

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse

prof. dr. sc. Edita Slunjski
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj službeno je stupio na snagu i ušao u primjenu od jeseni pedagoške godine 2015./2016. U posljednje je vrijeme više puta predstavljan na skupovima u različitim gradovima Republike Hrvatske, gdje je naišao na prilično odobravanje stručne javnosti. No, mnoge su zanimljive rasprave ostale nedovršene a mnoga pitanja i dalje otvorena. U ovom radu nastojat će se prikazati ovaj segment novina koji se odnosi na mogućnosti planiranja kurikuluma s obzirom na njegovu razvojnu orijentaciju.

Orijentacija Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj

Različite orijentacije kurikuluma mogu reflektirati različita polazišta, među kojima i shvaćanja načina na koji dijete uči. U tom je kontekstu potrebno spomenuti Piagetovu filozofiju *konstruktivizma* (znanje predstavlja samokonstrukciju djeteta), zatim *socio-konstruktivizam* Leva Vygotskog (znanje se konstruira u procesu socijalne interakcije djeteta), Gardnerovu *Teoriju višestrukih inteligencija* i neke druge, od kojih svaka ima specifične implikacije na orijentaciju i promišljanje kurikuluma. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* Republike Hrvatske temelji se upravo na tim shvaćanjima, predstavljajući putokaz za promišljanje fizičkih i socijalnih uvjeta (okruženja) za učenje djece kao i nužnost uvažavanja različitosti načina na koji djeca razmišljaju i uče. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* Republike Hrvatske svojom orijentacijom slijedi

tradiciju progresivnog obrazovanja te se okreće samorealizaciji i samoaktualizaciji djeteta, stavljajući naglasak na njegove interese, osobni razvoj i aktivno učenje. Zbog tih se značajki može smatrati i *kurikulumom usmjerenim na dijete*¹, oslanjajući se na pozitivna iskustva prestižnih ustanova za rani odgoj i obrazovanja u svijetu i njihove kvalitetne prakse. Drugim riječima, novi je *Kurikulum* usmjeren na dijete a ne na sadržaje učenja, slično kao i većina razvijenijih nacionalnih (predškolskih) kurikuluma. Za operacionalizaciju ovako orijentiranog kurikuluma, koji je u cijelosti lišen 'recepture' kojom bi se određivalo što, kada i na koji način s djecom treba raditi, potrebna je određena (visoka) razina profesionalnog promišljanja odgajatelja. Odgajatelju se nudi puna autonomija u odabiru sadržaja kojima će se djeca u svojim

aktivnostima baviti, temeljena na vjeri u njegovu profesionalnu odgovornost i kompetencije. No, s obzirom na značajke inicijalnog obrazovanja odgajatelja koje je Republici Hrvatskoj (sada već na većini Učiteljskih fakulteta) podignuto na petogodišnju, sveučilišnu razinu, ova se očekivanja od odgajatelja ne čine neutemeljenima niti pretencioznima. Mnogi naši odgajatelji već su uspjeli razviti visoku razinu profesionalnih znanja i kompetencija ili su na dobrom putu da to postignu, u prilog čemu svjedoče novija istraživanja i primjeri kvalitetne prakse razvijene u nekim našim vrtićima. Njihovi primjeri pokazuju kako se novi oblici profesionalizma odgajatelja postižu onim oblicima profesionalnog usavršavanja koji ih osposobljavaju za razumijevanje dinamičnosti i kompleksnosti odgojno-obrazovne prakse te ovladavanje istraživačkim i reflektivnim umijećima. Pritom se uglavnom misli na sudjelujuća akcijska istraživanja, koja su upravo iz tog razloga u *Nacionalnom*

¹ Primjeri kurikuluma usmerenih na dijete su, među ostalim, i *Sudbury Schools*, *The Exploratory Experiences Curriculum for Elementary Schools (EECES)* i posebice pedagoška koncepcija *Reggio-Emilie*.

