

Povijesni razvoj institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanj

Zrilić, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:227555>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij

Matea Zrilić

**Povijesni razvoj institucijskog ranog i predškolskog
odgoja i obrazovanja**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij

Povijesni razvoj institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Diplomski rad

Student/ica:
Matea Zrilić

Mentor/ica:
prof. dr. sc. Smiljana Zrilić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Matea Zrilić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Povijesni razvoj institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 15. listopada 2024.

SAŽETAK

Ovim će se diplomskim radom iznijeti povijesni pregled razvoja institucijskog odgoja i obrazovanja predškolske djece od pojave prvih ustanova do danas. Ustanove za odgoj i obrazovanje male djece prije njihova polaska u školu počele su se javljati krajem 19. Stoljeća u Bavarskoj i Francuskoj, a zatim i u ostatku svijeta. Ovaj rad razmatra povijesne i društvene okolnosti koje su dovele do nastajanja takvih ustanova. Posebni naglasak stavljen je na razvoj tog područja na hrvatskim prostorima, od prvih zabavišta, preko razdoblja socijalizma do institucija za rani odgoj i obrazovanje u suvremenoj Hrvatskoj. Opisat će se posebno i razvoj programske i zakonske regulative odgojno-obrazovnog područja od pojave prvih programskih smjernica za rad predškolskih ustanova, do suvremenog kurikulumuma, pružajući pregled ciljeva odgoja i obrazovanja male djece koji su se mijenjali tijekom razvojnih faza oblikovanja kurikulumuma. Dotaknut će se temeljni pedagoški pravci i koncepcije koji su poslužili kao osnova za kreiranje predškolskih programa, a sadrže različite pristupe djetetu, njegovom učenju i cjelokupnom odgojno-obrazovnom radu. Također će se istaknuti važna uloga obrazovanja odgojitelja i razvoj stručnog osposobljavanja kroz povijest. Zaključit će se uvidom u budućnost razvoja ranog i predškolskog odgoja u institucijama, temeljem dosadašnjih iskustava i reformi tog područja koje su pratile društveno-politička kretanja i odgovarale na zahtjeve svakog pojedinog vremena.

Ključne riječi: institucijski odgoj i obrazovanje predškolske djece, kurikulum, pristup djetetu, pedagoški pravci, povijesni pregled, razvoj

SUMMARY

Historical development of institutional early childhood education and care

This thesis will present a historical overview of the development of early institutional education of preschool children from the appearance of the first institutions to the present day. Institutions for the upbringing and education of young children, before they go to school, began to appear at the end of the 19th century in Bavaria and France, and then in the rest of the world. This paper examines the historical and social circumstances that led to the establishment of such institutions. Special emphasis is placed on the development of this area in the Croatian territories, from the first play schools (kindergartens), through the period of socialism to institutions for early education in modern Croatia. The development of program and legal regulations in the educational field from the appearance of the first program guidelines for the work of preschool institutions to the modern curriculum will be described in particular, providing an overview of the goals of the upbringing and education of male children that changed during the development phases of curriculum design. The basic pedagogical directions and concepts that served as the basis for the creation of preschool programs will be touched upon, and contain different approaches to the child, his learning and overall educational work. The important role of teacher education and the development of professional training throughout history will also be highlighted. The paper will conclude with an insight into the future of development of the institutional early and preschool education, based on past experiences and reforms in that area that followed socio-political trends and responded to the demands of each particular time.

Key words: approach to children, curriculum, development, historical overview, institutional education of preschool children, pedagogical directions

SADRŽAJ

SAŽETAK.....
SUMMARY
1. UVOD.....	1
2. ZAČETAK RAZVOJA INSTITUCIJSKOG PREDŠKOLSKOG DOBA	4
2.1. RAZVOJ PEDAGOŠKE MISLI U SVIJETU	6
2.2. FROEBELOV MODEL RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA	9
3. OSNIVANJE PRVIH ODGOJNIH USTANOVA ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI... 12	
3.1. „ <i>RUKOVOD ZA ZABAVIŠTE</i> “ I „ <i>TEORIJA ZABAVIŠTA</i> “	20
4. RAZLIKE U ODGOJU U ODGOJNIM INSTITUCIJAMA KROZ POVIJEST	29
4.1. CILJEVI INSTITUCIJSKOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ NAKON DRUGOG SVJETSKOG RATA	31
4.2. UKLJUČIVANJE JASLICA U ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV	36
4.3. ETAPE RAZVOJA KURIKULUMA	38
4.4. EVOLUCIJA STRUČNOG OSPOSOBLJAVANJA ODGOJITELJA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA	41
5. RAZVOJ INSTITUCIJSKOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA DANAS.....	51
5.1. IZAZOVI SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE	56
5.2. SUVREMENI ODGOJITELJ	64
6. ŠTO OČEKIVATI U RAZVOJNOJ BUDUĆNOSTI INSTITUCIJSKOG ODGOJA?	68
7. ZAKLJUČAK.....	73
POPIS LITERATURE	76
POPIS ILUSTRACIJA.....	82
ŽIVOTOPIS	83

1. UVOD

Pojavu prvih ustanova za odgoj djece predškolske dobi možemo povezati s počecima industrijalizacije, pojavom sve većeg zapošljavanja žena.

Prve ustanove za djecu rane i predškolske dobi bile su socijalno-humanitarnog karaktera. To su bila nahodišta, sirotišta i sabirališta, a počinju se otvarati početkom 15. stoljeća radi čuvanja nezbrinute djece. Sredinom 19. stoljeća otvorile su se ustanove kao što su pjestovališta za djecu jasličke dobi, hranilišta, domovi i skloništa za djecu predškolske i školske dobi te čuvališta u svrhu širenja zaposlenosti izvan kućanstva (Baran, Dobrotić, Matković, 2011; prema Lipovac, 1985).

Mendeš (2015) navodi kako se tijekom druge polovice 19. stoljeća na hrvatskom nacionalnom prostoru počinju otvarati dječja zabavišta kao ustanove s pretežito odgojnim značajkama. I prije njihovog osnivanja djelovale su neke ustanove koje nisu primarno odgojne, ali se mogu smatrati njihovim pretečama. Prije osnivanja prvih odgojnih ustanova djelovale su na našim prostorima neka ustanove koje nisu primarno pedagoške, ali se mogu smatrati pretečama današnjih ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Prva takva ustanova namijenjena zbrinjavanju djece rane i predškolske dobi otvorena je 1432. godine u Dubrovniku pod nazivom „Dječje nahodište“ ili „Kuća milosrđa“ (lat. Hospital pietetis).

Krajem 19. stoljeća ističu četiri vrste zavoda za djecu: pjestovališta, čuvališta, zabavišta i kombinirani zavodi, prema Cvijić (1895). Pjestovališta su zbrinjavala djecu u dobi od četrnaestog dana do navršene treće godine, svakim danom osim nedjeljom i blagdanima. Prvo pjestovalište otvoreno je 1. listopada 1855. godine u Zagrebu, a kasnije se te institucije javljaju pod nazivima dadilišta, kolijevke, zipke i jaslice. Čuvališta su prve ustanove namijenjene djeci, usmjerene prvenstveno na tjelesni razvoj te čuvanje. Namijenjene su za djecu od treće godine do školovanja, a cilj im je bio paziti na djecu te da se brinu za njihov tjelesni razvitak, radili su istim danima kao i pjestovališta. Prvo čuvalište u Hrvatskoj osnovano je 1. svibnja 1842. godine u Karlovcu (Slaviček (2018)). Zabavišta su ustanove s većim naglaskom na odgojno-obazovno djelovanje. Prvo zabavište osnovala je Antonija Cvijić-Lukšić 1869. godine u Zagrebu. Slaviček (2018) prema Cvijić (1895) objašnjava kako su kombinirani zavodi tj. pučka zabavišta najsavršenije ustanove za djecu s kraja 19. stoljeća. Boravak djece bio je jednak kao i u ostalima, kao i tjelesna njega i hrana. Prednost su bile osposobljene učiteljice koje su djelovale po Frobelovom sistemu odgajanja i poučavanja.

Prema Babić i Irović (1999) postoji nekoliko ključnih razdoblja u institucionalno predškolskom odgoju u Hrvatskoj. Za prvo razdoblje (1945-1956) karakteristična su obdaništa tj. ustanove za dnevno zbrinjavanje, njegovanje i društveni odgoj djece dobi od 3 do 7 godina života. Imali su naglasak na tjelesni razvitak, društveni razvoj.

U drugom razdoblju (1956-1965), prema autorima, dječji vrtići (obdaništa, zabavišta, male škole) imaju cilj razvoja djece predškolske dobi u stvaranju temelja za daljnji odgoj i obrazovanje, zadovoljavanje potreba za igrom te suradnju s roditeljima kako bi pomogli zaposlenim roditeljima.

Nadalje, u trećem razdoblju (1965-1980), naglašava se kako su dječji vrtići ustanove u kojima se ostvaruje odgoj i obrazovanje djece od treće godine do polaska u školu, a područja ostvarivanja su područja znanja, vještina i sposobnosti. Postavljaju se temelji socijalizacije, tjelesnog, moralnog, zdravstvenog, estetskog i intelektualnog razvoja. Pojavljuje se suradnja s jedinicama lokalne samouprave i sukladno zakonskim i podzakonskim aktima započinje integracija djece s teškoćama.

Zadnje, četvrto razdoblje (1980-1990), prema Babić i Irović (1999), sadrži novi i suvremeni pristup fleksibilniju i suvremeniju organizaciju vremena i veću povezanost s društvenom sredinom. Program je objedinjavao područje djetetove okoline, govora, izražavanja i stvaranja te tjelesne i zdravstvene kulture.

Nasuprot tradicionalnim ustanovama za rani odgoj kao mjesta na kojemu se dijete „poučava i podvrgava odgoju”, suvremena ustanova shvaća se kao mjesto zajedničkoga učenja i samoučenja, razvoja i samorazvoja, odgoja i samoodgoja ili, drugim riječima, mjesta zajedničkoga kvalitetnog življenja ravnopravnih subjekata (djece i odraslih). Okosnicu djelovanja suvremene ustanove za rani odgoj čini prihvaćanje i prakticiranje ideje kontinuiranog učenja svih subjekata te se za rani odgoj karakterizira i njezina otvorenost prema van i prema unutra. Otvorenost ustanove prema van podrazumijeva njezino povezivanje s užom i širom društvenom zajednicom, primjerice ostvarivanje novog oblika suradnje s roditeljima, koje se očituju u njihovu aktivnom sudjelovanju u planiranju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa. Otvorenost ustanove za rani odgoj prema unutra odnosi se na povezivanje i suradnju odgojno-obrazovnih skupina (djece i odgojitelja) u funkciji podizanja kvalitete odgojno- obrazovnog procesa. <

Odgojno-obrazovna ustanova transformira se u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava, pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njemu postaje proces stalne evolucije. O tome svjedoče iskustva hrvatskih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji su u Republici Hrvatskoj posljednjih desetak godina predstavljali predvodnike pozitivnih promjena u razvoju kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma.

Kroz povijest u najranijim počecima razvitka predškolskog odgoja nije se toliko obraćala pozornost na obrazovanje odgajatelja, no zapravo će se prikazati koliko je ta stavka u modernom vremenu jako važna. Za odgajatelja danas uz formalno obrazovanje koje stekne završetkom studija jako je važno da pohađa sve dodatno što nudi struka jer nove generacije i razvoj moderne tehnologije to i institucijski zahtijevaju od njega. Obrazovanje samog odgajatelja ne ovisi samo o instituciji u kojoj radi, nego o njegovoj volji koliko je spreman ulagati u sebe.

Osim povijesnog pregleda razvoja ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, u diplomskom radu istaknut će se i posebno elaborirati razlike u načinu funkcioniranja, izradi kurikuluma, modelima učenja, kompetencijama i razini obrazovanja odgojitelja, te mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja.

2. ZAČETAK RAZVOJA INSTITUCIJSKOG PREDŠKOLSKOG DOBA

Pregledom povijesti razvoja ranog i predškolskog odgoja u nekoliko zemalja svijeta možemo se podsjetiti kako su u većem dijelu Europe i Sjeverne Amerike, pa čak i u nekoliko zemalja u razvoju poput Kine i Indije, dječji vrtići i jaslice prvi put osnovani u 19. Stoljeću (Kamerman, 2006, UNESCO). Pretežno su se oslanjali na modele odgoja koje su postavili neki od najutjecajnijih imena istaknutih u pedagogiji tog vremena, poput Johanna Heinricha Pestalozzija, Friedricha Froebela, Marie Montessori, itd (Došen-Dobud, 2022). Rano je napravljena razlika između dječjih vrtića u obrazovne svrhe i dnevnih jaslica za pružanje skrbi. No kasniji razvoj odvijao se sporije, osim u pojedinim istočnoeuropskim socijalističkim zemljama, u kojima se značajniji razvoj dogodio odmah nakon Drugog svjetskog rata, i u Francuskoj koja je doživjela integraciju predškolskog odgoja u obrazovni sustav već 1886., u ostatku svijeta su se najznačajniji pomaci u razvoju ranog i predškolskog odgoja dogodili 1960-ih godina uslijed kraja kolonijalizma, uspostave neovisnih država u Africi, dramatičnog povećanja stope sudjelovanja žena u radnoj snazi, opsežnog razvoja dječje i obiteljske politike u Europi i SAD-u te potaknutih rasprava o skrbi i razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja (Kamerman, 2006, UNESCO).

Čimbenici za koje se kaže da su oblikovali razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na globalnoj razini od 1960-ih iznenađujuće su slični u različitim državama, a neki od njih su:

- promjenjana uloga žena u obitelji i društvu
- urbanizacija i zabrinutost zbog nejednakosti između urbanih i ruralnih područja
- pad stope plodnosti
- prorjeđenje ili nestanak proširene obitelji
- kompenzacija za nedostatak -izloženost voditeljima obrazovanja, izravno i neizravno
- sve veće uvjerenje da je obrazovanje pravo, a rano obrazovanje također djetetovo pravo (i utjecaj Konvencije o pravima djeteta)
- želja za poboljšanjem uspješnosti u osnovnoj školi i povećanjem "spremnosti za školu" povećanjem pristupa predškolskom obrazovanju
- istraživanja mozga koja naglašavaju vrijednost ranog obrazovanja
- ekonomska istraživanja koja naglašavaju dobiti predškolskog obrazovanja

- argument ljudskog kapitala
- globalizacija
- povećana dostupnost podataka internacionalno, koja omogućava uspoređivanje s vlastitom zemljom
- povećana svijest javnosti o vrijednost predškolskih programa
- utjecaj međunarodnih organizacija i udruga (Kamerman, 2006, UNESCO).

Druga polovica devetnaestog stoljeća jest period u kojem počinje osnivanje značajnijeg broja predškolskih ustanova i u Hrvatskoj pa je važno imati osnovni uvid u povijesne okolnosti na ovim prostorima u tom periodu. Bilo je to vrijeme burnih društvenih i političkih promjena. Modernizacija zahvaća hrvatsko društvo i unosi brojne promjene u sve segmente društvenog života, pa tako i u sustav odgoja i obrazovanja. Tada se taj sustav razdvajao na skrb o djeci i školsko obrazovanje. Uslijed industrijske revolucije koja je tada zahvatila svijet, veliki se broj žena uključivao u svijet rada pa je, shodno tome, sve veći broj djece bio u potrebi za dnevnom skrbi. Godine 1848., poslije građanske revolucije, Hrvatska se, kao i ostale zemlje pod Austro-Ugarskom našla u prijelaznom razdoblju u društveno-političkom smislu. Temeljem građanske revolucije u svim se zemljama događa postupno napuštanje feudalizma i prelazak na građansko društvo. Godine 1867. Dolazi do podijele Monarhije na austrijski i ugarski dio, a teritorij hrvatske pripadao je i jednima i drugima. Beč je upravljao Istrom, Dalmacijom i Vojnom Krajinom, a Budimpešta je u nadležnosti imala središnju Hrvatsku i Slavoniju. Hrvatsko-ugarskom nagodbom iz 1868. Postignut je sporazum kojime se uređuje položaj Dalmacije, Hrvatske i Slavonije unutar ugarskog dijela Austro-Ugarske Monarhije te se definira novi ustroj centralne vlasti u Hrvatskoj. Na taj su način članovi Hrvatskog sabora i vlade mogli donositi neovisne odgovarajuće zakone prema potrebama hrvatskog društva. Važno je spomenuti taj povijesni kontekst jer se iz njega rađa i samostalnost u donošenju odluka i kreiranju vlastitog sustava za odgoj i obrazovanje, pa tako i za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Tim je sporazumom postignuta samostalnost i sloboda od ovisnosti o Beču i Budimpešti (Mendeš, 2015).

2.1. RAZVOJ PEDAGOŠKE MISLI U SVIJETU

Prve misli o ranom odgoju djece možemo zapaziti u djelima grčkih filozofa poput Aristotela i Platona, a nekim pitanjima vezanim uz odgoj u ranom djetinjstvu bavili su se i rimski mislioci poput Marka Fabija Kvintilijana (Mendeš, 2015). Kroz daljnju povijest možemo uočiti kako je pitanje ranog djetinjstva počelo intrigirati mislioce i filozofe te kako se postupno razvijala pedagoška misao i pedagogija kao grana društvene znanosti. Povijest pedagogije obiluje raznovrsnim pravcima, idejama i konceptima ranog odgoja. Dugi period vremena, psiholozi koji su se bavili razvojem čovjeka, nisu percipirali značajnost perioda ranog djetinjstva za daljni razvoj, odnosno promatrali su ga pretežno kroz tjelesne i psihološke aspekte razvoja.

Kroz životni rad francuskog istraživača Phillipea Arièsa koji je napravio detaljnu analizu percepcije perioda djetinjstva u društvu, saznajemo mnogo o tome kako se položaj djeteta u društvu mijenjao kroz povijesna razdoblja. On je svoja tumačenja crpio iz umjetničkih slikarskih djela koja prikazuju djecu, a iz njih se moglo iščitati tadašnje poimanje djetinjstva. Pa tako dolazi do zaključka da su se djeca u periodu prije industrijalizacije smatrala odraslima od trenutka njihove verbalne i motoričke zrelosti, što bi odgovaralo osnovnoškolskoj dobi. Kada je došlo do rađanja građanskog društva, došlo je i do buđenja određenog senzibiliteta prema djetetu. Tijekom vremena i izgradnje građanskog društva, mijenjaju se i oplemenjuju poimanja ranog djetinjstva. Dvije različite slike o djetetu koje susrećemo u literaturi su takozvana prosvjetiteljska slika, prema kojoj djetetu treba discipliniranje i kultiviranje, te romantičarska slika prema kojoj djetetu treba pružiti poštovanje kao cjelovitom biću zajedno s njegovim biološkim, psihološkim i sociološkim potrebama. Suvremeno poimanje odgoja rane i predškolske dobi temelji se na romantičarskoj slici o djetetu, a dug je bio put razvoja da bismo došli do ove forme i koncepcije ranog odgoja i obrazovanja koju imamo danas. Uvid u taj razvoj možemo dobiti analiziramo li povijest različitih pedagoških ideja i pravaca (Mendeš, 2015).

Inspiracija za razvoj pedagogije novoga doba stoji još u davnim djelima velikog češkog pedagoga i filozofa Jana Amosa Komenskog, koga brojni autori nazivaju ocem pedagogije. Najznačajnijim djelom njegovog opusa smatra se knjiga Velika didaktika koja je nastala još 1632. godine. U tom djelu, Komensky izlaže sistematski izraz svojih pedagoških ideja koje obuhvaćaju širinu odgojnih i obrazovnih pitanja, objašnjava didaktičke principe i iznosi prijedloge nove organizacije stupnjeva školovanja. Kroz djela Komenskog prožimaju se utjecaji renesansne pedagogije, utopijskog socijalizma i Baconove filozofije. Komensky je izgradio

svoju pedagogiju kroz načelo provođenja odgoja u skladu s vanjskom prirodom, u skladu s čovjekom kao dijelom te prirode koji je podređen njezinim zakonitostima. Smatrao je kako svako dijete u optimalnim uvjetima može postati formirana osoba. U didaktici govori o tome na koji način se treba s djecom postupati, posebno ističući postupanje s manje nadarenom djecom. Jedna od glavnih karakteristika njegovog rada, zbog kojega ima tako veliki značaj u razvoju pedagogije, jest njegovo zalaganje za opće obrazovanje, bez obzira na staleže i spol te zahtjev da se djecu poučava u većim skupinama, jer se tako bolje uči. Iznio je zahtjev da se nastava izvodi na materinjem jeziku kako bi se znanje približilo širem puku. Svojim životnim radom, Komensky je značajno doprinio osamostaljenju pedagoškog radnog područja te široko otvorio vrata samostalnom razvoju pedagogije. Mnoga načela njegove didaktike vrijede i dan danas (Hercigonja, 2021). Komensky je prvi promišljao o predškolskom odgoju i obrazovanju. Skovao je pojam *Škola materinska* koji se odnosi na prvu fazu odgoja i obrazovanja djece koja se odvija u obitelji. U svom djelu, *Informatorium za školu materinsku* donosi čitav niz savjeta i uputa za roditelje o tome na koji način je poželjno provoditi odgoj unutar obitelji da to bude korisno za dijete u budućem obrazovanju (Kolesarić, 2018).

Povijesni utjecaji na razmišljanje o pedagogiji u ranoj dječjoj dobi imaju niz zajedničkih značajki, uključujući zanimanje za razvoj djeteta, uvid u vrijednost igre i tumačenje uloge odrasle osobe kao omogućitelja. Na začetke razvoja ranog i predškolskog odgoja u svijetu utjecali su mnogi istaknuti mislioci koji su se u svom radu dotaknuli pedagoških promišljanja o periodu ranog djetinstva i počeli isticati važnost učenja u toj dobi.

- Jean-Jacques Rousseau (1712.-1778.) bio je jedan od prvih ljudi koji je zagovarao razvojno primjereno obrazovanje naglašavajući važnost izražavanja, a ne potiskivanja, za stvaranje uravnoteženog djeteta slobodnog razmišljanja.
- Johann Heinrich Pestalozzi (1746.-1827.) bio je švicarski pedagog koji je svojim pristupom proveo reforme obrazovanja u Švicarskoj gdje je osnovao i nekoliko odgojno-obrazovnih institucija. Napisao je brojna djela u kojima objašnjava svoje revolucionarne ideje i postavio dobre temelje za inovativne pedagoge globalnog utjecaja poput Friedricha Froebela. Njegovom pristupu obrazovanju možemo zahvaliti za gotovo potpuno iskorijenjivanje nepismenosti u Švicarskoj do 1830-ih.
- Robert Owen (1771.-1858.) bio je britanski filozof i pedagog koji je osnovao prvi dječji vrtić u Ujedinjenom Kraljevstvu za djecu radnika tvornice pamuka 1816. godine. Djeca u dobi od jedne do šest godina bila su zbrinuta dok su njihovi roditelji i starija braća i sestre radili. Zagovarao je slobodnu i nestrukturiranu igru u obrazovanju

male djece. Osim puke skrbi, cilj njegova vrtića bio je i osnovno osposobljavanje djece za rad u budućnosti.

- Samuel Wilderspin (1791.-1866.) bio je engleski učitelj istaknut po svom radu na ranom odgoju i obrazovanju. Ostavio je za sobom brojne radove na tu temu te postao modelom mnogim dječjim školama u Engleskoj. Naglašavao je važnost igre u ranom obrazovanju. Možemo mu zahvaliti za izum dječjeg igrališta.
- Friedrich Froebel (1782-1852) je vjerovao da je "igra djetetovo djelo" i da se "dijete mora smatrati živim bićem koje voli i percipira. Mora se uzeti u obzir jedinstvo njegova života i njegovih brojnih različitih odnosa, i mora se prihvatiti onakvim kakav jest, što ima i što će postati'.
- Rudolf Steiner (1861.-1925.) smatrao je da je prvih šest ili sedam godina od vitalne važnosti kada bi djeca trebala razvijati svoju maštu i imati uravnoteženo iskustvo umjetnosti i znanosti. Učitelji bi trebali razgovarati o idejama s djecom i poticati ih, ostavljajući dovoljno prostora za izbor i istraživanje.
- Maria Montessori (1870.-1952.) istaknula je važnost poštivanja djeteta kao pojedinca te važnost spontanog i samostalnog učenja djece. Učitelji pomažu djeci da razviju svoj puni potencijal kroz promatranje, kretanje i istraživanje u strukturiranom okruženju.
- John Dewey (1859-1952) tvrdio je da učitelj nije instruktor pasivnih učenika niti sudac na natjecanju, već vodič i uređivač okoline za pojedince koji uče kroz istraživanje.
- Rachel McMillan (1859-1917) i Margaret McMillan (1860-1931) prepoznale su vrijednost iskustva iz prve ruke i aktivnog učenja kroz igru. Naglašavali su važnost zdravlja, a roditelji su bili blisko uključeni u njihov vrtić na otvorenom koji je otvoren u Deptfordu 1914. godine.
- Susan Isaacs (1885.-1948.) 1924. godine osnovala je školu Malting House, osmislivši okruženje i nastavni plan i program koji je trebao stimulirati djetetovu znatiželju i istraživačku moć, te gdje je trebalo promatrati i bilježiti dječji intelektualni razvoj i emocionalno ponašanje.
- Jean Piaget (1896.-1980.) smatrao je da učenje dolazi kroz aktivno uključivanje u okolinu. Djeca napreduju kroz tri faze učenja: 'asimilacija', 'adaptacija' i 'ekvibracija'.
- Lev Vygotsky (1896-1934) naglašavao je aktivnu ulogu odraslih u maksimiziranju dječjeg intelektualnog razvoja. Tvrdio je da djeca uspijevaju izvršavati zadatke i rješavati probleme u 'zoni proksimalnog razvoja' kada im pomaže iskusniji učitelj.

- Jerome Bruner (1915. -) vidi ulogu odrasle osobe kao 'skelu', podržavajući djetetovo učenje i dopuštajući da se odgovornost za aktivnost postupno prenosi na učenika dok dijete ne bude moglo samostalno djelovati na toj razini.
- Loris Malaguzzi (1920.-1994.) je napisao: „Kreativnost postaje vidljivija kada odrasli pokušavaju biti pažljiviji prema kognitivnim procesima djece nego prema rezultatima koje postižu u raznim poljima djelovanja i razumijevanja.“
- Chris Athey (1924.-2011.) vjerovao je da je dječji konceptualni razvoj i učenje poduprto shemama. Ona zagovara društveni konstruktivistički pristup koji ovisi o uvidima odraslih i podržava održivo zajedničko razmišljanje (Scott, 2015).

