

Vrtić zajednica koja uči

Škugor, Katarina

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:909731>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

PREDMET: Metodika upoznavanja okoline 2

KATARINA ŠKUGOR

ZAVRŠNI RAD

VRTIĆ ZAJEDNICA KOJA UČI

Petrinja, 2015.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Petrinja

PREDMET : Metodika upoznavanja okoline 2

ZAVRŠNI RAD

Kandidat: Katarina Škugor

Tema i naslov završnog rad: VRTIĆ ZAJEDNICA KOJA UČI

Mentor : dr.sc. Anka Jurčević Lozančić,

Petrinja, listopad 2015.

Izjava o akademskoj čestitosti

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Vrtić zajednica koja uči* i da sam njegova autorica.

Svi djelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime:

Mjesto i datum:

SAŽETAK/SUMMARY

U radu se raspravlja o promijenama koje su potrebne da bi se potaknulo razvitku ka predškolskoj ustanovi kao zajednici koja uči. Polazeći od razvoja vrtića kroz povijest navedene su poželjne promijene koje se odnose na sliku o djetetu u odgoju, odgojno-obrazovnoj praksi odgojitelja koja se provodi u pedagoškoj ustanovi i o suradnji odgojitelja sa stručnim timom vrtića da bi se omogućila što kvalitetnija odgojno-obrazovna praksa koja je usmjerena na dijete. U radu se navode poželjne karakteristike odgojno-obrazovne ustanove koje je potrebno prihvatiti i uskladiti sa odgojnom praksom. Dijete se ističe kao organizator svog učenja i potrebno mu je omogućiti samostalno upravljanjem procesom učenja uz poticajno okruženje koje organizira odgojitelj. Bitno je prihvatiti činjenicu da djeca uče samostalno kroz aktivnosti sukladno sa stilovima učenja.

Ključne riječi: suvremena slika o djetetu, razvoj predškolske ustanove, zajednica koja uči, učenje predškolske djece, kompetencije.

This work is about the changes required to stimulate preschool institutions development as learning community. Overviewing nursery development through the years there are certain necessary changes regarding child education, educational institutions practices maintained in nursery and also cooperation between educational staff and professional team in order to give the best quality of education focused on the child. These necessary characteristics of educational institution listed here have to be in accordance with educational practice and then approved (by competent institutions). Child is here assumed as organiser of his own knowledge process and is enabled to independently govern the learning process with encouraging environment and great help of his kindergarten educators. It is very important to emphasise the fact that the children learn independently through various activities in accordance with the learning models.

Keywords: contemporary child images, preschool institutions development, learning community, preschool children education, competence

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. VRTIĆ KROZ POVIJEST	4
2.1. Značaj predškolske ustanove	4
3. SUVREMENO SHVAĆANJE DJETETA	7
4. VRTIĆ ZAJEDNICA KOJA UČI	11
4.1. Razvoj predškolske ustanove prema zajednici koja uči	11
4.2. Uloga odgojitelja	13
4.3. Kurikulum	15
4.4. Kultura predškolske ustanove	18
5. ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES SUVREMENE PREDŠKOLSKE USTANOVE	21
5.1. Socijalne kompetencije djeteta	22
5.2. Učenje djece u predškolskoj ustanovi	24
5.2.1 Stilovi učenja	26
5.2.2 Rad na projektu	28
6. ZAKLJUČAK	31
7. LITERATURA	32

1. UVOD

Moderno društvo je dinamično i sve je više, iz dana u dan, sklono promjenama. Kako bismo išli u korak moramo omogućiti djeci da već od najranije dobi kvalitetno prate promjene. Prvi korak u organiziranju odgojno obrazovnog procesa je vrtić koji ne smije biti zatvoren već otvoren prema vanjskim utjecajima i promjenama kako bismo od djece već u najranijoj dobi razvijali otvorenost prema novim znanjima, iskustvima i utjecajima.

Program usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece (Petrović-Sočo, 2007) temelji se na konstruktivističkoj i sukonstruktivističkoj teoriji učenja i poučavanja i potrebama i pravima djece. Sukladno mijenjanju kulture društva dobna granica polaska djece u predškolsku ustanovu u Europskoj uniji pa tako i u Republici Hrvatskoj pomaknula se na šest mjeseci djetetovog života. Prema istoj autorici kontekst ustanove definiran je kao složeni i dinamički sustav u kojem bitnu ulogu imaju međudnosi njezinih djelatnika.

Za razliku od tradicijske slike o djetetu gdje odgojitelj prenosi znanje djetetu potrebno je prihvaćanje nove, suvremene slike djeteta kao aktivnog organizatora svojih aktivnosti i procesa učenja, gdje je odgojitelj promatrač i podrška u aktivnostima. Organizacija poticajne okoline naglašava Maleš, (2011) nužna je u procesu promjene ustanove ka zajednici koja uči. Odgojiteljsku odgojnu praksu potrebno je svakodnevno proučavati putem refleksije i samorefleksije kako bi se postiglo što učinkovitije djetetovo obrazovanje i odgoj.

S obzirom da se pristup odgojnom djelovanju konstantno mijenja pod utjecajem kulture, ekonomskih uvjeta, odgojni postupci prijašnjih generacija smatraju se neprimjerenim. Ističe se problem tradicijskog pogleda na proces učenja djece u vrtiću i promovira novi pristup u učenju djece koji se ostvaruje u sukonstruktivnoj s odraslima u poticajnom okruženju. Potrebno je kreiranje istraživačke kulture koja se temelji na suradnji odgojitelja sa stručnim timom i roditeljima tako da se kontinuirano istražuje odgojiteljska praksa s ciljem boljeg razumijevanja i unaprjeđivanja (Vujičić, 2011). Učenje je utkano u svakodnevni život i u neraskidivoj je povezanosti s kvalitetom života u ustanovi (Slunjski, 2006).

Prema Slunjski, (2001) djeca vođena svojom prirodnom znatiželjom skupljaju informacije, interpretiraju ih i nastoje ih povezati sa svojim ranijim iskustvom i znanjem pri čemu će odgojitelj nastojati što više poticati kooperativna i kolaborativna ponašanja djece. Međusobno družeći se djeca različitih sposobnosti uče brinuti se jedni za druge, pomagati jedni drugima i

učiti jedni od drugih. U tom bi smislu uloga odgojitelja započinjala poticanjem djece da svoje teorije (intuitivno znanje) i pretpostavke uobliče tako da ih druga djeca mogu bolje razumjeti kako bi o svojim pretpostavkama mogla razgovarati, kroz diskurs s drugima preispitivati svoje pretpostavke i zajednički ih nadograđivati

Slično razmišlja i Ljubetić (2009) koja naglašava da u zajednici koja uči i stalno se mijenja potrebno je, za razliku od tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove, razvijati zajedničke i osobne vizije odgojitelja umjesto striktnog planiranja razvoja prakse i kurikuluma. Proces napredovanja ka promijeni zajednici koja uči odiše usponima, padovima i stagnacijom odgojne prakse te je potrebno stalno promišljanje, unapređivanje i mijenjanje kako bi se postigli bolji uvijet za optimalan razvoj djeteta.

Tema mog završnog rada je: „Vrtić zajednica koja uči“ i koja je meni zanimljiva iz razloga što govori o konstantnom cjeloživotnom učenju profesionalaca u suradnji s djecom, kako bi se poboljšao odgojni proces s ciljem da se odgajaju djeca koja će biti samostalna, kompetentna i samopouzdana.

