

**Edita Slunjski**

## **POSTIZANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE VRTIĆA USKLAĐENE S PRIRODOM DJETETA I ODRASLOG**

**Sažetak:** Vrijeme velikih promjena u kojem živimo prepoznatljivo je po snažnom razvoju znanosti i niza znanstvenih disciplina (prirodnih i društvenih) koje odražavaju teorijsku i metodologijsku paradigmu temeljenu na sustavnom pristupu. Taj pristup predstavlja podlogu razvoja svijesti o tome da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja učenika određuje čitav splet interakcija različitih dimenzija odgojno-obrazovne ustanove, tj. njezin cjelokupni kontekst, što je posebno važno uvažavati u procesu podizanja kvalitete prakse u njoj.

U radu se problematiziraju mogućnosti postizanja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s obzirom na njezinu povezanost s načinima razmišljanja i uvjerenjima praktičara. Akcijsko-etnografskim istraživanjem, poduzetim u nekolicini ustanova ranog i predškolskog odgoja, praktičarima se nastojalo omogućiti bolje upoznavanje vlastitih implicitnih pedagogija kao i razumijevanje njihova utjecaja na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse te ih osposobiti za istraživanje i postupno mijenjanje iste. Kontinuiranim zajedničkim istraživanjem, uključene odgojno-obrazovne ustanove nastojalo se pretvarati u mjesto zajedničkog kvalitetnog življenja i kontinuiranog učenja djece i odraslih.

**Ključne riječi:** odgojno-obrazovna ustanova, kvaliteta odgojno-obrazovne prakse, sustavni pristup, akcijsko-etnografsko istraživanje.

### **1. Uvod**

Vrijeme velikih promjena, kako se često naziva vrijeme u kojem živimo, a koje je zapravo započelo početkom prošlog stoljeća, prepoznatljivo je po snažnom razvoju znanosti i društva. Razvoju novih spoznaja i shvaćanja na različitim područjima znanosti, uvelike je pogodovalo i stvaranje tzv. *Teorije sustava*<sup>1</sup>. Razvoj teorije sustava postupno je vodio preusmjeravanju cjelokupne znanosti na drukčija shvaćanja prirodnog i društvenog svijeta, od onog koji je do tad bio uobičajen. Naime, do dvadesetog je stoljeća dominantan pogled na svijet, tj. način mišljenja i rješavanja problema bio deterministički, jednodimenzionalan i analitički. Mehanicističko tumačenje svijeta, koje se temelji na tzv. Newtonovoj fizici (Capra, 1986.), prema kojoj je cjelokupnu prirodu moguće s matematičkom preciznošću opisati, primjenjeno je na sve znanosti te je upravljalo većinom znanstvenih istraživanja gotovo 400 godina. "Newtonovska paradigma" zapravo čitav svemir tumači kao predvidljivi

---

<sup>1</sup> Za stvaranje Teorije sustava posebno je zaslužan Bertalanffy koji se zalagao za stvaranje opće teorije i metode kojom bi se rješavali teorijski i praktični problemi raznih znanstvenih područja, <http://www.iss.org/lumLVB.htm>.

mehanički sustav - stroj, u kojem je stvarno samo ono što je "mjerljivo" (a mjerljivo je ono što čovjek može percipirati putem svojih pet osjetila) i u kojem je jedini ispravan pristup istraživanju i spoznavanju onaj koji isključuje bilo kakvu subjektivnost. Trebalo je proći mnogo vremena da se ova paradigma<sup>2</sup>, koja više odgovara tumačenju neživotnih strojeva nego žive prirode, napusti, tj. da se predvidljivost i precizna mjerljivost u tumačenju odnosa i objekata čak i u materijalnom svijetu, a pogotovo u tumačenju života čovjeka i ljudskih zajednica, počne smatrati protuslovnom i neprimjerenom.

Na tim su se osnovama počela razvijati neka nova shvaćanja koja se sve više udaljuju od determinističkog tumačenja svijeta i temelje na ideji da se sve pojave u prirodi, a pogotovo u društvu, odvijaju uz određenu nepouzdanost i da se njihovo pojavljivanje može smatrati samo više ili manje vjerojatnim (tzv. probabilističko shvaćanje). Ta su nova shvaćanja također prihvatila i Einsteinovu teoriju relativnosti (Robinson, 2005.) na koju se nadovezala kvantna teorija. "Kvantna teorija je pokazala da se svijet ne može raščlanjivati na nezavisne odvojene elemente (...) a pojedinačna zbivanja nemaju uvijek točno određeni uzrok (...) te nikada ne možemo predvidjeti kada i kako će se određena pojava dogoditi; može se samo predvidjeti njenu vjerojatnost" (Capra, 1986., 92.). Ovome se osamdesetih godina prošlog stoljeća pridružila i teorija determinističkog kaosa (Planinić, 2001.) prema kojoj je za život svakog organizma (prirodnog ili socijalnog), ne samo moguća, nego i nužna sofisticirana ravnoteža reda i nereda, tj. isprepletenost regularnih i kaotičnih ponašanja. Time je na izvjestan način zaokruženo cjelokupno suvremeno shvaćanje prirode i društva.

