

*Pregledni članak*

Prihvaćeno: 20. siječnja 2020.

**Željka Pintar**

Dječji vrtić Kustošija, Zagreb

zeljka.pint@gmail.com

## TRADICIONALNA PARADIGMA I PROGRESIVIZAM SUVREMENE PARADIGME RANOGA I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

**Sažetak:** *Povijesna izmjena pedagoških ideja i usmjerenja koja ih utemeljuju pokazuju upućenost pedagogije prema općim tijekovima društvenog razvoja. Svako povijesno razdoblje stvara interpretativan okvir odgoja djece. Tumačenja odgojno-obrazovnih koncepata zavisna su od političko-ekonomsko-gospodarskog konteksta življenja zajednice, opće filozofije koja se društveno zagarava i značajki razvoja raznih znanstvenih disciplina. Uvažavajući društveni kontekst, pedagoška paradigma konceptualizira se stvarajući autentične znanstvene spoznaje i prihvaćajući saznanja komplementarnih znanosti. Radom se razmatraju sličnosti i razlike tradicionalne i suvremene pedagoške paradigme vezane uz kontekst ranog i predškolskog odgoja. Također se izdvajaju znanstvene pretpostavke, polazišta i istraživanja disciplina s kojima suvremena odgojno-obrazovna paradigma dijeli isti predmet interesa, a pomoću kojih osmišljava i na temelju kojih zastupa svoj odgojno-obrazovni pristup. Problematizira se način implementacije suvremenih odgojno-obrazovnih koncepata u praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kroz prethodno navedena težišta promatra se na koji način suvremeni pedagoški koncept zastupa svoj autentičan pristup i u kojoj mjeri njegovi principi odmiču, a koliko se nastavljaju na prevladane pedagoške prakse.*

**Ključne riječi:** *suvremena pedagoška paradigma, tradicionalna pedagoška paradigma, rani i predškolski odgoj i obrazovanje*

### UVOD

Odgoj u svom povijesnom tijeku i pedagogija, kao službena znanost u svom vremenskom kontinuitetu, iznalazili su razne istine utemeljene na viziji odgoja koji je djetetu potreban. Pitanje odgoja reformulira se najčešće sukladno društvenim mijenama. Kako društvo u ekonomskim, gospodarskim i političkim aspektima iznalazi nove forme življenja, tako pedagogija osmišljava tome prikladne forme odgoja. Nasuprot tome, promjene paradigmi u prirodnim znanostima imaju

drukčije uporište. U prirodnim znanostima istraživanje u okviru jedne paradigme djelotvoran je način za njezinu izmjenu. Otkriće u prirodnoj znanosti započinje s pitanjem o nepravilnosti, s uviđanjem da je priroda u nekakvom otklonu od očekivanja koja postavlja vladajuća paradigma. Područje nepravilnosti se istražuje, a zadana se paradigma prilagođava tako da ono što je smatrano nepravilnošću postaje ono što se očekuje (Kuhn, 2002). Karakter pedagoške znanosti, u odnosu na navedeno, više je reaktivan. Dominantna pedagoška paradigma uobičajeno prati tendencije razvoja društva i tome prilagođava svoje ciljeve. To je razumljivo uzmemo li u obzir socijalnu prirodu čovjekova bića i vrijednosni karakter odgoja – nužno je da dijete svoj društveni identitet, kao dio svog ljudskog određenja, stječe u zajednici određenih karakteristika posredstvom odgoja. Odgojem i obrazovanjem oblikuju se afektivne i spoznajne strukture kojima pojedinac opaža i procjenjuje svoju društvenu stvarnost (Williams, 1973, prema Dale, 1986). Odnos koji se komunicira odgojno-obrazovnim procesom reflektira temeljne vrijednosti društva – patrijarhalna društva tako zagovaraju djetetov razvoj kroz autoritaran tip odnosa, dok demokratske zajednice zagovaraju autoritativan odgojni odnos (Polić, 2005). Još konkretnije, odnos odgojitelja i odgajnika mijenja se ovisno o statusu škole, ovisno o tome za kakav tip društvenog ophođenja dijete treba biti odgojeno. Tako se navodi kako je primjerice odgoj u srednjim školama koje obrazuju radnike orijentiran na uspostavu neposrednog nadzora, dok su interiorizacija normi i odsutnost stalnog nadzora karakteristike sveučilišta (Mickelson, 1980, prema Giroux, 1986). Obrazovanjem se pojedincima objašnjava i kriterij prosperitetnosti u društvu. U tom su smislu suvremenoj zajednici potrebni stvaralački sposobni pojedinci (Polić, 2005) te je važnije odgojiti izumitelje nego puke tehnološke menadžere (EU Komisija, 1996, prema Račić, 2013).

Razmatrajući povijesnu izmjenu ideja o odgoju i obrazovanju, vidljivo je kako su se one uvijek priklanjale dominantnom društvenom očekivanju. U starom su vijeku Spartanci odgojem formirali ratnike potrebne za planirane osvajačke pohvate, dok je atenski odgoj, u skladu s društvom, bio sinteza i prožimanje fizičkog i estetskog s intelektualnim i moralnim. U feudalnom dobu ranog srednjeg vijeka, dok je katolička crkva bila dominantan ideološki oslonac, odgoj i obrazovanje bili su religioznog karaktera. U novom je vijeku potrebno popularizirati znanost te tako nadvladati ograničenja koja je nametao feudalizam pa se razvija empiristička filozofija koja postaje polazište osmišljavanja odgojno-obrazovnog pristupa djeci (Zaninović, 1988). I u specifično mračnim razdobljima, poput perioda fašizma, pedagogija, afirmirana kao znanost, podređuje se društvu prilagođavajući svoj diskurs. Talijanski obrazovni sustav 1939. bio je potpuno politiziran te su djeca odgajana prema službenom idealu, dok se u Njemačkoj sadržaj nastave formirao prema interesima rasizma i nacizma. Ukoliko u pojedinim razdobljima razvoja pedagoške misli postoje ideje neprikladne za društveni aktualitet, one se poništavaju, materijalno (npr. spaljivanje Rousseauove knjige *Emil ili o odgoju*)

(Zaninović, 1988) ili duhovno – osporavanjem pojedinih autora (npr. prisilno umirovljenje Pavla Vuk Pavlovića, smanjivanje publiciranja radova Stjepana Patakija u Nezavisnoj Republici Hrvatskoj) (Radeka, 2010).