2. VRTIĆ KROZ POVIJEST

Pretečom jaslica smatra se pjestovalište koje je osnovano od strane zagrebačkog nadbiskupa Jurja Haulika 1. listopada 1855. godine u prostorima Samostana sestara milosrdnica u Zagrebu, dok je prvi svjetovni oblik brige o djeci organizirala Udruga za našu djecu u Zagrebu 4. listopada 1909. godine u kojoj su bila smještena djeca starija od tri godine. Do sredine 20. stoljeća predškolske ustanove bile su većinom privatne i crkvene te su obuhvaćale mali broj djece (Baran, Dobrotić, Matković, 2011). Narodna Republika Hrvatska nakon 2. svjetskog rata, točnije 10. prosinca 1947. donijela je posebni zakonski akt pod nazivom Uredba o dječjim jaslicama, prema kojoj one postaju: “Socijalno–zdravstvene ustanove za smještaj, njegu i društveni odgoj djece u dobi od tri godine.“ 1960. godine donesena je prema spomenutim autorima, preporuka o rješavanju problema predškolskog odgoja i širenju mreže dječjih vrtića dodatno naglašavajući da je vrtić najbolja priprema za polazak u školu kao i dopuna obiteljskom odgoju. Stalni fondovi za financiranje djelatnosti vrtića osnivaju se 1967. godine. Nadalje, 1980. godine donesen je Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, koji nalaže integriranje jaslica s vrtićem u jedinstvenu odgojno-obrazovnu ustanovu (Petrović-Sočo, 2007).

Prema istoj autorici u prijedlogu Konceptije razvoja predškolskog odgoja u RH iz 1991. godine naglašava se da je dječji vrtić osnovni organizacijski oblik za provođenje programa predškolskog odgoja. Iznesen je i prijedlog Programa usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece koji se temelji na konstruktivističkoj i sociokonstruktivističkoj teoriji učenja i poučavanja, potrebama i pravima djece, ideji humanizma i pluralizma odgojno obrazovnih ideja i koncepcija.

U današnje vrijeme dobna granica polaska djece u ustanovu za rani odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj pomaknuta na 6 mjeseci života djeteta, prema članku 3. Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi iz 1997. godine.

2.1. Značaj predškolske ustanove

Prema članku 3 Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13), predškolski odgoj ostvaruje se sukladno s razvojnim potrebama djece i socijalnim i kulturnim potrebama

obitelji. Prema navedenom zakonu Hrvatski sabor donosi Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja na temelju kojega se predškolski odgoj realizira. Predškolski odgoj i obrazovanje obavezan je za svu djecu prije polaska u osnovnu školu (NN, 94/13). Odgoj, obrazovanje i njega rane dobi u institucijskom kontekstu nije i ne može biti zamijena, već samo dopuna obiteljskom odgoju. Jaslice mogu biti drugi dom za djecu do tri godine, no uvijek uz roditeljski dom koji mora biti na prvom mjestu (Došen-Dobud, 2004; prema Petrović-Sočo, 2007). Prema članku 16 Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13) vrtić je dužan dopunjavati roditeljski odgoj i svojom otvorenošću uspostaviti suradnju s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem.

Kontekst ustanove (Capra, 1986; Senge, 2003; prema Petrović-Sočo, 2007) definira se kao složen, dinamički sustav i mreža međudnosa socijalnih, kulturnih, fizičkih i vremenskih čimbenika s kojima je dijete u stalnom međudjelovanju, bilo dinamičkom tako i holističkom. Vrtićka ustanova mora biti stručno i profesionalno vođena i organizirana, a kompetentan odgojitelj treba nastojati da u organiziranju života i rada odgojne skupine osigura uvjete za optimalni razvoj potencijala i sposobnosti djece.

Ukupno okruženje vrtića treba djetetu omogućiti da svoje ideje i spoznaje dopunjuje i korigira u socijalnoj interakciji s vršnjacima i odraslima (Rinaldi, 2006; Slunjski, 2007; Petrović-Sočo, 2007; prema Jurčević Lozančić, 2011). No da bi se u punom smislu ostvarivala prava djece na razvoj i odgoj u institucijskim uvjetima, neophodno je da kontekst ustanove bude organiziran na način koji će optimalno zadovoljavati dječje razvojne i individualne potrebe. To znači da uz osjetljive odgojitelje, ugodno ozračje i mogućnost interakcije s vršnjacima također treba kreirati organizacijske uvjete koji će pogodovati kvalitetnom odvijanju života djece u odgojnoj skupini (Petrović-Sočo, 2007). Autorica nadalje naglašava da bi organizacija prostora trebala poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom, sadržavati bogatu ponudu konkretnih materijala s visokim odgojno obrazovnim potencijalom i omogućiti susrete, druženja i međusobnu interakciju djece, kao i djece i odraslih.

Temeljni cilj predškolske ustanove jest poticanje dječje igre i procesa učenja u sigurnom i ugodnom okruženju. Uz pomoć širokog spektra ponuđenih materijala djecu se potiče na istraživanje i aktivno učenje, što ujedno predstavlja i ideal kojemu teže novi pristupi poticanja dječje socijalne kompetencije (Jurčević Lozančić, 2011).

Iako su djeci potrebni dosljednost, pravila pa čak i kontrola, još im je potrebniji prostor kako bi mogli učiti i upravljati svojim životima (Slunjski, 2013). Spomenuta autorica navodi kako

je povjerenje mnogo učinkovitije od punog nadzora i kontrole te da djetetu treba okruženje u kojemu slobodno može istraživati, upoznavati i razvijati svoje mogućnosti bez straha od neuspjeha ili osude.

Suradnja dječjeg vrtića i obitelji jedan je od načina poboljšanja odgojno obrazovne prakse iz razloga što suradnja s roditeljima omogućuje ostvarenje krajnjeg zajedničkog cilja, a to je zdravo, samopouzđano, kompetentno, odgojeno i obrazovano dijete.

Aktivno roditeljsko sudjelovanje smatra se integralnim dijelom obrazovnog iskustva. Važno je da roditelji aktivno sudjeluju u svim aspektima funkcioniranja organizacije i da su uključeni kao ravnopravni članovi tima u zajednici koja uči (Rinaldi, 2006, prema Ljubetić, 2009).

Autorica nadalje naglašava da se okruženje, u kojemu dijete uči i živi, često naziva trećim odgojiteljem zbog toga što omogućuje i aktivno potiče konstruiranje znanja.

Kada se promišlja o kvalitetnoj predškolskoj ustanovi u literaturi se navode različite smjernice koje pospješuju razvoj kompetencija. Postoji pet komponenti koje utječu na kvalitetu ustanove za rani odgoj i obrazovanje (Koralek i sur., 1995, prema Petrović-Sočo, 2011):

- 1) Okruženje - pozitivno ponašanje promovira se kroz aranžman namještaja, materijala i opreme bilo to u unutarnjem ili vanjskom dijelu.
- 2) Oprema i materijali – izlaganje didaktičkog materijala primjerenog dječjim razvojnim potrebama.
- 3) Struktura programa – raspored aktivnosti dizajniran da odgovara dječjim razvojnim potrebama.
- 4) Aktivnosti i iskustva – dnevni raspored aktivnosti i stvaranje prilika koje promoviraju dječji razvoj i učenje.
- 5) Poticajne interakcije – poticajni postupci kojima odrasli pokazuju da su osjetljivi na djecu, vode njihovo ponašanje i potiču istraživanje i socijalni razvoj.

3. SUVREMENO SHVAĆANJE DJETETA

Danas, u proučavanju ranog razvoja koristimo holistički pristup, dijete shvaćamo kao bio-psiho-socijalnu cjelinu, a razvoj kao složenu pojavu koja je više nego zbir pojedinih aspekata samog razvoja. Takav pristup polazi od sljedećih pretpostavki, a to su da razvoj započinje prije rođenja i da ima više međusobno povezanih dimenzija koje uključuju motorički, spoznajni, jezični i socio-emocionalni razvoj. Sva djeca prolaze kroz iste razvojne faze i učenje se pojavljuje u prepoznatljivim sekvencama, unutar kojih postoje velike individualne različitosti u brzini razvoja i stilu učenja (Starc i sur., 2004). Razvoj i učenje rezultat su djetetove interakcije s ljudima i predmetima iz okoline.