Na tim "novim" spoznajama, razvio se čitav niz znanstvenih disciplina (prirodnih i društvenih) koje odražavaju teorijsku i metodologijsku paradigmu temeljenu na **sustavnom pristupu** (Capra, 1986., Senge i dr, 2003., Fullan, 1993. i dr.). Uz nju se vežu pojmovi "kompleksnosti" (složenost koju nije moguće do kraja shvatiti niti precizno opisati) te "dinamičnosti" (djelovanje neke cjeline nije moguće svesti na pojedine dijelove niti ga objasniti poznavanjem samo dijelova cjeline jer funkcioniranje cjeline određuju interakcije, tj. odnosi između tih dijelova). Naime, cjelokupna priroda i društvo očituju se upravo u raznolikosti oblika i sadržaja koji su rezultat dinamike djelovanja njihovih komponenti, koje se, uz to što su kompleksne, još i neprekidno kreću i mijenjaju.

## **2. Tradicionalni i suvremeni pristup institucijskom odgoju i obrazovanju**

Implikacije različitih paradigmi na područje društvenih znanosti, konkretnije na pitanja institucijskog odgoja i obrazovanja, najopćenitije bismo

---

<sup>2</sup> Paradigmom smatramo skup implicitnih pretpostavki, tj. određeni sustav vrijednosti i uvjerenja koji značajno određuje razmišljanje i djelovanje čovjeka kao pojedinca, znanstvenika ili društva u cijelosti.

mogli prikazati kao "tradicionalan" i "suvremeni" pristup odgoju i obrazovanju. Tako "**tradicionalni**"<sup>3</sup> pristup odgoju i obrazovanju karakteriziraju *determinizam* (unaprijed se može odrediti, propisati i realizirati tijekom odgojno – obrazovnog procesa, tj. kurikul), *predvidivost* (ponašanje i razvoj svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa, tj. učenika i učitelja može se predviđati te se njime može izravno upravljati) i *mjerljivost* (kvalitetu odgojno–obrazovnog procesa moguće je precizno izmjeriti i numerički izraziti). Način razmišljanja koji tradicionalni odgojno–obrazovni pristup njeguje jest *analitički* (školsko je gradivo rasparselizirano u predmetna područja i vremenske sekvence, tj. lekcije, a ukoliko se radi u ranom odgoju i obrazovanju, tad se poučavanje djece određenim sadržajima koji pripadaju pojedinim metodikama izvodi kroz tzv. "vođene aktivnosti"), a pristup rješavanju problema koji se od učenika traži je *jednostran i jednodimenzionalan* (postoje "točni", tj. prihvatljivi i "netočni", tj. neprihvatljivi odgovori, bez prostora za kritičku raspravu učenika, uspostavljanje dijaloga, prihvaćanje višestrukosti perspektiva i slično). I napokon, sudionicima odgojno – obrazovnog procesa (učenicima i učiteljima) uglavnom se pristupa *univerzalno i unificirano*, što kolidira s aktualizacijom njihove individualnosti, subjektiviteta i slično.

S druge strane, u "**suvremenom**" su odgojno–obrazovnom pristupu *nesigurnost i neizvjesnost* prihvatljivi (probabilističko tumačenje), što relativizira snagu planiranih utjecaja u odgojno – obrazovnom procesu, u korist utjecaja čije ishode nije moguće precizno predviđati niti kontrolirati, nego ih je potrebno razumjeti, prihvaćati i s njima se kontinuirano usklađivati. Za "suvremeni" je odgoj svojstveno *sustavno mišljenje i uvažavanje dinamičke kompleksnosti*, tj. svijest o tome da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja učenika određuje čitav splet interakcija različitih strukturalnih i kulturalnih dimenzija odgojno–obrazovne ustanove (cjelokupni kontekst), a nikad ne samo jedna od njih, izdvojena iz cjeline konteksta. Naime, za "suvremeni" je odgoj karakterističan *holistički pristup* (Petrović-Sočo, 2007.), kako u u promatranju i tumačenju (cjeline) konteksta pojedine odgojno–obrazovne ustanove, koji određuje kvalitetu življenja, odgoja i učenja djece, tako i u odgoju i obrazovanju svakog pojedinog djeteta.