Suvremeni pedagoški pristup u svojoj društvenoj akomodaciji slijedi princip svih odgojno-obrazovnih paradigmi koje joj prethode; nastaje kao posljedica i rezultat društvenih okolnosti i promovira dominantna htijenja zajednice. U kapitalističkom društvu odgojno-obrazovni sustav služi produkciji konkurentne radne snage. Iz filozofije kapitalističkog polazišta kako bogatstvo nacije proizlazi iz nastojanja svakog njezinog pojedinca da ostvaruje osobne probitke (Smith, 1776, prema Mesarić, 2006), suvremena pedagogija njeguje kompetentnost i kompetitivnost svakog pojedinca. Poticanjem uspješnih pojedinaca putem odgoja teži se konkurentnoj zajednici. U globaliziranom društvu međusobno nadmećućih zemalja to je istaknuto kao primaran zadatak obrazovanja. Unatoč tome što pedagogija suvremene paradigme gorljivo ističe svoju različitost u odnosu na tradicionalnost, osobito u odnosu na pedagoški koncept koji joj neposredno prethodi, ispostavlja se da je u ponekim aspektima s njime zamjetljivo srodna.

## PEDOCENTRIZAM SUVREMENE PEDAGOŠKE PARADIGME

Djetetova dobrobit ističe se kao težnja svih društvenih nastojanja svakog povijesnog trenutka. Svako odgojno nastojanje argumentira se djetetovom dobrobiti i svaki se pedagoški koncept njome opravdava. Suvremena pedagoška paradigma zauzima tzv. pedocentričko usmjerenje stavljajući dijete u središte odgoja uvažavanjem njegove naravi, sklonosti, interesa, želja. Ponovno se rehabilitira Rousseauov zahtjev definiran kao *odgoj iz djeteta*. On, u 17. stoljeću, naglašava važnost poštivanja prirodnog razvoja koji odgojitelj podupire stvarajući situacije u kojoj dijete samostalno stječe iskustvo. Tumači kako ljudski odgoj treba urediti stvarni odgoj tako da on bude primjeren prirodnom odgoju (Žarnić, 2001). Ukazuje se na važnost djetetovog postupnog razvoja, pri čemu ga je potrebno usmjeravati vodeći brigu o njegovim stvarnim potrebama (Golubović, 2014).

Početak 20. stoljeća reaktualiziraju se prethodno izraženi stavovi zastupanjem potrebe utjecaja na dijete, ne imajući u vidu što bismo željeli da dijete bude, već na temelju dojma što ono uistinu jest (Key, 2000). Objašnjava se kako je potrebno pomno i ponizno obraćanje djetetovoj duši, na koju i najmanja grubost i nepovjerenje, najpovršnija poruga ostavljaju cjeloživotne rane, dok neočekivana ljubaznost ostavlja neizbrisiv trag (Key, 2000). I kraj 20. stoljeća obilježen je popularizacijom literature (Gray, 2001) koja promovira dijete kao biće koje je rođeno dobro (iako je takav Rousseuov stav polemiziran) te se uloga odgojitelja tumači kroz prepoznavanje, poštivanje i njegovanje jedinstvenog i prirodnog razvoja. Suvremena pedagoška misao afirmira kao ona koja, u skladu s prethodnim tumačenjem, proizlazi iz djeteta i bazira se na njegovim potrebama i pravima. Dijete se predstavlja kao centralna društvena vrijednost.

Nasuprot prethodno navedenom, sociocentrizam, aktualan od antičkog razdoblja, promovira sasvim suprotno stajalište. On tumači da je prvotniji grad negoli svaki pojedinac. Objašnjava kako nije opravdano smatrati kako ijedan građanin pripada sebi samome, nego svi pripadaju državi, jer svaki je dio nje. U antičkom smislu odgoj je djelatnost usmjerena prema cilju postavljenom izvan djeteta. Odgoj se svodi na izvanjsko oblikovanje djeteta, upravljanje njegovim razvitkom, instrumentalno djelovanje, manipulaciju (Polić, 2005). Sociocentrizam podrazumijeva odgoj valjanih građana te mu je osnovni cilj odgajanje pojedinaca za potrebe države (Bognar, 2000). To je tzv. pedagogija bez djeteta. U novijoj je povijesti takvo shvaćanje bilo osobito aktualizirano u fašističkoj i staljinističkoj orijentaciji kada se čovjek negira kao osnovna vrijednost, a važnost se pridaje naciji, državi, klasi, rasi (Bognar, 2000). Također se navodi kako je pridavanje važnosti kolektivitetu obilježje socijalističke pedagogije. Razdoblje socijalističke Jugoslavije smatra se razdobljem izvanjski upravljano odgoja u kojemu je naglasak na odraslom autoritetu i konformizmu poslušne djece (Babić i Irović, 1999) čime se podupire razvoj populacije podložne određenom režimu.

Ciljevi suvremene pedagoške paradigme formalno su usmjereni, kako je navedeno, prema pojedincu. Promatrano na razini predškolskog odgoja i obrazovanja, u fokusu je individua kao nositelj svojih prava, sposobnosti, interesa. Naglašava se kako suvremenom paradigmom dijete postaje istinski subjekt procesa učenja, kako se uvažava njegov prirodni tijek razvoja, poštuje se pravo na jedinstvenost njegove osobe (Petrović-Sočo, 2009). Međutim, šire promatrano, i iz motivacijske razine razmatrano, doima se kako, iako zagovara dijete kao centar svih nastojanja, suvremena pedagoška paradigma ne izostavlja, dapače intenzivno naglašava važnost pojedinca za zajednicu. Napominje se kako je suvremenom društvenom okruženju potrebna radna snaga koja podupire gospodarski rast. Tijekom povijesti gospodarsku su dobit povećavali preslica ili mlin, a sada takvu ulogu zamjenjuju sposobnosti pojedinca. Stoga je cilj izražen u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) gradnja sustava u kojem će se smišljeno otkrivati, njegovati, poticati individualni potencijali i sposobnosti. Iz tog je razloga potrebno organizirati koherentni sustav za prepoznavanje, podršku, savjetovanje i razvoj posebnih sposobnosti i talenata, a njega će sačinjavati odgojno-obrazovni djelatnici, zavodi za zapošljavanje, klubovi, udruge, zaklade i financijske institucije. Društvo, na europskoj razini, definira ljudski kapital kojim se određuju znanja, osobine, umijeće i kompetencije koje olakšavaju stvaranje osobne, društvene i gospodarske dobrobiti (Keeley, 2009). Obrazovanje treba zemlji omogućiti pomak na ljestvici razvijenosti i prelazak s proizvodnje jednostavnijih proizvoda na složenije (Bejaković, 2005). Važnim se smatra da znanstvenici iz postojećeg i novonastalog fundusa znanosti odabiru, oblikuju i prenose široj javnosti ona znanja koja smatraju presudnima za napredak (*Važnost znanja i primjene znanja za izlazak Hrvatske iz krize*, 2011). Na razini Europske unije konsenzualno je prihvaćeno kako je važno

orijentirati obrazovanje na treću znanstveno-tehnološku revoluciju i jače naglasiti fundamentalne prirodno-znanstveno-matematičke osnove suvremenog tehnološko-informatičkog razvoja (*Prilozi za raspravu o kurikularnoj reformi – kritike i vizije*, 2017). U kontekstu Republike Hrvatske naglašava se kako država znanjem treba unaprijediti tehnološki razvitak i spriječiti produblјivanje tehnološke zaostalosti (*Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, 2004). Time se, zamjetljivo, odgojno-obrazovni sustav suvremene paradigme podčinjava diktatu i zahtjevima tržišta rada.