Kurikulum vrtića bi trebao postao centralni vrtićki dokument (u kojeg bi se utkali određeni dijelovi sadašnjeg plana i programa vrtića i time ovaj potonji posve ukinuo), a tzv. Žuta knjiga svoje mjesto treba prepustiti nekim suvremenijim modalitetima planiranja i bilježenja odgojno-obrazovnog procesa.

kurikulumu za rani i predškolski odgoj pozicionirana kao vodeći oblik profesionalnog učenja odgajatelja u samoj praksi.

Štoviše, njihova profesionalna iskustva, prikazana u novijim studijama (Slunjski, 2015.), svjedoče o tome da su odgajatelji u stanju razvijati svoju odgojno-obrazovnu praksu na temelju dobrog razumijevanja djece (njihovih interesa, individualno različitih razvojnih potreba i mogućnosti, kognitivnih strategija i stilova učenja, profila inteligencije, postojećih znanja i razumijevanja, modaliteta i kvalitete komuniciranja s drugima, kreativnih i drugih potencijala itd.), i oblikovati kurikulum koji ne samo da je 'usmjeren na dijete' nego koji polazi od djeteta a od odgajatelja je samo 'uokviren' (Malaguzzi, 1998.). Takav kurikulum, koji je usmjeren pružanju efikasnih oblika podrške odgoju i obrazovanju djece temeljene na dobrom razumijevanju svakog djeteta ponaosob, možda je zahtjevnije promišljati i planirati. No, taj se trud višestruko isplati i naši su odgajatelji pokazali kako su na njega uglavnom spremni, tj. žele i mogu odgovoriti novim izazovima koji se pred njih stavljaju.

Kurikulum i/ili plan i program

Apostrofiranje osobnog razvoja djeteta, njegovih potreba i interesa nalazi se u središtu kurikuluma kojeg karakterizira *razvojna orijentacija*. Tako se orijentirani kurikulum referira kao sukonstrukcija aktivnosti u kojima dijete, uz primjerenu asistenciju odgajatelja, odabire sadržaje s pripremljenog 'švedskog stola' (okruženja za učenje) te istodobno uči preuzimati odgovornost za vlastito učenje i razvoj. Razvidno je da to implicira fleksibilnu metodologiju izrade tj. oblikovanja kurikuluma usklađenu s nepredvidivostima odgojno-obrazovnog procesa.

Primjer 1. Teza iz NKRPOO: 'Ostvarivanje kvalitetnog kurikuluma vrtića podrazumijeva stvaranje odgovarajućih organizacijskih uvjeta koji se temelje na suvremenom shvaćanju djeteta, tj. shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića, kao istraživača i aktivnog stvaratelja znanja, kao socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, kao aktivnoga građanina zajednice te kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima.' (NKRPOO, 2014., str. 33)

Područje NKRPOO: Suvremena shvaćanja djeteta		Pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju
Područje NKRPOO: Suvremena shvaćanja djeteta	1. Dijete je cjelovito biće	<ul style="list-style-type: none"> ● Kakav je cjelokupni kontekst u kojemu se aktivnosti djece odvijaju? ● U kojoj se mjeri odgojno-obrazovni proces uspijeva organizirati integrirano? ● Postoje li segmenti odgojno-obrazovnog procesa koji narušavaju njegovu integriranu prirodu? ● Planiraju li uvjeti za aktivnosti prethodna iskustva djece ili su usmjereni na njihov precizan metodički tijek? ● Na koji se način osigurava svrhovitost aktivnosti za djecu? ● Kako i koliko se potiče (samo)organizacija aktivnosti djece? ● U kojoj mjeri se uspijevaju prepoznati stvarni interesi i mogućnosti djece? ● U kojoj ih se mjeri uspijeva utkati u organizaciju odgojno-obrazovnih aktivnosti?
	2. Dijete je istraživač i aktivni stvaratelj znanja	<ul style="list-style-type: none"> ● Kako cjelokupno materijalno okruženje vrtića ili odgojne skupine pridonosi učenju djece? ● Omogućuju li ponudeni materijali ili situacije učenja za djecu smislene aktivnosti? ● Temelje li se ponudeni materijali ili situacije učenja na postojećim znanjima i razumijevanjima djece? ● Kako socijalno okruženje vrtića ili odgojne skupine pridonosi učenju djece? ● Osigurava li se djeci dovoljno neprekinutog vremena u procesu učenja? ● Kako se potiče autonomija i emancipacija djece u procesu učenja? Kojim organizacijskim uvjetima i kojim postupcima odgajatelja? ● Potiče li se kritičko mišljenje i samomotivirano učenje djece? Kako? ● U kojim se aktivnostima djece odgajatelj izravno uključuje? ● Na koji način i s kojim ciljem to čini? ● Kako osigurava kvalitetu svojih intervencija u aktivnostima učenja djece?
	3. Dijete je