### 3. Nova paradigma, a "stara" odgojno-obrazovna praksa

U znanosti, koja je sama po sebi neprekidni pothvat izgradnje znanja na temeljima onih prethodno izgrađenih, paradigma se počinje postupno mijenjati

---

<sup>3</sup> Atribute "tradicionalni" i "suvremeni" stavljamo u navodne znakove zbog činjenice da nije moguće jednoznačno odrediti što u području odgoja i obrazovanja točno podrazumijeva jedno, a što drugo. Naime, pristup tumačenju što je u odgoju i obrazovanju "tradicionalno", a što "suvremeno" velikim dijelom određuje upravo "osobna" paradigma (vrijednosti, uvjerenja, stavovi i dr.) osobe koja te pojmove tumači zbog kojeg razloga tumačenja mogu biti različita.

"kad se stariji pogledi dokažu nepotpunima ili netočnima" tvrde Arntz i dr. (2005., 41.) i nastavljaju: "unutar napretka znanosti postoje faze razumijevanja i faze evolucije znanja. Svaka od tih faza unosi vlastiti svjetonazor, svoju vlastitu paradigmu unutar koje ljudi djeluju (...) unutar koje se strukturiraju institucije, stvara obrazovanje (...)". No, sve to događa se s popriličnim vremenskim odmakom; od evolucije znanosti do evolucije prakse (djelovanja), tj. od evolucije "teorijskih" do evolucije "praktičnih" znanja može proći i stoljeće. O tome svjedoče mnoge neuspjele reforme, a i naša iskustva iz prakse.

Promjene paradigme, dakako, ne događaju se samo u znanosti već se protežu i na cjelokupno društvo i kulturu, i u krajnjoj konzekvenci, na čovjeka kao pojedinca. Promjenu paradigme na razini čovjeka kao pojedinca, tj. promjenu njegove "osobne paradigme", koja upravlja njegovim ponašanjem i velikim dijelom njegova privatnog i profesionalnog života, spomenuti autori smatraju najvažnijom. Ona se, na osobnoj razini, počinje događati kad čovjek dovede u pitanje svoje uobičajeno tumačenje stvarnosti, kad dođe do značajnih uvida i kad "novim očima počne promatrati staru situaciju" (isto, str. 38.).

Zbog činjenice da je promjena paradigme uvijek povezana s promjenama temeljnih vrijednosti i uobičajenih percepcija čovjeka, navedeni autori ovu vrstu promjene paradigme (osobne) smatraju ne samo najvrijednijom, nego i najdramatičnijom, u što smo se i mi u praksi također uvjerali. Novi zahtjevi, koje nameće nova praksa, tj. potreba korjenitog revidiranja dugogodišnjih uvjerenja i stavova, mogu izazivati različite "turbulencije" u svijesti učitelja. No, one su često i nezaobilazan preduvjet postizanja promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Jer, "...bez perioda destabilizacije, uspješne i dugotrajne promjene vjerojatno se neće ni desiti" tvrde Huberman i Miles (Hopkins, 2001., 38.). Ta turbulencija, tj. destabilizacija, koja je povezana s "čišćenjem leća percepcije" praktičara, tj. redefiniranjem njihovih "osobnih" paradigmi, zapravo je prirodna. Štoviše, kako ističe Morin (2002.), ona predstavlja sastavni dio evolucije sustava jer "nema evolucije koja nije istodobno dezorganizacija, ali i nova organizacija u svom procesu transformacije" (isto, str. 90.). " Svaka je evolucija plod uspjelog otklona čiji je razvoj preobrazio sustav u kojem se rodio: on dezorganizira sustav da bi ga reorganizirao" (isto, str. 90.).

Promišljajući mogućnosti unapređenja uvjeta za življenje, odgoj i učenje djece u odgojno – obrazovnim ustanovama, mnogo smo se puta susreli s pitanjem: kako pomoći praktičarima da staru situaciju (vlastitu odgojno-obrazovnu praksu) počnu promatrati "novim očima", kako bi njezinu kvalitetu, tj. svoj odgojno-obrazovni rad, mogli uspješnije evaluirati?! Kako ih potaknuti na mijenjanje osobnih paradigmi i postizanje kvalitativnih promjena prakse?