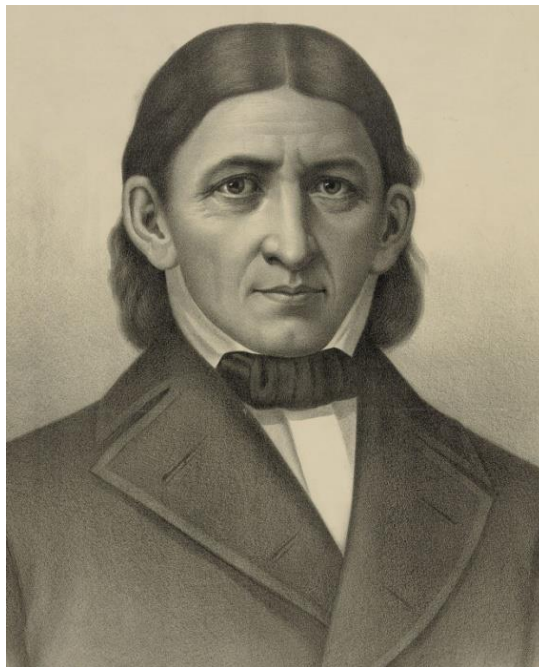
Rađanje ideja o institucionalizaciji predškolskog odgoja u drugoj polovici devetnaestog stoljeća spada u razdoblje prosvjetiteljske pedagogije koje trajalo do Prvog svjetskog rata. Na ovim prostorima, to razdoblje je obilježeno djelovanjima pedagoga Stjepana Basaričeka, Antuna Cuvaja, Antonije Cvijić i drugih koji ističu značaj ranog odgoja i obrazovanja (Batinić, 2013). Za razvoj institucijskog ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj, najzaslužniji je životni rad pedagoginje, književnice i publicističke novinarke Antonije Kasowitz-Cvijić. Rođena je u Zagrebu 1865. godine, a pedagoško obrazovanje stekla je u Beču. Nakon stečene izobrazbe, radila je u Zagrebu kao ravnateljica gradskog Iličkog zabavišta. Pozvana je da izgradi organizacijske strukture rada u zabavištima prema tadašnjim suvremenim pedagoškim načelima, teorijama i konceptima. Ne čudi njezin interes za područje predškolskog odgoja i obrazovanja, s obzirom na to da joj je majka bila Antonija Cvijić-Lukšić, osnivačica prvih hrvatskih privatnih zabavišta koja su se temeljila na Froebelovom modelu dječjih vrtića (Serdar, 2013). Godine 1895., Antonija Kasowitz-Cvijić objavljuje djelo „*Rukovođ za zabavište*“ koja postaje kapitalno djelo hrvatske pedagogije i postavlja temelje za razvoj programske organizacije rada predškolskih ustanova sve do današnjih kurikuluma. U svom djelu ističe utjecaj Komenskog, Pestalozzija i Froebela te njihovih pedagoških koncepcija. Tako se i ustroj rada pučkih zabavišta temeljio na Froebelovom pristupu (Serdar, 2013; Došen-Dobud, 2019).

2.2. FROEBELOV MODEL RANOG I PREDŠKOSKOG ODGOJA

Friedrich Froebel bio je njemački učitelj i reformator obrazovanja koji je živio i radio do sredine devetnaestog stoljeća, a njegov je rad poznat diljem svijeta. Stvorivši prvi dječji vrtić kao takav,

Froebel je postavio temelje ranog i predškolskog obrazovanja na kojima stoje i mnoge današnje ustanove za odgoj i obrazovanje djece. Froebel je vjerovao da je rano predškolsko obrazovanje najvažniji dio cjelokupnog obrazovanja. Odabrao je naziv "dječji vrtić" jer u prijevodu znači "vrt djece" i "vrt za djecu", naziv koji pristaje njegovoj filozofiji poučavanja jer se svako dijete njeguje da raste i cvjeta kao pojedinac. Tijekom svog djelovanja radio je na obučavanju žena za odgoj i obrazovanje djece u predškolskim ustanovama, osnivao škole i objavljivao brojne obrazovne materijale tijekom svoje duge karijere. 1826. godine objavio je svoje najvažnije djelo, *Menschenziehung* (Obrazovanje čovjeka), filozofsku prezentaciju načela i metoda kojima se težilo u svom radu.

Slika 1. Friedrich Froebel



(Friedrich Froebel | German educator | Britannica)

Danas se Froebelove specifične ideje nastavljaju u vrtićima koji prihvaćaju Froebelov pristup. Taj pristup usredotočen je na podršku djeci da uče nove stvari i razvijaju svoje vještine vlastitom voljom od rane dobi. Za njega je obrazovanje bila sloboda, a igra je bila najbolji način obrazovanja male djece, kao što je napisao: "*Djetetova igra je njegov rad*". U jaslicama i vrtićima po Froebelovom modelu djeca mogu istraživati svoje interese, donositi vlastite odluke i rasti kako bi cijenili neovisnost koju im daje učenje vještina koje žele. Pružajući odgojno – obrazovna sredstva i materijale, poznate kao „darovi“, i slobodu djeci da ih istražuju, odgajatelji u takvim vrtićima omogućuju djeci da izazovu sebe, nauče važnost samodiscipline u postizanju

svojih ciljeva i rastu kao samouvjerene osobe. Prema Froebelu "*Igra je najviši izraz ljudskog razvoja u djetinjstvu, jer je samo ona slobodan izraz onoga što je u djetetovoj duši.*" Jednostavno rečeno, vjerovao je da je igra apsolutno vitalna u procesu učenja, posebno za mlađu djecu.

Iako su mnoge karakteristike i vrijednosti ovog pristupa slične drugim pristupima odgoju i obrazovanju u ranoj dobi, razlikuju se u prihvaćanju djetetove individualnosti od samog početka, bez obzira na dob. Froebelovske jaslice počinju s onim što svako dijete može učiniti, umjesto da se fokusiraju na nedostatke u njihovom znanju. To počinje prvog dana u jaslicama, kada će osoblje pitati roditelje o interesima, strastima i sposobnostima njihova djeteta.

Ključna načela u Froebelovom pristupu uključuju:

- Slobodu uz vodstvo: Djecu se potiče i podržava da slijede svoje interese, da se kreću između zatvorenih i vanjskih prostora po svom izboru i donose vlastite odluke. Primjeti li odgojitelj interes djeteta za neku temu ili predmet, pružit će mu poticaj na istraživanje tog interesa, no bez da mu nameće vlastite spoznaje ili dojmove. Smjernice su, međutim, neophodne kako sloboda jednog djeteta ne bi spriječila slobodu drugoga. Djeca još uvijek vježbaju dijeljenje i izmjenjivanje. Usmjeravanje također djeci daje ideje i načine da istraže svoje interese za koje prije nisu znali.
- Povezanost: Podržavanje cijelog djeteta, za Froebela je značilo podržavanje njegove jedinstvenosti. To znači da je njihovo obrazovanje povezano sa svim aspektima njihova života, uključujući njihovu obitelj, prijatelje, uvjerenja, kulturu, osobnost i lokalnu zajednicu. Povezivanje obrazovanja s djetetom kao pojedincem omogućuje smisljeno učenje. Aktivnosti kao što su učenje i slavljenje međusobne različitosti ili posjeti lokalnoj zajednici pomažu u izgradnji osjećaja pripadnosti kod djece kao i poštovanja prema drugima i sebi.
- Druženje s prirodom: Djeca se mogu uključiti u aktivnosti koje ih uče o svim aspektima prirode, od vrtlarenja vlastite male parcele sa sjemenkama po vlastitom izboru, do istraživanja šuma, do znanstvenih eksperimenata kako bi naučili o prirodnim silama i poboljšali svoje motoričke sposobnosti.
- Samostalne aktivnosti: „Darovi” koje djeca mogu koristiti u svojim samostalnim aktivnostima uključuju materijale koji ostavljaju puno prostora za maštu, kreativnost i učenje. Ti darovi mogu biti prirodni materijali poput gline, pijeska i vode, svakodnevni

predmeti poput kućnih potrepština (sigurnih za djecu) ili predmeti za specifičnije aktivnosti, poput slagalica (*zabavica*) i umjetničkih materijala. Važno je da odgajatelji potiču djecu da razmišljaju o svojim iskustvima u samostalnim aktivnostima i ispituju što su naučili.

- Igra: Središnja točka Froebelovog pristupa je da se djeci daju dugi vremenski periodi da se posvete igri, dopuštajući da njihove igre napreduju i da se stvarno angažiraju i razvijaju svoje ideje. Njihove su aktivnosti u igri njihov izbor, s obiljem „darova“ koji potiču maštu dostupnih u zatvorenom i otvorenom prostoru. Igra im također daje prostor za izgradnju društvenih veza i vještina te za učenje od svojih partnera u igri.
- Kreativnost: Kao i kod svih ostalih pristupa ranom obrazovanju, velika se vrijednost pridaje osposobljavanju djece da kreativno izraze svoje osjećaje i ideje. Djeca se mogu odlučiti baviti slikanjem, crtanjem, rukotvorinama, glazbom i plesom. U Froebelovskom pristupu, ovi kreativni izrazi namijenjeni su djeci da istražuju vlastite percepcije okoline. Djecu se podupire da istražuju vlastiti simbolizam, a ne da proizvode kopije.

Načela u praksi ostaju fleksibilna, prilagođavaju se trenutnim iskustvima i potrebama svakog djeteta (Munson 2020). Ovdje je predstavljena jedna filozofski idealna koncepcija, a pitanje je koliko je provedba ovih ideja bila programski razrađena u Froebelovo vrijeme. Vrlo brzo nakon što su *kindergarteni* otvoreni po cijeloj Europi, nailazimo na kritičare Froebelove koncepcije koji su *kindergardenima* pripisivali i brojne negativne utjecaja po dječji slobodni razvoj te obitelj i društvo (Došen-Dobud, 2019:95, Batinić, 2013)

3. OSNIVANJE PRVIH ODGOJNIH USTANOVA ZA DJECU PREDŠKOLSKE DOBI

Prve ustanove koje su provodile svojevrsne odgojne mjere nad djecom rane dobi bile su ustanove pretežno socijalnog i humanitarnog karaktera poput dječjih nahodišta i sabirališta.

Iako njihova uloga nije bila primarno odgojnog karaktera, smatramo ih pretečom institucijskog odgoja i obrazovanja. Ona su bila namijenjena socijalno ugroženoj, nezbrinutoj i „nezakonito“ rođenoj djeci. Jedna od takvih ustanova koja je među najpoznatijima na području Hrvatske zbog svojeg dugog kontinuiteta postojanja i djelovanja jest „Ospedale della Misericordia“, Milosrdni zavod za sitnu zapuštenu dječicu koji je osnovan 1432. godine u Dubrovniku u tadašnjoj Dubrovačkoj Republici (Serdar, 2013). Kod drugih autora, također nailazimo na ovu ustanovu, ali pod imenom „Kuća milosrđa“ ili „*Hospital pietetis*“ (Mendeš, 2015, Došen-Dobud, 2019). Ovo dječje nahodište djelovalo je u sklopu samostana svete Klare, čije je karitativno djelovanje za djecu i nemoćne zabilježeno još u davnom trinaestom stoljeću. Kasnije se javljaju ustanove koje uz funkciju pružanja osnovne skrbi, poprimaju poneka obilježja odgojnih ustanova, a to su pjestovališta, hranilišta, dječji domovi ili dječja utočišta – azili. Prvo pjestovalište u Hrvatskoj osnovao je zagrebački nadbiskup Haulik 1855. godine, u zajednici s dobrotvornim zagrebačkim Gospojinskim društvom, koje je pružalo financijska sredstva za uzdržavanje ustanove (Serdar, 2013).

Prve ustanove odgojno – obrazovnog karaktera počele su se formirati u drugoj polovici osamnaestog stoljeća u Francuskoj, Njemačkoj i Bavarskoj, a onda i u ostatku svijeta (Kameran, 2006, UNESCO). Dječji vrtić (*njem. Kindergarten*) pojam je koji je 1840-e godine skovao istaknuti njemački pedagog Friedrich Fröbel čiji je rad imao globalan utjecaj na razvoj ranog i predškolskog obrazovanja, pa tako i danas njegova kovanica označava predškolske ustanove diljem svijeta (Došen-Dobud, 2019).

- 1779. - ustanova za brigu i obrazovanje djece rane i predškolske dobi osnovana je u Strasbourgu od strane Johanna Friedricha Oberlina i Louise Scheppler, a namijenjena je bila djeci čiji roditelji nisu bili kod kuće tijekom dana.
- 1780. – pojavljuju se slične ustanove u Bavarskoj
- 1802. – osnovan je predškolski centar princeze Pauline zur Lippe u Detmoldu
- 1816. - Robert Owen otvara u Škotskoj vjerojatno prvu na svijetu školu namijenjenu djeci već od dojenačke dobi (*Infant school (Došen-Dobud, 2019)*) koja je trebala djeci pružiti dobro moralno obrazovanje te ih osposobiti za rad po pitanju pismenosti i računanja.
- 1819. – Samuel Wilderspin otvara prvu dječju školu u Londonu, a nastavlja osnivati stotine drugih.

- 1828. – u Budimu se otvara prvi od 11 centara za skrb za malu djecu grofice Therese Brunszvik pod imenom *Angyalkert* (hrv. Anđeoski vrt)
- 1836. – grofica Brunszvik osniva zavod za osnivanje predškolskih ustanova koji se šire cijelim Ugarskim Kraljevstvom ((Kameran, 2006, UNESCO, Scott, 2015)

Na području današnje Hrvatske, ustanove za odgoj i obrazovanje djece počinju se pojavljivati u 19. stoljeću, a pretežno su namijenjena djeci od treće godine do polaska u školu. Prema *Rukovođu za zabavište* Antonije Cvijić postojala su četiri osnovna tipa predškolske ustanove, a to su bila pjestovališta, čuvališta, zabavišta i pučka zabavišta (Došen-Dobud, 2019).

- 1842. – pojava prvih čuvališta - „*Kinderwart-Anstalt*“ u gradu Karlovcu vođen od strane Ernesta Budimira Jurjevića
- 1855. – zagrebački nadbiskup Haulik otvara prvo hrvatsko pjestovalište
- 1869. – osnutak prvog privatnog zabavišta Antonije Cvijić po Froebelovom modelu (neki autori navode 1972. godinu kao godinu osnutka zabavišta)
- 1879. Otvaraju se još dva privatna zabavištva pod voditeljstvom zabavišne učiteljice Josipe Živković obrazovane u Njemačkoj i A. Kafke-Mieusset
- 1882. – prvo pučko zabavište „Zabavište na gradske troškove“ u Zagrebu
- 1883. – otvara se drugo gradsko zabavište pod voditeljstvom Josefine Halter, a kasnije ga na službeni poziv preuzima Antonija Kasowitz-Cvijić (gradsko Iličko zabavište)
- 1907. – osnutak *Sekcije za našu djecu* za pružanje materijalne i moralne pomoći djeci u potrebi, osnovane od strane Udruge učiteljica kraljevina Hrvatske i Slavonije – udruga je osnovala nekoliko ustanova za zbrinjavanje djece (1909. Sklonište, 1912. Dječji dom) (Serdar, 2013)

Ustanove pod imenom pjestovališta preteča su današnjih jaslica. Ona su bila namijenjena najmanjoj djeci, već od četrnaestog dana života do treće godine. U vrijeme kada su se otvarala prva pjestovališta u Hrvatskoj, u Francuskoj su već postojale 144 takve ustanove, dok se u Beču prvo pjestovalište osnovalo 1849. Pjestovališta su se uglavnom uzdržavala dobrotvornom podrškom građana i udruga, a posebno se ističu katoličke crkvene udruge koje su se zalagale za otvaranje pjestovališta. Tako je i prvo hrvatsko pjestovalište bilo pod nadzorom sestara milosrdnica, na nadbiskupovu inicijativu. Antonija Cvijić (1895) navodi kako je postojala sve veća potreba za ustanovama poput pjestovališta u tadašnjem društvu zbog sve većeg osiromašenja nižih slojeva društva i nemogućnosti da očevi sami materijalno skrbe za čitave

obitelji. Zbog sve više majki koje su od najranijih dana nakon rođenja djeteta morale raditi, pjestovališta su bila jedina opcija za zbrinuti malu njihovu malu dječicu pa je njihovo otvaranje imalo pozitivan odjek u tadašnjem društvu. Pjestovališta su zbrinjavala osnovne tjelesne potrebe djece i učila ih redu i higijeni. Osim toga, nije postojala neka obrazovna uloga ovih ustanova te nije zabilježena stručna osposobljenost ili pripremljenost osoba koje su vodile brigu o djeci u pjestovalištima.

Pjestovališta su se kasnije mogla pronaći pod različitim nazivima kao što su dadilišta i kolijevke pa sve do jaslica kako ih zovemo i danas. Da bi se došlo do strukture današnjih jaslica, ova vrsta ustanove evoluirala je kroz vrijeme od toga da ju se promatra isključivo kao socijalnu ustanovu koja pruža potporu zaposlenim roditeljima, do toga da se o skrbi i odgoju u jaslicama kreiraju kurikulumi. U pjestovalištima je dnevni red podrazumijevao njegu, kupanje, hranjenje i zaštitu od štetnih utjecaja. Majke bi rano ujutro dovele djecu na cjelodnevni boravak te bi ostavile pokoji novčić kao naknadu za hranu za taj dan. Djeca su bila podijeljena u tri skupine, na one povijene, odnosno u pelenama, na puzače i hodače. Kada bi prohodali i došli u skupinu pokretnih, djeca su mogla dobiti kakvu igračku ili odlaziti na igralište uz nadzor dadilje (Došen-Dobud, 2019).

Čuvališta su bila ustanove slične pjestovalištima po njihovoj izrazito socijalnoj ulozi. No, u čuvalištima su mogla boraviti djeca od navršene treće godine pa sve do polaska u školu. Takve ustanove imaju najdulju povijest, još od dubrovačke „Kuće milosrđa“ i ostalih karitativnih ustanova u brojnim drugim razvijenijim hrvatskim gradovima. Bile su to ustanove po karakteristikama srodne sirotištima, no namijenjene isključivo za dnevni boravak djece koja su neadekvatno zbrinuta. Čuvališta su predstavljala izrazitu olakšicu za radnički stalež. U čuvalištima su dječica boravila tijekom dana, od 7 do 19 sati, a hranu su mogli dobiti za simboličnu novčanu naknadu. Potrebu za pojavom čuvališta možemo povezati uz prenapučenost gradova uzrokovanu raslojavanjem ruralnih područja te nastajanjem sirotinjskih gradskih četvrti punih beskućnika, neradnika i uličnog kriminala. Socijalne ustanove poput čuvališta namjeravale su skloniti djecu iz takvog okruženja preko dana te im pružiti zaštitu od štetnih utjecaja bijednog življenja, osigurati osnovne zdravstvene i tjelesne potrebe te odgojno usmjeravati. Kako je primarna uloga čuvališta bila socijalnog karaktera, odgoj se u takvim ustanovama svodi na poučavanje o pristojnom ponašanju. Antonija Cvijić (1895) navodi kako se djecu u čuvalištima uči moliti i pjevati te igrati uobičajene narodne igre. Zabilježeni su slučajevi gdje je osnivanje čuvališta prethodilo osnivanju zabavišta. Tako je bilo, primjerice,

kod sestara milosrdnica u Zagrebu. Primjećena potreba za sustavnijim pedagoškim djelovanjem dovela je do toga da iz čuvališta nastaju pučka zabavišta (Došen-Dobud, 2019).

Zabavišta ili današnji dječji vrtići bila su ustanove temeljene na froebelovu modelu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zabavišta su bila namijenjena svim slojevima pučanstva, a njihova je specifičnost bila odgojno- obrazovni karakter koji nije bio zastupljen u drugim predškolskim ustanovama toga vremena. Obraćala se pozornost na tjelesni i duševni razvoj djece. U zabavištima su boravila djeca od navršene treće godine života pa do polaska u školu, a duljina boravka bila je određena na tri do četiri sata u prijepodnevnim satima i dva do tri sata poslije podne (Došen-Dobud, 2019). Froebelov metodičko-pedagoški obrazac podrazumijevao je značajnu razinu brige za cjelokupan razvoj djeteta, a cilj je ovakvih ustanova bio nadomjestiti i nadopuniti kućni, odnosno obiteljski odgoj koji je, prema A. Cvijić (1895), nesavršen i često nedostatan. Prvo je zabavište u Hrvatskoj otvorila Antonija Cvijić-Lukšić godine 1871. Njeno zabavište 1879. Godine preuzimaju sestre milosrdnice, a iste se godine otvaraju još dva privatna zabavišta. Nedostatak je ovog tipa ustanove bio taj što one nisu bile dostupne svim slojevima društva, već su privatna zabavišta pohađala uglavnom djeca imućnijih roditelja. Primijetivši ovaj problem, neki su se gradski dužnosnici počeli zalagati za otvaranje predškolskih ustanova o gradskom trošku kako bi se pripomoglo siromašnijim roditeljima (Serdar, 2013).

O pučkim ili kombiniranim zabavištima, Antonija Cvijić (1895) govori kako su to najsavršeniji zavodi za predškolski odgoj i obrazovanje u tom vremenu te su ustanove bile svojevrsna kombinacija zabavišta i čuvališta, gdje se objedinila odgojno obrazovna funkcija zabavišta s pružanjem cjelodnevnne skrbi. Pet do šest sati na dan djecu su poučavale stručne zabavišne učiteljice, dok bi se čuvarice brinule o prehrani i čistoći kroz cjelodnevni boravak djece u ustanovi (Došen-Dobud, 2019). Za zaposlen puk, jasno je da je ova vrsta ustanove bila idealna radi zadovoljavanja svih potreba te kompletne zbrinutosti djece u fizičkom, socijalnom i razvojnom smislu. Prvo pučko zabavište otvoreno je 1. listopada, 1882. godine na adresi Nova ves 2 u Zagrebu te je zabavišna učiteljica Josipa Žitković, koja je do tada vodila svoj privatni zavod, postavljena na mjesto upraviteljice. Otvaranje ove ustanove smatra se početkom društvenog predškolskog odgoja u Hrvatskoj (Serdar, 2013). Antonija Kassowitz-Cvijić bila je imenovana ravnateljicom drugog pučkog zabavišta u hrvatskoj, takozvanog *Gradskog iličkog zabavišta* sa zadatkom da uredi tu društveno važnu ustanovu prema aktualnim europskim standardima i pedagoškim načelima (Sredar, 2013.).

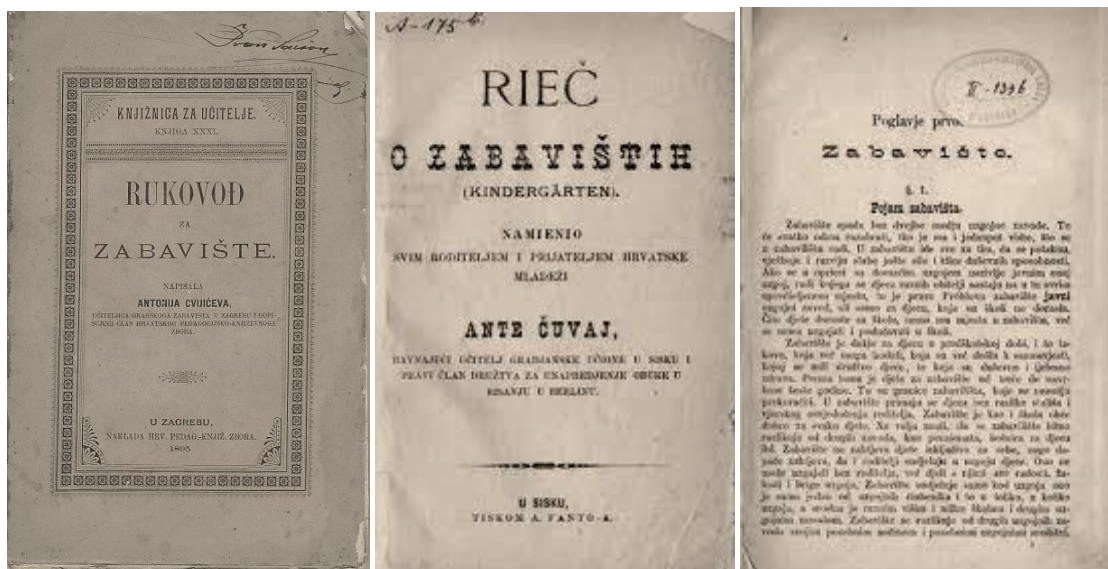
Kako je pojava pučkih zabavišta u Hrvatskoj po uzoru na europske predškolske ustanove označila početak društvenog zbrinjavanja predškolskog odgoja i obrazovanja djece, ubrzo nakon pojave prvih predškolskih ustanova objavljuju se i prve publikacije na tu temu. Zabavišta kao najkompletniji tip ustanove, najviše se spominju kod autora raznih članaka ili priručnika. U 223. izdanju lista *Agramer Zeitung*, spominje se otvaranje prvog privatnog zabavišta Antonije Cvijić Lukšić. U novinama je napisan kratak opis dječjeg zabavišta i njegove svrhe da zadovolji potrebe djeteta za igrom i aktivnošću s ciljem pravilnog duhovnog i tjelesnog razvitka u dobi od treće do sedme godine života (Batinić, 2013). Prvi opširniji zapis o zabavištu objavljen je u pet nastavaka u časopisu *Vienac*, od strane autora Ivana Perkovca, te godinu dana kasnije u časopisu *Napredak*, autora Stjepana Basaričeka koji donosi svojevrsnu kritiku o nazivu *zabavište* i adekvatnosti tog naziva za taj tip ustanove u odnosu na njemačke dječje vrtiće. Smatrao je kako je naziv dječji vrtić prikladniji izbor za takve ustanove jer pruža izravnu usporedbu s prirodnim vrtom te sam naziv implicira kako su to ustanove u kojima se uzgajaju (odgajaju) djeca. No, unatoč sitnoj primjedbi, zalagao za otvaranje pučkih zabavišta uz potporu vlasti i zakonodavstva te osnivanje zavoda za obrazovanje odgojiteljica. U afirmativnom ozračju spram društvenog i pedagoškog značaja zabavišta, svoju podršku ovim ustanovama daju i brojni tadašnji autori u raznim izvješćima i raspravama koje počinju nicati o temi zabavišta. U jednoj od njih, Josipe Žitković, saznajemo kako su privatna zabavišta niknula i u drugim hrvatskim gradovima, osim Zagreba, poput Samobora, Siska, Petrinje, Karlovca i Varaždina već početkom 1880-ih godina (Batinić, 2013).

Prvom samostalnom publikacijom o zabavištima možemo smatrati brošuru *Rieč o zabavištih*, autora Antuna Cuvaja, učitelja i pedagoga iz 1880. godine (Mendeš, 2020). Cuvaj u ovom djelu govori o nastanku zabavišta, objašnjava njihov značaj za društvo te se zalaže za njihovo otvaranje u Hrvatskoj (Serdar, 2013). Na dvadeset i sedam stranica teksta, autor opisuje osnovne postavke dječjih zabavišta, a to su definiranje ustanovu i povijesnog tijeka njenog razvoja, opisivanje odgojnih sredstava te objašnjavanje odnosa zabavišta prema obitelji i školi (Batinić, 2013).

Antonija Cvijić (Antonija Kassowitz-Cvijić), upraviteljica drugog zagrebačkog gradskog zabavišta i kći Antonije Cvijić Lukšić koja otvara prvo zabavište u Hrvatskoj napisala je i objavila 1895. godine do tada najobuhvatnije djelo o zabavištima – knjigu *Rukovođ za zabavište* - koju i danas smatramo najznačajnijim djelom te struke u njenim začetcima (Batinić, 2013). U knjizi *Rukovođ za zabavište* nigdje se ne spominje podatak o postojanju kojeg drugog

zabavišnog priručnika, no još se jedno djelo bavilo tematikom zabavišta. To je knjiga Teorija zabavišta, anonimnog pisca koja na šezdesetak stranica donosi neke praktične upute za rad zabavišta te na neki način nadopunjuje upute iz Rukovođa. Ni u tom se djelu nigdje ne spominje Rukovođ za zabavište pa se ne može sa sigurnošću odrediti koje je djelo nastalo prvo (Došen-Dobud, 2019: 95). Nagađa se kako bi autorica djela Teorija zabavišta mogla biti jedna od sestara milosrdnica u čijem je samostanu u Zagrebu, 1879. Godine osnovan tečaj za zabavišne učiteljice. Sestra Angela Poje i, kasnije, sestra Valerija Grabner tamo su držale predavanja o teoriji zabavišta, a stil pisanja implicira da je djelo nastalo temeljem predavanja pa je osnovana pretpostavka da je autorica jedna od ovih sestara (Batinić, 2013).