pripremili smo za vas

Primjer 2. *Teza iz NKRPOO: 'Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje vrtića je esencijalni izvor učenja djece s obzirom na to da ona uče aktivno (istražujući, čineći) te surađujući s drugom djecom i odraslima.'* (NKRPOO, 2014., str. 38).

Pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju

Područje NKRPOO: Poticajno prostorno-materijalno okruženje vrtića

- Kako prostorno-materijalno okruženje utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa?
- Jesu li ponuđeni materijali djeci zanimljivi?
- Jesu li materijali za učenje djeci svrhoviti?
- Jesu li materijali ponuđeni tako da ih mogu koristiti djeca različitih znanja i kompetencija?
- Jesu li materijali dovoljno pedagoški promišljeni?
- Izazivaju li ponuđeni materijali čuđenje i fascinaciju djece?
- Jesu li materijali djeci lako dostupni?
- Ima li ponuđenih materijala dovoljno?
- Mijenja li se ponuda materijala dovoljno često?
- Je li prostor kvalitetno strukturiran, tj. podijeljen na manje, pedagoški osmišljene cjeline?
- Promovira li prostorno-materijalno okruženje autonomiju djece?
- Omogućuje li ponuda materijala razvoj različitih kompetencija djece?

Primjer 3. *Teza iz NKRPOO: 'Socijalno okruženje vrtića temelji se na demokratskim osnovama, što uključuje međusobno poštovanje i ostvarivanje recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Takav oblik zajedničkog življenja vodi autonomiji i emancipaciji djece, odgajatelja i ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa.'* (NKRPOO; 2014., str. 39.)

Pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju

Područje NKRPOO: Poticajno socijalno okruženje vrtića

- Osjeća li se dijete u vrtiću dobrodošlo i prihvaćeno?
- Kako socijalno okruženje utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa?
- Potiče li druženje i komunikaciju djece različite dobi?
- Omogućuje li se djeci stjecanje različitih socijalnih iskustava u vrtiću i izvan njega?
- Na koje se sve načine djecu potiče na suradnju?
- Omogućuje li se djeci stjecanje kvalitetnih iskustava življenja s različitostima (vjerskim, rasnim, nacionalnim i dr.)?
- Omogućuje li se djeci stjecanje kvalitetnih iskustava s djecom s posebnim potrebama?
- Kako se osigurava kvaliteta odnosa s djecom?
- Na koje se načine dijete tijekom odgojno-obrazovnog procesa uvažava?
- Je li komunikacija odraslih s djecom recipročna, dvosmjerna i uvažavajuća?
- Potiče li se djecu na odgovorno ponašanje prema sebi i drugima?

sa, što ga distancira od mogućeg postojanja s 'planom i programom'. U domaćoj je literaturi više puta spominjano i opisano da se suvremeni vrtić smatra kompleksnim živućim sustavom, tj. 'živim organizmom' (Strozzi, 2002.; Rinaldi, 2006.), zbog

čega funkcioniranje procesa u njemu nije moguće u cijelosti predviđati. Zato izrada kurikulumu implicira svijest o nepredvidivosti odgojno-obrazovnog procesa, kao i spremnost da joj 'izađe u susret'. Odgojno-obrazovni proces se ne može ustrojiti i oblikovati

linearno, prema striktno utvrđenom planu i programu. Suočavanje odgajatelja s ovim izazovom iziskuje relativiziranje snage planiranih utjecaja u odgojno-obrazovnom procesu, u korist prihvaćanja događaja čije utjecaje i ishode nije moguće precizno i u cijelosti predviđati.