Tako polazištem iz djeteta, suvremena pedagoška intencija zapravo intenzivno zagovara i prioritetom predstavlja očuvanje i ekonomsko-gospodarsku dobrobit zajednice. Pozivajući se na dječja prava, potrebe, priznavanje individualiteta, slobodu, pravo izbora, suvremena pedagoška misao propagira pristup promatranja djeteta kao društveno primjenjivog, iskoristivog, korisnog i isplativog kapitala. Veliko poštivanje djeteta kao jedinstvenog i neponovljivog bića i specifičnog pripadnika zajednice koji je centar svakog pedagoškog interesa, prevodi se u odgojno-obrazovni sustav idejno utemeljen prema zahtjevima potreba proizvodnje i rada. U cjelokupnosti razmatranja, umjesto na vrijednost upućenu zajednici, dijete se instrumentalizira i svodi na potencijalno konkurentan kapital usmjeren natjecateljskom tržištu.

## TRADICIONALNA I SUVREMENA PARADIGMA U ODNOSU SRODNOSTI I RAZLIKA

Pedagoške paradigme osmišljavaju svoj karakterističan pristup bazirajući se na odlikama društva u kojima se realiziraju. Suvremena odgojno-obrazovna koncepcija naglašava kako priprema dijete za promjenjiv svijet nepoznatog napretka. To podrazumijeva da dijete od perioda ranog odgoja i obrazovanja treba razvijati umijeća i kvalitete koji će mu pomoći nadvladati sutrašnjicu i omogućiti mu otkrivanje novih mogućnosti, pripremiti ga za stalnu promjenu, nesigurnost i nepredvidivost suvremenog života, višedimenzionalnost i kompleksnost stvarnosti (Slunjski, 2009). I tradicionalna se paradigma poziva na usklađenost sa suvremenošću svojega realiteta, navodeći, primjerice, kako je dijete potrebno osposobiti za socijalan život bez kojeg je nemoguće zamisliti suvremeno društvo (*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1979). Uvažavajući društveni kontekst, pedagoške paradigme upućuju na znanstvene spoznaje pa, poput suvremene, i tradicionalna naglašava svoje znanstveno utemeljenje – napominje kako svoja polazišta bazira na znanstvenim dokazima koji ukazuju kako su u predškolskom razdoblju velike mogućnosti za razvijanje djetetovih sposobnosti, jer se u toj dobi najbrže razvija ljudska živčana struktura pa djeca s lakoćom uče i pristupačna su odgojnim utjecajima odraslih i sredine u kojoj žive (*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1979). Takva saznanja tradicionalna paradigma praktično operacionalizira uvažavajući filozofiju determinizma i biheviorističku psihološku

teoriju (Petrović-Sočo, 2009). Nadalje, dobrobit djeteta i radost sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu zalaganje je kako suvremenog, tako i tradicionalnog pristupa. Tradicionalna paradigma veliča djetetovu igru kao osnovnu formu rada, u kojoj je dijete motivirano, a njegova je inicijativa maksimalna. Nadalje, naglašava kako svi zahtjevi koji se postavljaju pred djecu i pravila kojih se pridržavaju moraju biti u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima, kako bi se djeca u vrtiću osjećala ugodno (*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1979).

Naglašavanje usuglašavanja odgojno-obrazovnog pristupa s aktualnim društvenim potrebama, utemeljenost na znanstvenim pretpostavkama i usmjeravanje prema dobrobiti djeteta koje rado sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu, iako drukčije realizirani, srodni su principi tradicionalne i suvremene odgojno-obrazovne paradigme. No, objašnjavajući svoju karakterističnost, suvremena paradigma osporava tradicionalnu navodeći kako ona predstavlja pogrešan pristup djetetu. Tradicionalna paradigma, iz pozicije suvremenog razmatranja, naziva se tlačiteljskom pedagogijom obespravljene djece uskraćene za kritičko razmišljanje i odlučivanje; kontrolirane djece definirane izvana, nedovoljno razvijenih potencijala i iskrivljenih identiteta (Slunjski, 2011). U takvom kurikulumu djeca su objekti poučavanja (Petrović-Sočo, 2009). Nasuprot tome, suvremena paradigma napominje kako je ona u suglasju s pravom prirodom djeteta i odraslog (Slunjski, 2009). Navedeno se objašnjava činjenicom da suvremen odgojno-obrazovni pristup čovjeka promatra kao otvoren sustav koji je fleksibilan, sposoban izvršiti unutarnju reorganizaciju, svladati neravnotežu i ponovno uspostaviti novu, učinkovitiju organizaciju na višoj razini (Marjanović, 1987, prema Slunjski, 2009).

Naveden iskaz, izolirano promatran – odgoj u suglasju s prirodom djeteta i odraslog – zanimljivo je promotriti iz dvije perspektive. Spomenuto možemo smatrati očiglednim utoliko što je čovjek biće kulture, biće čija je priroda znatnim dijelom i kultura u koju urasta, u kojoj odrasta, koja ga definira. Djetetov razvoj na taj je način prirodno, dakle kulturološki, određen. Odgoj je društvena stvar koja čovjeka, kao kulturom odgojivo stvorenje, izlaže vrijednostima koje su u suglasju s društvenim obilježjima. No važan je odabran pristup čovjekovoj prirodi koju dominantna društvena filozofija zagovara. Tako je, prema Hobbesu, čovjek slobodan i sebičan pojedinac čiji se individualizam radikalizira do egocentrizma pa on društvenim ugovorom stvara državnu vlast u cilju dokrajčivanja stanja stalnih sukoba (Mesarić, 2006). Upravo tako shvaćenu čovjekovu prirodu kapitalizam iskorištava za tržišni društveni probitak, uzimajući u obzir kako osobni interes, sloboda tržišta i slobodno poduzetništvo posjeduju veliku inovatorsku, motivacijsku i dinamičku snagu (Mesarić, 2006). I u odgojno-obrazovnom sustavu takvoga društva primaran naglasak stavlja se na individualna prava, potrebe i slobode. Suvremeni pedagoški tekstovi postavljaju retorička pitanja: Želimo li razvijati poslušnost ili inicijativnost djece, Učimo li dijete da mora odustati od svojih prava i potreba da bi ga drugi voljeli (Maleš i sur., 2003, prema Slunjski,