U tradicijskoj paradigmi ranog odgoja na dijete se gleda kao na pasivnog primatelja znanja kojeg je potrebno poučavati novim znanjima. Stoga suvremeno shvaćanje djetinjstva razlikuje se od tradicijske paradigme ranog odgoja u nekoliko osnovnih postavki (Maleš, 2011):

- 1) Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i uvažavati.
- 2) Dijete nije objekt u odgojnom procesu već socijalni subjekt, koji participira, konstruira i u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- 3) Djetinjstvo je važno životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i kulturu.
- 4) Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- 5) Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, kulturom i vremenom te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa.

Suvremenu sliku djeteta karakterizira stav da dijete u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele putem okruženja te da sociokulturni procesi usuglašavanja predstavljaju putove i obrasce kako dijete konstruira svoje znanje sa svijetom (Bašić 2011, prema Maleš 2011). Dijete se počinje razumijevati kao subjekt vlastitog razvoja 70.-ih godina 20. stoljeća, što je osnažilo perspektivu koja je usmjerena na dijete (Schaefer, 1995. prema Bašić 2011). Dakle, prihvaćaju se stavovi da djeca moraju biti aktivni inicijatori, a ne pasivni primatelji znanja. Dječje aktivno sudjelovanje prijeko je potrebno za efikasno učenje. Djeca temelje svoje učenje kroz aktivnu manipulaciju fizičkim svijetom koja se kroz vrijeme preoblikuje u mentalnu manipulaciju (mišljenje). U suvremenom shvaćanju djetinjstva počinje se

naglašavati važnost uključivanja djece u aktivnosti i zadatke koje ona smatraju smislenim, važnim i korisnim.

Prema autorici Maleš (2011) novi pristupi određuju potrebu mijenjanja postojeće odgojne prakse i okruženja u kojima djeca svakodnevno borave (u obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama). Životni uvjeti djece u socijalno-kulturnim područjima znatno su se promijenili od druge polovice 20. stoljeća što je prouzrokovalo jači interes za istraživanje uvjeta u kojima djeca odrastaju.

Baveći se navedenom problematikom spomenuta autorica naglašava da slika djeteta iz perspektive odraslih, ima heurističku vrijednost jer pomaže u istraživanju predodžbi koja je slika djeteta kroz prošlost najviše pridonijela definiranju pedagoškog djetinjstva i zaštiti razvojne faze u prostorima za učenje i igranje djece. Psihologija i pedagogija u svojim istraživanjima usmjerava se na aktivno dijete i samoobrazovanje dok se socijologija djetinjstva bazira na djetetu kao socijalnom akteru i partneru i na zaštitu odrastanja putem institucija za dječja prava.

Iako se možda čini da se ponavlja teorija koja je navedena u knjizi: Nove paradigme ranog odgoja, smatramo opravdanim istaknuti teoriju ili sliku o djetetu i djetinjstvu koja je sažeta u nekoliko ideja (Dahlberg i dr., 1999, prema Slunjski, 2006):

1. Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, kojeg djeca i odrasli aktivnom participacijom zajedno sukonstruiraju.
2. Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji određenog prostora, vremena i kulture vrtića te varira s obzirom na različitost uvjeta kojima se događa.
3. Dijete je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj.
4. Dijete ima svoje mišljenje, koje se treba ozbiljno shvaćati i uvažavati ga te ga uključivati u odlučivanje i demokratski dijalog.
5. Odnos odraslih i djece treba se zasnivati na ravnomjernoj distribuciji moći, a prkos i otpor djece česta su reakcija na postojanje neadekvatne raspodjele moći.

Slika o djetetu kao akteru vlastitog razvoja temelj je slike o djetetu kao biću odnosa koja ukazuje na njegovu sposobnost da stvori vlastitu sliku temeljenu na osjetilnim iskustvima (Bašić, 2011).

Suvremenu sliku o razvoju djeteta karakterizira (Bašić, 2011, prema Maleš, 2011):

1. Pedagoški način gledanja djeteta je antropološka hipoteza koja se potvrđuje kao temelj za ophođenje s djecom i aranžiranje društveno-kulturnog konteksta koji odnosnu sliku podržava.
2. Dijete se aktivno i kompetentno na jedinstveni način uključuje u socijalni kontekst. Pri obrazovanju djeteta riječ je o tome da se dopuste osim zajedničkih aktivnosti učenja i individualne aktivnosti.
3. Dijete uči samoinicijativno, ali ta aktivnost nastaje u socijalnim odnosima.
4. Temeljni su oni odnosi koje dijete (osjetilnim opažanjem) uspostavlja prema sebi, prema svijetu i prema drugoj osobi. Uspostaviti odnos prema sebi znači imati iskustvo vlastite tjelesnosti i razviti pojam o vlastitim granicama, mogućnostima, snagama, slabostima.
5. Dijete je istraživač svoga predmetnog i socijalnog okruženja.
6. Dijete nije samo istraživač svog svijeta nego ono svoj svijet doživljava, svijet za njega ima subjektivno značenje i upravo je to subjektivno značenje ključ odnosa prema svijetu i ključ cjelokupnog obrazovnog procesa.
7. Djeca trebaju drugog čovjeka koji reagira na njihova iskustva, što može biti u vidu interesa za ono što dijete radi ili u obliku razgovora o onome što dijete radi i što ga zanima. Dijete također treba drugu osobu kao uzor, kao kulturni i etički obrazac.

Pristup odgoju djeteta stalno se mijenja zbog brojnih ekonomskih, kulturnih, emocionalnih i dr. čimbenika te se neki prijašnji odgojni postupci smatraju neprihvatljivima. Neprihvatljivi odgojno-obrazovni postupci odnose se na tjelesno kažnjavanje u obiteljskom odgoju što je u Hrvatskoj zabranjeno Obiteljskim zakonom iz 2003. godine. Konvecnijom o pravima djeteta formirana je slika o djetetu kao zasebnom biću koje u suodnosu s roditeljima ima svoja prava i odgovornosti (Maleš i Kušević, 2011). Prema navedenim autorima inačice poželjnog

roditeljstva u sveukupnosti čine novu paradigmu odgojnih postupaka, od kojih su najvažnije koncepcije pozitivnog roditeljstva, povezujućeg roditeljstva i konstruktivne discipline. One su odraz zaokreta u odgojno obrazovnim postupcima odraslih jer su usmjerene na potrebe djeteta i stvaraju skladne odnose djece i odraslih.

4. VRTIĆ ZAJEDNICA KOJA UČI

4.1. Razvoj predškolske ustanove prema zajednici koja uči

Vrtić je živi organizam koji pulsira, mijenja se, transformira, raste i sazrijeva (Rinaldi 2006, prema Vujičić, 2011). Želeći napredovati u zajednicu koja uči potrebne su promijene u pogledu kulture vrtića te se napori trebaju usmjeriti na stvaranje demokratične, primjerene i poštujuće ustanove. Takva ustanova omogućuje sudionicima učenje u ozračju koje prepoznaje i prihvaća različitosti, poštuje i razumije različite interese, socijalne i kulturne korjene (Rowe, 2000, prema Ljubetić, 2009). Zajednica koja uči postiže se dugotrajnim procesima koji su prožeti usponima, padovima i stagnacijom odgojne prakse te je potrebno stalno promišljanje, unapređivanje i mijenjanje kako bi se postigli bolji uvjeti za optimalan razvoj djeteta. U takvom sustavu niti jedan segment ne može se razmatrati samostalno iz razloga što su dijelovi živog organizma u međudnosu u svojim akcijama i interakcijama. Prema Ljubetić, (2009) u procesu promjene iz tradicionalnog vrtića prema zajednici koja uči bitno je istaknuti da je potrebno izgraditi zajedničku viziju što podrazumijeva otvorenu i nedvosmislenu komunikaciju i spremnost na kompromise, s krajnjim ciljem ostvarenja zajedničke vizije. Drugim riječima, u zajednici koja uči svi sudionici imaju mogućnost sukonstruirati dublje razumijevanje i višu razinu znanja koje počinje dijalogom svih sudionika, a razvija se tijekom procesa suradničkog učenja (Slunjski, 2001, prema Ljubetić, 2009). Transformacija potrebna za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse podrazumijeva nova znanja i kontinuirano učenje ljudi koji u njoj djeluju (Slunjski, 2011). Prema navedenoj autorici, koncepcija organizacije koja uči posebno naglašava potrebu traganja za novim načinima razumijevanja da bi se postigli što djelotvorniji oblici rada. Ovakav pristup karakterističan je upravo za zajednicu koja uči koja predstavlja ljude povezane u cjelinu čije su akcije i uvjeti življenja međuovisni i povezani, a koji su udruženi zajedničkim nastojanjem kontinuiranog učenja, i to međusobnom razmjenom ideja i znanja. Da bi se razvila zajednici koja uči potrebno je (Evers, 2002; prema Slunjski, 2006):

- 1) Sustavno razmišljati
- 2) Oslabiti moć fragmentacije u nastavnom programu i gradivu
- 3) Poticati dijalog između roditelja, učitelja, učenika

Bitno obilježje zajednice koja uči jest promjena filozofije koja se isključivo bazira na „JA“ i provođenje filozofije „MI“ u kojoj se uvažava „JA“, s ciljem da što bolje cijela odgojno obrazovna zajednica funkcionira i razvija se (Ljubetić, 2009).