#### 4. Istraživanje, interpretacija rezultata i rasprava

Cilj istraživanja koje smo provodili u razdoblju od četiri godine, i u kojeg su bile uključene četiri ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (tri u Zagrebu i jedna izvan njega), bio je ustanoviti postojeće stanje (kvalitetu) prakse u njima s obzirom na njihov ustroj, organizaciju i način razmišljanja koji praktičari njeguju. Njime smo nastojali ustanoviti jesu li te ustanove više tradicionalne ili više suvremene, u kakvom su međusobnom odnosu "službene" teorije propisane vrtićkim programom i "eksplicitna" znanja praktičara s njihovom konkretnom odgojno-obrazovnom praksom te kako je razinu kvalitete te prakse moguće podizati. U provođenju istraživanja opredjelili smo se za kvalitativni i interpretativni istraživački pristup, tj. akcijsko-etnografsko istraživanje i to zbog nekoliko razloga.

Prije svega, bilo nam je važno razumjeti "implicitna" znanja i subjektivna iskustva praktičara, tj. način na koji oni razumiju i tumače vlastitu praksu. Željeli smo razumjeti i kako način na koji praktičari tumače vlastitu praksu oblikuje ono što oni poduzimaju unutar te prakse, rukovodeći se idejom da cilj društvene znanosti i jest "razumjeti društvenu stvarnost onako kako ju vide različiti ljudi i pokazati kako njihovi pogledi oblikuju ono što oni poduzimaju unutar te stvarnosti" (Beck, prema Cohen i dr., 2007., 20.). U tom smo se smislu priklonili etnografskom pristupu.

Kvalitativnoj smo se metodologijskoj orijentaciji priklonili i radi određenih karakteristika same odgojno-obrazovne prakse, a to su razvojnost i dinamičnost. Naime, u odgojno-obrazovnoj praksi "situacije su fluidne i promjenjive, a ne čvrste i statične, a događaji i ponašanje pojavljuju se tijekom vremena" (Cohen i dr., 2007., 21.). Kako bismo mogli shvatiti složene situacije od kojih je satkana odgojno-obrazovna praksa, a koje se zbog čitavog mnoštva okolnosti i utjecaja neprestano mijenjaju i gotovo nikad ne ponavljaju na jednaki način, smatrali smo nužnim osigurati vremenski kontinuum istraživanja, koji je svojstven upravo kvalitativnim istraživanjima.

Nadalje, ovaj nam je istraživački pristup (osobito njegova akcijska komponenta), omogućio ne samo otkrivanje specifičnih karakteristika i uvjeta određene ustanove i subjektivnih iskustava i razumijevanja pojedinih osoba u njoj, nego i njihovo mijenjanje - mijenjanju se i uvjeti, ali i načini na koji ih pojedinci tumače (više o tome Miljak, 2009.). Akcijsko istraživanje držali smo najprimjerenijim upravo stoga što ono "ljudima iz prakse omogućuje da žive sa složenošću stvarnog iskustva, a da istovremeno teže konkretnu poboljšanju" (Kemmis, McTaggart, prema Marsh, 1994., 135.).

Kontinuitet mijenjanja uvjeta i mijenjanja načina na koji ih praktičari tumače razlogom je zbog kojeg rezultate istraživanja nismo u mogućnosti generalizirati na sve odgojno-obrazovne ustanove ili na sve pojedince u njima. Naime, subjektivno tumačenje odgojno-obrazovne realnosti (prakse) za svakog

praktičara predstavlja jedinstveni i neponovljivi, kontekstualno određeni entitet, koji se i sam neprestano mijenja.

I napokon, odabrana metodologija istraživanja omogućila nam je cjelovitije razumijevanje određenih ponašanja djeteta i odgajatelja s obzirom na to da smo ih proučavali u cjelini i to u njihovom prirodnom, stvarnom okruženju, tj. u samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Naime, držimo da razumijevanje razloga zbog kojeg određeni sudionik odgojno-obrazovnog procesa (dijete, odgajatelj, stručni suradnik, roditelj) nešto čini ili propušta činiti, kao ni razumijevanje smisla koji za njega imaju određene akcije koje poduzima ili propušta poduzeti, ne bismo mogli postići korištenjem "dekontekstualizirajućih" istraživačkih instrumenata, nego onih koji omogućuju sagledavanje cjeline konteksta pojave koju se istražuje (Guba i Lincoln, 1994., Cohen, i dr. 2007., i drugi), tj. koji se temelje na holističkom pristupu.