2011). Naglašavajući potrebu djetetove emancipacije, iz perspektive suvremene paradigme navodi se kako je tradicionalni odgoj ohrabrivao brigu za druge i udovoljavanje drugima, a obeshrabrivao osamostaljivanje u brizi o sebi samome i zauzimanje za sebe samog (Milanović i sur., 2014). Međutim, kada se pitanje o usklađenosti odgojno-obrazovnog procesa s čovjekovom prirodom promotri iz tradicionalnog gledišta, razabiru se tvrdnje jednake suvremenima – i tradicionalna paradigma tumači da je u suglasju s ljudskom prirodom, ali ju drukčije razumije. Tradicionalna pedagoška paradigma, razvijana u socijalističkom periodu života u Republici Hrvatskoj, zagovara čovjeka čija je priroda usmjerena na društvo. Već terminološko ishodište (*socius* – društvo, *communis* – zajednički) upućuje na ideju koja poziva na ukidanje eksploatacijskih odnosa među ljudima što će se usustaviti putem zajedničkog društvenog vlasništva (Erceg, 2003). Tumači se kako će se čovjek vratiti svojoj prirodi kada čovjek čovjeku postane svrha (Erceg, 2003). U odgojno-obrazovnom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u takvom društvenom sustavu izdvaja se važnost formiranja moralnog lika djeteta odgajanjem ljubavi prema obitelji, razvijanjem osjećaja prijateljstva, uzajamne suradnje i pomoći, privikavanjem na usklađivanje vlastitih interesa s interesima drugih (*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1979). Ujedno, kao stožerna vrijednost tradicionalne pedagoške paradigme istupa konvencionalnost u smislu poštivanja društvenih normi i tradicije (Babić i Irović, 1999). Pluralitet ideja o *pravoj* ljudskoj prirodi onemogućuje ijednom konceptu da ga ekskluzivistički prisvoji, legitimirajući njime svoja odabrana stajališta.

## SUVREMENA PEDAGOŠKA PARADIGMA U ZNANSTVENOM ODREĐENJU I DRUŠTVENOM OKRUŽENJU

Pedagogija je, kao znanost, u suodnosu s mnogim znanstvenim disciplinama, a navodi se kako velikim dijelom ovisi o filozofiji kojom se određuje cilj odgoja i psihologiji kojom se iznalaze sredstva i uočavaju prepreke (Matess i Heinze, 2003, prema Paklečić, 2010). Iako je Herbart naglasio kako pedagogija kao autonomna znanost treba raspolagati svojim izvornim teorijama, kako bismo bolje razumjeli stajališta pedagoških paradigmi, važno je promotriti polazišta znanstvenih disciplina na koje se pedagoška znanost poziva i na temelju čijih saznanja zasniva svoje pretpostavke. Osnovanost samopredstavljanja aktualne pedagoške paradigme kao ponajboljeg odgojno-obrazovnog koncepta i opravdanost njezine kritičnosti prema prevladanim odgojnim konceptima, može se razložiti promatranjem suvremenog pedagoškog koncepta u znanstvenom i društvenom kontekstu.

Ishodište pedagoških paradigmi, tako i suvremene, velikim se dijelom zasniva na općoj filozofskoj disciplini koja se bavi teorijom spoznaje – epistemologiji. Istraživanje mogućnosti spoznaje, vrednovanje i procjena spoznajnih izvora i pretpostavki s kojima se ulazi u promišljanje problema, rasprava o granicama, opsegu i objektivnosti spoznaje, zauzimaju posebno mjesto u cjelokupnoj filozofskoj

problematici. Pristup spoznaji koji uzima u obzir dob djeteta i razinu sposobnosti koja toj dobi odgovara, pedagoška je zadaća. Epistemologija u pedagogiji ima ulogu i na znanstveno-teorijskom i praktičnom planu (Šaban, 2010). Zagovaranje empirističkog ili racionalističkog pristupa spoznaji, kao i pokušaji njihovog pomirenja, određuju proces stjecanja znanja i rezultat tog procesa. Tako epistemologija određuje najbolji modalitet učenja koji se nadalje razrađuje primjerenom psihološkom teorijom.

Suvremena paradigma aktualizira Kantov pristup spoznavanju, kao sintezu i pomirenje racionalističkog i empirističkog stava o načinima i mogućnosti spoznaje. Kant odmiče od ideje empirističkog pokušaja shvaćanja zbilje osjetilima kao elementarnim česticama spoznavanja na razini svojevrzne psihičke mehanike (Žarnić, 2001). Jednako tako kritizira shvaćanje da je svijet moguće *a priori* spoznati kroz analize ideja i derivacije posredstvom logike te utemeljuje vlastitu kritičku filozofiju (Šaban, 2010).

Uvažavajući Kantove stavove, a baveći se spoznajnim razvojem djece u kontekstu razvojne psihologije, Piaget otkriva redosljed i genezu pojedinih spoznajnih oblika govoreći o njihovoj individualnoj evoluciji (Žarnić, 2001). On objašnjava spoznaju kao adaptivnu reakciju kojom se uklanja stanje neravnoteže; proces mentalnog reorganiziranja. Dijete stječe znanje putem interakcije njegovih bioloških predispozicija s iskustvom. Razumijevanje svijeta pojedinac konstruira vlastitim iskustvima, a njihov je karakter pod snažnim utjecajem naših kognitivnih leća. Iz Piagetove teorije spoznaje derivira se konstruktivizam, kao teorija učenja. Konstruktivizam se zasniva na tumačenju kako saznanje nije odraz stvarnosti, njezina slika, nego subjektivan konstrukt, zavisan od promatrača. U skladu s time učenje je shvaćeno kao aktivan, samoorganiziran i biografski determiniran proces (Gojkov, 2009). To je proces tvorbe konceptualnih struktura putem refleksije i apstrakcije (Glaserfeld, 1995, prema Babić, 2007). Pojedinac aktivno konstruira znanje tražeći koherentnost i značenje u svijetu. Suvremena pedagoška paradigma akceptira konstruktivizam, psihološku teoriju učenja, kao svoju teoriju poučavanja i obrazovanja (Babić, 2007, prema Jukić, 2013) pa je navedena participativna epistemologija izazvala važne promjene u didaktici (Gojkov, 2009). Piagetova teorija predlaže da se učenje treba izvoditi u prirodnim, svakidašnjim uvjetima putem aktivnog eksperimentiranja (Wood i sur., 2001). Aktivno učenje podržano je kao važan metodički oblik konstruktivističkog odgojno-obrazovnog procesa. Strategije aktivnog učenja podrazumijevaju samostalno, neovisno istraživanje, strukturiranje i restrukturiranje znanja, orijentaciju na rješavanje problema, kritički pristup i evaluaciju (Niemi, 2002). U aktivnoj nastavi djeca uče multimedijски, praktično, putem otkrića, divergentno, samostalno, pomoću izvora znanja ili u manjim skupinama (Suzić, 1999, prema Omerović i Džaferagić-Franca, 2011). No usvajanje znanja u kontekstu konstruktivističke teorije povremeno se pojednostavljeno predstavlja i nedovoljno se ukazuje se na svu njegovu kompleksnost. Podrazumijeva