Za razliku od tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove, sukonstrukciju kurikulumu jedino je moguće postići u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja upravo zato što se ona paralelno razvija u zajednicu koja uči (Slunjski, 2011). U vrtiću zajednici koja uči uloga odgojitelja usmjerava se na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti koje će poticati djecu na stjecanje novih znanja i na rješavanje problema (Miljak, 1996).

Vrijeme igra bitnu ulogu u zajednici koja uči iz razloga što je temeljna pretpostavka da pojedinac, bilo to odrasla osoba ili dijete, uče i napreduju vlastitim ritmom.

Slijedom svega navedenog, moguće je istaknuti da vrtić kao zajednica koja uči treba biti spremna na suradnju s drugim vrtićima, povezivanje svojih djelatnika s kompetentnim stručnjacima te tijelima lokalnih zajednica kako bi što više unaprijedili svoje djelovanje (Slunjski, 2008).

U pojašnjenju navedenog autorica naglašava da bitnu odrednicu koja podrazumijeva da su djeca protagonisti i suautori svojih aktivnosti te im je potrebno omogućiti poticajno okruženje koje ih potiče na otkrivanje problema s kojima su suočeni. Iz toga se zaključuje da je važno promatrati dječje potrebe i poticati aktivnosti za koje pokazuju interese. Važno je podržavati druženja i komunikaciju djece s kompetentnim vršnjacima kako bi se potaknuo proces učenja i mišljenja. Na takav se način omogućuje djetetu ulazak u tzv. zonu sljedećeg razvoja, što znači da sve ono što dijete može napraviti u suradnji s drugima uskoro će biti u mogućnosti obaviti i samostalno.

Dakle, u vrtiću zajednici koja uči potrebno je razvijati kolektivne i osobne vizije odgajatelja umjesto striktnog planiranja razvoja prakse i kurikulumu koja se provodi u tradicionalnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Vizija osoblja vrtića predstavlja skup zajedničkih vrijednosti i uvjerenja koja proizlazi iz međusobnih interakcija osoblja ustanove.

Stalno poticanje izgradnje osobne vizije kod odgojitelja, koja se odnosi na kristalizaciju novih uvjerenja i istodobno kreiranje kolektivne vizije potaknuti će ljudsku sinergiju za postizanje konačnog cilja u razvoju ustanove. U prepoznavanju i mijenjanju osobnih slijepih točaka od velike su pomoći zajedničke refleksije odgojitelja, iz razloga što bez prepoznavanja slijepih točaka nije moguće osnažiti odgojiteljevo razumijevanje putem suvremenih ideja niti novih informacija (Slunjski, 2012).

4.2. Uloga odgojitelja

Odgojitelj ne komunicira s djecom u skupini samo svojom verbalnom i neverbalnom porukom nego i posredno tj. načinom na koji oblikuje čitavo odgojno-obrazovno ozračje počevši od organizacije prostora, ponude materijala za aktivnosti, postavljanjem jasnih pravila ponašanja (Slunjski, 2003). U pojašnjenju navedenog autorica naglašava da kvalitetu pristupa djeci u vrtiću ne određuje samo ono što odgojitelji u odgoju znaju nego kako to znaju provesti u odgojnu stvarnost. Stvarno unapređenje rada odgojitelja nužno mora započeti prepoznavanjem, otkrivanjem i osvještavanjem svojeg odgojnog pristupa tj. stvarne kvalitete rada s djecom, što je moguće postići jedino kontinuirano istražujući i preispitujući svoju odgojnu praksu.

Odgojitelj je sastavni, nerazdvojni dio intitucijskog konteksta, on svjesno i nesvjesno unosi svoj stručni i osobni razvoj i djeluje u njemu na osnovi vlastitih očekivanja, uvjerenja, normi, znanja, strategija i dizajniranja odgojno-obrazovnih situacija. Odgojno-obrazovne situacije se mogu usavršavati pod utjecajem zajedničkog učenja s djecom i o djeci, kao i o sebi, u refleksiji i demokratskim raspravama s drugim odgojiteljima i stručnjacima (Edwards i dr., 1998; Miljak, 2002; 2003; Rinaldi i Giudici 2002; Bastič-Zorec, 2003; prema Petrović-Sočo, 2007). Iz navedenog može se zaključiti da osobni stavovi odgojitelja i životni prioriteti bitno utječu na odgojno - obrazovnu praksu, na ponudu materijala u aktivnostima, na odnos prema djetetu kao i sliku o djetetu. Odgojitelj treba prepoznati vlastite potrebe i razlikovati ih od potreba djeteta. Tek ako odgojitelj razumije stvarne potrebe djeteta može podržati kvalitetan razvoj i odgoj (Slunjski, 2003). Spomenuta autorica dalje tumači da odgojitelj treba biti stručnjak za stalno prilagođavanje i mijenjanje svoje komunikacije s obzirom na potrebe djece. Takva komunikacija, u kojoj odgojitelj nastoji od djeteta doznati kakva mu je konverzacija potrebna, kako bi mu što uspješnije prilagodio svoju komunikaciju naziva se i refleksirajuća komunikacija.

Prepoznavanje stvarnih interesa djece predstavlja veliki izazov odgojiteljima, ali i nezaobilaznu stepenicu u stvaranju uvjeta za kvalitetno življenje djece u vrtiću.

Bitna prekretnica u našem pogledu na odgojno-obrazovni sustav i na naše djelovanje u navedenom sustavu jest to da u organiziranom predškolskom odgoju potrebno učiti u suradnji s djecom, raspravljati s drugim kolegama o svakodnevnoj praksi u ustanovi te mogućnost uočavanja pogrešaka koje nesvjesno odgojitelj čini u svojoj akciji s djetetom.

Odgojitelji planiraju i organiziraju odgojno obrazovne aktivnosti za poticanje dječjeg razvoja i odgoja, prikupljaju i izrađuju didaktička sredstva, pronalaze primjerene sadržaje odgojno-obrazovnog rada.

Učenje u kontekstu vrtića kao zajednice koja uči ostvaruje se u međudjelovanjem s drugima stoga je i odgojitelj ključan u procesu učenja (Senge i dr., 2003, prema Petrović-Sočo, 2007). Spomenuta autorica navodi kako neka istraživanja koja pokazuju da je viša naobrazba odgojitelja direktno povezana s višom razinom dječje socijalne kompetentnosti, kao i s boljom i stimulirajućom organizacijom prostora (npr. urednost, sigurnost i strukturiranost fizičkog okruženja i mogućnost interakcije s raznovrsnim igračkama i materijalima povezani su s većom dječjom kompetentnošću).

Općenito rečeno, odgojitelj potiče djecu u njihovim aktivnostima stvarajući okruženje u kojima su odgojne skupine povezane principom otvorenih vrata (između ostalih prostorija i dnevnog boravka), gdje su djeca suorganizatori svojih aktivnosti u kojima slobodno, smisleno i samostalno koriste ponuđene materijale te otvoreno i slobodno komuniciraju s vršnjacima i odraslima.