Detaljno prikazivanje različitih etapa akcijsko-etnografskog istraživanja odgojno-obrazovne prakse, poduzimanog tijekom više godina, značajno bi premašilo zadane okvire ovog rada. Zbog tog razloga, ovdje ćemo istaknuti samo nekoliko ključnih pitanja kojima smo se u poduzetom istraživanju bavili, a koja smatramo relevantnima za temu ovog rada te ćemo izdvojiti neke od zaključaka do kojih smo zajedno s ostalim sudionicima istraživanja došli.

Tijekom našeg zajedničkog istraživanja s odgajateljima i stručnim djelatnicima uključenih vrtića, među ostalim, nastojali smo ustanoviti:

- Kakve implikacije ima određena znanstvena paradigma (iz koje proizlazi i službena odgojno-obrazovna teorija, tj. program, kurikulum i sl.) na samu odgojno-obrazovnu praksu?
- U kakvom su odnosu etablirane znanstvene paradigme i "osobne paradigme" pojedinih praktičara? U kojoj mjeri može promjena prvih (znanstvenih) paradigmi dovesti do promjene drugih (osobnih)?
- Dovodi li mijenjanje paradigme (znanstvene i/ili osobne) do promjena odgojno-obrazovne prakse, ili promjene prakse prethode mijenjanju paradigme? Imaju li na promjenu prakse veći utjecaj etablirane znanstvene paradigme ili "osobne" paradigme praktičara? I napokon, imaju li promjene prakse veći utjecaj na znanstvene paradigme ili na "osobne" paradigme praktičara?

Za vrijeme poduzetog istraživanja, ustanovili smo kako postojanje službene, znanstvene teorije (koja, kako smo istaknuli, odražava određenu paradigmu) ima vrlo mali utjecaj na samu odgojno-obrazovnu praksu, čak i u slučaju kad ju praktičari dobro razumiju i prihvaćaju (jer ni to nije uvijek slučaj; ponekad ju ne razumiju, ponekad ne prihvaćaju, ponekad prihvaćaju

samo deklarativno i slično). Iako bismo za to mogli navesti čitav niz primjera, ovdje ćemo navesti samo jedan konkretan primjer.

Prednosti organizacije ustanove ranog i predškolskog odgoja po načelima otvorenog sustava, kako u svijetu, tako i kod nas, ustanovljene su prije više desetljeća. Njih je moguće pronaći u velikom broju stručnih i znanstvenih radova, primjerice u Spodek (1973.), Kamenov (1982.), Pešić (1987.), Marjanović (1987.), Miljak (2003., 2007.), ali i u mnogim drugim. Čitav niz istraživanja poduzetih u različitim područjima znanosti (ne samo odgoja i obrazovanja, nego i biologije, kibernetike, informatike, sociologije, menadžmenta i sl.) pokazao je kako su "otvoreni sustavi superiorniji od zatvorenih, bilo da se radi o biološkim organizmima, ili o nekim drugim sustavima, socijalnim, mehaničkim i slično". (Marjanović, 1987., 58.). Primjerice, "Karakteristika zatvorenih sustava je u tome što je njihova interakcija s okolinom, s okruženjem u kojem djeluju vrlo rigidna, jednostrana i skoro nikakva" (...) dok je, nasuprot tome, za otvoreni sustav karakteristično da je "fleksibilan i otvoren (...) da je sposoban izvršiti unutarnju reorganizaciju, odnosno nadvladati neravnotežu (...) i ponovo uspostaviti jednu organizaciju na višoj razini koja je, sa stajališta prilagodbe jednoj novoj situaciji mnogo učinkovitija" (isto, str. 58. – 59.).

Upravo ova (samoorganizirajuća) svojstva otvorenih sustava predstavljaju posebno važan čimbenik osiguranja kvalitete življenja, odgoja i učenja djece rane dobi u instituciji ranog odgoja jer mogu osigurati kontinuitet njezina mijenjanja i razvoja. Samoorganizirajući sustav, naime, promjene može izazivati, tj. pokretati "iznutra", i u skladu s tim mijenjati svoju organizaciju i ponašanje (odgojno – obrazovnu praksu). I sami smo se mnogo puta uvjerali u neučinkovitost različitih pristupa profesionalnom usavršavanju praktičara i pokušajima razvoja prakse odgojno–obrazovne ustanove koji ne uvažavaju njezine sustavne karakteristike (nego se poduzimaju povremeno, parcijalno, površno, mehanički i sl.), tj. koji se poduzimaju "izvana", a ne "iznutra" (od strane samih praktičara). U tom smislu, praksa poticanja samoorganizacijskih svojstava i njegovanje svih aspekata otvorenosti sustava ustanove ranog odgoja i obrazovanja, koja uključuje i "otvorenost praktičara" za kontinuirana istraživanja i stjecanja novih znanja, komplementarna je upravo konceptu cjeloživotnog učenja.

