije kao instrumenta, već samo predlaže modalitete vrednovanja (rasprava i samo-vrednovanje). Dokumentiranje procesa, kako ga tumači Slunjski, bitno odstupa od preporuke vođenja pedagoške dokumentacije. Postojeći obrasci vođenja pedagoške dokumentacije, propisani obrazovnom politikom, rigidno su usmjereni na sadržaje i planirane teme, zadaće i postignuća, nedostatno uvažavaju dječju inicijativu. *Vrednovanje* procesa, kako ga tumači i provodi autorica, odmiče se od egzak-

tnog mjerenja i uspoređivanja sa (imaginarnim) standardima. Autorica se priklanja stavu da su, provedbom humanistički usmjerenog, razvojnog kurikuluma, očekivani ishodi odgojno-obrazovnog procesa, temeljne kompetencije razvijene u okviru osobnih sposobnosti i mogućnosti pojedinca. Uvjet za to je postojanje demokratskih odnosa u vrtiću, te njegovanje dijaloga i rasprave kao nužnih elementa konstruktivnog rješavanja problema i kvalitetnog učenja.

U konačnici Slunjski zaključuje da kvalitetu odgoja i obrazovanja određuje cjelokupan kontekst ustanove, „splet interakcija između strukturnih i kulturnih dimenzija vrtića“ (Slunjski, 2011., 141). Konstrukcija razvojnog kurikuluma započinje stvaranjem kvalitetnog materijalno-prostornog i socijalnog okruženje temeljenog na suvremenim pedagoškim dostignućima integriranim u osobne paradigme čimbenika procesa. Uvjetovana osobnim paradigmama, konstrukcija kurikuluma ne može biti nametnuta obrazovnim politikama. O tome svjedoče mnoge neuspjele reforme, a i naša iskustva iz prakse. Za razvoj procesa presudna je promjena paradigme na razini društva i pojedinca. Zajednice, spremne na učenje, promišljanje i vrednovanje osobnog rada i odgojno-obrazovnog procesa u kojem je dijete aktivni sudionik, stvaraju svoje autentične, humanističke i razvojne kurikulume. Kao ishodišta takvih procesa, prepoznaje se autonomija djece koja su, u kvalitetnom okruženju koje uvažava njihove mogućnosti, sposobna za istraživačko učenje, konstrukciju i metarazinu znanja (*spoznajaju o spoznaji*). Zahtjev da odgajatelj postane „istraživač vlastite prakse“ zahtijeva zajedničko istraživanje, interpretiranje i razumijevanje postojeće te sukonstruiranje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse.

Upitno je zašto takav stav nije ozakonjen. Obrazovne politike jedne zemlje imaju obvezu definiranja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća sustava institucionalnog odgoja i obrazovanja sukladno suvremenim znanstvenim spoznajama. Sve to bi se trebalo uvrstiti u formalno obrazovanje te stalno stručno usavršavanje stručnih radnika (odgajatelja, stručnih suradnika).

Na pojedinim web-oglašivačima<sup>1</sup>, ova monografija je deklarirana kao „priručnik za odgajatelje“. Znanstveni stil monografije nerazumljiv je mnogim odgajateljima koji, u okviru formalnog obrazovanja, ne stječu dostatne znanstvene kompetencije. Pretraživanjem kataloga stručnog usavršavanja (AZOO; RH) razvidan je nedostatak tema povezanih s razvojnim, aplikativnim istraživanjima. Ovakva realnost može biti razumljiva u kontekstu tradicijskih stavova, ali ne i prihvatljiva s aspekta potrebe sustavnog, znanstveno utemeljenog mijenjanja prakse. Nerealna su očekivanja da odgajatelji, obrazovani na stručnim studijima, uronjeni u pedagošku svakodnevicu

---

<sup>1</sup> [http://www.knjiga-znanja-veda.hr/izdanja/knjiga\\_prikaz\\_knjige.asp?id\\_broj=3296](http://www.knjiga-znanja-veda.hr/izdanja/knjiga_prikaz_knjige.asp?id_broj=3296)

(neodgovarajućih uvjeta i nepoštivanja pedagoških standarda u praksi), prate sve brojniju relevantnu literaturu i brzo rastuće znanstvene spoznaje.

Možemo prihvatiti stav autorice da je profesionalna kompetencija odgajatelja razvojna, a ne statična kategorija, pa je potreba stalnog učenja i propitivanja kvalitete osobne prakse nužnost. Dosadašnja praksa, zakonskim propisima definirana obveza odgajatelja na stručno usavršavanje te stručna obveza analiziranja i vrednovanja osobne prakse, često se shvaća i provodi formalno. Odgajatelj, koji želi kvalitetno mijenjati osobnu praksu, treba teorijska znanja kao polazišta, jasnu viziju kao ishodište i istraživačke kompetencije kao modalitete promjene.

Prof.dr.sc. Jasna Krstović, u Predgovoru ove monografije, pozivajući se na Kuhna, priklanja se viđenju razvoja znanosti kao skokovitoj revolucionarnoj *smjeni paradigmi* (Kuhn, 2002.). U tom kontekstu se možemo složiti s ocjenom značajnosti ove monografije kao „skok u novu paradigmu“. Neosporno je, tvrdi Krstović, da se hrvatska pedagogija dugo temeljila na kvantitativnoj paradigmi čime je područje predškolskog odgoja ostalo, djelomično, zatvoreno za istraživanja. Na polazištima ove monografije, nesumjerljivošću tradicijske prakse i nove paradigme predškolskog odgoja, možemo zaključiti da je smjena paradigmi nužnost.

Sagledavajući realnost društva, ekonomska recesija i depresija ne bi smjeli biti opravdanje za neulaganje u rani i predškolski odgoj i obrazovanje te, poglavito, kvalitetno formalno obrazovanje i stručno usavršavanje stručnih radnika. Upravo ulaganje u odgoj i obrazovanje može dugoročno doprinjeti razvoju društva. Obrazovna politika trebala bi sve to prepoznati, vrednovati i implementirati.

## Literatura:

- Kuhn, T. (2002.). *Struktura znanstvene revolucije*. Zagreb: Jesenski i Turk.  
Reason, P. (1994.). *Participation in Human Inquiry*. London: Sage Publications, inc.  
Slunjski., E. (2011.). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga

Mr.sc. Ivana Visković  
Dječji vrtić „Biokovsko zvonce“, Makarska  
viskovicivana@gmail.com