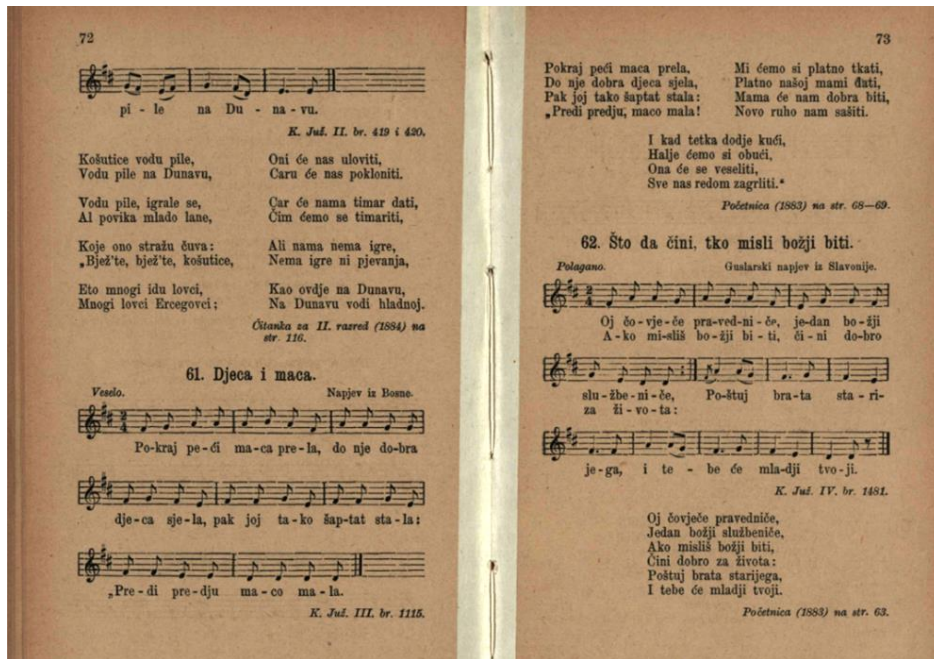
Slika 2. Prve stranice zabavišnih priručnika



(Batinić, 2013)

Istražujemo li povijesne zapise u kojima se spominju zabavišta, zanimljivo je istaknuti i djelo znamenitog glazbenog pedagoga Franje Kuhača čiji je životni rad postavio temelje razvoju hrvatske etnomuzikologije. U svome djelu izdanom 1885. godine naziva „Pjevanka: sto dječjih popievaka za jedno grlo s napjevi, tekstem i metodičkim uvodom : za pučke škole i zabavišta“ iznosi kratka uputstva o tome kako se djecu predškolske i niže školske dobi treba učiti pjevanju te zašto je to od velikog značaja. Njegova zbirka namijenjena je „za pučke škole i zabavišta“, a u njoj je sabrano stotinu dječjih pjesama, odnosno narodnih napjeva s notnim zapisima po izboru autora.

Slika 3. Primjer napjeva, iz poglavlja IV – „*Popievke pričalice (uz kojih se nešto pripovieda uz poruku)*“



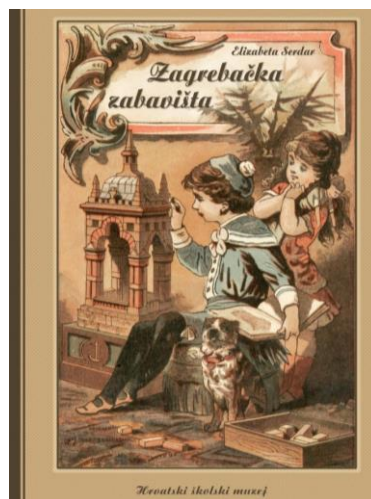
(Kuhač, 1985)

O važnosti poučavanja narodnih napjeva od najranije dobi, Kuhač napominje u uvodnom dijelu svog djela. Smatra da se djecu treba udobrovoljiti da privole narodne pjesme jer se na taj način jedino može očuvati tradicija, odnosno zaživjeti ova vrsta kulturne baštine (Kuhač, 1885: 15). Etnomuzikologija je područje koje dobiva na svom značaju u najvećoj mjeri usmenom predajom, odnosno prenošenjem tradicijskih napjeva s koljena na koljeno.

U prilog tome, Kuhač navodi kako bi učiteljice trebale djecu poučavati pjevanju na način da sva djeca mogu usvojiti, dakle što osnovnije i jednostavnije. Napominje kako djecu sve do viših razreda osnovne škole nije potrebno opterećivati glazbenom teorijom i učenjem nota. Po njemu to spada već u prespecijalnu teoriju od koje prosiječan puk nema nikakve koristi, a predstavlja i dodatno opterećenje učiteljima, koji ionako imaju težak posao. Učiteljima zato daje uputu da djeci trebaju predstaviti pojedine napjeve izgovarajući ih u pripadajućem ritmu te intonirajući melodiju napjeva na način da ga svako dijete bez napora može zapratiti. Upućuje na jednoglasno pjevanje jer je ono puno jednostavnije od višeglasnog te će djeca lakše i brže, te u većem broju usvojiti materiju. Usmjerava učitelje da djecu poučavaju pravilnom otvaranju usta te stajaćem stavu uspravnih ramena dok pjevaju, na taj način se vježbaju i pravilnoj dikciji te se mogu ispravljati određene govorne mane (Kuhač, 1885: 5-12).

O postojanju brojnih dokumenata i zapisa u kojima se spominju prva hrvatska zabavišta svjedoči i izložba u organizaciji Hrvatskog školskog muzeja pod nazivom *Zagrebačka zabavišta u drugoj polovici XIX. i početkom XX. stoljeća* autorice Elizabete Serdar. Izložba predstavlja dokumente i fotografije vezane za začetke institucijskog predškolskog odgoja na našim prostorima. Katalog izložbe donosi detaljan i opsežan pregled povijesno značajnih zapisa vezanih za ovu temu, zanimljivosti i crtice iz života osoba koje su utjecale na institucionalizaciju ranog odgoja i obrazovanja, koncepcije predškolskoga odgoja te vrlo temeljiti pregled odgojnih sredstava. Za potrebe izložbe, pojedina su odgojna sredstva rekonstruirana prema opisima iz spisa te je predstavljeno i unutrašnje uređenje tadašnjih zabavišta, a za najmlađe su organizirane aktivnosti poput onih koje su se održavale u prvim zagrebačkim zabavištima.

Slika 4. Katalog izložbe *Zagrebačka zabavišta*



(Serdar, 2015)

3.1. „*UKOVOD ZA ZABAVIŠTE*“ I „*TEORIJA ZABAVIŠTA*“

Djelo *Rukovođ za zabavište* zovemo kapitalnim djelom hrvatskog ranog i predškolskog odgoja. Prvi je opsežan priručnik za institucijski rad s predškolskom djecom, a sastoji se od tri poglavlja napisana na 239 stranica (Došen-Dobud, 2019). Autorica A. Kassowitz-Cvijić napisala ga je na temelju svog europskog pedagoškog obrazovanja i višegodišnjeg iskustva u radu na čelu jedne od prvih pučkih ustanova za rani odgoj i obrazovanje koju je rukovodila i ustrojila. S obzirom na ondašnje zakone koji su propisivali da se udajom gubi pravo na rad u državnoj službi, Antonija Cvijić je relativno rano završila svoj radni vijek u instituciji, te se, nakon što je postala

Kassowitz-Cvijić, posvetila publicističkom novinarstvu i pisanju (Batinić, 2013). Zaista je širok njen opus autorskih djela, od detaljnih priručnika do glazbenih djela, opera, opereta, drama...no u kontekstu ranog i pretškolskog odgoja možemo istaknuti pisanje za dječji časopis *Smilje*, slikovnicu *Ilustrovani ABC*, zbirku slavenskih pripovjetki za mlade, brojne članke za domaće i austrijske novine i časopise poput *Napretka* te najvažnije djelo *Rukovođ za zabavište* (Hrvatski biografski leksikon).

Slika 5. Antonija Kassowitz-Cvijić



(Antonija Cvijić-Kassowitz (foi.hr))

Prvi dio *rukovođa*, odnosi se na povijesni pregled razvoja ustanova i koncepcija predškolskog odgoja. U njemu autorica navodi prije svega Froebelov značaj, no ističe i utjecaj drugih europskih imena na njen rad na zabavištima. Ističe doprinos bečkog pedagoga Hahnela koji je utjecao na otvaranje *kinderartena* u beču, te Kohlera koji se zalagao za otvaranje zagrebačkih (Došen-Dobud, 2019: 51). Uz svoje osobno radno iskustvo, kao izvor za kreiranje *rukovođa*, navodi Fischerovo djelo *Volkskindergarten* (Došen-Dobud, 2019: 52). u rukovođu se vidi kako autorica ima gotovo apsolutno povjerenje u koncepciju predškolskog odgoja koju je iznio Froebel, no drugih prihvaćenih koncepcija još nije niti bilo pa se ona nameće kao jedini izbor za utemeljenje sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Antonija Cvijić potom opisuje podjelu i način funkcioniranja tadašnjih ustanova za odgoj i obrazovanje pri čemu naglašava kombinirane ustanove, odnosno pučka zabavišta kao najbolje i najpotpunije. Uloga predškolskih ustanova objašnjena je kao olakšavajući faktor prijelaza iz obiteljske sredine u školu s naglaskom na sumnju u dostatnost kućnog odgoja. Antonija Cvijić (1895) doživljava tadašnje društvo kao nedovoljno kompetentno da bi prosječan roditelj mogao pružiti djetetu

nešto više od zadovoljenja tjelesnih razvojnih potreba. Prema Došen-Dobud (2019: 60) danas ne možemo bez zadržke prihvatiti takav preuveličani značaj institucijskog odgoja i obrazovanja jer nam novije spoznaje govore kako je to samo jedan od brojnih čimbenika koji utječu na razvoj i osobnost djece.

Antonija Cvijić (1895) na devetnaestoj i dvadesetj stranici rukovođa navodi deset temeljnih postavki, odnosno načela rada u zabavištu koja detaljnije obrazlaže u daljnjem tekstu. Načela podrazumijevaju težnju idealnim uvjetima za pravilan tjelesni, psihološki i socijalni razvoj djece (Došen-Dobud, 2019: 60). Temeljna načela uključuju:

- Dobrovoljnu igru s prijateljima i sudjelovanje u zajedničkom radu
- Pristojno ponašanje
- Interes za odgajateljve poduke i pripovijedanja
- Osnovna znanja o okolini (živoj i mrtvoj prirodi) – mogućnost imenovanja i opisivanja predmeta i bića iz vlastitog okruženja
- Razvoj govora, mogućnost izražavanja cijelim rečenicama o svojim mislima i osjećajima
- Mogućnost recitiranja kratkih pjesama naučenih napamet
- Osnovno snalaženje u prostoru u pogledu poznavanja pravaca
- Brojanje i raspoznavanje brojeva od jedan do deset
- Preciznost i fina motorika uvježbana kroz ručni rad
- Osnove ritma i pjevanja (Cvijić, 1895: 21)

U današnjem rječniku ovakav bi se popis vjerojatno nazivao ishodima pohađanja odgojno-obrazovnog programa određene ustanove. Prema, Došen-Dobud (2019:61) zadaće koje se planiraju ostvariti u radu s djecom u zabavištima, čine se previše pravocrtnim te ne uzimaju u obzir dobne razlike i individualnost u tempu razvoja pojedinca. S obzirom da je između nastanka ovog priručnika i današnjih znanstvenih spoznaja o dječjem razvoju prošlo više od jednog stoljeća, možemo ga ipak smatrati vrlo naprednim za doba u kojem je nastao. Danas bi se mnoga ova temeljna načela mogla osporiti ili barem nadopuniti i diferencirati obzirom na stupnjeve razvoja djece i spoznaje o važnosti slobodnog i kreativnog izražavanja.

Drugi dio *Rukovođa za zabavište* (1895) sadržava podatke o odgojnim sredstvima i metodama, značaju igre i detaljnijim opisima i uputama za rad s djecom u zabavištima. Opisuje kako djeca najlakše uče pojmove na način da ih povežu uz oprečan pojam, no isto tako ih se treba dovoditi u priliku da stvari i pojave uspoređuju prema kriterijima sličnosti, razlika, istovrsnosti i u

odnosu sa samima sobom. S obzirom na autoričine uzore froebelovce, i njezin priručnik odiše težnjom za idealom kroz potpuno individualiziran unutarnji razvoj pojedinog djeteta. Prema Došen-Dobud (2019: 64), te ideje su bile potpuno neprovedive u froebelovskim zabavištima pratimo li temeljna načela koja nisu koncipirana tako da potiču individualnost.

Dječja igra temelj je odgoja i obrazovanja u zabavištima pa se tako i njezinim oblicima posvećuje dosta pažnje i u priručniku Antonije Cvijić (Mendeš, 2014). Kako danas znamo puno više o značaju igre kao najvažnijem obliku dječjeg učenja, nego što se moglo znati u vremenu nastanka rukovođa, možemo reći da su ta razmatranja o igri kao odgojnom sredstvu najznačajnija jer je važna uloga igre u dječjem razvoju potvrđena brojnim istraživanjima. Već ranije je spomenuto Froebelovo viđenje dječje igre i njegov rad na strukturiranju igara koje su proizašle iz dječje mašte. Tako su i zagrebačka zabavišta upotrebljavala te „zabave“, odnosno „darove“. Froebel je konstruirao određene didaktičke igračke kojima je pripisao određenu simboliku, a svrha tih darova bila je posredovanje u stjecanju različitih spoznaja. Didaktičke igračke i danas u velikoj mjeri koristimo kao bi ispitali i potaknuli dječji psihomotorički razvoj, no pitanje je može li ovako strogo strukturirana igra stati na put razvoju dječje mašte i izvornoj igri koja ne proizlazi iz sugestije (Došen-Dobud, 2019: 65)

Zabava, odnosno zanimanje glavni je način djelovanja u zabavištu. A. Cvijić govori o zabavama kao o prijelaznom sredstvu između igre i ozbiljnog rada ((1895: 24), a po opisu aktivnosti koje se smatraju zabavama, nema pretjeranih naznaka igre, već su to aktivnosti koje doprinose određenom aspektu razvoja, uvježbavaju određene vještine, fizičke i psihičke važne za budući rad. Antonija Cvijić razlučuje zabavu od ozbiljnog rada objašnjavajući kako je jedini cilj zabave sami rad, dok su u ozbiljnom radu važni i rezultati i vrijednost produkta rada. Metode rada u zabavištima koje navodi A. Cvijić u rukovođu su *zrenje*, *razgovor*, *pripovijetka* i *pjesma* (1895: 25). Promatranjem stvari i pojava iz svoje okoline te razgovorom o njima dijete mnogo toga nauči što mu daje pozadinu za razvoj mašte, obogaćuje njegovo znanje i izoštrava um. Pripovijetka je vrlo korisna metoda za poučavanje jer donosi sliku o događajima, likovima i pojavama koja se urezuje duboko u djetetovo pamćenje te može biti korisno pripremno sredstvo za nastanak neke nove igre. Koliko je to god moguće, dječju je igru poželjno popratiti pjesmom, pjesma je sredstvo pomoću kojeg se nove spoznaje spremaju u dugotrajno pamćenje. Pjesma također pomaže djeci da se oslobode sramežljivosti, razvijaju sluh i pluća te *oplemenjuje* njihove emocije (Došen-Dobud, 2019: 66).

O igri su u *rukovođu* iznesene i neke negativne strane dječje igre o kojima bi se danas moglo raspravljati. Tako Antonija Cvijić (1895: 27) izražava mišljenje kako slobodna dječja igra može

imati pogubne učinke po tjelesni i psihički razvoj, odnosno moral djeteta. Dječje neiskustvo zbog kojega dijete nije još sposobno raspoznavati dobro od zla, može ga navesti na fizičke i moralne opasnosti. Takve tvrdnje sigurno imaju utemeljenje u neiskusnoj dječjoj prirodi, no iz te tvrdnje proizlazi dalje da se dječja igra treba ograničavati onoliko koliko je to potrebno. Današnji se pedagozi, najvjerojatnije ne bi složili takvim shvaćanjem. Došen-Dobud (2019: 67) čak iznosi kako je to mišljenje Froebela i Cvijić jedna teška zabluda. S druge je, pak, strane, u *rukovođu* naglašeno kako odgojiteljica ne treba djecu učiti igri, već se što je više moguće prilagoditi zahtjevima i potrebama djece razmišljajući o individualnim sposobnostima i stupnjevima razvoja. Čak i u didaktičkoj igri treba ostaviti određeni prostor improvizaciji.

Izrazito je opsežan opis igračaka i igara kao odgojnih sredstava u zabavištima. Proteže se na stotinjak stranica *rukovođa* što nam daje uvid u to koliko je pažnje ulagano u igru i sredstva igre i koliki je trud Antonije Cvijić da to približi budućim naraštajima pedagoga, odgojitelja i učitelja. Došen-Dobud (2019: 70-84) donosi jedan sažeti pregled odgojno-obrazovnih aktivnosti u dječjim zabavištima koje nam je dovoljno za shvaćanje srži. Navodi ih redom:

- a) Froebelove igračke: to su osnovni geometrijski oblici kojima je dodijeljena neka funkcija u cilju usvajanja nekog znanja ili savladavanja vještine. Lopte su primjerice korištene na najrazličitije načine, primjerice loptice različitih boja, oblika i tekstura za kakve bismo danas rekli da potiču multisenzoričnost kao važan čimbenik razvoja osjetila, igre s lopticama na plohi ili obješenim o konac poticale su usvajanje poimanja smjerova i osnovnih zakona fizike, a danas bismo rekli da su doprinosile psihomotoričkom razvoju. Kao pedagoške igračke korišteni su i drugi geometrijski oblici, a spominje se i kuglanje te ciljanje kuglom u rupicu.
- b) Tjelesne vježbe: vježbe se rade svako jutro ili po završetku nekog psihičkog napora. U dječjim se zabavištima izvode različite vrste vježbi koje imaju za cilj jačanje udova, pravilno držanje tijela i kretanje te doprinos razvoju finije motorike. Pravilan hod uvježbavao se koračnicama, a narodni plesovi (kola), također su se vježbali u zabavištima kao poticateljsko sredstvo cjelokupnog tjelesnog razvoja i radi uvježbavanja estetike kretanja
- c) Zabavice: zabavice su materijali za zabavu, možda bi najbolja usporedba bila s današnjim slagalicama. U zabavice spadaju razni materijali za rad s djecom, uključujući spominjane „darove“. Zabavice se razlikuju prema svojoj svrsi, odnosno dijele se na one koje se sastavljaju u zadani oblik i na one od kojih se može stvarati novi oblik. Zabavice kojima se slaže uključuju razne elemente poput pločica, štapića, letvica,

kolutića, kamenčića, a one kojima se stvara uključuju risanje, navođenje na lančić raznih oblika, prošivanje, savijanje papira, kolaž, slikanje, pletenje košarica, modeliranje...

- d) Risanje: opisuje se kao jedna od omiljenih dječjih zabava s velikom pedagoškom vrijednošću. Ovim dječjim likovnim stvaralaštvom utječe se na učvršćivanje dječjih spoznaja o svojoj okolini, širenje vidokruga i razvoj osjećaja za lijepo. Crtanje je na froebelovski način bilo podosta ukalupljen rad gdje se od djece tražilo savladavanje osnovnih likovnih oblika, crta, prije no što se počnu baviti ozbiljnijim i dekorativnim komponentama.
- e) Prošivanje: ili vezenje provodilo se u zabavištima kao aktivnost crtanja na kartonskoj podlozi pomoću obojanih niti.
- f) Presavijanje papira: jednostavna zabava kojom se mogu oblikovati osnovni geometrijski likovi, a služi razvoju strpljivosti, preciznosti i osjećaju za simetričnost.
- g) Pletenje: pletenje ukrasnih oblika od trave prilikom kojeg je neizbježno poštivati stroga pravila rada ne bi li samo jedna pogreška dovela do propasti čitavog pletiva.
- h) Izrezivanje: prvo se izrezuju jednostavniji geometrijski oblici dok se vježbom dolazi do sposobnosti izrezivanja različitih ukrasnih ili realističnih motiva. Ova zabava doprinosi finijoj motorici, a danas se kao likovna tehnika kolaž koristi u svim dječjim vrtićima.
- i) Slikanje: zabava pomoću koje se upoznaju boje i oblici, no kao i kod risanja nailazimo na previše ograničenu slobodu likovnog izraza.
- j) Slaganje štapića: bijeli i obojeni štapići spajaju se pomoću graška ili pluta. Ova zabavica doprinosi poimanju cjelina i simetričnosti.
- k) Pletenje košarica: učiteljica u zabavištu potpomaže ovu aktivnost započinjući i završavajući rad svakog djeteta
- l) Modeliranje: provodi se uz pomoć gline ili ilovače jer plastelin još nije bio poznat. Autorica A. Cvijić ističe zdravstvene dobrobiti igranja djece u blatu i pijesku te samog kontakta s zemljanim materijalima.

Od odgojnih metoda u zabavištima istaknuto je pripovijedanje, promatranje, učenje napamet i pjevanje. O pripovijedanju autorica Anotnija Cvijić govori kako može biti i korisno i štetno. Korisnost se očituje kao širenje dječjeg iskustva, poticanje na razmišljanje i prosuđivanje te razumijevanje stvari i pojava, a posljedično i doprinos razvoju govora. O bajkama i basnama treba se dobro promisliti koje ćemo odabrati za odgojne svrhe, jer djeci se mora pripovijedati na razumljiv i jasan način bez previše zagonetki koje mogu na negativan način pobuđivati dječju maštu. Slično je i s biblijskim pričama koje se moraju pametno probati ne bi li se očuvala

njihova prvobitna namjena, a to je pobuđivanje religijskih osjećaja i razlučivanje dobra i zla. Promatranjem djeca najviše uče o svojoj okolini i njenim sastavnim dijelovima, o ljudima i živim bićima, životnom prostoru te o svojoj ulozi i odnosu s tim okruženjem. Dijete će promatranjem biti potaknuto na poučne razgovore s odgajateljicom o onome što se nalazi u njegovu vidokrugu, a ona ga je dužna podučiti istinito i jednostavno, primjereno njegovoj dobi. Učenje napamet odnosi se na jednostavne dječje pjesmice i recitacije čiji sadržaj i jezik mora biti primjeren dječjoj dobi u pogledu onoga što je djeci poznato. Nadalje, pjevanje se kao odgojno-obrazovna metoda koristi u svrhu razvoja govora i pluća te se navodi kako pjevanje ne smije djeci biti nametnuto (Došen-Dobud, 2019: 81-85).

Treći dio *Rukovođa za zabavište* donosi opis ustroja i uređenja zabavišta. Autorica A. Cvijić (1895: 195-198) opisuje kako bi trebala izgledati idealna zgrada za zabavište i pripadajuće vanjsko i unutrašnje prostorno uređenje. Pogodnom se zgradom za dječji vrtić smatra prizemnica koja je što je više moguće izolirana od vanjskog prometa i buke ili drugih štetnih utjecaja. Unutrašnje uređenje čine velike sobe za djecu raspoređenu u dvije dobne skupine, sobe za spavanje, predsoblje, veranda, sanitarni čvor, kuhinja i po mogućnosti sobe za učiteljicu i osoblje. Vanjsko uređenje podrazumijeva ravno igralište s pješčanikom, a poželjna je stavka i vrt u kojemu će djeca biti upoznata s osnovama uzgoja biljaka ili imati životinje te učiti o njihovom držanju. Vrt je detaljno opisan i propisan je njegov sadržaj s obzirom na bilje predviđene za to da ih djeca promatraju ili nešto o njima nauče.

Slika 6. Prikaz prostorije za boravak djece (Katalog izložbe *Zagrebačka zabavišta*)



(Serdar, 2015)

Pitanje polaska u dječje zabavište određeno je *Uredbom* iz 1878. godine. Njome je i određena dobna podjela djece u zabavištima, politika plaćanja usluga zabavišta koja se razlikovala u privatnim i javnim ustanovama. Broj je djece u jednom *odjeljenju* sveden na četrdesetero, a u slučaju većeg broja, osnivaju se grupe užih dobnih skupina. Antonija Cvijić nije smatrala pozitivnim odvajati dječake od djevojčica u bilo kojem aspektu njihovog boravka u zabavištu te je istaknula kako je prihvatljiva inkluzija djece s nekim teškoćama u zabavišta s ostalom djecom. Ističe i suradnju s roditeljima kao pozitivnu praksu te suradnju sa zdravstvenim djelatnikom u svrhu održavanja zdravlja u ustanovama.

Na zadnjim se stranicama *rukovođa* još opisuje raspored sati u kojem su jutarnji sati rezervirani za podučavanje, tjelovježbu i ručni rad, dok se u poslijepodnevnim satima djeca igraju i pjevaju. Strogi raspored, prema mišljenju Antonije Cvijić (1895: 209) nije nužno poštivati pod svaku cijenu, već će iskusna zabavišna učiteljica biti sposobna ocijeniti potrebe djece obzirom na trenutna stanja i raspoloženja. Još se na kraju ovog priručnika spominje uprava i administracija koja se provodila u zabavištima te opis zabavišnih svečanosti.

Neke kritike Froebelove koncepcije u koju Antonija Cvijić ima potpuno povjerenje iznesene su u djelu *Teorija zabavišta*, nepoznatog autora. Kritike se odnose na financijski teret koji zabavište predstavlja društvu, ali i na tvrdnju kako se boravkom djece u zabavištima majke potiče na nemar oko odgojnog procesa svoje djece i oduzima im se to teško, ali prevrijedno iskustvo odgoja. Po pitanju djeteta, kritike su usmjerene na to da im se uskraćuje djetinjstvo kakvo je bilo u obitelji, bezbrižno i nestrukturirano. Da ovakve primjedbe imaju stvarnog utemeljenja, govori činjenica da su ,iz istih razloga, u jednom periodu u Njemačkoj bili zabranjeni *kindergarteni*.

Osim ovih kritika, u *Teoriji zabavišta* nailazimo na neke ideje koje bi u današnjem pedagoškom kontekstu bile puno prihvatljivije od onih koje je iznijela Cvijić u *rukovođu*. Primjerice, nije istaknuto toliko nepovjerenje u obitelj kao izvor odgoja djece, već se napominje kako odgoj djece u ustanovi može oplemeniti obitelji pozitivnim utjecajem na djecu i roditelje s kojima je u suradnji. Još je jedna zanimljiva razlika između ova dva priručnika, a to je pogled na dječju igru. U *Teoriji zabavišta* zapisano je kako se ne smatra potrebnim djecu poučavati igri jer je igra ono što je djeci svojstveno i što su djeca oduvijek sama smišljala. Samim takvim stavom dolazi i do isticanja više odgojne uloge, nego obrazovne te se zabavišnu učiteljicu naziva *uzgajateljicom*, odnosno odgajateljicom. Korisni savjeti ovog priručnika mogu se naći i kao preporuka za neprekidno obrazovanje i nadograđivanje znanja zabavišnih učiteljica i vođenje dnevnika kao najvažnijeg sredstva za buduće izmjene i nadogradnje naobrazbe. Došen-Dobud (2019: 98) ističe kako ovaj priručnik predstavlja pozitivan odmak od froebelovštine i nadopunu koncepcije Antonije Cvijić.