se kako dijete samoregulirano uči konstruirajući svoja znanja, uz indirektnu odgoviteljovu prisutnost. Međutim, dijete ne uči tako da novo uočene elemente jednostavno integrira u postojeće znanje, jer je iskustva suprotna od očekivanih dijete sklonu ignorirati. Ukoliko se podatak koji je važan za učenje ne slaže s postojećim strukturama djetetovih misli, ono će ga teško integrirati jer je potrebno dekonstruirati koncepte za koje je dijete kognitivno i emocionalno vezano. Zato se iznalaze didaktičke instrukcije kojima se potiču kognitivne sposobnosti, poput klasifikacije, kontrole informacija, analize grešaka, poticanja fleksibilnih pristupa, formulacije objašnjenja, vraćanja na dane informacije, analize značajnih trenutaka, procjene mogućnosti da se dođe do cilja, pregleda prethodno korištenih obrazaca i strategija, dodatnog promišljanja o odnosima i situaciji (Gojkov, 2010). Uz to, istraživanja kognitivne psihologije pokazuju kako konstruktivistička „didaktika omogućavanja“, nasuprot „didaktici podučavanja“, ne razvija kod svih učenika aktivne, konstruktivne, samoorganizirane procese u tijeku učenja. Navedeno u mnogome ovisi o sadržajima i ciljevima učenja pa autori predlažu „umjereni konstruktivizam“, odnosno koegzistenciju konstrukcije i instrukcije (Gojkov, 2009).

Konstruktivizam kao teorija i aktivno učenje kao odgojno-obrazovna metoda osobito pogoduju *sadržajima* znanja iz STEM područja. I upravo je STEM područje znanja istaknuto kao prioritet odgojno-obrazovnog procesa u raznim suvremenim dokumentima koji se tiču pedagoškog područja. Tako *Deklaracija o znanju* (2004) i *Važnost znanja i primjene znanja za izlazak Hrvatske iz krize* (2011) ističu STEM znanstvenu domenu naglašavajući njezinu nužnost, zajedno s informatičko-komunikacijskom tehnologijom, za gospodarski razvoj društva. *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) naglašava se kako je od najranije dobi potrebno usvajati transverzalna i temeljna znanja i vještine iz prirodoslovlja, tehnologije, inženjerstva i matematike, s obzirom da su ta znanja presudna u tehnološki ovisnom društvu. *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikularnoj reformi – kritike i vizije* (2017) podsjeća kako je školska nastava matematike, fizike, kemije i biologije temelj inženjerskih, medicinskih, biotehničkih, matematičkih, prirodoslovnih i drugih struka. Ipak, važno je naglasiti da se, osobito u SAD-u, naglašavaju moguće posljedice zanemarivanja post-STEM područja. Navodi se kako humanističko-umjetničko-društveno područje ne smije biti promatrano kao drugorazredno, s obzirom da pruža drukčiji način viđenja i razumijevanja pojava, što je značajno u pojedinčevom razvoju kreativnosti i čovječnosti općenito (Bermanec i sur., 2018). Kako se govori o rasprostranjenosti entropijske paradigme ciničnog i nihilističkog odnosa čovjeka prema prirodnoj i društvenoj okolini u suvremenom kontekstu, znanja post-STEM područja za društvo postaju nužna (Novalić, 2003, prema Jukić, 2013). S obzirom da je nastanak postojećih, primjerice ekoloških problema, vezan uz individualni ili kolektivni egoizam, njihovo rješavanje ne leži samo u primjeni tehničkih ili prirodnoznanstvenih znanja (Jukić, 2013). Upravo zato u

konstruktivističkom odgojno-obrazovnom procesu metodičko rješenje u vidu aktivnog učenja mora biti ravnopravno zastupljeno u svim područjima znanja.

Usvojena znanja važan su konstitutivan element *kompetencija* koje se smatraju temeljnim ishodom odgojno-obrazovnog procesa. Kompetencije se određuju kao zbir znanja i njegove primjene, to su vještine, stavovi i odgovornost pomoću kojih je pojedinac osposobljen za obavljanje određenog posla (Račić, 2013). Na razini Europske unije izdvaja se osam ključnih kompetencija, a digitalna je jedna od onih koje predstavljaju specifikum suvremene paradigme. Tumači se kako automatizacija rada, robotizacija proizvodnje, znanstveno-tehnološka revolucija zahtijeva digitalno opismenjenu populaciju koja je važan čimbenik jačanja korporacijskih moći (Mesarić, 2006). Smatra se kako u odgojno-obrazovnom procesu osposobljavanje za uporabu digitalnih medija treba prijeći s rane školske na predškolsku dob. Navodi se kako informacijsko-komunikacijska tehnologija odgovara aktivnom učenju, utječe na razvoj kreativnog i divergentnog mišljenja, razvijanje novih vještina, bolje razumijevanje neposredne okoline, promatranje, istraživanje i razvoj sposobnosti raspravljanja te djeca pritom razvijaju samopouzdanje, motiviranost i dosljednost u savladavanju zadataka (Bruce, 2004, prema Lešin, 2017). Istovremeno se zastupaju i oprečna stajališta zasnivana na istraživanjima koja osporavaju efikasnost uporabe digitalnih medija u ranom obrazovanju (Spitzer, 2018). Navodi se kako ne postoji dokaz da moderna informatička tehnologija poboljšava učenje. Čak štoviše, upućuje se kako dovodi do površnog mišljenja, smetene pažnje te da smanjuje djetetov kognitivni potencijal (Spitzer, 2018). Nasuprot tome, zagovornici digitalne tehnologije u ranom obrazovanju problematiziraju može li digitalno zastarjela i nenapredna populacija poticati razvoj mlađeg društvenog sloja drukčijih misaonih karakteristika. Digitalni urođenici, za razliku od digitalnih pridošlica, navikli su na ubrzano primanje informacija, obrađuju ih i rade najčešće nekoliko poslova istovremeno, skloni su nasumičnom pristupu (hipertekstu) (Prensky, 2001). I dok jedni autori osporavaju značaj digitalne tehnologije u obrazovanju, drugi se zalažu da se obrazovni sadržaji podučavaju od rane dobi na jeziku razumljivom digitalnim urođenicima. Navedena oprečnost teza iskazuje važan suvremen pedagoški izazov. Naime, općenito razmatrajući, pojedini autori napominju kako se pedagoškim eklektičnim preuzimanjem raznolikih istraživanja, bez kritičkog propitivanja njihovih teorijsko-metodoloških ishodišta, pojačava nekonzistentnost pedagoške strukture suvremenog razdoblja (Radeka, 2011). Navodi se nadalje kako je suvremeno stanje pedagogije obilježeno nedovoljnom distinktivnošću pedagoških istraživanja u odnosu na druge znanosti, nedostatno specificiranim odnosom prema ostalim disciplinama glede zajedničkog predmeta istraživanja (Paklečić, 1998, prema Paklečić, 2010). Poput primjerice konstruktivizma o kojem psiholozi kritički raspravljaju, a pedagogija ga proglašava novom paradigmom (Jukić, 2003), i u sferi digitalne kompetencije