Pažljivo promatrajući aktivnosti djeteta, odgojitelj uči o djetetu, o njegovim strategijama učenja i istraživanja. Kada odgojitelj dokumentira rad djeteta i dokumentaciju koristi u instruktivne svrhe, automatski se počinje mijenjati i njegova odgojiteljska uloga koja se razvija od poučavanja djece k proučavanju djece, a proučavanje djece vodi k učenju s djecom (Hendrick, 1997, prema Slunjski, 2001). Razvoj vrtića ka organizaciji koja uči podrazumijeva ukidanje kontrolirajućeg odgojno-obrazovnog pristupa (Gipps i MacGilchrist, 1999, prema Slunjski 2006). Promišljajući o suvremenim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako navodi autorica Ljubetić (2009) nužno je stara stajališta zamijeniti novim koja se temelje na:

1. Shvaćanju i prihvaćanju unutarnje motivacije kao izvorišta većine ljudskih aktivnosti, počevši od učenja do ostvarivanja vrhunskih znanstvenih rezultata.
2. Eliminiranju prisile u odgoju i obrazovanju, nužnost građenja i održavanja odnosa.
3. Pravu pojedinca na jedinstveni tempo i način učenja.
4. Prihvaćanju pojedinca kao samoregulirajućeg ili samoorganizirajućeg sustava.
5. Prihvaćanju ideje učenja kao cjeloživotnog procesa.

6. Shvaćanju sustava ranog odgoja kao kompleksnog živućeg sustava sa svojim zakonitostima i obilježjima.

Pozitivni odnosi odgojitelja utječe na emocionalnu sigurnost djeteta kao i na aktivan proces učenja (Woodhead i dr., 1998, prema Petrović-Sočo, 2007). Spomenuta autorica nadalje objašnjava da odgojitelj ima ulogu svojevrsnog potpornja kojim podupire i pojačava pojavljene dječje sposobnosti. Odgojitelj svojim cjelokupnim ponašanjem u interakciji s djecom, roditeljima i drugim odraslima te neizravnim načinima i postupcima gradi ozračje i daje opći ton življenja djece u ustanovi. Nadalje, da bi se djeci osiguralo pozitivno, ugodno ozračje tijekom dana, odgojitelji trebaju kreirati miran, topao i vedar ugođaj i pokazivati pozitivan stav kako prema djeci i roditeljima tako i međusobno u ustanovi.

Odgojiteljeva uloga u aktivnostima jest da djecu potiču na razmišljanje i kreativno rješavanje problema što dovodi do razvoja pozitivne slike i sigurnosti u svoje postupke.

U ovako konstruiranom vrtiću bitan faktor jest usklađivanje vrijednosti svakog člana koji sudjeluje u njegovom radu. Stručni tim vrtića treba odrediti koje će vrijednosti odgojitelji isticati i provoditi kroz svoj rad s djecom, a isto tako koje će vrijednosti i postupke djece pokušati degradirati i u krajnjem cilju eliminirati iz dječjeg ponašanja kako bi se ukazalo na neprimjerenost ponašanja.

4.3. Kurikulum

U prošlosti se pod pojmom kurikulumu podrazumijevalo izlaganje teorijskih osnova na kojima se temeljio plan i program određene odgojno-obrazovne ustanove te se promatrao kao tehnički plan za dostizanje unaprijed određenih i mjerljivih ciljeva (Jungvk, Marshall, 1992; prema Petrović-Sočo, 2007).

Kurikulum u nastajanju (onaj koji se razvija i mijenja) treba biti kreiran tako da odgovara prirodnim sposobnostima djece i da omogući poticajno okruženje bogato raznovrsnim materijalima kao i izravne odgojne situacije koje će potaknuti razmišljanje i djelovanje djeteta (Maguzzi, 1998, prema Jurčević Lozančić, 2011).

Da bi predškolski kurikulum bio kvalitetan i odgovarao prirodi učenja djeteta, treba biti koncipiran objedinjeno, holistički.

Aktivnosti bi trebale biti koncipirane tako da omogućuju integriranje različitih područja učenja djeteta kako bi odgovarale prirodnom načinu stjecanja znanja. Kao podloga cjelovitom integriranom učenju navodi se poticajno okruženje za učenje koje omogućuje autonomno stjecanje iskustva.

Individualiziran, konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum jest pristup učenju djeteta koji nastoji podržati autonomnost učenja te potaknuti dijete da sve više preuzima odgovornost za proces vlastitog učenja na način da samo planira i o njemu svjesno odlučuje (Slunjski, 2001). Navedena autorica ističe da se konstruktivističko (suradničko) učenje događa u situaciji u kojoj dvoje ili više ljudi rade zajedno da bi postigli zajednički cilj. Stoga, kurikulumom zasnovanim na mogućnosti suradničkog učenja (ko-konstruktivistički kurikulum) odgojitelj formira zajednicu onih koji uče, tj. učećih subjekata u koju se ubrajaju djeca, odgojitelji, roditelji, stručni tim i sve druge osobe koje na bilo koji način sudjeluju u zajedničkom življenju i radu vrtića.

Prema navedenoj autorici, sukonstruiranje predškolskog kurikulumuma vrlo je kompleksan proces i njegov uspjeh ovisi o međusobnom djelovanju, podršci i pomaganju odgojitelja i stručnog tima svakog vrtića pojedino, a kao krajnji rezultat omogućuje prijelaz iz tradicionalne predškolske ustanove ka vrtiću zajednici koja uči. Taj proces jedinstven je za svaku ustanovu, nikada nije konačan i ne može biti unaprijed racionalno planiran, ali ga se može podupirati izgrađivanjem određenih dimenzija.

Autorica Slunjski (2001) navodi da je koncepcija koja najcjelovitije udovoljava zahtjevima određenog kohezivnog integriranog kurikulumuma rad na projektu. Takav koncept odnosi se na sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju i istražuju neku temu ili problem koji odražava njihove dublje, posebne interese koje je odgojitelj prepoznao i podržao. Tražeći odgovore na pitanja koja ih zanimaju, djeca kroz vlastito iskustvo grade i stalno nadograđuju svoja znanja.

Tijekom sukonstruiranja kurikulumuma značajnu ulogu ima dokumentacija aktivnosti i to iz razloga što može poslužiti djeci da se prisjete na prethodno započete aktivnosti koje još uvijek traju, a istodobno služi odgojiteljima kao pomoć u promišljanju zajedničke odgojno-obrazovne prakse i boljem razumijevanju djece.

Kurikulum se razvija i poboljšava zajedničkim sudjelovanjem praktičara i teoretičara tako da se u svakodnevnu odgojnu praksu provode odgojno-obrazovne koncepcije, načela i prijedlozi s većim naglaskom na metode i načine rada s djecom. Smatra se da je za ostvarenje kurikulumu vrlo bitan kontekst u kojem se on ostvaruje što podrazumijeva varijable kao što su obitelji, škole i sl.

Predškolski kurikulum, u užem smislu, definira se jedinstvenom konstrukcijom odraslih i djece u pojedinom vrtiću koja se razvija i korespondira s fizičkim i socijalnim okruženjima za odgoj, učenje i življenje djece u njoj. Iz toga se zaključuje da svi sudionici odgojno-obrazovnog rada zajedničkim naporima stvaraju kurikulum na temelju rasprava i dijaloga o odgojnoj praksi koju provode.

Konstruktivistički orijentirani kurikulum omogućuje djetetu da svoja nova znanja interpretira u kontekstu svojeg predznanja, što je jedina garancija stvarnog razumijevanja i konstruiranja svakog novog znanja djeteta, dok učitelje ne treba smatrati prezentatorima znanja nego suoblikovateljima okoline i potporom u procesu učenja djeteta (Palekčić, 1999, prema Slunjski, 2001).