Koncipiranje *razvojnog, otvorenog i dinamičnog kurikulumu* usklađenog s nepredvidivostima i nelinearnošću odgojno-obrazovnog procesa, distancira se od rigidnog planiranja sadržaja tog procesa u korist prepoznavanja mnoštva aktivnosti djece koje se događaju (razvijaju) prirodno, a čiji razvoj i kvalitetu odgajatelj podupire različitim oblicima indirektnih podrške. To iziskuje sustavno promatranje i razumijevanje djece i njihovih aktivnosti, te 'ugrađivanje' svojih odgojno-obrazovnih djelovanja u mnoštvo neplaniranih situacija. U tom kontekstu, kurikulum svakog vrtića oblikuje se i razvija 'u hodu', a djeca i odgajatelji postaju njegovim aktivnim (su)oblikovateljima i (su)konstruktorima.

U našoj praksi (a i nekim važećim dokumentima) postoji poprilična pojmovna zbrka glede kurikulumu u odnosu na plan i program, koja trenutno u vrtićima rezultira paralelnim postojanjem oba dokumenta. Vjerojatno će proći još neko vrijeme potrebno da se 'raspetlja' ovaj terminološki (i ne samo terminološki) dualizam, koji zapravo odražava nedostatan razumijevanje same filozofije kurikulumu, a koji je na ranoj i predškolskoj razini ultimativno razvojan i dinamičan, tj. u procesu 'stalnog nastajanja'. Ipak, očekujemo da će institucije nadležne za propisivanje dokumenata i pravilnika kojima se reguliraju načini i oblici planiranja odgojno-obrazovnog rada vrtića (MZOS, AZOO) promptno reagirati i postojeću zbrku otkloniti rukovodeći se suvremenim idejama i shvaćanjima iskazanim u novom Dokumentu. U tom smislu, *Kurikulum vrtića* bi postao centralni vrtićki dokument (u kojeg bi se utkali određeni dijelovi sadašnjeg plana i programa vrtića i time ovaj potonji posve ukinuo), a tzv. *Žuta knjiga* svoje mjesto prepustila

nekim suvremenijim modalitetima planiranja i bilježenja odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na to da je u trenutku pisanja ovog rada primjena *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj* već započela, očigledno je da se s osiguravanjem administrativne infrastrukture za njegovu uspješnu implementaciju poprilično kasni. Zbog toga su praktičari trenutno u procijepu između novog Dokumenta koji od njih zahtijeva suvremene oblike planiranja i rada te postojeće 'papirologije' koja te zahtjeve ne prati. No, uvjereni smo da će se ovaj problem uskoro riješiti.

Svaki dobar plan proizlazi iz dobre evaluacije postojećeg stanja

Vjerojatno ne treba posebno obrazlagati da kurikulum svakog vrtića predstavlja jedinstvenu i neponovljivu koncepciju izraslu na temeljima njegove autentične prakse i kulture. Nju (kulturu) određuje čitav niz strukturnih i organizacijskih značajki vrtića poput prostorno-materijalne opremljenosti, vremenskog strukturiranja odgojno-obrazovnog procesa i raznih organizacijskih pitanja ('vidljiva realnost'), dok esenciju njegove kulture predstavljaju vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja odgajatelja i drugih djelatnika vrtića ('nevidljiva realnost'). No, da bi se moglo shvatiti i razvijati kurikulum određenog vrtića, potrebno je upoznati, razumjeti i mijenjati ne samo njegovu 'vidljivu' nego i 'nevidljivu realnost', skrivenu u najdubljim sferama njegove kulture. U tom smislu, u svakom je vrtiću potrebno promišljati načine na koji će se istraživati i unapređivati različiti segmenti njegove kulture i na tim osnovama razvijati kurikulum. Konkretno, to znači da bi na početku pedagoške godine trebalo planirati prostorne, organizacijske i druge preduvjete nužne za odvijanje odgojno-obrazovnog procesa (mnogi od njih su se ranije zahvaćali planom i programom vrtića). No, najveću bi pozornost trebalo usmjeriti na kontinuirano praćenje, evaluaciju i razvoj načina na koji odgajatelji o odgojno-obrazovnom procesu razmišljaju: kako ga razumiju,