Druga u nizu prednosti ovakvog pristupa promišljanju i organizaciji odgojno–obrazovne ustanove jest što je on istodobno i najusklađeniji s prirodom djeteta kao i odraslog. Naime, "čovjek je u svojoj biti, kada ga promatramo i na razini filogeneze i na razini ontogeneze, jedan otvoreni sustav" (Marjanović, 1987., 59.). Primjerice, dijete je otvoreno prema kulturi, kojoj ne smo da se prilagođava, nego ju i stvara. Uz to, tvrdi Marjanović (1987.), čovjek danas živi u društvu kojemu je *modus vivendi* promjena, zbog kojeg mu je razloga potreban jedan posve drukčiji repertoar sposobnosti, nego je to bilo ikad ranije. U tom smislu, dijete bi tijekom odgoja i obrazovanja

(dakako, već i ranog odgoja i obrazovanja) trebalo razvijati umijeća i kvalitete koje će mu pomoći nadvladati sadašnjicu, koje će mu pomoći u otkrivanju i ostvarivanju nekih novih mogućnosti i koje će ga pripremati da u razvoju (vlastitom, ali i razvoju čovjeka uopće) učini "korak dalje". To znači da bi se ono tijekom odgoja i obrazovanja (posebno institucijskog) trebalo pripremati upravo za stalnu promjenu, tj. za snalaženje s nesigurnošću i nepredvidivošću suvremenog života, višedimenzionalnošću i kompleksnošću stvarnosti u kojoj živi, a u odgojno-obrazovnoj ustanovi prakticirati sustavno razmišljanje, rješavanje problema i slično.

Ista su umijeća potrebna i odgajatelju za snalaženje s kompleksnošću odgojno-obrazovne prakse koje je neposredni koprotagonist. Razvoj navedenih kvaliteta imanentne su upravo otvorenom odgoju i obrazovanju, koje daleko prelazi okvire određenog (predškolskog, školskog) programa, a brine o cjelokupnom kontekstu življenja djece i odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U tom smislu, očito je kako bi se shvaćanje i cjelokupna organizacija odgojno-obrazovne ustanove, a osobito one namijenjene življenju, odgoju i obrazovanju djece rane dobi, trebala značajno udaljiti od mjesta na kojem se "djeca poučavaju i podvrgavaju odgoju (...) ili pripremaju za život" (isto, str. 62.), a shvaćati kao način življenja suvremenog djeteta ili još bolje, kao "zajedničko mjesto življenja djece i odraslih" (isto, str. 63.). U tom kontekstu, uloga odgajatelja značajno se udaljuje od operativca koji u radu s djecom isporučuje gotov, završen i univerzalan program oslanjajući se na svoja "statična" znanja koje je stekao formalnom izobrazbom, a približava ulozi profesionalnog istraživača vlastite odgojne prakse (Miljak, 2009.) i cjeloživotnog učenika. Ovakvo poimanje djeteta i odraslog u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja predstavlja samo jedan od važnih dijelova mozaika koncepta organizacije - otvorenog sustava, iako naravno, postoje i mnogi drugi.

Iako iznesene ideje već dugo nisu nove, jer odražavaju paradigmu za koju bi se prije moglo reći da je "općepoznata" nego inovativna ili avangardna (ako ni zbog čega drugoga, to zbog činjenice da se o njoj piše barem 20, 30 godina), izuzetno mali broj naših ustanova ranog odgoja uspio je izneseni koncept ostvariti u praksi. To ukazuje na činjenicu kako **znanstvene paradigme, kao i znanstvene teorije<sup>4</sup> koje na njihovim temeljima nastaju, same po sebi imaju vrlo mali utjecaj na revidiranje "osobnih" paradigmi praktičara** (koje su u svakom slučaju vrlo otporne na promjene).

Da je tomu tako, i sami smo se osvjedočili za vrijeme poduzetog istraživanja. Od mnogih tradicionalizama koje smo na samom početku istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi vrtića zatekli, a koji su se uspjeli zadržati unatoč činjenici da na razini države već gotovo 20 godina postoji

---

<sup>4</sup> Za potrebe ovog rada, teorijom se smatra nešto što se provjerava, dokazuje, potvrđuje, odbacuje i slično, a proizlazi iz paradigme, koja je velikim dijelom nesvjesna. Svaka teorija proizlazi iz neke paradigme, iako od nje predstavlja mnogo uži pojam.