Prema Miljak (1996) postoje minimalno četiri nivoa kurikulumu:

1. Službeni nivo, pisani tekst sa zastupanom koncepcijom,
2. Nivo ustanove koji prihvaća kurikulum i prilagođava ga svojim uvjetima,
3. Nivo učitelja koji prihvaća kurikulum i potom ga interpretira na vlastiti način,
4. Nivo učiteljeve realizacije programa u praksi.

Spomenuta autorica ističe da je stvaratelj kurikulumu odgojitelj kao reflektivni istraživač svoje prakse, što znači da je u stanju uvidjeti svoje greške u akciji te ih popraviti u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi koju provodi s djecom u predškolskoj ustanovi. U primjeni kurikulumu važnu ulogu predstavlja odgojitelj jer o njegovom sustavu vrijednosti i znanju ovisi način na koji će se kurikulum primijeniti.

U široko shvaćenom kurikulumu, kao teorije odgoja i obrazovanja, koji nikada nije završen i određen, već se samostalno zajednički gradi, sukonstruira prema rezultatima istraživanja odgojne prakse, uz načela demokratskih vrijednosti kojih se svi moraju pridržavati, svaka će

ustanova izgrađivati svoju specifičnu teoriju, a razlike među ustanovama biti će vidljive i u kurikulumima (Miljak, 2007, prema Ljubetić, 2009).

Ovakav koncept kurikuluma omogućuje razvoj i samorazvoj putem samovrednovanja i vrednovanja, kretanje prema zajednički utvrđenim ciljevima što pruža mogućnost pojedincu da vlastitim koracima dostigne putove razvoja, željene ciljeve i zadaće.

Kurikulum odgojno-obrazovne ustanove nedjeljiv je od procesa učenja, a sukonstrukcija znanja moguća je jedino u zajednici koja uči (Ljubetić, 2009).

Prevladava stav da je dijete humano, cjelovito, aktivno i individualno biće pa treba integrirano djelovati na sve aspekte razvoja i odgoja, poštivati njegova prava, osobni integritet i individualni tempo razvoja te stvarati optimalne uvjete za razvoj i odgoj. Vremenska organizacija odgojno-obrazovnog procesa i njege provodi se fleksibilno, oslanjajući se na uočene potrebe djece, a prostor se sve više otvara za omogućavanje bogatijih socijalnih odnosa djece različite dobi te djece i odraslih (Petrović-Sočo, 2007).

4.4. Kultura predškolske ustanove

Stvaranje i poticanje razvoja zajednice koje uči obilježava međudjelovanje ljudi koji imaju zajedničku posvećenost učenju, unapređivanju pa tako i razvoju što ih podržava u zajedničkom nastojanju stvaranja kulture dječjeg vrtića koji je u skladu s dječjom prirodom (Vujičić, 2011). Prema navedenoj autorici kultura vrtića određena je kao izraz zajedničkih, temeljnih postavki, uvjerenja odgajatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja, roditelja, ravnatelja koji su karakteristični za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Javlja se kao konačni rezultat usvojenih normi, uvjerenja i stavova te odnosa i jezika njezinih pripadnika. Prema autori Vujičić (2011) kulturu vrtića moguće je prepoznati po zajedničkim uvjerenjima odgojitelja, stručnog tima i vodstva odgojno obrazovne ustanove koja su produkt njihovih postignuća kroz odgojno-obrazovnu praksu i djelovanje. Spomenuta autorica ističe da je kultura autentični obrazac međudjelovanja struktura unutar nje pa je i proces mijenjanja kulture u svakom vrtiću jedinstven i neponovljiv. Kreiranje istraživačke kulture vrtića temelji se na pristupu u kojem odgojitelji u suradnji sa stručnim timom i roditeljima kontinuirano istražuju vlastitu praksu kako bi je što bolje razumijeli i na tim osnovama unaprijedili.

Spomenuta autorica tumači da se kultura vrtića gradi postepeno, zajedničkim istraživanjem i mijenjanjem cjelokupnog stanja u ustanovi i odgojnoj praksi. Kultura vrtića nije statična već se stalno stvara u interakciji s drugima i kroz refleksiju na život i svijet općenito.

Emocionalna inteligencija članova usko je povezana s kulturnom ustanove bilo da se radi o sposobnosti razumijevanja drugih ili o sposobnosti razumijevanja sebe samoga (Benson, 2006, prema Ljubetić, 2009). Navedena autorica ističe četiri domene emocionalne inteligencije koje navodi National College for School Leadership (NCSL), za mogućnost kreiranja podržavajuće kulture ustanove:

1. Samosvijest
2. Poduzetnost
3. Svijest o drugima (socijalna svjesnost)
4. Upravljanje odnosom

Spomenuta autorica ističe da se mnogi autori zalažu za holistički pristup istraživanju kulture ustanove zbog multidimensionalnost prirode kulture. Na kreiranje kulture odgojne ustanove utječe kvaliteta međuljudskih odnosa u ustanovi, komunikacija, psihološke karakteristike članova, odgojni stilovi djelatnika u ustanovi i sl.

Kultura vrtića kao profesionalne zajednice koja uči, podrazumijeva da njezini stručni i pomoćni djelatnici (Peterson, 2002, prema Vujičić, 2011):

1. iskazuju smisao i sposobnost za dijeljenje zajedničkog cilja i vrijednosti
2. ističu norme kontinuiranog učenja i napređivanja
3. izgrađuju obvezu osjećaja odgovornosti za učenje i razvoj sve djece
4. podržavaju suradnički, kolegijalni odnos
5. promoviraju refleksivnu praksu, zajednička istraživanja i dijeljenje iskustva o osobnoj praksi

Navedena autorica ističe da postoje tri razine odnosa unutar kulture odgojno-obrazovne ustanove:

1. razina odnosa koju čine odgojitelji, djeca, roditelji.
2. razina odnosa koju čine ravnatelji, stručni suradnici i okruženje
3. uzajamno djelovanje prve i druge razine u odgojno-obrazovnom sustavu.

Kultura predstavlja bitni faktor u samovrijednovanju i vrednovanju vrtića iz razloga što ima veliki utjecaj na kvalitetu življenja djece u ustanovi (Ljubetić, 2009).

Djeca doprinose svom razvoju tako da surađuju s odraslima svakodnevno u kulturnim aktivnostima, u svijetu koji obiluje kulturnim značajnostima (Edwards, 1998., prema Petrovič-Sočo, 2007). Autorica tumači da svaki djetetov doživljaj i iskustvo stečeno u odgojnoj skupini i ustanovi ovisi o kulturi ne samo odgojitelja ili djelatnika vrtića, već i o kulturi koja se u velikoj mjeri izgrađuje i na nacionalnoj razini.

Odgojno-obrazovna ustanova oblikovana je kulturom čija odgojno-obrazovna praksa odražava vrijednosti, norme postavljene od strane društva i zajednice (Hinde, 2005, prema Vujičić, 2011). Spomenuta autorica smatra da je kultura vrtića promijenjiva zbog same činjenice da se mijenja i organizacija u kojoj se kultura odvija. Stoga su stvarne promijene kvalitete u vrtiću moguće jedino ako dolaze iz mreže zajedničkih vrijednosti, vjerovanja, normi, socijalnih i emocionalnih odnosa.

5. ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES SUVREMENE PREDŠKOLSKE USTANOVE

Djeca imaju širok dijapazon zahtjeva koje trebaju zadovoljiti da bi se razvili u dobro prilagođene, produktivne osobe. Ovi zahtjevi odnose se na biološke (genetske/psihološke) i okolinske čimbenike (stimulirajuća i odgovarajuća podrška). Biološki čimbenici proizlaze iz djetetova genetskog naslijeđa, dok okolinski čimbenici proizlaze iz djetetove okoline, koja utječe na njegov razvoj (Vasta i sur., 2005). Djeca su već rođenjem spremna za učenje, a hoće li i kako će primjeniti tu urođenu dispoziciju ovisi o odraslima, o našim uvjetima koje im pružamo za svakodnevno življenje (Dalhi i dr., 2006, prema Miljak 2009).