4. RAZLIKE U ODGOJU U ODGOJNIM INSTITUCIJAMA KROZ POVIJEST

Transformaciju institucionaliziranog ranog i predškolskog odgoja možemo promatrati kroz pojavu službenih dokumenata koji su sadržavali planove i programe takvih ustanova sve do današnjih kurikuluma. Institucijski se predškolski odgoj regulira kroz normativnu i programsku dimenziju, dok se normativnom smatra zakonska regulativa, programska dimenzija obuhvaća odgojno-obrazovni plan koji danas zovemo kurikulumom. Dokumenti koji su doneseni u svrhu reguliranja odgojno-obrazovnog plana i programa od začetaka institucijskog odgoja do danas su:

- 1878. - Naredba ob ustroju dječjih zabavišta
- 1940. - Program i način rada u zabavištima
- 1943. - Smjernice rada malih škola
- 1945. - Uputstvo za organizaciju u radu u dječjim zabavištima
- 1947. - Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu
- 1968. - Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću
- 1968. - Program i upute za saobraćajni odgoj u dječjem vrtiću
- 1971. - Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću
- 1976. - Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu
- 1977. - Programske osnove za odgoj i njegu u dječjim jaslicama
- 1983. - Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta
- 1991. - Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (Mendeš i Ribičić, 2022: 7-8)
- 2010. - Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje
- 2014. - Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Naredba ob ustrojstvu zabavišta prvi je zabilježen dokument s programskim elementima ranog i predškolskog odgoja u javnim ustanovama u Hrvatskoj. Iako obrađuje pretežno normativna pitanja, ovaj dokument je bio aktualan nekoliko desetljeća, od nastajanja prvih javnih

predškolskih ustanova pa sve do 1940. godine kada je donesen *Program i način rada u dječjim zabavištima*. Ovim programskim dokumentom definirano je kako je najvažniji zadatak predškolske ustanove da djecu pripremi na obrazovni sadržaj kojemu će biti izloženo u narodnim školama. A specifični ciljevi kojima će se to postići uključuju učenje djece promatranju vježbajući osjetila, učenje lijepom izražavanju, vježbanje kognitivnih funkcija poput pažnje, interesa, pamćenja i mašte te moralni odgoj koji dovodi do društveno prihvatljivog ponašanja. U programu se navodi kako zabavišta moraju zadovoljiti određene uvjete kako bi ispunjavala svoju svrhu, a to su:

- zaštita djece od svih štetnih utjecaja i nezgoda;
- unaprjeđenje tjelesnog, duhovnog i moralnog razvoja djece kroz kvalitetno osmišljen odgojno-obrazovni rad i brižnu njegu;
- navikavanje djece na život unutar zajednice;
- njegovanje ljubavi prema kralju, domovini i Bogu te
- održavanje stalnog kontakta s roditeljima, pogotovo majkama.

Neke razlike s dotadašnjim programom uključuju uključivanje u zabavišta djecu tek od navršene četvrte godine života, povećan broj djece po jednoj zabavišnoj učiteljici. Struktura osoblja u zabavištima u ovom programskom dokumentu uključuje takozvane *zabavilje* i učiteljice, te čuvarice, odnosno *zabaviljske* pomoćnice. Igra ostaje glavna metoda odgojnog rada, a u koncepciji odgoja primjećuje se i, uz dosadašnji Froebelov, utjecaj pedagogije Marije Montessori (Mendeš i Ribičić, 2022: 12-15).

Tri godine kasnije izlazi dokument koji sadrži smjernice za rad malih škola, odnosno dječjih obdaništa na području Nezavisne Države Hrvatske. Tim se dokumentom obrađuje niz normativnih pitanja, ali spominju se i neke programske smjernice rada tadašnjih predškolskih ustanova. One uključuju opis odgojno-obrazovnih sredstava te aktivnosti. Sredstva odgoja su „sve ono što dijete zanima, što želi vidjeti, ...što mu privlači pažnju, ...o čemu govori ili pita“, dok su nabrojane odgojno-obrazovne aktivnosti igre, dramatizacije, lutkarskih predstava, oblikovanja, crtanja, slikanja, pjevanja, priredbi i slično. I u ovom programu vidimo visoku razinu usmjerenosti na dijete i područja njegovog interesa kao sredstva aktivnog učenja (Mendeš i Ribičić, 2022: 16).

4.1. CILJEVI INSTITUCIJSKOG PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ NAKON DRUGOG SVJETSKOG RATA

Otvaranjem sve većeg broja ustanova za rani odgoj i obrazovanje djece u Hrvatskoj, pojavila se potreba za definiranjem svrha i zadaća, načina rada te strukturno-organizacijskih pitanja u tim ustanovama. Od kraja Drugog svjetskog rata do danas, doneseno je dvadesetak službenih dokumenata koji uključuju zakone, dopune zakona, pravilnike i preporuke za poboljšanje rada predškolskih ustanova u skladu s drugim aktualnim državnim propisima i važećim pedagoškim preporukama pojedinog vremena. Kontinuiranim razvojem sustava za predškolski odgoj djece omogućavalo se majkama rano uključivanje u društveni život i tržište rada što je jedna od najistaknutijih društvenih značajki tog vremena (Baran i sur., 2011).

Mnogim je istraživanjima provedenim u modernije doba dokazano koliko socijalni kontekst utječe na cjelokupni razvoj djece. Bitnom odrednicom kulture i vrijednosnog sustava nekog društva smatramo ciljeve odgoja djece. Kroz ciljeve odgoja možemo dobiti sliku o ideologijskoj pozadini nekog društva. Kako je period nakon drugog svjetskog rata bio vrijeme burnih društvenih, političkih i ekonomskih promjena, zanimljivo je pratiti kako su se ciljevi odgoja u predškolskim ustanovama mijenjali kroz to vrijeme. U tadašnjim novonastalim socijalističkim državama vlada jednopartijski sustav kojem su podređene sve državne institucije pa se tako i odgojno-obrazovni sustav kreira na način da služi kao sredstvo ostvarivanja političkih ciljeva (Babić i Irović, 1999).

Period institucijskog predškolskog odgoja i obrazovanja od 1945. godine do devedesetih godina prošlog stoljeća dijelimo prema ciljevima odgoja u četiri razdoblja obzirom na neku prijelomnu promjenu u zakonodavnim i programskim okvirima reguliranja rada u odgojnim ustanovama (Babić i Irović, 1999).

Prvim razdobljem smatra se period od 45. do 56. godine dvadesetog stoljeća, a najznačajniji je normativni dokument iz tog perioda *Pravilnik o organizaciji i radu dječjih vrtića* koji je donesen 1949. Ovim je pravilnikom opisana svrha javnih odgojnih ustanova kao pomoć pri što većem zapošljavanju žena s ciljem socijalističke izgradnje zemlje što je bilo u skladu s tadašnjim državnim uređenjem. Istaknuti su ciljevi javnih ustanova:

- zdravstvena zaštita djece u pogledu higijene, jačanja tijela, stvaranja zdravih navika i mjera za sprečavanje bolesti
- kognitivni i psihosocijalni razvoj te upoznavanje s okolinom kroz promatranje, druženje, igre, izlete i šetnje
- njegovanje samostalnosti kod djece u pogledu brige o vlastitim potrebama i samostalnog pravilnog rukovanja stvarima
- obučavanje djece redu i pristojnom ponašanju
- usađivanje ljubavi prema domovini, narodima, vođama i svim specifičnim sastavnicama socijalističke države
- pripremanje djece na učenje u školama

Babić i Irović (1999) slikovito opisuju kako se u ovom razdoblju ciljevi odgoja tiču pretežno društvene prikladnosti što možemo vidjeti prema određenim sintagmama iz pravilnika koje upućuju na postojanje jedinstvenog „pravilnog“ odgoja. Hijerarhijski ustroj institucije i pojedinaca unutar nje predstavljaju autoritete čije je mišljenje mjerilo ispravnog ponašanja. Autoriteti su postavljeni pod kontrolom države i partijske administracije te takav način funkcioniranja predstavlja centralizirani model institucijskog odgoja.

Drugo razdoblje trajalo je od 1956. do 1965. godine, a temelji se na Zakonu o dječjim vrtićima (1956) i Općem zakonu o školstvu (1958). Karakteristika je ovog razdoblja institucijskog odgoja prijelaz s modela državnog upravljanja institucijama na takozvano *društveno samoupravljanje*. Vrtići se uvode u opći sustav društvenih obrazovnih institucija kao samostalne ustanove kojima upravlja društvo. Istaknuti su ciljevi odgoja koji čine razliku u odnosu na dosadašnje ciljeve odgoja u predškolskim ustanovama:

- Da odgoj bude u skladu s razvojnim potrebama i mogućnostima djeteta
- Da se ostvaruje pravo djeteta na sretno djetinstvo i zadovolji potreba za igrom i zabavom
- Da se ostvaruje suradnja s roditeljima u vidu širenja suvremenih spoznaja o metodama odgoja i zdravstvene njege djeteta
- Da se roditeljima pomaže preuzimanjem brige oko djeteta sa svrhom što većeg uključivanja žena koje su majke u sve aspekte društvenog života

Iako su ciljevi odgoja u ovom razdoblju i dalje vrlo normativnog karaktera i u suglasju s ideološkim okvirom aktualne politike, nailazimo na neke pomake u pogledu na rani odgoj i obrazovanje. Najznačajniji pomak su početni pokušaji potkrepljivanja programskih modela

znanstvenim i stručnim objašnjenjima. Bilježimo porast istraživanja u području ranog odgoja i obrazovanja. Tako se primjerice stručno objašnjava značaj rane intervencije u odgoju djece, jer je predškolska dob idealna za postavljanje temelja daljnjeg razvoja djeteta. Od onog jednoumlja koje vlada u prethodno razdoblju vezano za mjerila pravilnog odgoja, sada se više pažnje počinje posvećivati razvojnim karakteristikama djeteta.

Za treće razdoblje institucijskog predškolskog odgoja značajna je društveno-privredna reforma iz 1965. To je razdoblje obilježeno orijentacijom društva prema tržišnoj ekonomiji i migracijama u zemlje Zapadne Europe. Traje do 1980. Godine, a u tom periodu se donose brojni propisi o radu predškolskih ustanova. Godine 1965. donesen je *Zakon o dječjim vrtićima* i napisan probni *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, koji je usvojen i u uporabi od 1971. Ovaj programski spis predstavlja prvi veći iskorak po pitanju teorijskog uporišta u ciljevima, metodama i provedbi rada u predškolskim ustanovama. Smatra se da je imao sve značajke, tada već u svijetu poznate strukture obrazovnog programa – takozvanog kurikuluma. Još neki značajni akti iz trećeg razdoblja su Rezolucija o razvoju odgoja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi (1970) i Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1974).

Ciljevi odgoja ne razlikuju se pretjerano u odnosu na prethodno razdoblje, no detaljnije su razrađeni i uvedeni su poneki noviteti. Ciljevi uključuju:

- Osnove higijene, očuvanje zdravlja i tjelesni razvoj
- Razvoj intelektualnih sposobnosti i stjecanje osnovnog znanja o okolini
- Formiranje morala, radnih navika i kulture ponašanja
- Razvoj kreativnosti i osjećaja za estetiku
- Zadovoljenje potrebe za igrom i vedrim djetinjstvom
- Priprema za školu
- Suradnja s roditeljima i pomoć u primjeni načela odgoja
- Suradnja s lokalnom zajednicom radi potpore u razvoju i organizaciji predškolskih ustanova

Još neki noviteti koji su se pojavili u ovom razdoblju su pridavanje značaja integraciji djece s teškoćama u razvoju, uvođenje obveznog minimuma uključivanja u predškolski odgoj za djecu prije polaska u školu (male škole), osnivanje neredovitih, odnosno rekreacijskih programa za djecu koja nisu uključena u vrtić te uključivanje privatnih osoba u odgoj i obrazovanje predškolske djece.

Četvrto razdoblje traje od osamdesetih do devedesetih godina, a taj je period obilježen ekonomskim i političkim problemima unutar tadašnje države koja će uskoro dočekati svoj raspad. U sustavu odgoja i obrazovanja nastavljaju se započete reforme. Donosi se novi *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980) te njegove izmjene i dopune (1982). Osim ovih zakona, značajan je novi program rada u predškolskim ustanovama pod nazivom *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983). U navedenom programu sadržaj je podijeljen na tri odgojno-obrazovna područja rada u predškolskim ustanovama, a to su:

- Dijete i njegova okolina
- Govor, izražavanje i stvaranje
- Zdravsvena i tjelesna kultura

Svako ovo područje detaljnije je razrađeno, nego u prethodnim programima rada, a ciljevi programa uključuju:

- Zadovoljenje potrebe za igrom
- Stvaranje uvjeta za razvoj i radosno djetinjstvo
- Njegovanje osjećaja privrženosti prema roditeljima i bližnjima
- Njegovanje osjećaja privrženosti svom kraju te svojoj domovini koja se određena kao zajednica ravnopravnih naroda i narodnosti
- Već od predškolskog uzrasta, usmjeravati odgoj njegujući revolucionarne tradicije NOB-a koje treba braniti
- Osiguravanje uvjeta za suradnju s drugima i upoznavanje vrijednosti rada
- Stvaranje uvjeta u kojima će se dijete osjećati slobodno i zadovoljno
- Postupno uvođenje u osnove ponašajnih normi društva
- Poticanje radoznalosti i kreativnosti
- Poticanje razvoja govornih i komunikacijskih sposobnosti
- Pružanje brojnih i raznovrsnih podražaja radi obogaćivanja dječjeg doživljajnog svijeta
- Poučavanje o osnovama zdravstvene zaštite sebe i drugih
- Osiguravanje uvjeta za pravilan tjelesni razvoj
- Njegovanje dobrih zdravstvenih i higijenskih navika te zdravog života (Babić i Irović, 1999)

Ovaj je program pretežno orijentacijskog karaktera za odgojno-obrazovna područja koja su njime obuhvaćena (Mendeš i Ribičić, 2022: 35), dok su deklarativni ciljevi odgoja nedovoljno konkretizirani te njihova provedba nije jasno razrađena. Deklarativni ciljevi razlikuju se od ciljeva odgajatelja ostvarivih u praksi, a oni koji su se na konkretan način provodili u praksi tiču se uglavnom kulture ponašanja, higijene, radnih navika i socijalizacije (Babić i Irović, 1999). Pozitivan pomak u odnosu na prethodne programske dokumente predstavlja veća usmjerenost na dijete, a manja na zadaće odgajatelja (Miljak, 1996)

Nakon četiri razdoblja razvoja institucijskog odgoja i obrazovanja u socijalizmu, 1991. godine, u samostalnoj Republici Hrvatskoj donosi se novi dokument koji regulira program u predškolskim ustanovama pod nazivom *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. Usmjerenje novog programa temeljilo se na novim koncepcijama baziranim na znanstvenom i humanističkom pristupu. Iz ideja humanizma proizašlo je prihvaćanje djeteta kao pojedinca koje samo po sebi ima vrijednost i prava temeljena na *Deklaraciji o pravima djeteta* iz 1959., uvažavanje djetetova dostojanstva i nastojanje razvijanja djetetova samopoštovanja. Ključna razlika koju donosi ovaj dokument je u tome što se ciljevi odgoja zamjenjuju fokusom na potrebe djeteta. Metode rada prilagođavaju se razvojnim potrebama djeteta posebno u svakom području razvoja. Na taj način ostvaruje se velika fleksibilnost i varijabilnost u kreiranju i provođenju programa odgojno-obrazovnog rada pa se samim time javlja potreba da taj program provode kompetentne osobe sa stručnim obrazovanjem (Mendeš i Ribičić, 2022:38-42). Koncepcijski pluralizam i velika varijabilnost u provođenju programa u odgojno-obrazovnim ustanovama dovodi do stvaranja velikih razlika u kvaliteti institucijskog konteksta među pojedinim ustanovama unutar odgojno-obrazovnog sustava (Petrović-Sočo, 2007: 23).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, donesen 2014. Godine, aktualan je i danas, a temelji se na prethodno spomenutom *Programskom usmjerenju* (1991), *Konvenciji o pravima djeteta* (1989) te *okvirnom kurikulumu* (2010) (koji se nije pretjerano razlikovao po svom sadržaju od prethodnog regulativnog dokumenta ranog odgoja i obrazovanja). Novi kurikulum temelji se i na primjerima dobre prakse utvrđenim kroz suvremena znanstvena istraživanja odgojno-obrazovnog područja (Mendeš i Ribičić, 2022:42). Iako se više ne govori o odgojnim ciljevima, novi kurikulum sadrži neka polazišta, načela, vrijednosti i ciljeve koji predstavljaju temelj za kreiranje odgojno-obrazovnog procesa i programa svake predškolske ustanove. To su razvojni ciljevi čiju provedbu mora regulirati

svaka pojedina ustanova prema svojim mogućnostima i uvjetima. Temeljni cilj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba biti cjeloviti razvoj, odgoj, učenje i razvoj djetetovih kompetencija ostvaren uz dobrobiti za razvoj koje uključuju osobne, emocionalne, fizičke, obrazovne i socijalne dobrobiti djeteta (Mendeš i Ribičić, 2022: 43). Ovaj je suvremeni kurikulum usmjeren na dijete, njegovu samoaktualizaciju i samorealizaciju što se očituje kroz naglašavanje djetetovih interesa, osobnog razvoja i aktivnog učenja (Slunjski, 2005).

4.2. UKLJUČIVANJE JASLICA U ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV

Kako kroz povijest nailazimo na brojne primjere gdje su po uzoru na Roberta Owena, određena privatna ili javna poduzeća svojim zaposlenicima osiguravale pitanja dnevne skrbi djece. Potreba za pojavom takvog sustava, nastala je u jeku industrijske revolucije kada su mnoge žene odlazile na posao nedugo nakon porođaja. U hrvatskoj nailazimo na takav primjer željezničkih dječjih jaslica. Prvi dječji vrtić i lječilište vezani na željeznicu poznati su još od 1928. godine, no aktivno djelovanje željezničkih dječjih jaslica bilježimo nakon drugog svjetskog rata u razdoblju između 1945. i 1953. godine. Možemo reći da su razvijeni sustavi socijalne skrbi od davnina vezani uz željeznice. Zakon o zaštiti radnika iz 1922. godine regulirao je pitanje zbrinjavanja djece radnika, njime je propisano da su poduzeća koja zapošljavaju veći broj radnika od kojih će barem četvrtina biti s malom djecom, dužna otvoriti u neposrednoj blizini poduzeća svojevrsna skloništa za pružanje dnevne skrbi djeci tih radnika. Takva dječja obdaništa, osim tjelesne skrbi, pružala su djeci radnika i potrebnu zdravstvenu zaštitu te savjetovanje majki o zdravstvenoj njezi, imala su svojeg liječnika koji je bio na raspolaganju za tjedne opće zdravstvene preglede (Lajnert, 2014). Još jedan primjer skrbi za djecu radnika je rovinjska tvornica duhana koja je 1927. godine otvorila *Dječju kolijevku* za sedamdesetak djece svojih radnica u dobi do treće godine života (Petrović-Sočo, 2007).

Tadašnje su jasličke strukture bile izrazito orijentirane na zdravstvenu skrb pa bismo ih mogli okarakterizirati kao zdravstveno-socijalne ustanove (Mendeš i Ribičić, 2022: 35). Autorica Petrović-Sočo (2007) ističe kako period do osamdesetih godina dvadesetog stoljeća možemo nazvati „*Medicinsko doba dječjih jaslica*“. Godine 1947., u razdoblju poraća, donosi se *Uredba o dječjim jaslicama* kojom se takve ustanove karakteriziraju kao *socijalno-zdravstvene ustanove za smještaj, njegu i društveni odgoj djece u dobi do tri godine*, a uredba ističe osnovne ciljeve jaslica:

- Omogućavanje majkama da sudjeluju u svim aspektima društva

- Pomoć u podizanju mentalno i fizički zdrave djece
- Utjecaj na obitelj s ciljem usvajanja dobrih kulturno-higijenskih navika koje pridonose smanjivanju oboljenja i smrtnosti djece

Pretjerivanje u higijeni i stavljanje u prvi plan higijenskih i zdravstvenih čimbenika u brizi oko male djece dovelo je do nazivanja tog perioda *Medicinskim dobom*. Oprema dječjih jaslica u to vrijeme uključivala je niz krevetića u kojima su većinu vremena boravila djeca izolirana od socijalnih interakcija osim za vrijeme njege. Roditelji nisu mogli uvesti djecu u prostorije boravka već su vršili primopredaju na ispred vrata, sve u svrhu sprječavanja širenja zaraza. Ovakav način rada zaista je više podsjećao na bolnice, nego na vedru i veseljem ispunjenu dječju ustanovu. Igru se nije pridavalo na važnosti kao odgojnom sredstvu, znala se tu naći pokoja igračka no bez odgojne svrhe i ne obraćajući pozornost na prikladnost igračaka za dob djeteta (Petrović-Sočo, 2007: 8-17).

Protekom sedamdesetih godina, počinje se sve više uviđati koliko je pogrešno brigu o najmlađima svesti na puku njegu. Sukladno tim uviđanjima, postupno se mijenja pogled na rane odgojne ustanove, a time i njihova uloga. Jaslice polako postaju mjesto interakcije, zajednica odraslih i djece. Godine 1977. Donosi se dokument Programске osnove za njegu i odgoj djece u dječjim jaslicama koji je značajno doprinio razvoju tih ustanova od medicinskog u više pedagoškom smjeru (Petrović-Sočo, 2007). Sedamdesetih se godina javlja potreba da se djelatnost jaslica premjesti iz kategorije zdravstveno-socijalnih djelatnosti, u djelatnost odgojno-obrazovnog sustava (Lipovac, 1985:89). To se prvi puta i dogodilo 1981. Godine donošenjem Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju i programskog dokumenta Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983) u kojemu se spominje jedinstvena organizacija rada te integracija jaslica s dječjim vrtićima u zajedničku odgojno -obrazovnu ustanovu (Mendeš i Ribičić, 2022: 35).

Sljedeće desetljeće, odnosno period od osamdesetih do devedesetih godina, nazivamo *poučavateljsko* doba jaslica. Tijekom tog razdoblja potpuno se napustio isključivo medicinski pogled na brigu o djeci rane dobi, promijenila se organizacijska boravka u jaslicama na način da se smanjila pretjerana dezinfekcija i higijenzacija prostorija boravka djece, smanjilo se vrijeme predviđeno za odmor, roditelje se počelo uključivati na razini komunikacije s odgajateljima i interakcije prilikom dovođenja i odvođenja djece, djeca se počinju izvoditi van umjesto da borave u zatvorenom i skućenom prostoru te se više pažnje pridaje interakciji odgajatelja s djecom i komunikaciji u oba smjera (Petrović-Sočo, 2007: 18-22). Doprinos tome

dala su brojna istraživanja iz područja pedagogije i psihologije koja su pokazala kako su mala djeca u povoljnim uvjetima razvoja mnogo sposobnija nego što se do tada smatralo (Moss i Pence, 1994: 148). Tako su se u jaslicama i vrtićima počeli zapošljavati i psiholozi kao stručni suradnici. Sve brojnija istraživanja dovela su i do nastajanja jednog negativnog pogleda na rano odvajanje djeteta od majke pa se, radi nužnosti djelovanja ustanova za rani odgoj, pojavila potreba za novim reformama odgojno-obrazovnog sustava. Sve se više pažnje počinje usmjeravati na strukturiranje prostora u kojemu borave djeca jer on ima ulogu životne sredine. Nove prostorije dječjih jaslica opremale su se na pedagoški zadovoljavajući način, s više prikladnijih igračaka i ostalih materijala primjerenim djeci (Lipovac, 1985: 85).

Hrvatskim osamostaljenjem devedesetih godina dolazi do donošenja nove *Koncepcije razvoja predškolskog odgoja* i *Prijedloga programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Programsko usmjerenje nastoji naći ravnotežu između stroge orijentiranosti na zdravlje i tjelesni razvitak kakvo je vladalo u medicinsko doba i stroge orijentiranosti na učenje iz poučavateljskog doba. Naglasak se stavlja na kontekst odgojne ustanove kao jedne od prvih životnih sredina djece (Došen-Dobud, 1982). Instrukcijski kontekst počinje se promatrati kao mjesto društvenog života djece u interaktivnoj zajednici s odraslima i dolazi do pluralizma po pitanju pedagoških koncepcija. Ističe se, primjerice *Reggio* pedagoška koncepcija prema kojoj je glavna odrednica instrukcijskog konteksta, kvalitetno osmišljena poticajna okolina (Petrović-Sočo, 2007:27). Miljak (1991:12) ističe kako dijete mora biti izloženo okruženju koje mu je zanimljivo i privlačno s raznolikim sadržajem i poticajima koji mu omogućuju istraživanje, isprobavanje, rukovanje različitim predmetima, igru i druženje. Važno je da se u tom okruženju dijete osjeća slobodno i ima mogućnost izbora jer mu tada razdvajanje od roditelja neće predstavljati problem. Kako djeca u dobi do tri godine najviše uče promatranjem i istraživanjem, logično je da se najveći dio jasličkog kurikuluma treba odnositi na primjereno osmišljavanje instrukcijskog konteksta.

4.3. ETAPE RAZVOJA KURIKULUMA

Autorica Petrović-Sočo (2013) govori o četiri etape razvoja kurikuluma analizirajući razdoblje razvoja programskih dokumenata predškolskog odgoja kroz posljednjih pedesetak godina.

Početak prve etape podrazumijeva donošenje *Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* 1971. godine kao prvog dokumenta koji ima sve značajke kurikuluma. Taj prvi kurikulum bio je bihevioristički i tradicionalno usmjeren, sa zadanim ciljevima odgoja koji su bili koncipirani na način da se dijete priprema za buduće školsko obrazovanje. Tradicionalni pedagoški koncept obilježava transmisivni pristup obrazovanju metodama izravnog poučavanja (Miljak, 1996). Usmjeren na ciljeve odgoja i znanje koje odgajatelj treba prenijeti djetetu, kurikulum iz prve razvojne etape nije bio usmjeren na dijete i njegov cjelokupni razvoj, već isključivo na prenošenje znanja koje će biti temelj za daljnje obrazovanje te na pravilan tjelesni razvoj. Ciljevi i metode rada propisani su prema dobnim skupinama djece podijeljenim na mlađu, srednju i stariju grupu. Karakteristike tog kurikuluma su izrazita normativnost i krutost u provođenju odgojno-obrazovnih zadataka, a temelji se na frontalnom radu gdje odgajatelji usmenom metodom prenose znanje na djecu. Institucijski kontekst ustanove bio je promatran samo kao pomoćno sredstvo izravnog poučavanja, a slobodna igra nije imala svoje posebno mjesto u programu odgojno-obrazovnog rada. Još jedno obilježje ovog bihevioristički orijentiranog kurikuluma bilo je vrednovanje rezultata i ponašanja djece kroz sustav nagrada, usmenih pohvala i kazni. Razina komunikacije i suradnje s roditeljima nije bila izražena, osim s hijerarhijske pozicije izvještavanja roditelja o razvijenosti pojedinih akademskih vještina kod njihove djece tijekom godine pred polazak u školu (Petrović-Sočo, 2013).