službena programska koncepcija po kojoj se isti ne smatraju poželjnim (nisu već gotovo dva desetljeća službeno "na snazi"), nabrojat ćemo samo neke, koji su najtipičniji i očito na promjenu najrezistentniji. To su praksa striktnog planiranja i upravljanja aktivnostima djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi, praksa (izravnog) poučavanja djece sadržajima koji su lako mjerljivi (podložni memoriranju i reprodukciji), praksa parceliziranja odgojno-obrazovnih aktivnosti djece prema metodičkim područjima i strogo određenim vremenskim sekvencama ("vođene aktivnosti"), poticanje jednostranog i jednodimenzionalnog mišljenja djece (potkrepljivanje očekivanih odgovora djece u zajedničkim aktivnostima s odgajateljem) kao i univerzalan i unificiran odgojno-obrazovni pristup (u kojem kriterij odabira odgojno-obrazovnih strategija odgajatelja predstavlja kronološka dob djece, a ne njihove osobne i razvojne karakteristike ili subjektivne preferencije i potrebe).

Tijekom istraživanja uvjerali smo se kako **znanstvena paradigma sama po sebi** (čak i kad je operacionalizirana i kao službena teorija ili program, kao što je to slučaj s "Programskim usmjerenjem" koje je u Hrvatskoj stupilo na snagu još 1991.), uistinu **nema veliki utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu. Njome više upravljaju "osobne paradigme" tj. "osobne teorije" pojedinih praktičara** (koje različiti autori nazivaju različitim imenima, primjerice Bruner (2000.) ih naziva "folk - uvjerenjima učitelja", Malaguzzi (1998.) "slikom učitelja o djetetu", Elliott (1998.) "implicitnim teorijama učitelja", Senge (2003.) "mentalnim modelima" i slično).

"Osobnu" paradigmu praktičara čine vrijednosti i stavovi koji oblikuju njegovu percepciju i njegovo razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Ona predstavlja svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar promatra i razumije djecu i kroz koju definira vlastitu ulogu u procesu njihova odgoja i obrazovanja. Ta se prizma praktičara u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja može eksplicirati kroz specifičan način oblikovanja prostora, strukturiranja vremena te raspodjelu uloga i stila komuniciranja s djecom, i posredno, "realizirati kao određena teorija ili orijentacija kurikuluma" (Kessler, 1992., 24.).

No, ono što proces promjene "osobne" paradigme praktičara može potaknuti, a u što smo se uvjerali i tijekom istraživanja, jest bolje upoznavanje vlastitih vrijednosti i stavova (jer su oni često njima samima nedovoljno poznati) i bolje razumijevanje vlastite odgojno-obrazovne prakse.

Prema našem iskustvu, **na mijenjanje "osobnih" paradigmi praktičara, najveći utjecaj može imati sama praksa, ukoliko ju praktičari istraže, upoznaju, bolje razumiju i temeljem toga mijenjaju i unapređuju.** Tako kvalitativne promjene prakse zapravo prethode mijenjanju "osobnih" paradigmi praktičara, iako postizanje kvalitetnije prakse, uz to što praktičare može voditi postupnom mijenjanju vlastitih paradigmi, povratno dovodi i do novih, kvalitativnih promjena prakse.

Ovaj mehanizam samoobnavljanja i samoorganiziranja prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji se temelji na istraživanju, razumijevanju i

postupnom, ali kontinuiranom unapređenju prakse od strane praktičara, zapravo istodobno predstavlja i uzrok i posljedicu "otvaranja" sustava ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dok se "otvaranje" sustava (ostvarivanje tzv. "otvorenog sustava") u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ponekad pogrešno interpretira i površno reducira samo na otvaranje vrata između različitih odgojnih skupina (koje je poželjno, no samo po sebi nije dovoljno), koncept "otvorenosti" u najširem smislu zapravo podrazumijeva spremnost na promjene, kako "osobnih" paradigmi praktičara, tako i kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikula vrtića u cijelosti.

## 5. Umjesto zaključka

"Otvorenost" praktičara za istraživanje, koje može voditi postupnoj reartikulaciji i redefiniranju njihovih stavova i implicitnih pedagogija, prema nalazima našeg istraživanja predstavlja najbolji (a možda čak i jedini) način postizanja kvalitativnih (i trajnih) promjena prakse u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stava smo da su upravo to ona doslovno i figurativno "odškrinuta vrata" u vrtiću, kroz koja postupno može "ući" praksa u kojoj su precizno planiranje i upravljanje ponašanjem kao i rigidna kontrola djece neprimjereni i bespotrebni a proučavanje, razumijevanje i kontinuirano usklađivanje s njihovim autentičnim aktivnostima poželjni i mogući, praksa koja odražava svijest o tome da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja djece, na koju oni i te kako imaju pravo, određuje čitav splet interakcija različitih dimenzija kulture njihova vrtića za koju smo (kvalitetu) mi odrasli odgovorni i napokon, da djeca nipošto nisu jedine osobe koje u vrtiću trebaju kontinuirano učiti. Proces postizanja prakse koja odražava takav način promišljanja dugotrajan je, zahtjevan i u mnogim etapama "bolno spor" (Stoll i Fink, 2000.), no postaje sve očitije kako za njega ne postoji alternativa.