Prilike za učenje djece predškolske dobi u odgojno-obrazovnoj ustanovi proizlaze iz cjelokupne kvalitete svakodnevnog življenja djece u ustanovi. Kvaliteta odgojno-obrazovne prakse određena je sveukupnim kvalitetnim uvjetima u kojima djeca žive kao što su:

1. kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja,
2. komunikacija među djelatnicima odgojno obrazovne prakse,
3. potpora procesa učenja djeteta.

Djeci je potrebno pedagoški pripremljeno i oblikovano okruženje koje će maksimalno podržavati i razvijati nove interese, sklonosti i sposobnosti. Razine na kojoj odgojitelji razumiju i uvažavaju djecu odraz je organizacije prostora u vrtiću, prostor podijeljen u manje cjeline djecu usmjerava na grupiranje u manje skupine čime pridonosi kvalitetniju suradnju i komunikaciju (Slunjski, 2008). Autorica ističe da djeca u odgojno-obrazovnoj ustanovi provode veliki dio djetinjstva, stoga je potrebno usmjeriti organizaciju vrtića ka poticanju komunikacije, susreta i međusobne interakcije djece. Iz navedenog se zaključuje kako promišljena, bogata i raznovrsna ponuda materijala djeci omogućuje postavljanje hipoteza, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Odgojitelj prikuplja i izrađuje didaktička sredstva, pronalazi primjerene sadržaje odgojno-obrazovnog rada čime promovira neovisnost i autonomiju dječjeg učenja.

Proces učenja utkan je u svaki dio zajedničkog življenja djece i odraslih pa je u neraskidivom međuodnosu s kvalitetom dječjeg svakodnevnog života u ustanovi (Filippini, 2002, prema

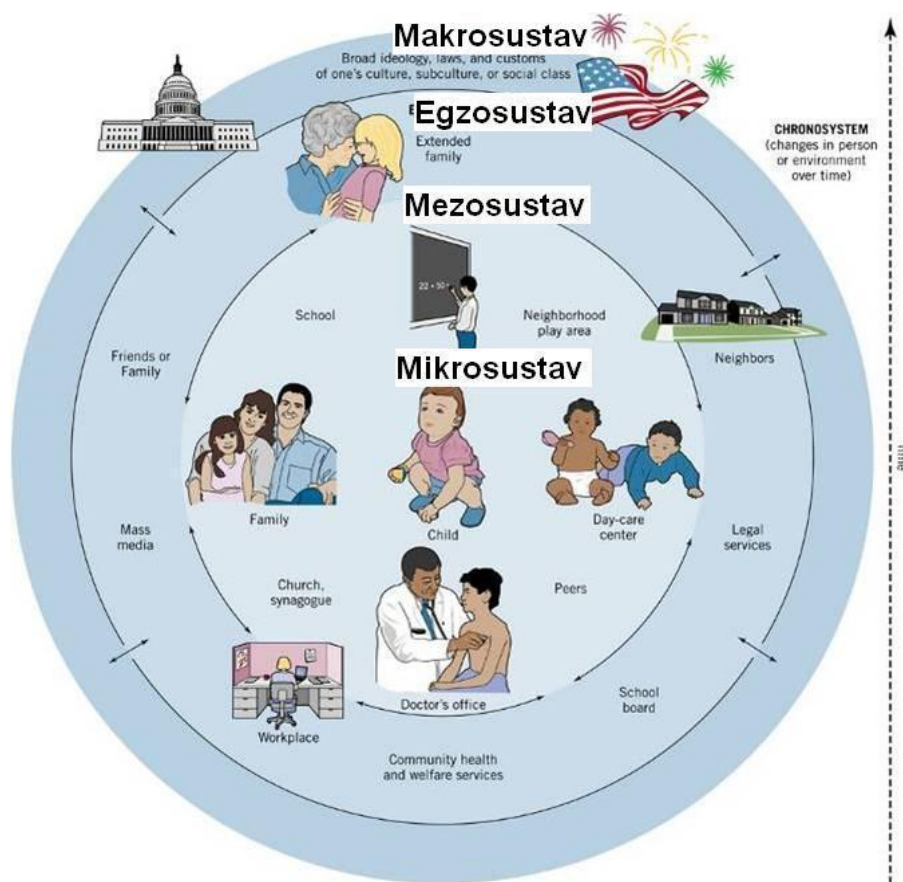
Slunjski, 2006). Stoga uvjeti koji su pogodni za učenje, odgoj i cjeloviti razvoj predškolske djece zahtijevaju posebnu brigu o ukupnoj kvaliteti dječjeg življenja u ustanovi i visoku razinu fleksibilnosti obrazovnog procesa. Spomenuta autorica navodi da se u radu organizacije zajednice koja uči prvenstveno nastoji poticati samoinicirano i samoupravljanu učenje djeteta.

5.1. Socijalne kompetencije djeteta

Za potpuno razumijevanje odgoja i obrazovanja potrebno je uzeti u obzir fizički, socijalni i kulturni kontekst ustanove i koliko o njemu ovisi kvaliteta svakodnevnog života djece. Istraživanja pokazuju da cjelokupno institucijsko okruženje značajno doprinosi dječjem socijalnom i govornom razvoju (Philips i sur, 1987, prema Petrović-Sočo, 2007).

Socijalni razvoj, kao i svi ostali aspekti djetetova razvoja, pod utjecajem je okoline. U literaturi se pod socijalnim razvojem podrazumijevaju različite razvojne pojave i konstrukcije, koje uključuju privrženost, temperament, sliku o sebi, samokontrolu, empatiju, društvene veze, moral i slično. Postoji nekoliko teorija ranog socijalnog razvoja, međutim, teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1993; prema Katz, McClellan, 2005) najčešće je spominjan izvor. Njihov pristup ističe važnost okoline na dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Prema ovoj teoriji, dijete i okolina utječu jedno na drugo uzajamno, transakcijski (Sameroff, 1975, prema Vasta i sur., 2005). Prema ovom teorijskom modelu, dijete je u središtu, a oko njega se u koncentričnim krugovima šire slojevi okoline, odnosno sustavi. Prvi, djetetu najbliži, sustav je mikrosustav, a obuhvaća svakidašnju okolinu ili okruženje djeteta (obitelj, vrtić, školu i slično), te uključuje odnose s roditeljima, braćom i sestrama, vršnjacima, odgajateljima. Drugi sustav je mezosustav, koji se odnosi na međudjelovanje u tom okruženju, na interakciju dijelova djetetovog mikrosustava (npr. utjecaj djetetovog funkcioniranja u obitelji na interakciju s vršnjacima). Dakle, što su sustavi međusobno povezaniiji, to će dijete imati veću i dosljedniju podršku. Egzosustav odnosi se na šire socijalno okruženje koje posredno utječe na dijete (kao što je npr. lokalna vlast). I na kraju, nimalo manje važan, jest makrosustav, koji obuhvaća kulturu i subkulturu u kojoj dijete živi.

Kao što se vidi iz **slike 1**: Bronfenbrennerov ekološki model okoline.



Socijalni razvoj podrazumijeva upoznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice, kao i ovladavanje važnim vještinama koje su nužne za interakciju unutar zajednice (Brajša-Žganec, 2003). Dijete svoje oblike socijalnog ponašanja razvija odrastajući u socijalnoj okolini susrećući se s razvojnim zadacima, iz čega proizlazi da se socijalna kompetentnost razvija kao ishod uobičajenog sazrijevanja djeteta (Markuš, 2010).

Socijalna kompetencija odnosi se na sposobnost iniciranja i održavanja zadovoljavajućih recipročnih odnosa s okolinom (Katz i McClellan, 2005), te doprinosi uspješnom funkcioniranju djeteta u različitim socijalnim okruženjima. Zahvaljujući tome dijete uspješno prepoznaje vlastite, ali i tuđe potrebe, osijećaje i ponašanja.

Socijalna kompetencija djeteta dovodi do uspješne integracije i omogućuje mu uključivanje u sve složenije odnose. Poticajna odgojno-obrazovna ustanova omogućuje djetetu usvajanje

važnih socijalnih vještina, pomoću kojih dijete može zadovoljiti svoje potrebe i razviti zdravu sliku o sebi.