očekuje se da suvremeni odgojno-obrazovni koncept zagovara autonomne znanstveno argumentirane stavove zasnovane na vlastitim teorijskim razlozima i empirijskim validacijama.

Dok pristup spoznaji određuje Kantov empirističko-racionalistički koncept i postavke Piagetove teorije spoznaje, teoriju učenja konstruktivizam, dominantan metodički oblik procesa aktivno učenje, a temeljni ishod odgojno-obrazovnog procesa kompetencije, *smisao* stečenog znanja u okviru suvremene odgojno-obrazovne paradigme opisuje se filozofskom okosnicom suvremenog kapitalističkog doba – materijalizmom, utilitarizmom, pragmatizmom (Mesarić, 2006). Suvremena paradigma traži uporabno, iskoristivo znanje, znanje u praktičnoj funkciji. Na terminološkoj razini suvremen pedagoški koncept služi se ekonomskim rječnikom, govoreći o menadžmentu ili bilanci znanja. Obrazlaže se kako trošak stjecanja kapitala obrazovanjem, iz pozicije pojedinca, treba biti isplativ u odnosu na cijenu rada koju će postići na tržištu (Keeley, 2009). Na taj način stjecanje znanja za pojedinca treba biti tržišno oportuno. Suvremena paradigma odmiče od suvislog, ali nesvrhovitog znanja pa zbog toga neki autori napominju kako se obrazovanje pretvara u izobrazbu s ciljem da nešto možemo, umjesto da netko budemo (Liessmann, 2008). Tumači se kako se takvim pristupom iskrivljuje prosvjetiteljski smisao znanja (Krivak, 2014). Govori se o suvremenoj komodifikaciji znanja i njegovom pretvaranju u robu (Rupčić, 2015). Iz takvih postavki pojedini autori zaključuju kako smisao znanja u društvu znanja duguje ideji obrazovanja mnogo manje nego političkim i ekonomskim interesima (Leissmann, 2006, prema Krivak, 2014).

## USPOSTAVA SUVREMENE PEDAGOŠKE PARADIGME U PRAKSI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U KONTEKSTU REPUBLIKE HRVATSKE

Promjene pedagoških paradigmi društveno su isprovocirane. Političke prekretnice uvjetuju pedagoške mijene. Ukoliko navedeno promotrimo u kontekstu tradicionalne i suvremene paradigme ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj, možemo uvidjeti sljedeći tijek – između 1945. i 1956. aktualan je dokument *Uputstvo za organizaciju, socijalno-zdravstveni i odgojni rad obdaništa za djecu predškolske dobi*, čiji je jedan od zadataka društveni odgoj i svestran razvitak u duhu tekovina narodno-oslobodilačke borbe; između 1956. i 1965. osmišljava se dokument *Zakon o dječjim vrtićima*, koji je mijenjao svoje formulacije u odnosu na prethodni, s obzirom da društvo prelazi s državnog upravljanja na društveno samoupravljanje; razdoblje između 1965. i 1980. obilježeno je *Programom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, a dokument je potaknut društvenom i privrednom reformom, orijentacijom prema tržišnoj ekonomiji, ali u okviru društvene svojine i radničkog samoupravljanja; period između 1980. i 1990. karakterizira *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju*, koji je nastao u okruženju potrebe

reafirmacije socijalističkog samoupravljanja koje je u krizi (Babić i Irović, 1999). Uspostavom samostalne Republike Hrvatske i tome pripadajućeg karaktera društva, predškolski odgoj i obrazovanje demokratiziraju se dokumentom *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Težnjom Hrvatske za pristupom Europskoj uniji formira se potreba prilagodbe hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava europskom, u vidu kurikularne reforme. Sustavno se iznalaze zakonske odredbe koje potkrepljuju određene političke namjere. Iako se promjene vremenski lako mogu kategorizirati praćenjem zakonskih odredbi, ono što je veoma značajno razmotriti su promjene paradigmi u samoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Suvremena paradigma kao metodu svog razvoja u praksi predlaže njezino istraživanje. Navedeno se bazira na smatranju kako odgojno-obrazovnom praksom upravljaju osobne koncepcije odgojitelja, njihove privatne teorije, implicitne pedagogije, zasnivane na njihovim personalnim uvjerenjima, a neovisne o službenoj koncepciji koja se društveno propagira (Slunjski, 2011). Tako uspostavom suvremene odgojno-obrazovne paradigme u Hrvatskoj, početkom 90-ih godina, započinje pedagoško istraživanje prakse. Ono se ne shvaća kao provjera novih odgojno-obrazovnih metoda u praksi u smislu sustavnog praćenja njihovog utjecaja na razvoj djeteta, već se zapravo istražuju odgojiteljeve odgojno-obrazovne koncepcije i njihova raspoloživost za prihvaćanje novog koncepta. Ozračje i karakter istraživanja najbolje ilustrira primjer naveden iz prakse – tijekom promatranja odgojno-obrazovnog procesa, istraživač (pedagog) je odgojiteljicu „maknuo sa scene“ jer je u odnosu s djecom pribjegavala tradicionalnom pristupu praksi (Miljak, 1996). Navodi se kako je važno da odgojitelji osvijeste svoje pogreške u praksi, da istinski prihvate nove ciljeve i zadatke, da postanu svjesni potrebe mijenjanja dotadašnjeg načina rada i da razviju potrebu poboljšanja vlastite prakse (Miljak, 1996). Navedeni pristup reflektira nekoliko problema. Prvenstveno, pretpostavka da je odgojno-obrazovna praksa u dječjim vrtićima zasnivana na odgojiteljevim osobnim, privatnim, vlastitim, nepropitanim, nerazrađenim konceptima, upućuje na problem odgojiteljevog obrazovanja. Ukoliko odgojitelj djeluje izvan okvira znanstvene paradigme za koju je društveno educiran, postavlja se pitanje važnosti same izobrazbe odgojno-obrazovnog kadra. No, kako su odgojitelji ipak pedagoški opismenjeni svojim obrazovanjem, za pretpostaviti je da svoje djelovanje baziraju na znanstvenim polazištima, teorijskim idejama i empirijskim istraživanjima. Međutim, stav ponekih autora to pitanje problematizira. Tako se navodi kako je uloga odgojitelja da snagom svoje profesionalnosti doprinose pripremanju budućih građana ujedinjene Europe, razvoju i unaprjeđivanju njihovih ljudskih mogućnosti kojima odgovaraju na izazove društva znanja (*Education and Training 2010 the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*, prema Vujičić i sur., 2012), a pritom odgojitelj treba razvijati svoju praksu pri čemu mu treba dopustiti da ne bude samo praktičar, već i da teoretizira o svojoj praksi (Niemi, 2007, prema