## Literatura:

1. Arntz, W., Chasse, B., Vincente, M. (2005.): *Koji k...uopće znamo?*. Zagreb: VBZ
2. Bertalanffy, L. (<http://www.iss.org/lumLVB.htm>, zadnji put mijenjano 1.8.2006.)
3. Bruner, J. (2000.), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa
4. Capra, F. (1986.), *Vrijeme preokreta - znanost, društvo i nastupajuća kultura*. Zagreb: Globus.
5. Elliot, J. (1998.), *The Curriculum Experiment- Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
6. Fullan, M. (1993.), *Change Forces*. London: Falmer Press.
7. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994.), *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oakes, 105. -117.

8. Hopkins, D. (2001.), *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge / Falmer.
9. Kessler, S. A. (1992.), *The Social Context of the Early Childhood Curriculum*. U: Kessler, S. A., Swadener (eds.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum- Beginning the Dialogue*. New York, London, Teachers College, Columbia University, 21.-42.
10. Malaguzzi, L. (1998.), *History, Ideas, and Basic Philosophy- An Interview with Lella Gandini*. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children- The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49. - 97.
11. Marjanović, A. (1987.): *Dečji vrtić kao otvoreni sistem*. U: Petrov, N (ur.), *Predškolsko dete*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije. 57.-67.
12. Miljak, A. (2003.), *Razvojni kurikulum i odgojna praksa u vrtićima*. U: Babić, N., Irović, S. (ur.), *Dijete i djetinjstvo, teorija i praksa predškolskog odgoja*. Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku, 235.-243.
13. Miljak, A. (2007.), *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma*. U: Previšić (ur.), *Kurikulum, Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, 177.-215.
14. Miljak, A. (2009.), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada
15. Morin, E. (2002.), *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
16. Pešić, M. (1987.), *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Petrović-Sočo, B. (2007.), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
18. Planinić, J. (2001.), *Kaos i kozmos - nebeska dinamika i deterministički kaos*. Zagreb: Algoritam.
19. Robinson, A. (2005.), *Einstein - sto godina relativnosti*. Zagreb: Školska knjiga
20. Senge, P. M. (2003.), *Peta disciplina- principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
21. Spodek, B. (1973.), *Early Children Education*. New Jersey. Prentice –Hall, Inc., Englewood Cliffs.
22. Stoll, L i Fink, D. (2000.), *Mijenjajmo naše škole- Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.

#### **ACHIEVEMENT OF THE KINDERGARTEN EDUCATIONAL PRACTICE ADJUSTED TO THE NATURE OF A CHILD AND AN ADULT**

**Summary:** The time of great changes in which we live is recognizable by a strong development of science and a series of scientific disciplines (natural and social), which reflect the theoretical and methodological paradigm based on the systematic approach. Such an approach represents a foundation of development of awareness that the quality of living, upbringing and education of a schoolchild is determined by an entire combination of interactions of various dimensions of the educational institution, i.e. its whole context, which is particularly important to be followed in the process of raising quality of practice thereof.

Possibilities of achievement of a more quality educational practice in the early and preschool educational institution are problematized in the work, regarding its connection with the practitioners' methods of thinking and beliefs. A better awareness of their own implicit pedagogies as well as understanding of their impacts on quality of the educational practice have been tried to be made possible to the practitioners by an action-ethnographic research taken in few early and preschool institutions and to qualify them for the research and gradual change of quality of the educational practice. By a continuous joint research, one has tried to turn the included educational institutions into a place of joint quality living and continuous learning of children and adults.

**Key words:** educational institution, quality of educational practice, systematic approach, action-ethnographic research.

**Author:** doc. dr. sc. Edita Slunjski

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Zagreb

**Review:** Život i škola, br. 22 (2/2009.), god. 55., str. od 104. do 115.

**Title:** Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog

**Categorisation:** pregledni rad

**Received on:** 9. lipnja 2009.

**UDC:** 373.24

**Number of sign (with spaces) and pages:**  $25.974 (:1800) = 14.430 (: 16) = 0,901$