Okosnicu 'planiranja' odgojno-obrazovnog procesa i kurikulumu predstavlja načelo da svaki dobar plan proizlazi iz dobre evaluacije postojećeg stanja, koja se u vrtiću u najvećoj mjeri oslanja na samorefleksiju i zajedničku refleksiju odgajatelja i drugih stručnih djelatnika.

vrednuju i kako promišljaju moguća unapređenja i razvoj. Sažmemo li izneseno, možemo reći da okosnicu 'planiranja' odgojno-obrazovnog procesa i kurikulumu predstavlja načelo da *svaki dobar plan proizlazi iz dobre evaluacije postojećeg stanja*, koja se u vrtiću u najvećoj mjeri oslanja na samorefleksiju i zajedničku refleksiju odgajatelja i drugih stručnih djelatnika. Kurikulum koji se oblikuje i razvija 'u hodu', iziskuje i 'planiranje u hodu', što dakako nije moguće učiniti (samo) na početku nego tijekom čitave pedagoške godine, i to kroz zajednička tjedna i mjesečna planiranja. No, na početku godine mogu se i trebaju planirati uvjeti u kojima će se ta kontinuirana planiranja provoditi kao i zadaci i odgovornosti čimbenika koji će u njima sudjelovati (tko, kada, na koje načine, koliko često, pomoću kojih oblika dokumentacije i sl.).

Radi ograničenosti prostora, ovdje nismo u mogućnosti opisati sve područja promišljanja (tj. evaluacije i planiranja) kurikulumu, nego ćemo izdvojiti samo neka. No, stručni djelatnici vrtića pozvani su da, u skladu s ključnim temeljnim tezama iznesenim u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj*, sami sastave pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju koja će im pomoći na vlastitom putu razvoja vrtićkog kurikulumu². Kao što je u primjerima koji slijede vidljivo, pitanja za samorefleksiju i zajedničku refleksiju potiču na promišljanje pojedinih segmenata i cjeline vlastite odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu vrtića. O njima je tijekom pedagoške godine potrebno višekratno promišljati te ih kontinuirano nadopunjavati

² U pripremi je i priručnik za primjenu NKRPOO koji će sadržavati prikazana pitanja za evaluaciju i planiranje u svim područjima.

novim pitanjima, specifičnim za situaciju (razvojnu razinu do koje je određeni vrtić u određenom trenutku došao).

Umjesto zaključka

Put razvoja kurikulumu svakog vrtića je dug, zahtjevan i vrlo spor proces prožet mnogim usponima i padovima. To je proces koji iziskuje kontinuirani razvoj i visoku razinu profesionalnih kompetencija odgajatelja i svih drugih stručnih djelatnika vrtića. Jer, od njih se sada očekuje da u okviru svojeg odgojno-obrazovnog djelovanja funkcioniraju kao aktivni, kreativni, konstruktivni i misaoni subjekti. Naši su praktičari u posljednjih petnaestak godina pokazali da su sve spremniji za takav izazov te da imaju snage i volje preuzeti ulogu predvodnika pozitivnih promjena tj. kreatora i rekreatora kurikulumu. U tom smislu, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* će im dati novi 'vjetar u leđa'. Istodobno, dat će im i priliku da u praksi pokažu kako je njihov višegodišnji drugorazredni status u odnosu na stručnjake s drugih razina sustava stvar prošlosti, jer za njima ni u kojem smislu ne zaostaju. Naprotiv.

Literatura:

1. Malaguzzi, L. (1998.): *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
2. Rinaldi, C. (2006.): *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
3. Slunjski, E. (2015.): *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element
4. Strozzi, P. (2002.): *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (Eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 58-77.