Druga etapa razvoja kurikuluma obilježena je programskim dokumentom *Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta* (1983). Što se tiče pogleda na rano obrazovanje djece, nije puno toga promijenjeno. I dalje, glavna značajka kurikuluma, ostaje priprema za školu frontalnim radom odgajatelja, neosoban odnos djece i odgajatelja, hijerarhijski odnos prema roditeljima, podčinjen položaj djece u odnosu na odgajatelje i ostale značajke strogo režimskog programa. U literaturi možemo pronaći pojam *tehnoški* ili *inženjerski* kurikulum, koji označava jasnoću, određenost i nepromjenjivost odgojno-obrazovnog procesa. Takvim programom možemo smatrati dokumente iz prve dvije etape razvoja kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013). Teorija i praksa su tijekom prve dvije etape razvoja kurikuluma u jednoznačnom i linearanom odnosu, a institucije koje provode kurikulume čine to na autoritativan i kontrolirajući način (Miljak, 2005). No, značajna promjena u odnosu na prvu etapu razvoja, bila je uključivanje ranog odgoja od prve do treće godine života, u cjelokupni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja što možemo zahvaliti tadašnjim znanstvenim otkrićima iz područja psihologije. Počinje se polako uviđati značaj institucijskog odgoja i obrazovanja od najranije dobi. Iz istog razloga donose se programi poput minimuma

obrazovanja kojeg djeca trebaju proći prije polaska u školu te izvanredni programi za djecu koja ne pohađaju sustav odgoja i obrazovanja na redovnoj bazi (Petrović-Sočo, 2013).

Donošenje dokumenta Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, prvog programskog dokumenta koji regulira rad predškolskih ustanova donesenog u suvremenoj i samostalnoj Republici Hrvatskoj (Mendeš i Ribičić, 2022: 42), obilježava treću etapu razvoja kurikuluma. Period humanizma koji u središte pozornosti stavlja čovjeka i ljudsku prirodu zahvatio je i odgojno-obrazovni sustav te pridonio transformaciji u pogledu na razvoj i učenje djeteta. Dolazi do promjene paradigme u cjelokupnom načinu razmišljanja, istraživanja i znanosti. U vezi s humanističko-razvojnou predodžbom odgoja je i Konvencija o pravima djeteta, te sloboda u odabiru pedagoških ideja i koncepcija. Zajednička značajka svim suvremenim koncepcijama je napuštanja transmisivskog poučavanja i utemeljenost na teorijama konstruktivizma i sukonstruktivizma. Takve teorije nalazimo kod pedagoga Piageta, Vigotskog, Brunera i Schona, a obilježava ih tumačenje dječjeg učenja kao interaktivnog socijalnog procesa u kojem dijete uči o okolini i svojoj ulozi u njoj samostalno i u suradnji s drugima koji se nalaze u toj okolini. Ovim pogledom na dijete kao cjelovito biće, dolazi i do nove uloge odgajatelja, koji prestaje biti poučavatelj, a postaje pomagač i posrednik u učenju djeteta. Djeca imaju puno veću slobodu izražavanja i istraživanja kroz igru - čiji je veliki značaj u razvojnom procesu dobio svoj zasluženi prostor na stranicama novog kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013). Uloga je odgajatelja da promatra dijete koje slobodno odabire svoje aktivnosti te da se temeljem tog promatranja prilagodi svakom djetetu i usklađuje s njegovim aktivnostima (Slunjski, 2011). Promjena pogleda na odgojno-obrazovni proces vidljiva je i kroz ostvarivanje suradnje s roditeljima te njihovo uključivanje u institucijski odgoj djece u svrhu doživljavanja ustanova za odgoj i obrazovanje kao organizacija koje stalno uče i razvijaju se (Petrović-Sočo, 2013). Uzimajući u obzir specifičnost i jedinstvenost institucijskog konteksta svake pojedine ustanove koja provodi propisani odgojno-obrazovni program, svaka ustanova, na temelju osnovnih načela i okvira tog programa, izrađuje svoj izvedbeni kurikulum. (Miljak, 2005).

Četvrta etapa razvoja kurikuluma obilježena je donošenjem *Okvirnog nacionalnog kurikuluma* (2010), čija programska struktura ne donosi značajnije promijene po pitanju rada predškolskih ustanova, već se značaj tog dokumenta više odražava na školstvo. Po prvi puta se na državnoj razini verificira humanistički razvojni kurikulumski pristup odgojno-obrazovnom procesu u školama, koji je već prethodnim programskim dokumentom uveden u ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje (Petrović-Sočo, 2013).

Godine 2014. nastaje novi *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, temeljen na okvirnom kurikulumu. Taj dokument donosi još malo širu koncepciju predškolskog odgoja i obrazovanja. U njemu su sadržane sve suvremenije znanstvene spoznaje o odgoju, od kojij je ključna ideja da se dijete ne smatra objektom odgojnog procesa, već socijalnim subjektom, koji ima svoja prirodna prava, zaslužuje poštovanje i uvažavanje, a njegov boravak u odgojnoj ustanovi treba biti njemu podređen i pružati mu životno iskustvo sukladno razvojnim i individualnim potrebama (Mendeš, 2020). Dijete uči kroz slobodnu igru i istraživanje, bez izravnog poučavanja, kao i u trećoj etapi razvoja kurikuluma.

4.4. EVOLUCIJA STRUČNOG OSPOSOBLJAVANJA ODGOJITELJA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

Tečaj za zabavišne učiteljice

Otvaranjem prvih predškolskih ustanova, razvila se i potreba za stručnim osposobljavanjem djelatnica tih ustanova. Školska godina 1880/1881. pamti se kao godina u kojoj je bio pokrenut prvi tečaj za obrazovanje zabavišnih učiteljica u ženskoj učiteljskoj školi *Sestara milosrdnica* u Zagrebu. Polaznice tog tečaja tamo su stjecale temeljna pedagoška znanja i vještine za rad u dječjim zabavištima. Uvjetom upisa smatrala se završena predhodna naobrazba u ženskoj školi, nižoj gimnaziji ili građanskoj školi. Zabavišne učiteljice osposobljene na tom tečaju predstavljaju prvi stručni kadar za rad u predškolskim ustanovama. Donošenjem prvih normativnih i programskih dokumenata koji reguliraju i pitanja predškolskog odgoja i obrazovanja, točnije se definiraju uloga i svrha te ustroj zabavišta kao glavnih predškolskih ustanova. U spomenutim dokumentima izričito je navedeno kako su zabavišne učiteljice kvalificirano stručno osoblje te se propisuju određene karakteristike i uvjeti koje treba zadovoljiti zabavišna učiteljica, kako bi bila podobna za rad s malom djecom. Navodi se da su zabavišne učiteljice izričito ženske osobe tjelesno potpuno zdrave, vješte u hrvatskome nastavnom jeziku, muzikalne, s navršenih šesnaest godina, propisanim obrazovanjem te neporočnog ponašanja. Programom je regulirano trajanje tečaja za zabavišne učiteljice kroz jednu školsku godinu te njihovo zasnivanje u postojećim ženskim učiteljskim školama. Određeno je polaganje stručnog završnog ispita koji se sastojao od teoretskog i praktičnog dijela, a polagao pred ispitnim povjerenstvom. *Ustrojstveni statut za učiteljske škole u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*, dokment donesen 1889. godine, nešto detaljnije razrađuje

pitanje obrazovanja zabavišnih učiteljica, a primjer nastavnog plana jednogodišnjeg tečaja prikazan je u Tablici 1. Osnivanje ovih tečajeva kao i programsko i normativno reguliranje pitanja obrazovanja zabavišnih učiteljica doprinijelo je otvaranju sve većeg broja dječjih zabavišta u Hrvatskoj (Tablica 2.) (Mendeš, 2018).

Tablica 1. Nastavni plan tečaja za zabavišne učiteljice

Nastavni predmet	Tjedni fond sati
Nauk vjere	1
Odgojoslovje i teorija zabavišta	3
Praktične vježbe u zabavištu	8
Jezikoslovna i stvarna obuka	6
Prostoručno risanje	2
Mekaničke radnje	2
Pjevanje	2
Tjelovježba	1
UKUPNO:	25

(Mendeš, 2015)

Tablica 2. Broj zabavišta u Hrvatskoj u desetljeću nakon uvođenja tečaja

Školska godina	Broj zabavišta	Broj djece
1890/91.	18	877
1891/92.	22	803
1892/93.	21	911
1893/94.	22	972
1894/95.	16	838

(Mendeš, 2015)

Razdoblje tridesetih godina dvadesetog stoljeća

Nakon započetog širenja mreže predškolskih ustanova, koje se odvijalo početkom 30-tih godina 20. stoljeća, institucionalni razvoj se nastavlja pojavom tzv. *Dječjih skloništa*. U njima se rad s djecom provodio sukladno najmodernijim pedagoškim kriterijima toga vremena - uvode se didaktičke igre, modeliranje, crtanje i sl. (Lipovac, 1985:10). Paralelno s institucionalnim razvojem odvija se i kadrovsko jačanje te razvoj profesionalnog osposobljavanja učiteljica dječjih skloništa, koje 1934. u Zagrebu osnivaju i svoje *Udruženje učiteljica dječjih skloništa*

grada Zagreba. Kroz rad ovog *Udruženja* već je tada vidljiv napredak u promišljanju novih temelja za odgojni rad s predškolskom djecom, a provodi se i ideja o razmjeni znanja i praktičnih iskustava domaćih odgojiteljica s kolegama u Pragu i Beču te povezivanje i suradnja s drugim strukama relevantnim za rad s djecom. Ovom se naprednom razvoju i razmišljanju postepeno pridružuju i učiteljice ostalih dječjih skloništa, koja djeluju izvan Zagreba (Mendeš, 2010).

Nadalje, slijedom navedenih promjena uskoro se rađa i ideja o potrebi specijaliziranog školovanja učiteljica dječjih skloništa, koja već 1939. godine rezultira otvaranje *Škole za učiteljice dječjih skloništa*. Ova je škola otvorena u Rudama, selu u blizini Samobora. Osposobljavanje je trajalo dvije godine, a predviđena je i mogućnost nastavka obrazovanja i usavršavanja nakon završetka škole. Nastavnički kadar okuplja najbolje tadašnje stručnjake za rad s djecom (učiteljice iz dječjih skloništa, priznate pedagoge, psihologe itd.) koji su usmjereni na obrazovanje polaznika utemeljeno na najboljim i najmodernijim onovremenim postulatima pedagoške struke. Poseban je fokus rada obrazovnog ciklusa stavljen na psihologiju djece predškolskog uzrasta i najmodernije metode rada s njima. U sklopu *Škole za učiteljice dječjih skloništa* oformljen je i dom za polaznice te tzv. *Mala škola*, svojevrsna vježbaonica za djecu od 2 do 6 godina (Mendeš, 2010).

Prema srednjoškolskoj izobrazbi odgojitelja djece predškolskog uzrasta

Razdoblje nakon Drugog svjetskog rata donijelo je sa sobom posljedično i porast broja djece bez roditeljske skrbi. Paralelno s time odvijalo se i jačanje industrijalizacije što je pak utjecalo i na veliko povećanje potrebe za organiziranim vršenjem skrbi o predškolskoj djeci za vrijeme boravka roditelja na poslu. Nastavno na ove društveno-ekonomske promjene poslijeratno je razdoblje obilježeno naglim rastom potrebe za širenjem mreže predškolskih ustanova, a to je širenje ukazalo i na postojanje problema nedostatka stručnog kadra u tim ustanovama. Stoga se 1945. godine u Zagrebu otvara *Socijalno-pedagoška škola* kroz čiji se rad putem raznih tečajeva osposobljava prvi stručni kadar za predškolsko obrazovanje. Ujedno, provodi se i doškolovanje već postojećeg kadra koji je dotad radio u predškolskim ustanovama bez potrebne stručne naobrazbe. Ova se škola 1946. preimenovala u *Škola za odgajatelje* te nastavlja s radom do 1949. uglavnom na istim načelima: provođenje osnovnog obrazovanja za odgojiteljice u skladu s primarnom socijalno-zaštitnom ulogom predškolskih institucija (Mendeš, 2010).

Nakon što je na ovaj način u određenoj mjeri postignuta „privremeno dovoljna“ razina stručnosti kadra rađa se ideja o osnivanju četverogodišnje škole za odgojitelje te o njezinom izjednačavanju s postojećim učiteljskim školama. Ostvarenju ove ideje prethodila je bifurkacija (Franković, 1958: 435) provedena u Učiteljskoj školi u Zagrebu pa su se tako od 1947./48. polaznice Učiteljske škole nakon treće godine obrazovanja mogle opredijeliti za nastavak obrazovanja za odgojiteljice (Mendeš, 2010).

Srednjoškolska izobrazba odgojitelja djece predškolske dobi

Nakon ove razvojne etape u Zagrebu se 1949./50. osniva *Škola za odgajatelje predškolske djece*, s priznatom razinom potpune srednje škole u trajanju od 4 godine, za stjecanje zvanja odgojitelja predškolske djece. Uz školu djeluje i predškolska ustanova (vježbaonica), a u narednom razdoblju njeni su se planovi i nastavni programi nekoliko puta mijenjali i prilagođavali zahtjevima novog vremena i napretka pedagoške struke. Budući je uskoro postalo razvidno kako jedna odgojiteljska škola ne može zadovoljiti potrebe predškolskih ustanova na nacionalnoj razini, godine 1958./59. se, prvo u okviru Učiteljske škole u Puli, a potom 1962./63. i u Kastvu te kasnije u gimnaziji u Rijeci, otvara odgojiteljski smjer. Potonje predstavlja veliki iskorak u kvaliteti predškolskog obrazovanja i vidljivo podizanje njezine razine (Mendeš, 2010).

Iako je već u ovom razdoblju (krajem pedesetih godina dvadesetog stoljeća) postojala svijest i potreba o daljnjem unaprjeđenju izobrazbe predškolske struke te podizanju njezine razine na viši stupanj – ideja će biti ostvarena tek sredinom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, kada dolazi do reforme srednjoškolskog obrazovanja koje zahvaća i sustav obrazovanja odgojitelja predškolske djece (Mendeš, 2010).

Ova je reforma uvela novi koncept obrazovanja *suradnika u predškolskom odgoju* kroz sustav centara za usmjereno obrazovanje. Polaznici su nakon osnovne škole upisivali srednju školu po modelu 2+2. Naime, prve dvije godine srednje škole bile su općeobrazovnog tipa dok bi u 3. i 4. godini polaznici odabirali smjer tj. usmjeravali se u stručno obrazovanje. I u tom dvogodišnjem usmjerenom obrazovanju za suradnike u predškolskom obrazovanju postojali su općeobrazovni i stručni (pedagoški) predmeti u nastavnom planu, kojima se posvećivala posebna pozornost. Tadašnji sustav centara za usmjereno obrazovanje rezultirao je obrazovanjem odgojiteljske struke koja bi, nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja stjecala zvanje – suradnik u predškolskom odgoju. Ova je situacija urodila pojavom problema

u praktičnom životu jer se kadar sa stečenim zvanjem suradnika u predškolskom odgoju nije mogao zaposliti u predškolskim ustanovama te je morao nastaviti daljnje obrazovanje na fakultetu (Mendeš, 2010).

Tijekom naredne reforme srednjoškolskog obrazovanja, koja je provedena u drugoj polovici 80-tih godina 20. stoljeća, ovaj je praktični problem riješen uvođenjem koncepta programskog kontinuiteta obrazovanja pedagoške struke u trajanju od 4+2 godine. Ukida se opća srednja škola i učenici biraju i upisuju stručno usmjerenje odmah nakon završetka osnovne škole. Prema novom nastavnom planu se za profil obrazovne struke odgojitelja predškolske djece više ne predviđa završnost programa na razini srednje škole već se srednjoškolsko obrazovanje u trajanju od 4 godine povezuje s nastavkom obrazovanja na visokoškolskoj ustanovi (najčešće na pedagoškom fakultetu) u daljnjem trajanju od 2 godine. Po ovome se je modelu, sve do početka devedesetih godina, odgojiteljski kadar osposobljavao za samostalno upravljanje cjelokupnim odgojno-obrazovnim ciklusom rada s predškolskom djecom (Mendeš, 2010).

Izobrazba odgojitelja djece predškolske dobi na višoj razini

S obzirom da se ideja i potreba obrazovanja odgojitelja predškolske djece pojavila već krajem 50-ih godina 20. stoljeća, u tijeku općeg reformiranja školskog sustava u cjelini, za realizaciju je trebalo pričekati 10-ak godina. Tako je studij predškolskog odgoja prvi put pokrenut 1969./70. u sklopu Pedagoške akademije u Zagrebu i to osnivanjem Katedre za predškolski odgoj. Ovaj je studij trajao dvije godine, a upisivati su se mogli polaznici tj. maturanti gimnazije ili škole za odgojitelje. Studij je bio organiziran kao redoviti i kao izvanredni, a nakon Zagreba počinje se pokretati i drugdje (u Osijeku, Rijeci, Splitu). Udruženje pedagoških akademija SRH usvojilo je 1969. godine nastavni plan i program za studij predškolskog odgoja, a sastojao se od zajedničkog i posebnog dijela studija (Mendeš, 2010).

Zajednički dio sastojao se od osam kolegija (prvih osam u donjoj tablici), a posebni od trinaest kolegija (od kolegija predškolske pedagogije nadalje). U nastavku, tablica 3. prikazuje kolegije studija predškolskog odgoja prema Nastavnom planu i programu iz 1969. godine:

Tablica 3. Nastavni plan zajedničkog dijela studija

Kolegiji	Semestar			
	I.	II.	III.	IV.
<i>Filozofija</i>	2	2		
<i>Sociologija</i>		2	2	
<i>Pedagogija</i>	2+1	2+1	2+1	
<i>Didaktika</i>	2+1	1+2		
<i>Psihologija djetinjstva i mladosti</i>	2	2		
<i>Pedagoška psihologija</i>			2	2
<i>Fizički odgoj</i>	1	1	1	1
<i>Predvojnička obuka</i>	2	2	2	2
<i>Predškolska pedagogija</i>	3	3		
<i>Psihologija ranog djetinjstva</i>		3	3	
<i>Metodika odgojno-obrazovnog rada</i>			8	8
<i>Kultura usmenog izraza</i>	2	2		
<i>Scenski izraz i lutkarstvo</i>			2	2
<i>Filmska i RTV kultura</i>				4
<i>Dječja književnost</i>	3	3		
<i>Likovni odgoj s metodikom</i>	2	2	4	4
<i>Muzički odgoj s metodikom</i>	3	3	3	3
<i>Gitara</i>		1	1	1
<i>Fizički odgoj s metodikom</i>	3	3	3	3
<i>Higijena predškolskog djeteta</i>				3
<i>Tehničke vježbe</i>			3	

(Mendeš, 2010)

Kroz djelovanje posebnog studija došlo je do fokusiranja pozornosti na predškolsku pedagogiju i metodiku odgojno-obrazovnog rada te posvećivanje pažnje glazbenom, likovnom i tjelesnom odgoju s metodikom. Ciljevi svih kolegija ne razrađuju se detaljno nego se njihovi sadržaji definiraju okvirno.

Stupanjem na snagu novog nastavnog plana i programa studija predškolskog odgoja 1978. godine (studira se na filozofskom ili pedagoškom fakultetu) se kao naziv novog obrazovnog profila uvodi *odgojitelj predškolske djece*. Novi plan i program studija uvodi opće programske osnove koji sada postoje uz zajedničke i stručno-metodičke programske osnove. Raspored kolegija u okviru potonjih osnova nije se promijenio u odnosu na prethodno razdoblje. Jedina je razlika u ovom dijelu uočljiva u novom rasporedu satnice na predavanja, seminare i vježbe. Tablica 4., u nastavku, prikazuje stručne i metodičko-programske osnove studija predškolskog odgoja prema Nastavnom planu i programu iz 1978. godine:

Tablica 4. Nastavni plan za stručne i metodičko-programske osnove studija

Kolegiji	Semestar			
	I.	II.	III.	IV.
<i>Predškolska pedagogija</i>	3+1	1+1		
<i>Psihologija ranog djetinjstva</i>		2+0	0+1	
<i>Metodika odgojno-obrazovnog rada</i>			4+4	4+4
<i>Kultura govorenja i pisanja</i>	2+1	1+1		
<i>Scenski izraz i lutkarstvo</i>			1+1	0+2
<i>Filmska i RTV kultura</i>			1+1	
<i>Dječja književnost</i>	1+1			
<i>Likovni odgoj s metodikom</i>	2+0	1+1	1+1	0+2
<i>Glazbeni odgoj s metodikom</i>	1+1	1+1	1+1	0+2
<i>Sviranje</i>		0+1	0+1	0+1
<i>Tjelesni odgoj s metodikom</i>	1+1	1+1	1+1	0+2
<i>Zaštita zdravlja djece predškolske dobi</i>				2+2
<i>Tehničko-likovne vježbe</i>			0+2	0+1

(Mendeš, 2010)

Daljnji razvoj izobrazbe odgojitelja djece predškolske dobi nastavlja se sredinom osamdesetih godina prošlog stoljeća, kada se promjene dešavaju kao posljedica reforme srednjeg usmjerenog obrazovanja. Uveden je nastavak visokoškolskog obrazovanja uz oslobađanje od obveze razredbenog postupka onih kandidata koji su završili srednjoškolsko obrazovanje za odgojitelja predškolske djece. Nastavni plan i program sadržajno se nije bitno mijenjao u odnosu na prethodno razdoblje, osim što su se u određenoj mjeri mijenjale satnice nekih kolegija (v. tablicu u nastavku).

Tablica 5. s prikazom kolegija studija predškolskog odgoja prema Nastavnom planu i programu iz 1986. godine:

Tablica 5. Kolegiji zasebnog dijela studija predškolskog odgoja

Kolegiji	Godina	
	5.	6.
<i>Hrvatski ili srpski jezik</i>	30+0+30	
<i>Dječja književnost</i>	30+30+0	
<i>Strani jezik</i>	0+0+60	
<i>Osnove marksizam; Socijalizam i samoupravljanje</i>	30+30+0	30+30+0
<i>Tjelesna i zdravstvena kultura</i>	0+0+60	0+0+60
<i>Općenarodna obrana i društvena samozaštita</i>	60+0+0	60+0+0
<i>Zdravstveni odgoj</i>	60+0+15	30+0+30
<i>Lutkarstvo</i>	15+0+15	0+0+30
<i>Psihologija ranog djetinjstva</i>	30+15+0	
<i>Razvojna psihologija</i>	60+0+0	
<i>Opća pedagogija</i>	30+15+0	
<i>Predškolska pedagogija</i>	30+0+15	
<i>Pedagogija djece s teškoćama u razvoju</i>	45+0+15	
<i>Likovne tehnike</i>	0+0+30	0+0+60
<i>Likovni rad s metodikom</i>	15+0+30	30+0+45
<i>Sviranje</i>	0+0+45	0+0+45
<i>Glazbena kultura s metodikom</i>	30+0+30	30+0+60
<i>Tjelesna i zdravstvena kultura s metodikom</i>	30+0+30	30+0+60
<i>Metodika odgojno-obrazovnog rada</i>		90+60+120
<i>Metodika rada s djecom s teškoćama u razvoju</i>		30+0+30
<i>Stručno-pedagoška praksa</i>	10 dana	mjesec dana

(Mendeš, 2010)

Neke su promjene u studijskim planovima i programima nastale u Nastavnom planu i programu iz 1988. godine, kada se kolegij Metodika odgojno-obrazovnog rada podijelila na dva nova predmeta, a neki su kolegiji, poput Likovne tehnike, izostavljeni dok su, s druge strane uvedeni novi kao npr. Filmska, radio i TV kultura te Osnove informatike (Mendeš, 2010).

Tablica 6. predstavlja prikazom kolegija studija predškolskog odgoja prema Nastavnom planu i programu iz 1988. godine:

Tablica 6. Nastavni plan novog studija iz 1988.

Kolegiji	Godina 5.		Godina 6.	
	I.	II.	III.	IV.
<i>Kultura govorenja i pisanja</i>	2+0+1	1+0+1		
<i>Filmska, radio i TV kultura</i>			1+0+2	
<i>Dječja književnost</i>	1+1+0	1+1+0		
<i>Strani jezik</i>	0+0+2	0+0+2		
<i>Sviranje</i>	0+0+1	0+0+1	0+0+2	0+0+2
<i>Osnove informatike</i>			1+0+1	1+0+1
<i>Osnove marksizam</i>	1+1+0	1+1+0		
<i>Socijalizam i samoupravljanje</i>			1+1+0	1+1+0
<i>Tjelesna i zdravstvena kultura</i>	0+0+2	0+0+2	0+0+2	0+0+2
<i>Općenarodna obrana i društvena samozaštita</i>	2+0+0	2+0+0	2+0+0	2+0+0
<i>Zdravstvena zaštita i njega predškolskog djeteta</i>	2+0+1	2+0+1		
<i>Lutkarstvo i scenska kultura</i>	1+0+1	0+0+1	0+0+1	0+0+1
<i>Razvojna psihologija</i>	3+1+0	1+1+0	1+1+0	
<i>Opća pedagogija</i>	2+1+0			
<i>Predškolska pedagogija</i>	3+1+1	2+1+0		
<i>Pedagogija djece s teškoćama u razvoju</i>			1+1+0	2+0+1
<i>Metodika hrvatskog ili srpskog jezika</i>		1+1+0	2+0+2	1+0+2
<i>Metodika upoznavanja okoline i početnih matematičkih pojmova</i>		1+1+0	2+0+2	2+0+2
<i>Likovna kultura s metodikom</i>		1+0+1	1+0+1	2+0+3
<i>Glazbena kultura s metodikom</i>		1+0+1	1+0+1	2+0+3
<i>Metodika tjelesne i zdravstvene kulture</i>	1+0+0	1+0+1	1+0+1	2+0+2
<i>Stručno-pedagoška praksa</i>	dva tjedna		mjesec dana	

(Mendeš, 2010)

Ovako reformiran gore opisani sustav obrazovanja stručnog kadra za odgojitelja djece predškolske dobi zaživio je i održao se sve do početka devedesetih godina 20. stoljeća. Domovinski rat i nastupanje velikih društvenih promjena koje se u Hrvatskoj dešavaju početkom devedesetih godina svakako je utjecalo i na izmjene u sustavu izobrazbe stručnog kadra za odgojitelja djece predškolske dobi koje se početkom 90-ih godina počinju javljati u obliku novog koncepta predškolskog odgoja (Mendeš, 2010)

Današnje se obrazovanje odgajatelja djece rane i predškolske dobi stječe na visokim školama, odnosno fakultetima sukladno reformom visokog obrazovanja po načelima Bolonjskog procesa. Visoke učiteljske škole u Rijeci i Osijeku napravile su veliki iskorak u odnosu na druge

ustanove visokog obrazovanja počevši sa provođenjem trogodišnjeg studija. U 2005. Godini započinje se provođenje trogodišnjeg stručnog studija predškolskog odgoja na svim sveučilištima, a u akademskoj godini 2009/2010. Učiteljski fakulteti u Rijeci i Osijeku počinju s izvođenjem preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija ranog predškolskog odgoja i obrazovanja. Nešto kasnije se ovom obliku studija pridružuju i Učiteljski fakulteti Sveučilišta u Zagrebu i Zadru. Takav sustav obrazovanja po prvi put u povijesti omogućuje odgajateljima predškolske djece napredovanje do najvišeg, doktorskog stupnja obrazovanja (Mendeš, 2018).