Vujičić i sur., 2012). Razumijevanje znanstveno-teorijskih ishodišta pedagoške prakse potrebno je promatrati kao temelj odgojno-obrazovnog djelovanja, a ne kao nešto što odgojiteljima treba dopustiti. Pitanje je i treba li krajnji cilj odgojno-obrazovnog procesa biti koncipiran u smislu razvoja građanina Europe.

Nadalje, navodi se kako je tijekom istraživanja suvremene odgojno-obrazovne prakse primijećeno kako je ona teško promjenjiva i puna tradicionalizama unatoč dovoljnom protoku vremena u kojemu se trebala implementirati u praksu što pokazuje da je nepromjenjiva samim zakonskim propisima (Slunjski, 2009). Navedeno je razumljivo iz više razloga. Naime, promjena obrazovne koncepcije zahtijeva da su praktičarima dostupne pretpostavke znanosti koje validiraju njihov rad. Na temelju toga, a u procesu mijenjanja prakse, oni su slobodni uvidjeti i metodološki ispitati djelotvornost novih didaktičnih pretpostavki, i to bi zapravo trebao biti cilj demokratski provođenih pedagoških istraživanja.

Također, važno je naglasiti da promjena odgojno-obrazovne koncepcije ne zahtijeva samo odgojiteljevu adaptaciju. Kako odgojitelji djeluju u društvenim ustanovama, važno je usmjeriti pažnju na cjelokupnu instituciju koja svojim kontekstualno-materijalnim uvjetima i organizacijsko-proceduralnim okolnostima treba pratiti promjenu koja se društveno zahtijeva. Iz najšire perspektive promatrano, poželjno je razumjeti i opći društveni kontekst čiji su odgojne institucije sastavni dio. Taj je kontekst neizmjerljivo važan jer propagira određene društvene vrijednosti koje djetetu trebaju biti posredovane institucionalnim odgojem. U okrilju tih vrijednosti odgojitelj djeluje i, živeći ih, autentično ih reflektira djetetu. Tako je primjerice nezanemarivo naglasiti da se prethodno navedeno istraživanje promjene prakse zbivalo početkom 90-ih godina, kada Hrvatsku karakterizira opća institucionalna kriza. Razdoblje od 1989. do 1992. godine okarakterizirano je institucionalnim vakuumom koji potiče svenazočnu korupciju, neproduktivno poduzetništvo, netransparentno bogaćenje (Franičević, 2002). Demokratski deficit obilježje je i tajkuskog kapitalizma, osobito između 1993. i 1997. godine. Tijekom cijelog desetljeća cjelokupna je država tek trebala moralno i vrijednosno legitimirati svoj političko-ekonomski profil. Razumijevajući oznaku vremena, možemo kontekstualizirati i poteškoće sustava, raznih institucija, pa i onih odgojno-obrazovnih. Otežano komuniciranje određenih vrijednosti ne može se zato jednostrano, provizorno, nepotpuno i fragmentirano proglasiti odgojiteljevom greškom. Suvremena paradigma se međutim, u obilježju da sve one koji automatizmom ne prihvaćaju i problematiziraju njezina obilježja naziva neprogresivnim i zastarjelim, dijelom poistovjećuje s tradicionalnom za koju se tvrdi da je tražila bespogovornu dosljednost u ostvarivanju svog društveno proklamiranog jedinstvenog odgojno-obrazovnog cilja. Distinkcija ostaje samo u tome da je svestran razvoj socijalističke ličnosti značaj tradicionalne odgojno-obrazovne paradigme, a cjelokupan razvoj poduzetne i inicijativne kapitalističke ličnosti obilježje suvremenog koncepta.

## ZAKLJUČAK

Navodi se kako postoji samo jedan pravilan odgoj – odrastanje u svijetu u kojem se isplati živjeti (Goodman, 1956, prema Hentig, 1997). Svako se društvo pritom superlativno samopredstavlja, svaka zajednica teži za aktualnim odobravanjem i priznavanjem kako je upravo ona optimalan kontekst življenja. Jednako je i s pedagoškim odgojno-obrazovnim paradigrama. Dokument kojim se uređuje odgojno-obrazovna praksa tradicionalne paradigme iz 1945. godine navodi kako se ciljevi dječjeg vrtića trebaju ostvarivati metodama i sredstvima, od kojih je najbolje sredstvo radost – radost kod zanimanja, radost u igri, radost u učenju. Također, napominje kako odgojitelj u svome ophođenju s djetetom treba uvijek biti pravedan, dosljedan, ljubazan i strog, a nikada zlovoljan i prevrtljiv (Babić i Irović, 1999). Suvremeni *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) dijete uvažava kao osobnost koju treba shvaćati i poštovati. Svaki dokument, kao nacrt težnje za praksom određenih karakteristika, naglašava, neovisno pripada li tradicionalnoj ili suvremenoj paradigmi, djetetov svestran razvoj, cjeloviti napredak, sveobuhvatnu suradnju raznih odgojnih čimbenika. Neovisno o načelnom slaganju, razlike u interpretaciji metoda i komuniciranju određenih vrijednosti ovisne su o specifičnom društvenom kontekstu u kojem dijete treba razvijati socijalni identitet. Pitanje je trebamo li predstavljati ispravne i neispravne pedagoške pristupe, ili naprosto različite. Činjenica je da se suvremena paradigma, u obrazlaganju svojih principa, često kritički osvrće na tradicionalnu, osporavajući njezinu adekvatnost, pritom zanemarujući da isti koncept ne može biti važeći promatrano iz raznih društvenih konteksta koji stvaraju i razne okvire pedagoške interpretacije. Govoreći o važnosti nadvladavanja tradicionalizama u praksi, suvremena paradigma izostavlja detaljno iskazati nedorečenosti svoje prakse. Postojeća je kritika stava da društvo koje uči treba biti shvaćeno kao konstantna dopuna ljudskog kapitala za ekonomski napredak. Naglašava se kako učenje i znanje ne bi trebali postati instrument politike i ekonomije jer ih time lišavamo dostojanstva i samosvojnosti (Gojkov i Stojanović, 2015). Nadalje, razvoj metodičkih modela iz konstruktivističke teorije učenja izazov je suvremenoj pedagogiji. Razrada pristupa smislu znanja u kapitalističko doba te, uz STEM, naglašavanje znanja post-STEM područja zadatak je aktualne paradigme. Pitanja potreba i prava djeteta iz psihološke i sociološke perspektive traže razvoj autentičnog pedagoškog pristupa (Polić, 2015). Za razvoj odgojno-obrazovne prakse neophodna su i pedagoška istraživanja pa je važno da suvremeni pedagoški koncept razvije metodologiju prikladnu predmetu interesa. Navodi se važnost pomirenja suprotstavljenih paradigmi istraživanja, kvalitativne i kvantitativne, što treba stvoriti osnovu za razvoj pedagogije 21. stoljeća (Sekulić-Majurec, 2007). Ukoliko prihvaćamo pedagogiju kao znanost, ne samo umješnost, razvoj pristupa istraživačkom izučavanju prakse neophodno je važan. Ističe se i važnost razrade koncepta implicitne teorije u

kontekstu rada educiranog odgojno-obrazovnog kadra. Ukoliko suvremena paradigma teži svom razvoju, prvenstveno je važno da samokritički preispituje svoje trenutne postavke uvažavajući prethodne ideje koje, iako su izvedbeno sasvim drukčije, suštinski su joj i veoma srodne.

## LITERATURA

1. Babić, N. i Irović, S. (1999). 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.
2. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
3. Bejaković, P. (2005). Kako se Hrvatska priprema za društvo utemeljeno na znanju. U: K. Ott (ur.), *Pridruživanje hrvatske Europskoj uniji: ususret izazovima pregovora (str. 107-125)*. Institut za javne financije: Zaklada Friedrich Ebert.
4. Bermanec, V., Paar, V. i Šetić, N. (2018). *STEM, post-STEM i odgojno-obrazovna reforma u 21. stoljeću*. <http://www.matica.hr/hr/541/stem-post-stem-i-odgojno-obrazovna-reforma-u-21-stoljeću-27856/>
5. Bognar, L. (2000). Pedagogija između pedocentrizma i sociocentrizma. U: N. Babić, i S. Irović, (ur.), *Interakcija odrasli, dijete i autonomija djeteta (str. 53-63)*. Visoka učiteljska škola.
6. Dale, R. (1986). Obrazovanje u kapitalističkoj državi. U: S. Flere (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja (str. 165-179)*. Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.
7. *Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja* (2004). HAZU.
8. Erceg, F. (2003). O socijalizmu i komunizmu. *Čemu: časopis studenata filozofije*, 5(11), 55-62.
9. Franičević, V. (2002). Politička i moralna ekonomija u prvom desetljeću tranzicije u Hrvatskoj. *Politička misao: časopis za politologiju*, 39(1), 3-34.
10. Giroux, H. (1986). Skriveni nastavni program. U: Flere, S. (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja (str. 217-233)*. Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske.
11. Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje.
12. Gojkov, G. i Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i Evropski kvalifikacioni okvir*. Srpska akademija obrazovanja.
13. Golubović, A. (2014). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj. *Acta Iadertina*, 10(2013), 25-36.
14. Gray, J. (2001). *Muškarci su s Marsa, žene su s Venere, djeca su iz raja*. Algoritam.
15. Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Educa.
16. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoslovnih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-261.
17. Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Educa.

18. Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Educa.
19. Krivak, M. (2014). „Društvo znanja“ i Europa. U: V. Breclj, T. Kralj, J. Šček i J. Verč (ur.), *Misliti već – Pensare di piu – Misliti više (str. 109-118)*. Slovenski klub in Društvo slovenskih izobražencev.
20. Kuhn, Thomas S. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Naklada Jesenski i Turk.
21. Mesarić, M. (2006). Dugoročna neodrživost tržišnog fundamentalizma i neoliberalnog kapitalizma. *Ekonomski pregled*, 57(9-10), 603-630.
22. Liessmann, K. (2008). *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*. Naklada Jesenski i Turk.
23. Lešin, G. (2017). *Informacijsko komunikacijske kompetencije i dijete rane i predškolske dobi*. <http://www.vrtic-milanasachsa.zagreb.hr/UserDocsImages/Informacijsko%20komunikacijske%20kompetencije%20i%20dijete%20rane%20i%20predškolske%20dobi.pdf>
24. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Persona.
25. Milanović, M. i suradnice (2014). *Pomozimo im rasti*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
26. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
27. Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teacher and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
28. Omerović, M. i Džaferagić-Franca, A. (2011). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7(1), 167-181.
29. Paklečić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma. *Pedagoškijska istraživanja*, 7(2), 319-338.
30. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoškijska istraživanja*, 6(1-2), 123-138.
31. Polić, M. (2005). Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju. *Filozofska istraživanja*, 25(3), 373-387.
32. Polić, P. (2015). Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta. *Pedagoškijska istraživanja*, 12(1-2), 149-162.
33. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
34. *Prilozi za raspravu o kurikularnoj reformi – kritike i vizije* (2017). V. Paar i N. Šetić (ur.), Hrvatski književno-pedagoški zbor.
35. *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971). Zavod za prosvjetno pedagošku službu SR Hrvatske.
36. Radeka, I. (2011). Pedagogija i ideologija u Hrvatskoj. U: D. Roksandić i I. Cvijović Lavorina (ur.), *Desničini susreti 2010 (str. 116-136)*. Plejada.
37. Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 6(1), 86-100.
38. Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *Metodički ogledi*, 22(2), 95-115.
39. Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagoškijska istraživanja*, 4(2), 203-215.



40. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22(55), 104-115.
41. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
42. Spitzer M. (2018). *Digitalna demencija*. Naklada Ljevak.
43. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Vlada Republike Hrvatske.
44. Šaban, M. (2010). Epistemologija u pedagogiji. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 341-355.
45. *Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske* (2011). Zagreb: HAZU.
46. Vujičić, L; Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja U: I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija (str: 345-363)*. Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
47. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga.
48. Žarnić, B. (2001). Odgoj i prirodni razvoj. *Školski vjesnik*, 50(1), 1-9.
49. Wood, K. C.; Smith, H. i Grossniklaus (2001). Piaget's Stages of Cognitive Development. U: M. Orey (ur.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>