5. RAZVOJ INSTITUCIJSKOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA DANAS

Predškolski odgoj i obrazovanje dio je sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, namijenjen djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u školu. Rani odgoj djece u institucijama shvaća se kao nadopuna odgoju u obitelji. Svrha je institucijskog odgoja da pomogne obiteljima u osiguravanju optimalnih uvjeta važnih za uspješno odgajanje i cjeloviti razvoj djece te rad na unapređenju ključnih osobina i vještina koje se počinju stvarati tijekom najranije dobi, a neophodna su svakom pojedinom djetetu kako bi i u kasnijem životu samostalno i kompetentno funkcionirao unutar društva. Te su osobine odnosno vještine *kreativnost, inicijativnost, samostalnost, samopouzdanje, snalažljivost u nepredvidivim situacijama, sposobnost rješavanja problema, sposobnost građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i suradnja s drugima, umijeće kvalitetnog komuniciranja, osvješćivanje vlastite odgovornosti za ponašanje i sl.* Među temeljnim vještinama, čiji razvoj treba početi njegovati već od dječje rane dobi, nalazi se vještina samoprocjene vlastitih postupaka, djela i ponašanja općenito. To je vještina pomoću koje se analizom vlastitog djelovanja razvija osjetljivost na potrebe i osjećaje drugih te pomaže na putu k odgovornom ponašanju (Slunjski i sur., 2012).

Prema suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića, nameću se nove paradigme o djetinjstvu i odgoju. One podrazumijevaju neodjeljivost procesa njege, zaštite, odgoja i obrazovanja djece poštujući individualne razvojne putanje svakog pojedinca i naglašavajući različitosti u sposobnostima i interesima pojedinaca radi uvažavanja kvalitete života djeteta. Dijete se smatra subjektom vlastitog odgoja i obrazovanja, u kojem sudjeluje kao aktivno i kompetentno biće s vlastitim interesima i mogućnostima. Znanje stječe kao aktivni istraživač vođeno svojom unutarnjom znatiželjom. Socijalne interakcije s okolinom promatraju se kao svrhovite akcije koje služe kao alat u odgoju, a odrasli u djetetovu okruženju su sudionici u procesu samoučenja i samorazvoja. Odnosno, boravak djeteta u ustanovi za rani odgoj i obrazovanje jest suživot djece i odraslih koji zajedno stvaraju. Dijete je prihvaćeno kao osoba sa svojim kulturnim identitetom te autentičnim potrebama i pravima. Suvremene ustanove za rani odgoj i obrazovanje dužne su poštovati pravo svakog djeteta na jednakost šansi. Preduvjet za ostvarivanje tih prava je uspostavljena kvalitetna komunikacija djece i odraslih koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces. Kvaliteta komunikacije zasnovana je na obostranom poštovanju i usmjerena što bolje razumijevanje dječjeg izraza (Slunjski i sur., 2012).

Suvremeno shvaćanje institucije za rani odgoj određuje istu mjestom *kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih*, koja svim sudionicima pruža priliku upoznavanja i prakticiranja odgovornosti u ponašanju prema sebi i drugima. Sloboda i uzajamno poštovanje temelji su ustroja takvih ustanova. U potpunoj suprotnosti s tradicionalnim shvaćanjem gdje se djeca odgoju podvrgavaju i izravno poučavaju, suvremenu ustanovu za rani odgoj i obrazovanje možemo definirati kao *mjesto zajedničkoga i učenja i samoučenja, razvoja i samorazvoja, odgoja i samoodgoja ili, drugim riječima, mjesta zajedničkoga kvalitetnog življenja ravnopravnih subjekata (djece i odraslih)* (Slunjski i sur., 2012).

Rad suvremenih odgojnih institucija temelji se na ideji o kontinuiranom učenju svih subjekata. Ustroj ustanove je demokratski, što znači da su i moć i odgovornost za njezino djelovanje i kvalitetu raspodijeljeni na sve subjekte. Profesionalnim partnerstvom odgojitelja i drugih suradnika u procesu, ostvaruje se zajedničko promišljanje o podizanju kvalitete pojedine ustanove, kroz međusobnu podršku u realizaciji programa i njegovoj evaluaciji (Slunjski i sur., 2012). Miljak (1991) navodi kako su brojna istraživanja evaluacijskog tipa provedena na različitim programima ranog odgoja i obrazovanja. Ta istraživanja su pokazala kako se različitost modela programa očituje u njihovoj teorijskoj vrijednosti i definiranju, no kada je u pitanju provedba teoretskih postavki i njihova realizacija u praksi, ta različitost se gubi. Današnje su ustanove otvorene pluralizmu pedagoških ideja i koncepcija, pretežno humanističkih koje postavljaju temelje kod djeteta za cjeloživotno učenje. Ideja da djeca sudjeluju u donošenju odluka vezanih za njihov odgoj i učenje, promovira se u suvremenim vrtićima. Na taj način želi se potaknuti razvoj budućih građanskih kompetencija važnih za aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici (Slunjski i sur., 2012).

Suvremenu institucija ranog odgoja i obrazovanja otvorena je prema van i prema unutra. Otvorenošću prema van podrazumijevamo povezivanje ustanove s užom i širom društvenom zajednicom, a u praksi se ona ostvaruje izgradnjom suradnje s roditeljima koji postaju aktivni sudionici u planiranju, realizaciji i evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa. Otvorenost prema van također obuhvaća suradnju sa različitim stručnjacima iz područja važnih za podizanje kvalitete boravka u odgojno-obrazovnim ustanovama. Otvorenost prema unutra odnosi se na povezanost i suradničko ozračje unutar odgojno obrazovne ustanove, odnose između odgojitelja i djece, povezanost odgojno-obrazovnih skupina, kolegijalnost među odgojiteljima i drugim djelatnicima ustanove za rani odgoj. Otvorenost prema unutra također je važan čimbenik

podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Suvremena odgojno-obrazovna ustanova okarakterizirana je kao živi sustav, na čiju kvalitetu utječe sklad u funkcioniranju svih elemenata koji ju određuju. Kao jedinstvena homogena zajednica djece i odraslih, ustanova za rani odgoj i obrazovanje ima svoju autentičnu kulturu koja je određena kroz sastav djece, roditelja i odgojitelja te kvalitetu okruženja. Okruženje za odgoj i obrazovanje ima svoj materijalni i društveni aspekt, a kvalitetu tog okruženja određuje ponuda raznovrsnih interakcija. Teško je izraziti neku točnu definiciju pojma kvalitete, no radi interesiranja društva o ishodima provođenja odgojno-obrazovnih programa, nužan je dogovor oko čimbenika koji utječu na realizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva na način određen tim programom. Kvalitetu ustanova za rani odgoj i obrazovanje možemo smatrati razvojnom kategorijom. Ona nije statična, neprestano se povećava ili smanjuje (Stoll i Fink, 2000). To znači da se kvaliteta neke ustanove ne postiže jednokratno, već je na održavanju iste potrebno kontinuirano raditi. Tako se ustanove moraju stalno baviti promišljanjem o pitanju kvalitete i njezinog unapređenja (Slunjski, 2012). U svrhu određivanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada, ustanove uvode samovrednovanje i vanjsko vrednovanje obrazovanja. Vanjsko je vrednovanje usmjereno na praćenje kvalitete postignuća obrazovanja ustanove u pojedinim područjima, dok se samovrednovanje odnosi na procese, odnose i uvjete ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2012).

Različiti segmenti djelovanja ustanove za rani odgoj i obrazovanje određeni su ključnim područjima kvalitete svake ustanove, a to su:

- *strategija ustanove za rani odgoj*
- *organizacijsko vođenje ustanove za rani odgoj*
- *kultura ustanove za rani odgoj*
- *prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada*
- *zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost*
- *kurikulum i odgojno-obrazovni proces*
- *ljudski resursi*
- *suradnja s užom i širom društvenom zajednicom*
- *proces praćenja i vrednovanja*

Suvremeni kurikulum propisuje holistički pristup ranom odgoju i obrazovanju djece u institucijama. To podrazumijeva cjeloviti odgoj i obrazovanje primjereno i usklađeno s prirodnim učenjem djeteta. Možemo opisati suvremeni kurikulum kao otvoren, dinamičan i razvojan, podložan konstantnim promjenama na bolje koje se temelje na stalnom učenju, istraživanju i suradnji sudionika uključenih u proces odgoja i obrazovanja. Suvremeni kurikulum ne propisuje strogo obrazovni sadržaj, već daje upute o metodama rada s djecom rane dobi. Metode rada su individualne i trebaju se provoditi na temelju praćenja interesa djeteta i podržavanja njegove inicijative. Suvremeni je kurikulum usmjeren na razvoj individualnih kapaciteta svakog djeteta poštujući pritom razvojne potrebe i prava pojedinca. Suvremeni kurikulum ima i inkluzivne značajke koje su ugrađene u program kao poštovanje i prihvaćanje različitosti među djecom koje proizlaze iz raznih sociodemografskih obilježja poput životne dobi, posebnih potreba i prava, nacionalnosti ili vjeroispovijesti. Suvremeni kurikulum pruža visoku razinu fleksibilnosti prilikom oblikovanja programa pojedinih ustanova ili odgojno-obrazovnih skupina. Usmjerenost na dijete, njegove potrebe i interese u sustavu u kojem konkretne mogućnosti variraju od ustanove do ustanove, razlog je datoj fleksibilnosti. Fleksibilnost se očituje u odabiru sadržaja, trajanju i dinamici izmjene aktivnosti u nekoj odgojno-obrazovnoj skupini. Oblikovanje kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja, uz svoju fleksibilnost, ipak treba biti usklađeno s vrijednostima propisanim u aktualnom Nacionalnom kurikulumu.

Velik značaj u oblikovanju suvremenog kurikuluma ima oblikovanje poticanog okruženja. Okruženje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja ima dva aspekta: socijalni i fizički. Socijalnim okruženjem smatraju se svi ljudski i komunikacijski potencijali, dok fizičko okruženje čine materijalni i prostorni potencijali vrtića (Miljak, 1996). Kako djeca u institucijama za rani odgoj borave značajan period vremena tijekom svakog dana, i to već od šestog mjeseca života pa do polaska u školu, primjereno okruženje dobiva na velikoj važnosti u takvim uvjetima. Primjerenim okruženjem smatra se ono okruženje koje u optimalnoj mjeri pruža poticaj cjelovitom razvoju. Mnogi pedagozi poput Marie Montessori i Rudolfa Steinera smatrali su još u svoje doba kako je bogat prostorno materijalni aspekt poticajnog okruženja neizostavan za kvalitetno učenje i cjeloviti razvoj djece. I suvremeni kurikulum obuhvaća smjernice za prostorno i materijalno oblikovanje okruženja tako da ono bude po mjeri djeteta (Budisavljević, 2015).

Kvalitetno poticajno okruženje je ono koje pruža multisenzoričnost, odnosno angažman više osjetila, i pritom treba omogućavati istraživanje različitih spoznajnih područja. Pod time se podrazumijeva omogućavanje istraživanja logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena istraživanje različitih mogućnosti organizacije prostora i rješavanje fizikalnih problema, istraživanje zvukova, tonova, melodije i glazbe, istraživanje prirode i prirodnih fenomena, istraživanje govorno-komunikacijskog okruženja, likovno i drugo kreativno izražavanje. Prilikom dječjih aktivnosti odgojitelji ne utječu izravno na učenje djece, već potiču djecu na razmišljanje i samostalno rješavanje problema, stvaraju uvjete za istraživanje i donošenje zaključaka. U dječje aktivnosti odgojitelji se uključuju po potrebi, na način da pokušavaju isprovocirati i podržati misaoni proces kod djece. Rezultati učenja i misaonih procesa nisu toliko važni koliko je važan sam proces učenja ili rješavanja nekog problema. Od suvremenog odgajatelja, u ovom kontekstu, traži se da bude pravi znalac i vrsni procjenitelj nenametljivih metoda koje su optimalne za pojedini situaciju učenja i pojedino dijete ili skupinu djece. Zbog takvih je zahtjeva važna suradnja unutar ustanove i sa stručnim suradnicima te kontinuirano usavršavanje svih sudionika koji nose velike odgovornosti u odgojno-obrazovnom procesu ustanova za rani odgoj i obrazovanje (Slunjski, 2008).

Prostori se u današnjim ustanovama ranog odgoja strukturiraju kroz različite centre aktivnosti. Djeca imaju slobodan pristup tim centrima te su slobodna odabrati koju vrstu aktivnosti žele provoditi. Na kreatorima prostornog oblikovanja jest zadatak da materijale u različitim centrima aktivnosti organiziraju na način da svaki od tih materijala ima svoju edukativnu i razvojnu svrhu. Na taj način postiže se punina riječi poticaj, bez ikakvog nametanja pravila i usmjeravanja u načinu korištenja materijala. Kada je sama bit odabranih materijala edukativna i razvojno poticajna, djeca će svojim slobodnim istraživanjem i isprobavanjem različitih aktivnosti postizati samoučenje i samorazvoj.

Okruženje u jasličkim odgojnim skupinama ponešto se razlikuje od okruženja u starijim skupinama. Prostor jaslca trebao bi biti ispunjen različitim vizualnim, slušnim i taktilnim podražajnim sredstvima koja će omogućiti dječja istraživanja kroz različite osjetne sustave i izazivati kod djece zanimanje i fascinaciju. Jasličkoj djeci treba omogućiti manipulaciju različitim predmetima, rastavljanje, bacanje, šuškanje, skrivanje, traženje, rješavanje različitih problema kroz pokušaje i pogreške. Kod djece starije jasličke dolazi do funkcioniranja na razini simbola koje možemo poticati simboličkom igrom. Centri aktivnosti trebaju biti prisutni i u jasličkim skupinama, s naglaskom na one aktivnosti koje će doprinijeti razvoju djetetove

svijesti o sebi i poticati na učenje osnovnih pojmova kao što su boje, oblici, životinje i dr.). U vrtićkoj dobi dolazi do proširivanja učenja pojmova kroz različite teme koje su predmet dječjeg interesa i projekte koji se događaju u različitim centrima aktivnosti. Različiti centri aktivnosti nude poticaj za razvoj različitih kompetencija (Budisavljević, 2015). Kompetencije se razvijaju slobodnim odabirom djeteta, pa tako možda neko dijete koje ima „dara“ za određenu aktivnost, neće taj dar otkriti dok sam ne iskaže zanimanje za određenu vrstu aktivnosti. Odgojitelj može, prepoznati li potencijal za razvoj određene kompetencije, indirektno poticati buđenje interesa za određenu vrstu aktivnosti kod djeteta. Naglasak je na tome da se ništa u procesu učenja kod djece ne odvija putem direktive i nametanja jer se takav način kroz povijest pokazao kontraproduktivnim za kognitivni razvoj djece. *„Kvalitetnim oblikovanjem okruženja potičemo dijete na interakciju s prostorom i materijalima stavljajući naglasak na njegov istraživački potencijal, omogućujući mu pritom da svoje aktivnosti samo organizira te da surađuje s drugom djecom i odgajateljem, a time i da stječe i razvija različite kompetencije.“* (Budisavljević, 2015)

5.1. IZAZOVI SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKE DJECE

Današnji se sustav predškolskog odgoj susreće s brojnim izazovima i dilemama. U proteklom razdoblju svog razvoja usmjerenost programa predškolskog odgoja i obrazovanja prolazila je kroz brojne stadije i utjecaje biheviorističkih i tradicionalnih ideja do onih humanističkih koje su se nalazile u potpunoj suprotnosti s tradicionalnim i naglašavale potpunu slobodu u pristupu dječjem odgoju i razvoju. Bez obzira na ovu putanju razvoja odgojno-obrazovnih ustanova, i danas se nalazimo pred dilemom treba li djecu prepustiti potpuno prirodnom i individualnom rastu i razvoju ili je potrebno nešto direktnije vođenje i poticanje istog. Preciznije rečeno, izazov je današnjeg ranog i predškolskog odgoja u pronalasku ravnoteže između biheviorističkih i humanističkih značajki kod kreiranja programskog sadržaja ustanova (Došen-Dobud, 2019: 106).

Pluralizam pedagoških koncepcija i pravaca koji imamo danas rezultat je povijesnih kretanja i promjena u načinu razmišljanja o ranom odgoju i obrazovanju kroz čitavo stoljeće, a i duže. Dugo su se pravci istraživanja razvoja bazirali na dječji intelektualni razvoj i razvoj pojedinih intelektualnih funkcija. Značajke programa koji su se temeljili na tom tipu istraživanja su

naglašeni razvojni ciljevi vezani za intelektualni razvoj, a to su, kako navode Parker i Day (1973: 473-483; prema Došen-Dobud, 2019: 108):

- Komunikacijske i kognitivne sposobnosti,
- Apstraktno mišljenje,
- Logičke operacije,
- Formalne operacije,
- Sadržaj, procesi i razvoj stavova potrebnih za sudjelovanje u standardnom školskom obrazovnom programu
- Sposobnost prihvatanja informacija i stavova
- Slobodan mentalni, tjelesni i psihički razvoj
- razvoj sposobnosti i spoznaja bitnih za inteligentno ponašanje
- unapređivanje intelekta i kreiranje pozitivnog stava prema učenju
- razvijanje temeljnih pojmova
- spoznajni govorni razvoj
- govorne sposobnosti
- socijalni i emotivni razvoj
- razvoj motivacije

Kako se znanost ubrzano razvija, razvijaju se i neprestano mijenjaju pogledi na odabir pedagoških koncepcija na kojima se treba temeljiti rad predškolskih ustanova. Zaključak je da su dva ključna čimbenika u kreiranju programa za rad s djecom rane i predškolske dobi, a to su poticaj slobodnog razvoja sposobnosti i usmjeravanje u stjecanju korisnih vještina i znanja pomoću vođenih aktivnosti. S obzirom na prirodu današnjeg vremena, u kojem se more raznovrsnih informacija dobiva iz naše neposredne okoline, postavlja se logično pitanje: „U kojoj je mjeri potrebno puštati djecu da se samorazvijaju i samoodgajaju, a u kojoj mjeri ih je potrebno usmjeravati na vrstu iskustva i informacija koje im mogu koristiti u budućem životu?“. Ravnotežu između ovih dvaju čimbenika u odgoju trebaju uspostaviti ustanove u svojim individualno kreiranim programima, a pritom imaju slobodu odabira pedagoških koncepcija i programa koje će odabrati za izgradnju svog jedinstvenog programa rada (Došen-Dobud, 2019: 108, 111).

Predškolski odgoj i obrazovanje možemo promatrati kao socijalnu investiciju. U prilog ovom pogledu govore razna istraživanja koja su se bavila povezanošću između pohađanja

predškolskih ustanova i dobrobiti na području kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta. Utvrdila se pozitivna korelacija između pohađanja predškolskih ustanova i kognitivnog razvoja djeteta u pogledu bolje pripremljenosti te djece na školske sadržaje. U tom kontekstu ističu se programi usmjereni na kognitivni razvoj, a ishodi socijalnog razvoja u najvišoj mjeri ovisili su o pojedinačnoj kvaliteti svake ustanove za predškolski odgoj. Ideja o predškolskom odgoju kao socijalnoj investiciji iznjedrila je određene programe čija su ciljana skupina polaznika bila djeca slabijeg socioekonomskog statusa. Promatrajući učinke u toj skupini djece, zaključuje se kako su takvi programi polučili visoku stopu povrata investicije jer su doveli do značajnijih promjena po pitanju životnih šansi takvih polaznika (Baran, 2013). Kao jedan od reformskih pokušaja u području ranog odgoja i obrazovanja ističe se američki program Head Start koji je bio namijenjen djeci koja žive u ekonomski i kulturno siromašnim uvjetima (Došen-Dobud, 2019: 111). Program Head Start započeo je 1965. kao osmotjedni demonstracijski projekt osmišljen kako bi pomogao prekinuti krug siromaštva u Sjedinjenim Američkim Državama. Pružio je djeci predškolske dobi iz obitelji s niskim primanjima sveobuhvatan program za zadovoljenje njihovih emocionalnih, društvenih, zdravstvenih, prehrambenih i obrazovnih potreba. Ključno načelo programa utvrdilo je da on bude kulturološki osjetljiv na zajednice kojima služi, te da zajednice ulažu u njegov uspjeh volontiranjem i donacijama. Programi Head Start poslužili su više od 36 milijuna djece od 1965. Godine do danas, razvijajući se od osmotjednog demonstracijskog projekta do cjelodnevnog i cjelogodišnjeg usluge s brojnim programskim mogućnostima. Iz Head Start programa kasnije su se razvili i drugi slični programi (Early Head Start, Home Start, Follow Through i drugi) (Došen-Dobud, 2019: 112). Najznačajnija i najutjecajnija istraživanja o predškolskoj dobi vjerojatno su ove tri studije: *The Perry Preschool Study*, *Carolina Abecedarian Project* i studiju *Chicago Child-Parent Center Program*. U prve dvije studije *Perry* i *Abecedarian*, istraživači su osmislili program rane obrazovne intervencije, a djeca su nasumično raspoređena u "tretman" ili "kontrolnu" grupu. Studija *Chicago Child-Parent Center* (CPC) nije provedena na ovaj način. Bila je to analiza velikog javnog predškolskog programa koji već postoji, a njegova veličina jedan je od razloga zašto je studija tako značajna. CPC studija je obuhvatila više od 1500 djece; *Perry* i *Abecedarian* uključili su svaki po nešto više od 100 djece. Sve tri studije su pokazale da predškolsko obrazovanje ima pozitivan dugoročni učinak na živote djece (Hanford, 2018).

Tablica 7. Programi *Head start*, *Perry*, *Abecedarian* i *CPC*

	<i>Head Start</i>	<i>Perry</i>	<i>Abecedarian</i>	<i>CPC</i>
Vrijeme djelovanja	Od 1960-ih nadalje	1960-ih	Od 1960-ih nadalje	1970-ih i 80-ih
Ciljana djeca	Slab socio-ekonomski status	Slab socio-ekonomski status; niži IQ	Visok rezultat na indeksu visoke rizičnosti	Slab socio-ekonomski status
Dob polaznika	3-4 godine	3-5 godina	6 tjedana - 8 godina	3-9 godina
Opis programa	Poludnevni; posjete obiteljima	Poludnevni; kućne posjete	Cjelodnevni; medicinske usluge	Poludnevni; intenzivna uključenost roditelja
Djece na odgojitelja	Različito	6	3 u jaslicama, 4 u vrtiću, 6 u školskim grupama	-
Značajni učinci	Kratkotrajno: pismenost, matematika, socijalni razvoj	Dugotrajno: završavanje škole, zaposlenost, zarada; manje ml. trudnoća, socijalne pomoći, kriminala	Dugotrajno: kognitivni razvoj, upis fakulteta, zaposlenost, bolji poslovi, socijalna prilagodba	Dugotrajno: školski uspjeh, završavanje srednje škole; manje kaznenih djela
Troškovi po djetetu/god. (u \$)	5 000	12 356	13 900	7 783
Koristi (\$)	-	150 525	449 000	60 117
Koristi/Troškovi	-	9,11	3,78	7,77
Javne Koristi/Troškovi	-	7,16	2,69	6,87

(Baran, 2013)

Kako je znanost utvrdila značajnost perioda ranog djetinjstva kao presudnog činitelja oblikovanja buduće ličnosti, brojni su programski pokušaji s različitim metodičkim pristupima ciljali na učinkovitije iskorištavanje predškolskog perioda. Pritom se metodički pristup razlikovao od programa do programa. Individualni oblik rada prisutan je u programima s Montessori pristupom, za koje se sve više oživljava interes javnosti (Došen-Dobud, 2019: 112). Bowlby (1953) ističe drugačiju perspektivu na utjecaj ranog izlaganja ustanovama za odgoj i obrazovanje. On ističe istraživanja koja su dovela u vezu kriminalna ponašanja kod djece i mladih s nedostatkom afektivne povezanosti djeteta u ranoj dobi s majkom. Tvrdi da je najbolje za dijete da ostane s majkom do pete godine života, a tada se može na siguran način uključiti u institucijski odgoj.

Izazov je pred stručnjacima za rani odgoj i obrazovanje odgovoriti na dileme spomenute ranije. U kojoj je mjeri potrebno djecu odgojem usmjeravati na budućnost? Ne postoji li opasnost od toga da se zanemari njihova sadašnjost i da ih se odvoji od djetinjstva u punom smislu te riječi? Djetinjstvo bi trebalo biti period u kojem djeca žive bezbrižno i slobodno. Narušava li se značenje tog pojma usmjeravanjem u odgoju i obrazovanju treba tek vidjeti. Za to su potrebne nove spoznaje i pristupi koje će na najučinkovitiji i najsigurniji način iskorištavati mogućnosti predškolskih godina. Pojedine zemlje teže integriranju predškolskog odgoja s prvim godinama

osnovne škole u jedinstveni sustav *odgoja u ranom djetinjstvu*. Za takve zahvate potrebno je, osim znanstvene i stručne utemeljenosti stečene kroz istraživanja, omogućiti i reforme kurikuluma na razini sadržaja i metodičkih postupaka škole (Došen-Dobud, 2019:114,115).

Još jedan od izazova suvremenog predškolskog odgoja i obrazovanja jest inkluzija. Inkluzija se definira kao sveobuhvatno, višesektorsko, integrirano i na igri utemeljeno uključivanje sve djece i njihovih obitelji u proces ranog odgoja i obrazovanja. Kao takva, inkluzija je jedan od presudnih čimbenika određivanja kvalitete pojedinih predškolskih ustanova. Inkluzivni programi ranog odgoja i holistički se bave dječjim razvojnim potrebama nudeći odgovarajuću prehranu, zdravstvenu skrb, dosljednu skrb, zaštitu, psiho-socijalnu podršku i prilike za rano učenje i socijalnu stimulaciju. Inkluzivni programi promiču vrijednosti, stavove i ponašanja kao što su jednakost, socijalna pravda, poštovanje prema svima te promiču pozitivan pogled na različitost (Jurčić, Zrilić i Bedeković, 2011). Uključivanje u kvalitetan inkluzivan odgojno-obrazovni program može biti posebno važno za djecu iz socijalno ugroženih obitelji. Iskustva diljem svijeta pokazuju da je potrebno odgovoriti na specifične potrebe svakog isključenog djeteta, koje se može susresti s izazovima koji proizlaze iz kombinacije čimbenika isključenosti, kao što su spol, siromaštvo, mjesto stanovanja, etnička pripadnost, jezik, pravni status, kašnjenje u razvoju ili invaliditet. Odgovori bi trebali biti oblikovani na način koji ne podržava marginalizaciju, diskriminaciju, segregaciju i etiketiranje (Siraj-Blatchford, 2009). Inkluzivna politika, strategija i praksa ranog odgoja i obrazovanja ima ukloniti prepreke, promicati optimalan razvoj i učenje za sve, povećati sudjelovanje i uključenost. Tek kada su postignuti ti ciljevi, možemo reći da je postignuto kvalitetno obrazovanje za sve (Kaga i Sretenov, 2021).

Prema trećem članku Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97,107/07) predškolski se odgoj i obrazovanje organizira, provodi i ostvaruje u skladu s razvojnim obilježjima i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji. Važno je istaknuti ulogu odgojitelja prema načelima inkluzivne pedagogije koji trebaju omogućiti dosljedno provođenje interkulturalnih načela u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi (Bedeković, Zrilić, 2014). U većini ustanova ranog i predškolskog odgoja u kojima se provodi skrb o djeci urednog razvoja, inkluzija se provodi putem posebnih ili integriranih programa, a ustanove koje žele provoditi inkluzivne programe, dužne su se obratiti nadležnom ministarstvu koje im prvo mora dati svoju suglasnost za provođenje tih programa. Inkluzivni programi smatraju se operativnim programom unutar važećeg kurikuluma, a obuhvaćaju sljedeće:

- uključivanje djece s teškoćama u redovne cjelodnevne, poludnevne ili kratke programe,
- programe za djecu iz marginalnih skupina (romska djeca, migranti),
- programe za djecu nacionalnih manjina,
- programe na stranim jezicima integriranim u redovne programe,
- vjerske programe,
- programe prema različitim koncepcijama i alternativne programe (Waldorf, Montessori, Reggio, Agazzi, Korak po korak, Situacijski pristup i dr.),
- uključivanje roditelja u škole roditeljstva,
- odgoj i obrazovanje za ljudska prava kao preventivne programe,
- posebne programe za darovitu djecu,
- posebne sportske, glazbene ili umjetničke programi.

Nužnost izdavanja suglasnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja predstavlja čestu komplikaciju u praksi radi neefikasnosti i neusklađenosti zakonske procedure s prilikama pojedinih ustanova.

Pluralizam pedagoških koncepcija i širok izbor različitim pristupima odgoju, temelj su za izgradnju kvalitetnih predškolskih ustanova i po pitanju inkluzije. Najučinkovitijim inkluzivnim programima u ranoj dobi pokazali su se oni usmjereni na obitelj jer je dijete ugrađeno u obiteljski kontekst (Vakil et al., 2003.). Razumijevanje i svijest o alternativnim modelima obrazovanja u ranom djetinjstvu početna je točka za unapređenje učenja i iskorištavanja mogućnosti u ranom djetinjstvu. U kontekstu inkluzivne pedagogije nameću se jedinstveni aspekti pojedinih alternativnih programa od kojih su najznačajniji Montessori, Reggio Emilia i Waldorfsko obrazovanje radi svoje prikladnosti za širu međunarodnu primjenu. Kurikulum za svaki od ovih modela naglašava ulogu prirodnih materijala i okruženja, holistički pristup razvoju djeteta i mirno rješavanje sukoba. Izgrađeni su na koherentnim vizijama o tome kako poboljšati ljudsko društvo pomažući djeci da ostvare svoj puni potencijal kao inteligentne, kreativne, cjelovite osobe (Edwards, 2002: 3).

Maria Montessori vjerovala je u cjeloviti razvoj djeteta i da učenje uključuje rast uma i srca kroz iskustvo u učionici. Vjerovala je u vrijednost pojedinog djeteta i razvoj u skladu s njegovim interesima, sposobnostima i tempom. Na temelju odnosa uzajamnog povjerenja, Montessori odgajateljica također podržava izgradnju međusobnih odnosa djece, pomažući djeci da razviju sve veću samodisciplinu i samokontrolu, a uskače u pomoć samo kada je to potrebno (Edwards,

2003). Ne dopušta se problematično ponašanje, ali se problemi takvog ponašanja rješavaju na način da odgojitelji sustavno ohrabruju djecu, dopuštajući im da razviju samopouzdanje i unutarnju disciplinu tako da je sve manje potrebe za intervencijom kako se dijete razvija. Kurikulum za rano djetinjstvo za Montessori školu uvelike se temelji na prezentaciji specifičnih materijala koji služe za individualizirano učenje, a karakteriziraju praktičnu korisnost, pokret i boju. Materijali podučavaju kroz aktivnost, razvijaju vještine matematike, prepoznavanje boja i oblika, čitanja i pisanja. Ključno u kurikulumu je da učenik uči ono što ga zanima. Montessori je vjerovala kako djeca uživaju u dugim radnim razdobljima i da svoju pravu prirodu otkrivaju kad pronađu ono što ih privlači. Boravak djece u ustanovi koja provodi Montessori program izgleda tako da svako dijete za sebe bira aktivnosti, napredujući onoliko koliko ga zanima. Takva individualizacija često rezultira time da neka mala djeca svladaju čitanje i pisanje prije šeste godine i sl. Waldorfsko obrazovanje stavlja fokus na djetetovu slobodu i cjelovit razvoj djeteta. Tu je i uloga učitelja kao vodiča za dijete i kao umjetničkog voditelja. Dijete unutar waldorfskog obrazovanja predstavlja sliku slobodnog čovjeka u razvoju (Damovska 2005). Razvoj osobne slobode u svrhu ispunjavanja čovjekovog potencijala cilj je waldorfskog obrazovnog sustava. Pod utjecajem Montessori, Vygotskog i Piageta, Loris Malaguzzi osniva vlastitu koncepciju odgoja u ranoj i predškolskoj dobi koja nosi naziv prema talijanskom gradu Reggio Emilia, u kojemu je osnovana. Identificirana su tri glavne karakteristike koncepta Reggio Emilia: prava djeteta, važnost uloge odgojitelja kao profesionalnog istraživača i partnerstva zajednice u obrazovanju djeteta. Jedan od primarnih ciljeva u *Reggio* pristupu je provođenje iskustva učenja s naglaskom na prava i potrebe djeteta u obrazovnom procesu. *Reggio* filozofija pruža sliku djece i odgojitelja kao sposobnih, snalažljivih, moćnih protagonista vlastitog iskustvenog učenja. U svrhu iskustvenog učenja, naglašava se oblikovanje prostora i okruženja vrtića na način da pružaju raznovrsna iskustva samim svojim uređenjem. Kvalitetno osmišljen prostor smatra se drugim odgojiteljem (Petrović-Sočo, 2007:27). Drugi cilj obrazovanja u *Reggio* pristupu tiče se slike učitelja koji su obrazovani, profesionalni istraživači koji su kompetentni za aktivno prevođenje teoriju u praksu. Odgojitelji prema *Reggio* konceptu istraživanje smatraju svojim stalnim stavom i tehnikom svog rada. Njihova uloga uključuje različite aktivnosti - promatranje, dijalog, raspravu, slušanje, izgradnju odnosa i potporanj za djetetovo učenje nastojeći mu pružiti razumijevanje. Treći cilj *Reggio Emilije* je postizanje partnerstva u obrazovanju u duhu suradnje svih onih koji su uključeni u proces odgoja i obrazovanja (roditelji, odgojitelji, stručni suradnici). Struktura čini učitelje, djecu i roditelje ravnopravnim sudionicima u programima učenja. Iako je osnova sva tri opisana pristupa u velikoj mjeri slična, ipak je fokus društva na razlikovnim osobinama ovih programa.

Montessori obrazovanje uključuje perspektivu roditelja i djece u strukturiranju nastavnog plana i programa, ali je većim dijelom vođen učiteljevim predstavljanjem planiranih materijala. Reggio Emilia naglašava odnos odgajatelja sa zajednicom, s velikim krugom uključenih mišljenja i perspektiva u obrazovno planiranje. Waldorfsko obrazovanje prepušta veliki dio razvoja programa učenja interesima djece. Iako ova tri modela dijele mnoge karakteristike i svi danas predstavljaju izvrsnu alternativnu opciju na međunarodnoj razini, razlike između modela daju roditeljima i nastavnicima jasne razloge da odaberu jedan umjesto drugog (Aljabreen, 2020). Potpora istraživanju alternativnih obrazovnih modela u obrazovanju u ranom djetinjstvu diljem svijeta vrijedan je cilj. Važno je uložiti znanstveno vrijeme i trud u evaluaciju ovih modela obrazovanja u ranom djetinjstvu u različitim kulturnim kontekstima. Još neki alternativni pristupi koje je vrijedno spomenuti uključuju situacijski pristup učenju, koncepciju sestara Agazzi i program Korak po korak specijalno kreiran za područje odgoja djece jasličke dobi. Situacijski pristup učenju je pedagoška koncepcija koju je osmislio Jurgen Zimmer (1984), a glavna obilježja tog pristupa uključuju: stjecanje znanja korisnih u konkretnim životnim situacijama, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje u grupama djece različitih dobnih skupina, zajedničko odrastanje, suradnju roditelja i drugih odraslih sudionika u procesu odgoja i obrazovanja, rad sa širom okolinom vrtića i otvoreno planiranje. Izdvojena karakteristika pedagogije sestara Agazzi je pogled na predškolsku ustanovu kao na malu kuću za veliku obitelj. Naglašena je uloga institucije da oponaša obiteljsko okruženje, u njoj se odgojitelji i djeca igraju, vježbaju praktične aktivnosti iz svakodnevnog života, međusobno si prepričavaju događaje i dojmove svakog dana, vode uzajamne razgovore, brinu za čistoću i usvajanje higijenskih navika. Ideja je da među članovima takve zajednice vlada uzajamno poštovanje, ljubav i pomaganje kao u obitelji. Odgojitelji prema Agazzi pedagoškom konceptu trebaju odbaciti rutinu i navike u svrhu prilagođavanja najrazličitijim potrebama i situacijama na koje mogu naići u radu s djecom. Idealan odgojitelj posjeduje majčinske osjećaje i ima instinkt koji mu omogućava da je uvijek prisutan (Zrilić, 2014).

Posljednja dva desetljeća bilježi se sve veća upotreba alternativnih predškolskih programa u svijetu, pa tako i u Hrvatskoj. Kod nas je najčešći oblik alternativnih programa onaj prema *Montessori* koncepciji. Iako je ona na ovim prostorima zastupljena još od davnih dana (1912. Spominje se u časopisu *Napredak*), danas je zbog svojeg specifičnog pristupa djetetu sve traženija (Philipps, 1999). Trenutno u Hrvatskoj imamo 5 aktivnih vrtića koji djeluju isključivo prema *Montessori* načelima, a brojni redovni vrtići u sklopu svojih programa nude i barem jednu odgojnu skupinu koja provodi *Montessori* program. Među njima valja istaknuti *DV Vrbik*

u Zagrebu koji ima izvanredna postignuća na području integracije djece s teškoćama u razvoju, a još mu je 1995. zbog tih postignuća dodijeljena *Nagrada grada Zagreba* (Philipps, 1999). Uz *Montessori* vrtiće koji su najbrojniji, u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nailazimo i na *Waldorfsku* i *Agazzi* alternativnu pedagogiju. Steinerova načela isključivo provodi pet privatnih *waldorfskih* vrtića, a po jedna odgojna skupina ovog alternativnog programa postoji u dva zagrebačka i jednom čakovečkom redovnom vrtiću. Pedagogiju obiteljskog zajedništva koju su osnovale sestre Agazzi provodi od 1995. jedan jedini vrtić, *DV Zraka sunca* u Križevcima (Središnji državni portal, 2023).

5.2. SUVREMENI ODGOJITELJ

Suvremena obrazovna paradigma dijametralno je suprotna tradicionalističkom pedagoškom konceptu pa se tako i kompetencije odgojitelja u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu uvelike razlikuju od izvorne slike poželjnog odgojitelja. Današnji pogled na bihevioristički tradicionalni koncept odgoja iz prošlih vremena, shvaća tadašnju ulogu odgojitelja kao izravnog poučavatelja djece koja su hijerarhijski podređena odgojitelju, podčinjena i obespravljen (Slunjski, 2011). Suvremeni odgojitelj smatra se suučesnikom i omogućiteljem u procesu afirmacije djetetove osobnosti. Odgojitelj i dijete uspostavljaju uzajaman partnerski odnos na putu prema samoodređenju djeteta i postupnog oslobađanja od ovisnosti o odraslima. Djecu se od najranije dobi odgaja na način da postanu samostalni mali ljudi, zrelih za vlastito odlučivanje, samodisciplinu, kritiku i samokritiku te samostalan uspjeh, a takav pedagoški koncept predstavlja potpunu suprotnost tradicionalnom konceptu prema kojemu se djecu opsesivno štitilo od štetnih utjecaja, od odgovornosti i posljedica te od sposobnosti vlastitog razlučivanja onoga što je dobro, a što nije (Slunjski, 2012). S druge strane, ne smije se zaboraviti činjenica da je djetinjstvo specifično razdoblje po pitanju psihičke i fizičke (ne)zrelosti te da se poštivajući i priznavajući prava djeteta, djecu mora i od određenih štetnosti direktno zaštititi (Konvencija o pravima djeteta, 2001). Naglašava se važnost razrađivanja pedagoškog pristupa odnosu prava i potreba djece i važnost definiranja prava i potreba djeteta iz pedagoške perspektive. Težnjom za distanciranjem od tradicionalnog odgojitelja i njegovog pedagoškog koncepta, suvremeni pristup postavlja pitanja koja zahtjevaju da se odgojitelj opredjeli, primjerice »*Želim li da dijete ima čvrst vanjski autoritet (pravilo, zahtjev, zabranu) ili čvrst unutarjni autoritet (samostalno i odgovorno biranje onoga što će reći, učiniti, odlučiti)?*« ili

»Želim li razvijati poslušnost ili inicijativnost djece?« (Slunjski, 2011). Polemizira se treba li odgojitelj direktno pozvati djecu na aktivnost ili im je dovoljno ponuditi materijale i sadržaj koji ih indirektno pozivaju da se uključe (Slunjski, 2011). Suvremena pedagogija nastoji težiti postavljanju pitanja u vidu sukobljenih alternativa, suprotstavljenih opcija i proturiječnih zahtjeva, premda se navedeni mogu promatrati i kao komplementarne i nadopunjujuće mogućnosti. Bitno je da dijete bude inicijativno, ali također spremno na kompromis, u stanju prihvatiti autoritet odnosno biti poslušno. Petrović-Sočo (1997) piše kako su vođene aktivnosti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom obrascu rada počinjale odgojiteljevim nalaganjem djetetu da počne nešto raditi. Također, inzistira se (Petrović-Sočo, 1997.) na negativnom vrednovanju vođenih aktivnosti, iako sama odgojiteljeva ideja da djecu okupi u nekom obliku odgojno-obrazovnog rada ne podrazumijeva nužno odgojiteljevu zapovijednu, pretjerano dominantnu i podčinjavajuću namjeru da kontrolirano, mehanički i linearno upravlja procesom učenja djece. Potrebno je istaknuti kako neki empirijski nalazi govore u prilog ponašanju odgajatelja kao pokretača i voditelja procesa učenja. Suvremeni odgojitelj smatrati će djecu aktivnim sudionicima njihovog učenja, istovremeno će biti spreman učeci od djece kontinuirano razvijati svoje odgojiteljske kompetencije. Suvremeni pristup odgojitelja prema djetetu može se opisati kao interaktivno konstruiranje i rekonstruiranje vlastitog znanja (Miljak, 1996). Izravnim je poučavanjem moguće postići samo najnižu razinu znanja prema Bloomovoj taksonomiji, a suvremenim pristupom potiče se kognitivni proces na razini shvaćanja, primjenjivanja, analiziranja, evaluiranja i sintetiziranja, a dosezanje tih razina znanja suvremeni pristup definira kao svoj cilj (Miljak, 1996). Suvremeni odgojitelji zalagat će se za primjenu koncepta aktivnog učenja i grupnog rada koji je poticajan prema samostalnoj aktivnosti djeteta. Suvremeni odgojitelji dobro su upoznati sa značajem kvalitetne pripreme odgojno-obrazovnih materijala pa će prilikom pripreme dobro razmotriti jesu li materijali dovoljno raznovrsni, jesu li osmišljeni u skladu s kompetencijama sve djece u skupini, odgovaraju li dječjim interesima, potiču li na samostalno korištenje i suradnju, mogu li djeca korištenjem tih materijala nešto novo naučiti i je li s novom aktivnošću usklađeno postojeće iskustvo i znanje djece (Slunjski, 2011). Suvremeni odgojitelji ne planiraju sadržaj učenja, već materijale koji će posredno dovesti do situacije za učenje. Zamjećuje se da predškolska djeca kroz svoje samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti iskazuju znanje kojemu nisu bila izravno poučavana. Pojmovi samoiniciranih, samomotiviranih i samoorganiziranih aktivnosti označavaju sve ono što je pod pojmom igre često spominjano u tradicionalnim kurikulumima. U *Nacionalom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) ističe se kako razvoju djeteta doprinosi poticajna socijalna i fizička okolina i okruženje vrtića, interakcije s

različitim materijalima i drugom djecom te neizravna potpora odgojitelja. Taj pristup se bazira na konstruktivističkom poimanju znanja koje nastaje kao rezultat vlastitih aktivnosti, a ne može se stjecati izvan same osobe kao spoznavatelja. Međutim, neki autori vide problem u ukidanju poučavanja u cijelosti te naglašavaju kako je izravna uključenost odgojitelja u djetetovu aktivnost poželjna u određenoj mjeri jer djeca upravo kroz interakcije s odraslima stječu osnovne kognitivne sposobnosti za stjecanje znanja. Odrasli trebaju pomoći djetetu da postaje svjesno svojih misaonih kapaciteta. Pozitivan se utjecaj uključenosti odgajatelja u dječje igre, pokazao i na složenost i kreativnost dječjih. Suvremeni odgojitelj odmiče od slike tradicionalnog odgojitelja kao prenositelje informativnog znanja te se zalaže za performativno znanje koje usmjerava dijete prema razvoju njegovih kompetencija. Slika suvremenog odgojitelja proizlazi iz različitosti u odnosu na tradicionalnog odgojitelja, no ta različitost nikako ne može biti jedini kriterij za određivanje adekvatnosti odgojiteljske prakse. Slika poželjnog odgojitelja predstavlja tek jedan korak u razmatranju prikladnosti pedagoške paradigme u odnosu na ciljeve i zadaće koje su joj namijenjene u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi (Ž. Pintar, 2020).

Državnim pedagoškim standardom propisana je ekipiranost stručnog kadra koja mora postojati u svim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ona se odnosi na prikladan broj djelatnika odgovarajućih stupnjeva stručne spreme. Kadrovski sastav djelatnika ustanove i njenih stručnih i drugih suradnika, jedan je od čimbenika za procjenu kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski i sur, 2012). Točnije, kvalitetu uvelike određuju profesionalne kompetencije svih djelatnika uključenih u odgojno-obrazovne procese. Današnji odgojitelji spremni su se neprekidno profesionalno usavršavati i surađivati sa stručnjacima iz srodnih područja kako bi se putanja kvalitete odgojno-obrazovne institucije kretala uzlaznim pravcem. Stručni suradnici s kojima surađuju današnji odgojitelji su psiholozi, pedagozi, stručnjaci iz edukacijsko-rehabilitacijskih područja poput logopeda ili defektologa i viša medicinska sestra. Odgojitelji su stručno osposobljene osobe koje izravno sudjeluju u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Zajedno s ostalim stručnim djelatnicima ustanove, stručno promišljaju, odnosno, planiraju, programiraju i vrednuju odgojno-obrazovni rad u određenim vremenskim razdobljima, prikupljaju, izrađuju i održavaju sredstva rada i vode brigu pravilnom oblikovanju poticajnog okruženja u prostoru vrtića. Odgojitelji prate i stvaraju uvjete zadovoljavanja svakodnevnih potreba djece te prikupljaju i vode dokumentaciju o djeci i cijelom odgojno-obrazovnom procesu, s ciljem sustavnog unapređivanja. Kontinuirano surađuju s roditeljima, stručnim timovima i ostalim stručnjacima u predškolskoj ustanovi i izvan nje. Pedagozi

promišljaju, prate i podupiru realizaciju odgojno-obrazovnog procesa te potiču i osmišljaju različite nadogradnje i inovacije u radu radi stalnog unapređivanja kvalitete. Pedagozi surađuju s djelatnicima ustanove među kojima potiču izgradnju timskog duha. Surađuju i s roditeljima te iniciraju, provode i sudjeluju u istraživanjima ustanova za rani odgoj i obrazovanje (Zrilić, 2012). Psiholozi prate napredak u psihofizičkom razvoju svakog djeteta i vode brigu o psihičkom zdravlju. Njihova je najvažnija uloga prepoznavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba kod pojedine djece i savjetovanje odgojitelja i roditelja o specifičnim potrebama te djece i o tome kako im treba pristupiti prilikom provođenja odgojno-obrazovnog rada. Pri tom su psiholozi povezani sa zdravstvenim i socijalnim ustanovama radi moguće potrebe za osiguravanjem takve pomoći. Psiholozi sudjeluju u stručnom usavršavanju odgojitelja i ostalih stručnih djelatnika ustanove te također provode istraživanja o ustanovi za rani odgoj i obrazovanje. Logopedi, rehabilitatori i ostali edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci zaduženi su za prevenciju, uočavanje, ublažavanje i otklanjanje teškoća kod djece te pružanje specifičnih oblika podrške djeci s različitim teškoćama. Suradnja s takvim stručnjacima u odgojno-obrazovnim ustanovama zaslužna je za sve veće mogućnosti uključivanja djece s teškoćama u redovite odgojno-obrazovne programe. Zdravstveni voditelji u institucijama za rani odgoj i obrazovanje su više medicinske sestre koje osiguravaju i unapređuju zdravstvenu zaštitu djece. Također provode izravni zdravstveni odgoj djece, odgojitelja i ostalih djelatnika u suradnji s drugim ustanovama (Slunjski i sur 2012). Kako bi osigurali pretpostavljenu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, njezini se stručni djelatnici moraju kontinuirano profesionalno razvijati i usavršavati. Odgojiteljev profesionalni razvoj treba rezultirati većim znanjem, ali i transformacijskim potencijalom, odnosno promjenama u njegovu djelovanju. Na taj je način profesionalno usavršavanje usmjereno prema trajnom unapređenju prakse (Hawley, 2002).

Kako u ovom stoljeću dolazi do sve složenijih izazova i zahtjeva u struci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te različitih potreba današnje djece koja sve više borave u institucijama, a manje u obiteljskom okruženju, jasno je da se stvara potreba za određenim promjenama u školovanju stručnog kadra za to područje. Učiteljski fakulteti u Hrvatskoj nastoje ponuditi osiguranje za kvalitetan studij s kojima će polaznici steći najvišu europsku razinu obrazovanja u tom području. Pred budućim odgojiteljima stoji preddiplomski stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji je obavezan i traje tri akademske godine. Po završetku trogodišnjeg studija, prvostupnici struke mogu se zapošljavati kao odgojitelji u institucijama. Dalje se nudi diplomski studij u trajanju od dvije godine za sve one koji žele steći znanstvenu

razinu obrazovanja i postati magistri struke, s mogućnošću nastavka na različite doktorske studije (Zalar i Jurčević Lozančić, 2011).

6. ŠTO OČEKIVATI U RAZVOJNOJ BUDUĆNOSTI INSTITUCIJSKOG ODGOJA?

Razvoj strategija ranog i predškolskog odgoja treba se odvijati sukladno zahtjevima vremena u kojem živimo i novim spoznajama o utjecaju tog odgoja na budući razvoj djece. Prema Došen-Dobud (2019: 153) postoje opće značajke predškolske pedagogije kojima uvijek treba težiti prilikom kreiranja novih programa rada s djecom. Pedagogija ne smije biti put u jednostranost, odnosno treba težiti pluralizmu ideja i pravaca prilikom kreiranja aktualnih programskih sadržaja. Poticajno okruženje je obilježje koje se treba uvažavati, ali se pritom ne smije

izostaviti značajna uloga ljudskog faktora u ranom odgoju i obrazovanju djece. Izostavimo li važnu ulogu ranih poticaja, na sigurnom smo putu prema stagnaciji i zaostalosti. Težnja odgojno-obrazovnog procesa uvijek treba biti usmjerena na odgoj kompetentnih osoba koje su sposobne samostalno misliti, stvarati i razvijati se na korist društva i pojedinca. Koncipiranje sadržaja predškolske pedagogije ne treba biti sputano ili obavezano nekim tradicionalnim vrijednostima, ako su one demantirane spoznajama iz života ili znanstvenih istraživanja (Došen-Dobud, 2019:154).

Novi izazovi koji stoje pred predškolskim odgojem i obrazovanjem tiču se određenih globalnih trendova ili problema te nastojanja transformacije svijesti cjelokupnog društva po pitanju nekih tema koje su aktualne već danas, a izgledno je da će postajati sve aktualnije. Jedan od tih izazova je kako ugraditi načela održivog razvoja u svijest društva. To će se pitanje svakako ticati područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer je obrazovanje najbolja nada čovječanstva i najučinkovitije sredstvo u potrazi za postizanjem kolektivne svijesti o održivom razvoju (Pramling Samuelsson i Kaga, 2008).

Postojao je snažan konsenzus oko tvrdnje da obrazovanje za održivost treba započeti vrlo rano u životu, odnosno u razdoblju ranog djetinjstva u kojem djeca razvijaju svoje osnovne vrijednosti, stavove, vještine, ponašanja i navike, koje mogu biti dugotrajne. Studije su pokazale da se određeni stavovi poput stereotipa uče rano i da su već mala djeca sposobna shvatiti kulturološke poruke o bogatstvu i nejednakosti. Kroz obrazovanje u ranom djetinjstvu može doći do postavljanja zdravih intelektualnih, psiholoških, emocionalnih, društvenih i fizičkih temelja za razvoj i cjeloživotno učenje. Tako, rani odgoj i obrazovanje ima ogroman potencijal za njegovanje vrijednosti, stavova, vještina i ponašanja koja podržavaju održivi razvoj, a to su primjerice mudro korištenje resursa, kulturna raznolikost, rodna ravnopravnost i demokracija. Među stručnjacima su zabilježene opsežne rasprave o tome kakve bi vrste obrazovanja u ranom djetinjstvu trebale nastati da bi se doprinijelo održivom razvoju. Uvidi stečeni o ovom pitanju mogu pružiti smjernice za različite preorijentacije i jačanje kurikuluma i pedagoških pravaca, no potrebno je i potegnuti rasprave o ovom važnom političkom pitanju. Sudionici ovih rasprava su se čvrsto složili da je pojam djeteta koji je ugrađen u viziju održivog razvoja onakav kakva je i slika djeteta prikazana u *Konvenciji o pravima Djeteta* Ujedinjenih Naroda. Dijete je nositelj prava i aktivan sudionik društva koji i daje svoj doprinos sadašnjosti i budućnosti tog društva. U obrazovanju za održivi razvoj, poštuju se perspektive i pogledi male djece koji se oslušuju

i razmatraju i na temelju kojih se oblikuju sadržaji i pristupi učenju (Pramling Samuelsson i Kaga, 2008).

Iako već postoji ekološki aspekt obrazovanja male djece, obrazovanje za održivost puno je više od obrazovanja za okoliš. Ono bi trebalo pružiti veću širinu od jednostavnog izvođenja djece na otvoreno kako bi otkrili ljepotu prirode i razgovarali o prirodnom okruženju. Mora sadržavati mogućnosti za djecu da se uključe u intelektualni dijalog u pogledu održivosti, te u konkretnim akcijama u korist okoliša. Osim toga, trebalo bi uključiti učenje o tome kako biti suosjećajan i poštovati različitosti, jednakost i sve veću međuovisnost i međusobnu povezanost ljudi i okoliša. Poticanje znanstvene i tehnološke pismenosti je također istaknuto kao komponenta koju treba uključiti (Pramling Samuelsson i Kaga, 2008)..

Različitost se smatrala ključnim pitanjem u raspravama i promišljanjima o obrazovanju za održivost. U svijetu koji se globalizira, gdje različite nacionalnosti i etničke skupine sve više žive jedna uz drugu, učenje o međusobnom poštovanju i uvažavanju raznolikosti treba započeti rano (Zrilić, 2018), i to ne samo kroz institucijski odgoj i obrazovanje i njegove programe, već i preko roditelja i ostalih članova zajednice. Rano obrazovanje općenito treba pomoći djeci da steknu identitet čvrsto utemeljen u kulturi koja im je najbliža, dok istovremeno razvijaju svijest o sebi kao građaninu svijeta. Jedan od načina promicanja toga je interkulturalno obrazovanje i odgoj (Bedečković i Zrilić, 2014). Njegovanje poštovanja i uvažavanje različitosti ne može se ostvariti bez pridržavanja demokratskih vrijednosti i prakse. Demokracija je jedna temeljna vrijednost ugrađena u održivi razvoj, i preduvjet za pravedno društvo u kojemu se svačije sudjelovanje u društvenom, kulturnom, gospodarskom i političkom životu cijeni i računa. Učenje o demokratskim vrijednostima i praksama može i treba početi unutar temeljne jedinica društva, dakle obitelji, ali također bi trebala biti i sastavni dio institucijskog ranog odgoja i obrazovanja (Pramling Samuelsson i Kaga, 2008).

Održivi razvoj zahtijeva od ljudi sposobnost kritičkog razmišljanja o vlastitom djelovanju u smislu kako ono utječe na našu okolinu. Cilj je održivog razvoja ne uzimati stvari zdravo za gotovo, nego promišljajući o učincima nekog djelovanja, pronalaziti kreativna rješenja i alternative neodrživim navikama i praksama, koje imaju tendenciju da trenutno dominiraju. Odgojno obrazovni rad po programima za održivi razvoj obuhvaćao bi poticaje na pokretanje rasprava i promišljanja o temama kao što je prekomjerna konzumacija ili rasprave o poznatim prehrambenim proizvodima, odjeći, igračkama i reklamama. Takve bi rasprave mogle biti proširene na razmatranja o članovima zajednice koji žive u manje materijalno bogatim

okolnostima te potaknuti razgovore o solidarnosti i suradnji (Pramling Samuelsson i Kaga, 2008).

Posljednjih su se godina društvene strukture u Europi razvijale tako da danas imamo sve veću multikulturalnost društva. U posljednjih nekoliko desetljeća političke i ekonomske promjene usmjerene prema globalizaciji i proširenju tržišta rezultirali su značajnim društvenim pomacima. Uz osnivanje Europske Unije, intenzitet migracijskog kretanja znatno je povećan. Posljedično, javlja se i novi obrazovni izazov, a to je kako pripremiti sljedeće generacije europskih građana za život i rad u Europi izvan nacionalnih granica. Jedan od rezultata širenja tržišta je da se ljudi suočavaju s povećanim kulturnim diverzitetom u njihovim profesionalnim i društvenim životima. Taj porast u socio-kulturnoj raznolikosti podrazumijeva niz dužnosti i odgovornosti za europske građane. Određeni stručnjaci tvrde da su različite strategije suočavanja s društvenim i kulturnim razlikama dobile na važnosti u sve više multikulturalnom društvu. Te strategije, između ostalog, uključuju razumijevanje predrasuda, prepoznavanje stereotipa i pronalaženje načina za međusobno komuniciranje. Iz ovih tvrdnji proizlazi da je doba globalizacije postavila je nove izazove obrazovanju (Giselbrecht, 2009). Kako bi se nosili s velikim brojem društveno-kulturnih razlika i suočili se s izazovom života u novom multikulturalnom okruženju trebamo biti spremni za kulturne i društvene promjene. Buduće će generacije sve više zahtijevati učinkovito interkulturalno obrazovanje kako bi se uspješno živjele u ovoj multikulturalnoj sredini kakvom je postalo europsko društvo (Hercigonja 2017a). autori tvrde kako je odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potrebno započeti u ranoj dječjoj dobi (Hercigonja, 2017b). Obrazovanje treba poduzeti mjere koje će voditi do promjena stavova prema kulturnoj toleranciji i otvorenosti (Buterin, 2011). Pluralistički pristupi nastavi predstavljaju istovremeno inovativan i učinkovit odgovor na pitanje kako se suočiti s novim obrazovnim zahtjevima multikulturalne Europe. Pluralistički pristupi jezicima i kulturama su demokratski koncepti koji priznaju pravo na raznolikost svih jezičnih i kulturnih raznolikosti. Pluralistički koncepti podržavaju stavove otvorenosti, tolerancije i razumijevanja prema kulturama, društvenim strukturama i vrijednostima drugih zajednica te tako zastupaju jezičnu i kulturnu raznolikost u društvu. U kontekstu obrazovanja, pluralističke ideje mogu se provesti u praksi razvojem globalnog pogleda na učenje i poučavanjem jezika i kulture. Višejezična i višekulturalna kompetencija predstavlja ključnu sposobnost u konceptu pluralizma, a odnosi se na sposobnost korištenja jezika u svrhu komunikacije i sudjelovanja u interkulturalnoj interakciji, gdje osoba, promatrana kao društveni agent ima različite stupnjeve vještina u nekoliko jezika i poznavanje nekoliko kultura. Istaknuta karakteristika pluralističkog koncepta

je činjenica da jezične i kulturne sposobnosti osobe mogu varirati ovisno o različitim jezicima i kulturama u kojima osoba djeluje. Drugim riječima, ovladavanje jezičnim i kulturnim kompetencije nisu krajnji cilj pluralističke ideje, već je glavni cilj steći osnovu za interkulturalnu komunikaciju (Giselbrecht, 2009). Koliko će ovaj problem zahvatiti koje društvo, ovisi o daljnjim migracijama različitih etničkih grupa. U Hrvatskoj još nije došlo do toliko izražene multikulturalnosti, ali se društvo polagano kreće u tom pravcu. Po pitanju pluralizma jezika i kultura koji se treba ugraditi u sustav obrazovanja, bit će zahvaćen i rani i predškolski odgoj i obrazovanje jer se i mala djeca moraju snalaziti, barem na komunikacijskoj osnovi, u društvu koje se stalno mijenja.

Razmišljamo li dalje o problemima današnjice koji će postajati sve više izraženi u budućnosti, dolazimo do problema tehnološke i medijske pismenosti. Danas je gotovo nemoguće izbjeći utjecaj nekog oblika tehnologije i medijskih uređaja na život djece već od najranijih dana njihova života. Iako brojna istraživanja naglašavaju izrazitu štetnost korištenja elektroničkih uređaja kod male djece, ipak se ne može zanemariti činjenica da smo iz dana u dan sve više primorani koristiti neku vrstu tehnologije. Štetni učinci na razvoj djece mogu se umanjiti provođenjem medijskog opismenjavanja djece. Istraživanja o percepcijama integracija tehnologije od strane odgojitelja u ranom djetinjstvu kritizirana su jer ne obraćaju dovoljno pozornosti na jedinstvene pedagoške značajke obrazovanja u ranom djetinjstvu. Ideju transverzalnog računalnog obrazovanja proizlazi iz pedagogije višepismenosti. Glavni razlog za uvođenje ovakvih praksi u ustanove za odgoj i obrazovanje djece je to što sada moramo razumjeti računala da bismo razumjeli što se događa oko nas i donositi informirane odluke, kao članovi demokracije natopljene računalstvom. Postizanje takvog programa i pozitivnog stava prema integraciji tehnološkog opismenjavanja u sustav ranog obrazovanja zahtijeva da se računalne tehnologije i njihovi društveni učinci istražuju usporedno s funkcionalnog i kritičkog stajališta (Mertala, 2021).

7. ZAKLJUČAK

Tijek razvoja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijao se u skladu s povijesnim prilikama iz kojih se rodila potreba za skrbi o djeci izvan obiteljskog okruženja. Te se povijesne prilike odnose na razvoj suvremenog građanskog društva i razvoj pedagoških i filozofskih promišljanja o djetetu kao cjelovitom biću i značaju perioda ranog djetinjstva na cjelokupan razvoj. Pregledom povijesti možemo zaključiti da skrb o djeci izvan obitelji vuče korijene iz humanitarnih i socijalnih organizacija koje su u prošlosti nastojale zbrinjavati djecu koja nemaju zadovoljene osnovne uvjete normalnog i zdravog odrastanja, uglavnom siročad. O nezbrinutoj djeci u prošlosti su pretežno brinule različite kršćanske organizacije koje su u sklopu svojih samostana ili drugih ustanova otvarale brojne domove za nezbrinutu djecu, sirotišta, nahodišta i azile koji su osiguravali dnevnu skrb o takvoj djeci u pogledu prehranjivanja, održavanja higijene i zdravlja te osnovnog poučavanja lijepom ponašanju i vjerskim osnovama. Plemenitost takvih organizacija vidljiva je i u samim počecima institucionalizacije ranog odgoja i obrazovanja. Kada su se počela osnivati prva dječja pjestovališta, čuvališta i zabavišta u Zagrebu, također vidimo značajnu ulogu koju je odigrala Zagrebačka nadbiskupija na čelu s nadbiskupom Haulikom kao osnivačem prvog zagrebačkog pjestovališta. Neke od prvih ustanova za odgoj i obrazovanje, odnosno prvih zagrebačkih zabavišta, dopale su u ruke Sestara milosrdnica koje su njime rukovodile. Institucija Crkve u počecima institucijskog ranog odgoja i obrazovanja bila je sveprisutna, provodila je preko svojih časnih sestara i prve oblike stručnog osposobljavanja odgojiteljica na jednogodišnjim tečajevima za zabavišne učiteljice. Razvojem građanskog društva institucije za rani odgoj i obrazovanje kasnije postaju sve više javne institucije o kojima se brine društvo i država. Drugi svjetski rat ostavio je takve posljedice na društvo koje su zahtijevale sve veće stope zapošljavanja žena, a te su stope tijekom industrijske revolucije još više narasle. Posljedično sve većem uključivanju žena u svijet rada, nastala je potreba za uvođenjem promjena u društvu po pitanju nadoknađivanja skrbi i odgoja djece čije majke ne mogu biti s njima tijekom dana. U cijelom svijetu, krajem 19. stoljeća bilježi se osnivanje prvih ustanova za rani odgoj i obrazovanje te njihovo rasprostranjivanje. Krajem 19. stoljeća dolaze i prve zakonske i programske regulative za instituciju dječjih zabavišta, kako su se tada zvali dječji vrtići. Programska regulativa donesena u Naredbi ob ustroju dječjih zabavišta bila je dosta sažeta i pružala je neke osnovne smjernice rada u dječjim zabavištima. Antonija Kassović-Cvijić u svom *Rukovođu za zabavišta* donosi nešto širu sliku odgojno-obrazovnog rada u

dječjim zabavištima. Zato se ovaj njezin priručnik smatra kapitalnim djelom hrvatske pedagogije. U njemu su sadržani vrlo detaljni opisi svih aspekata odgojno-obrazovnog rada s predškolskom djecom. Cvijić je priručnik pisala inspirirana pedagoškim konceptom Friedricha Froebela, utemeljiteljem prvih dječjih vrtića u svijetu. U *Rukovođu za zabavišta* izražava potpuno povjerenje njegovim načelima i pogledima na dijete kao cjelovito biće kojemu treba nadoknaditi često nedostatan obiteljski odgoj kako bi dobio priliku kvalitetnog cjelovitog razvoja. U zabavištima se veliki značaj pridavao dječjoj igri kao najvažnijem i najprirodnijem izvornom obliku dječjeg učenja, a kao odgojna sredstva koristili su se i takozvani Froebelovi darovi i zabavice. Ne čudi da je autorica *rukovođa* bila pod tolikim utjecajem Froebelovih ideja jer je i sama stekla stručne kompetencije školujući se u Beču, a cijela Europa je već tada prihvatila Froebelove koncepte ranog i predškolskog odgoja te su se njegovi *kindergarteni* otvarali širom Europe. A. Cvijić je prije udaje bila ravnateljica drugog zagrebačkog pučkog zabavišta, na čije je čelo pozvana baš iz tog razloga da pomoću svoje europske naobrazbe u tom području, postavi temelje institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj prema najmodernijim pedagoškim trendovima. Osim njenog rukovođa, značajan uvid u program odgojno-obrazovnog rada u prvim ustanovama daju nam i drugi priručnici, *Cuvajevе Prve rieči o zabavištih* i *Teorija zabavišta*, sažetije djelo nepoznatog autora koje donosi i određenu dozu kritike Froebelovih ideja. Programski sadržaj prvih dječjih zabavišta bio je usmjeren na dijete, ali su zabavišne učiteljice ipak imale hijerarhijski nadređen položaj u odnosu na djecu, a poučavalo se u velikoj mjeri frontalnim radom. Dječja zabavišta, privatna i pučka, primala su djecu od navršene treće godine života. Za mlađu djecu bila su namijenjene ustanove poput čuvališta koje su preteča današnjih jaslica, a prihvaćala su djecu od četrnaestog dana starosti. Zabavišta su djelovala sukladno prvoj programskoj i zakonskoj regulativi sve do predratnog razdoblja, a 1940. donosi se nova regulativa. Od Drugog svjetskog rata pa nadalje, odnosno u socijalizmu u Hrvatskoj, bilježe se četiri razvojne faze razvoja institucijskog predškolskog odgoja i obrazovanja u kojima se postupno razvijao i kurikulum od onog strogo tradicionalnog i biheviorističkog, pa do humanističkog, usmjerenog na dijete. Razlika između tradicionalnog i suvremenog kurikuluma očituje se u pogledu na dijete i u načinu poučavanja, odnosno odnosu odgojitelja prema djeci. Tradicionalni odgojitelj poučavao je izravno, frontalnim radom, a djeca su bila u podređenom položaju te je okruženje u vrtićima bilo nekako hladno i formalno. Djeca su sjedila u klupama poput školskih klupa dok bi ih odgojitelji poučavali. Razvojem svijesti o djetetu kao cjelovitom biću kroz nove znanstvene spoznaje postupno se ide prema suvremenim humanističkim pogledima na dijete i novim pristupima dječjem učenju. U učenju djece odgojitelji imaju ulogu suučesnika te odgojno-obrazovni rad provode nenametljivim poticanjem na slobodne aktivnosti

u skladu s interesima djeteta. Zbog toga se velik dio pažnje usmjerava na kvalitetu oblikovanja prostora i materijala koji sami po sebi trebaju imati edukativne i razvojne funkcije. Po pitanju razlika između tradicionalnog pogleda na odgoj i onog suvremenijeg, potrebno je istaknuti da se briga za najmlađe, u dobi do tri godine nije uvijek smatrala dijelom sustava za odgoj i obrazovanje, već je bila u nadležnosti sustava zdravstvene i socijalne skrbi. Potreba za integracijom jaslica u rani i predškolski sustav odgoja i obrazovanja javlja se sedamdesetih godina prošlog stoljeća, a provedena je donošenjem nove zakonske regulative 1981. godine. Danas znamo da djeca u dobi do treće godine života nisu bića s isključivo fizičkim potrebama, već se u tom periodu može izvršiti značajan utjecaj na njihov daljnje razvoj pa tako jaslice i vrtić čine jedinstvenu cjelinu unutar sustava za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Sukladno transformacijama pedagoške paradigme i tijekom razvoja institucijskog ranog odgoja i obrazovanja, razvijao se i sustav obrazovanja odgojitelja. Počelo je s jednogodišnjim tečajem za zabavišne učiteljice, a nastavilo preko srednjoškolskog sve do akademskog obrazovanja. U prošlom desetljeću, omogućena je znanstvena razina (diplomski i doktorski studiji) obrazovanja stručnjaka za rani odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj koja ne zaostaje za europskim standardima. Razlog takvom razvoju su sve veći izazovi i stručni zahtjevi koji se nalaze pred odgojiteljima male i predškolske djece te zahtijevaju njihovo kontinuirano profesionalno usavršavanje. Suvremeni se odgoj i obrazovanje male i predškolske djece suočava s brojnim izazovima. Sve je veći broj djece s određenim teškoćama, a njihovo se uključivanje u redovne programe odgoja i obrazovanja vrši prema načelima inkluzivne pedagogije. Kako bi se postigao cilj jednakih šansi za svako dijete po pitanju razvoja i obrazovanja, suvremene odgojno-obrazovne ustanove u svojim stručnim timovima, pored školovanih odgojitelja, trebaju imati pedagoge, psihologe, edukacijsko-rehabilitacijske stručnjake i zdravstvene voditelje. Njihova međusobna komunikacija i suradnja te suradnja s roditeljima doprinosi prilagodbi svim potrebama djece i stvaranju kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Kretanje društva potrebno je promatrati kako bismo i u budućnosti mogli adekvatno odgovoriti na potrebe i nove zahtjeve u odgojno-obrazovnom području. Izgledno je da će se u budućnosti u rani odgoj i obrazovanje trebati uključiti neke specifične oblike rada usmjerene na upoznavanje djece od najranije dobi s aktualnim problemima u društvu i njihovom rješavanju. Kako je europsko društvo postalo sve više multikulturalno, djecu će se od malih nogu usmjeravati na interkulturalnost kako bi se bolje snalazili u svijetu koji postale globalno selo. Održivi razvoj jedan je od koncepcija koje obuhvaćaju pokrivanje svih tema koje su goruće u današnjem društvu, poput ekologije, poštovanja prema okolišu, poštovanja prema različitostima, međukulturalne tolerancije i razbijanja stereotipa. Obrazovanje za održivi razvoj jedan je od mogućih smjerova u kojima će

se u budućnosti razvijati i programski sadržaj ranih i predškolskih odgojno-obrazovnih ustanova u skladu s inkluzivnom pedagogijom. Također, ne smijemo zaboraviti tehnološku pismenost koja je preduvjet za normalno funkcioniranje u modernom digitalnom svijetu. Potrebno je naći način da se tehnološkoj pismenosti djeca poučavaju, ali na način koji ne donosi negativne posljedice na njihov pravilan razvoj. To može biti vrlo izazovno s obzirom na to da vrlo brojna istraživanja dokazuju pretežno negativne učinke na razvoj djece koja su u ranoj dobi izložena raznim tehnologijama, medijima i ekranima. Na kraju ovog pregleda možemo zaključiti da se područje odgoja i obrazovanja uvijek razvijalo i razvijat će se sukladno potrebama društva koje se nameću obzirom na pojedine društveno-političke okolnosti. Uvijek treba težiti usavršavanju postojećih metoda i koncepcija, a preduvjet za to je da ne postoji jednostranost i isključivost, već da se iz pluralizma ideja i pravaca stvaraju koncepti koji će optimalno zadovoljavati potrebe djece i društva u pojedinim vremenima.

POPIS LITERATURE

1. Aljabreen H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood* (2020) 52:337–353. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
2. Babić, N. i Irović, S. (1999). Ciljevi institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj od 1945. do 1990. godine. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (17), 3-9. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/183942>
3. Baran, J. (2013). Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (1), 43-62. <https://doi.org/10.3935/rsp.v20i1.1117>
4. Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijedenu putu?. *Napredak*, 152 (3-4), 521-540. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82790>
5. Batinić, Š. (2013). Prve rieči o zabavištima u Hrvatskoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 7-9.
6. Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO ČIMBENIK SUŽIVOTA U MULTIKULTURALNOM DRUŠTVU. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 111-122. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137246>
7. Bowlby, J. (1953). Some Pathological Processes Set in Train by Early Mother-Child Separation. *Journal of Mental Science*, 99(415), 265-272. doi:10.1192/bjp.99.415.265
8. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 26-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172748>
9. Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190087>
10. Damovska, Lena. (2005). THE WALDORF - PEDAGOGY AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 6. 10.5281/zenodo.28994.
11. Došen-Dobud, A. (2019). Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja : prilozi povijesti institucijskoga predškolskog odgoja. Zagreb : Novi redak.
12. Edwards, C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*. 4 (1).
13. Giselbrecht M. (2009). Pluralistic approaches – A long overdue paradigm shift in education. *Scottish Languages Review Issue 20*, 11-20.
14. Hanford E. (2018). Early lessons. *American Public Media*. dostupno na: <http://americanpublicmedia.publicradio.org/> (pristupljeno 20.01. 2023.)

15. Hawley, W. D. (ed.) (2002.), *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.
16. Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1 (4), 103-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193388>.
17. Hercigonja, Z. (2017). Rano usvajanje interkulturalnih kompetencija. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 8 (2), 23-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/192096>
18. Hercigonja, Z. (2021). RAZVOJ PEDAGOŠKE MISLI KROZ POVIJEST . *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 31-42. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/246214>
19. Jurčić, M., Zrilić, S. i Bedeković, V. (2011). Različitost u kontekstu suvremenog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 60 (2.), 149-164. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82180>
20. Kaga Y., Sretenov D. (2021). Inclusion in early childhood care and education : Brief on inclusion in education, UNESCO. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502> (31.1.23.)
21. Kamerman, Sheila B.(2006): A global history of early childhood education and care, Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education, UNESCO
22. Kassowitz – Cvijić A. (1895). *Rukovođ za zabavište*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško književni zbor.
23. Kolesarić, P. (2018). PRIKAZ DJELA INFORMATORIJUM ZA MATERINSKU ŠKOLU . *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 2 (2), 55-66. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234864>
24. Konvencija o pravima djeteta (2001.), Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
25. Kuhač F. (1885). *Pjevanka : sto dječjih popievaka za jedno grlo s napjevi, tekstom i metodičkim uvodom : za pučke škole i zabavišta / uredio Fr. Š. Kuhač*. Zagreb : Knjižnice grada Zagreba, 2009.
26. Lajnert, S. (2014). Željezničke dječje jaslice u Zagrebu (1945. – 1953.). // *Jahr*, vol. 5, br. 1, str. 97-109.
27. Lipovac, M. (1985). *Predškolski odgoj u Hrvatskoj: razvitak mreže predškolskih institucija u razdoblju od 1945. do 1980. godine*. Zagreb: Narodne novine; Osijek: Pedagoški fakultet.
28. Mendeš, B. (2010). Povijesni razvoj sustava obrazovanja odgojitelja djece predškolske dobi u Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 59 (2.), 203-222. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82369>

29. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. // Školski vjesnik, vol. 64, br. 2, 2015, str. 227-250.
30. Mendeš, B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece : od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija : znanstvena monografija. Zagreb : Golden marketing - Tehnička knjiga.
31. Mendeš, B. i Ribičić F. (2022). PROMJENE U ZNAČAJKAMA KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ // Programske orijentacije ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj / Mendeš, Branimir (ur.). Zagreb: Novi redak, 2022. str. 9—50.
32. Mertala, P. (2021). Pedagogija višepismenosti kao razbijač kodova: prijedlog za transverzalni pristup informatičkom obrazovanju u osnovnom obrazovanju. *British Journal of Educational Technology*, 52, 2227– 2241. <https://doi.org/10.1111/bjet.13125>
33. Miljak, A. (1991). Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama. Zagreb: Školska knjiga.
34. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor. Velika Gorica: Persona.
35. Miljak, A. (2005) Su-konstrkcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2. (2.), 235-250.
36. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Republika Hrvatska.
37. Munson S. 2020., What are Froebelian nurseries? Nursery advice, Dostupno na: <https://www.daynurseries.co.uk/advice/what-are-froebelian-nurseries>
38. Pence, A., & Moss, P. (1994). Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality. *Valuing Quality in Early Childhood Services*, 1-192.
39. Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje: holistički pristup. Zagreb: Mali profesor.
40. Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 10-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145400>
41. Philipps, S. (1999). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.
42. Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27 (2), 75-103. <https://doi.org/10.21464/mo.27.2.7>
43. Pramling Samuelsson I. i Kaga Y. (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society. Pariz, UNESCO.

44. Scott W. (2015): EYFS Best Practice: A short history of ... Early education, Nursery World; Dostupno na: <[EYFS Best Practice: A short history of ... Early education | Nursery World](#)>
45. Serdar E. (2015). Katalog izložbe - ZAGREBAČKA ZABAVIŠTA u drugoj polovici XIX. i početkom XX. Stoljeća. Hrvatski školski muzej.
46. Serdar, E. (2013). Počeci institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 4-6.
47. Siraj-Blatchford, I. (2009). Različitost, inkluzija i učenje u ranoj dobi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (58), 2-7. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/128490>
48. Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), 22-33. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118258>
49. Slunjski, E. (2011). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (64), 4-7. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124350>
50. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (69), 12-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123787>
51. Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172537>
52. Slunjski, E. i sur. (2012). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
53. Središnji državni portal. (2019). Na adresi <https://gov.hr/print.aspx?id=1681&url=print> (10.2.2023.)
54. Stoll, L., Fink, D. (2000.), Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola. Zagreb: Educa.
55. Szanton, E. S. (2000). Kurikulum za jaslice: razvojno-primjereni program za djecu od rođenja do 3 godine: priručnik br. 2. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
56. Vakil, Shernavaz & Freeman, Ramona & Swim, Terry. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*. 30. 187-192. 10.1023/A:1022022107610.
57. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 10/97 i 107/07.
58. Zalar D. i Jurčević Lozančić A. (2011). NOVI SVEUČILIŠNI PROGRAMI ODGOJITELJSKIH STUDIJA UČITELJSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 13 (2/2011): 231-244.

59. Zrilić, S. (2012). ULOGA PEDAGOGA U INTEGRIRANOM ODGOJU I OBRAZOVANJU. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 89-100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99894>
60. Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću. U: R. Bacalja, H. Ivon (Ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 19-27). Zadar: Sveučilište u Zadru.
61. Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 161-180. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217840>

POPIS ILUSTRACIJA

Popis slika:

Slika 1. Friedrich Froebel

Slika 2. Prve stranice zabavišnih priručnika

Slika 3. Primjer napjeva, iz poglavlja IV – „*Popievke pričalice (uz kojih se nešto pripovieda uz poruku)*“

Slika 4. Katalog izložbe *Zagrebačka zabavišta*

Slika 5. Antonija Kassowitz-Cvijić

Slika 6. Prikaz prostorije za boravak djece (Katalog izložbe *Zagrebačka zabavišta*)

Popis tablica:

Tablica 1. Nastavni plan tečaja za zabavišne učiteljice

Tablica 2. Broj zabavišta u Hrvatskoj u desetljeću nakon uvođenja tečaja

Tablica 3. Nastavni plan zajedničkog dijela studija

Tablica 4. Nastavni plan za stručne i metodičko-programске osnove studija

Tablica 5. Kolegiji zasebnog dijela studija predškolskog odgoja

Tablica 6. Nastavni plan novog studija iz 1988.

Tablica 7. Programi *Head start, Perry, Abecedarian i CPC*

ŽIVOTOPIS

Zovem se Zrilić Matea. Rođena sam 04. veljače 1993. u Zadru gdje sam ujedno završila osnovnu i srednju Hotelijersko turističku i ugostiteljsku školu. Nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja 2011. upisala sam Preddiplomski stručni studij Turistički menadžment u Šibeniku. Nakon petogodišnje pauze nakon Veleučilišta u Šibeniku 2017. upisala sam Preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te završila 2020. Po završetku preddiplomskog studija započela sam pripravnički staž u Dječjem vrtiću Ćok na otoku Pašmanu gdje sam odradila godinu dana pripravničkog staža. Diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upisala sam 2020.godine.