Moderno shvaćanje djeteta temeljeno je na djetetu koji je aktivan socijalni pojedinac koji na temelju svojih intuicija propitjuje i surađuje s vršnjacima i odralima. Multidimenzionalnost programa u mješovitim odgojnim skupinama omogućuju široki spektar aktivnosti u kojima dolaze do izražaja raznovrsne sposobnosti i uvježbavanje širokog spektra ponašanja koja vode razvoju socijalne kompetencije (Katz i McClellan, 1997; prema Jurčević Lozančić, 2011). Navedena autorica definira socijalnu kompetenciju kao sposobnost uključivanja svih vrsti komunikativnog znanja kojeg svaki član zajednice treba posjedovati da bi bili u prikladnom međuodnosu i socijalno djelotvornom.

Iz navedenog se zaključuje da većina autora socijalnu kompetenciju definiraju kao sposobnost razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju (Marelowe, 1986, prema Buljabašić-Kuzmanović, 2010).

5.2. Učenje djece u predškolskoj ustanovi

U dječjoj prirodi je da istražuju svijet oko sebe, da se svakodnevno susreću s problemima koji ih zanimaju i da o njima postavljaju pitanja, iznose svoje hipoteze o mogućem rješenju i svoje razumijevanje određenog problema. O shvaćanju djetetova iskustva ovisi kako će neka ideja, predmet ili odnos s nekim za njega imati smisao (Slunjski, 2001). Iz navedenog stava autorice zaključuje se da djeca predškolske dobi konstruiraju svoja znanja na osnovi osobnih aktivnosti i iskustva uz pomoć i podršku odgajatelja. Učenje djece u predškolskoj ustanovi javlja se kao rezultat dječjeg iskustva s materijalima i ljudima. Djeca uče tako da postupno konstruiraju svoje znanje čineći , a odgojitelj ih podržava u samostalnom istraživanju problema koji djecu zanimaju.

Kvaliteta dječjeg učenja, odgoja i obrazovanja ovisi o izvorima spoznaja u okruženju koja su djeci ponuđena. Kako djeca rastu, razvijaju se i obrazuju treba mijenjati okruženje u skupini i vrtiću. Okruženje treba usklađivati s novonastalim interesima, potrebama, sklonostima i sposobnostima djece kako bismo stvorili uvjete za njihovo i naše cjelovito učenje, istraživanje

i stvaranje novog znanja (Miljak, 2009). Mnogi stručnjaci smatraju da prostor u kojemu se odvija proces učenja djece i odraslih, treba biti oblikovan da omogućuje i potiče konstruiranje znanja tj. učenje činjenjem (Edwards i dr, 1998, prema Ljubetić, 2009).

Nadalje, navedena autorica tumači da će djeca dobro učiti kada su zadovoljeni slijedeći uvjeti:

1. Kada se osjećaju sigurno i u harmoniji sa svojim okruženjem
2. Kada ponavljaju, pojačavaju i usavršavaju naučene odrasce aktivnosti
3. Kada su s drugima (djecom i odraslima)
4. Kada se koriste govorom kao alatom
5. Kada postanu agenti vlastitog učenja
6. Kada žele to činiti.

Autorica Ljubetić (2009) ističe ključnu uloga odgajatelja kao profesionalnog djelatnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer :

- 1) Osmišljavanju i opskrbljivanju izazovnog okruženja
- 2) Podupiranju dječjeg učenja kroz različite aktivnosti
- 3) U razvijanju i podupiranju dječje spontane igre
- 4) U razvijanju i unaprjeđivanju dječjeg govora i komunikacije u igri.

Najbolji primjer za učenje govora kod djeteta jest prirodni način učenja iz razloga što dijete do četvrte godine nauči sve osnovne konstrukcije materinskog jezika bez muke i bez izravnog poučavanja, ako živi u poticajnom okruženju koje ga uvažava i s njim komunicira kao s aktivnim i ravnopravnim partnerom (Miljak, 2009). Spomenuta autorica navodi simboličku igru kao prirodni oblik učenja djeteta i sredstva razumijevanja svijeta oko sebe iz razloga što putem simboličke igre dijete samostalno uči kako se realni predmeti i aktivnosti mogu zamijeniti simbolima, a kasnije i riječima. Simbolička igra je karakteristična po tome što

dijete uči na prirodan način, čineći, igrajući se i sudjelujući u igri koju organizira najčešće mala skupina djece.

5.2.1 Stilovi učenja

Suvremena literatura različito pojašnjava različite stilove učenja, za potrebe ovog rada izdvojiti ćemo neke. Ponajprije, prije odabira stilova učenja bitno je shvatiti kako usvajamo informacije iz svoje okoline (Willis i Hodson, 2004):

1. 10% onog što čitamo
2. 20% onog što slušamo
3. 30% onog što vidimo
4. 50% onog što vidimo i čujemo
5. 70% onog što izgovorimo
6. 90% onog što izgovorimo i učinimo.

Navedeni autori navode da stilovi učenja ako se tumače kao model obrazovanja promatraju načine na koji su učenici talenirani. Svako dijete potrebno je smatrati nadarenim i inteligentnim, a njihove modele stilova učenja mijenjaju način na koji se definira i ocjenjuje uspjeh. Nadalje, svaki od stilova učenja ima slične raspone inteligencije iz tog razloga učenik se ne smije etiketirati sa stilom kojeg upotrebljava. O stilu učenja ovisi kako dijete ovladava određenim zadanim gradivom. Stil učenja određuje način na koji dijete obrađuje informacije tijekom učenja i način učenja u kojemu je najuspješniji. Iz toga se može zaključiti da kada je odgojno-obrazovni rad temeljen na stilovima učenja svakom djetetu omogućuje se da uspije u svom procesu učenja. Postoje dvije teorije o stilovima učenja djece koje određuju podstilove učenja kao što su:

1. Vak teorija
2. Teorija Davida Kolba

Prema autorima Willis i Hodson (2004), polazeći od Vark teorije postoje tri tipa učenja kao što su:

1. Vizualni tip:

- Vizualni stil učenja djece karakterizira to što imaju potrebu gledanja kako bi zapamtili, pri čemu im pomaže naglašavanje bitnih informacija. Često se djeci vizualnog tipa pomaže sa ilustracijama, crtežima i pisanjem pri njihovom procesu učenja iz razloga što su dobri čitači i vole čitanje. Da bi im se pomoglo u što boljem izvođenju aktivnosti preporuča se da te aktivnosti budu udaljenije od prozora i vrata radi bolje koncentracije.

2. Auditivni tip

- Auditivni stil dječjeg učenja karakterizira to što bolje uče i pamte po sluhu, ono o čemu se raspravlja, nego po onome što im je prezentirano. Pri izvođenju aktivnosti „pričaju“ sami sa sobom, jer su pričljivi i vole raspravu u kojoj koriste detaljne opise. U odabiru aktivnosti preferiraju više glazbenu od likovne umjetnosti.

3. Kinestetički tip

- Kinetički stil dječjeg učenja karakterizira učenje kroz aktivnosti, pokret i dodir. Djeca preferiraju manipulaciju materijalom i grupnu dinamiku, orijentirana su na tjelesne aktivnosti zbog toga što su često u pokretu. U komunikaciji sa odraslima i vršnjacima često koriste mimiku, geste i mahanje rukama pri govorenju.

Druga teorija o stilovima učenja djece, koje navode autori Willis i Hodson (2004), jest prema Davidu Kolbu, koja imenuje četiri stila učenja sa situacijama u kojim će djeca biti uspješna i onim u kojim će biti neuspješna:

1. Aktivisti:

- Djeca sa ovim stilom učenja uspješno uče stvarajući nova iskustva pokušajem, kroz svoje aktivnosti sudjelovanjem u grupnom radu s vršnjacima.
- Neuspješna su ako se nalaze u pasivnoj ulozi promatrača ili kada trebaju samostalno raditi pridržavajući se striktnih uputa tijekom aktivnosti.

2. Mislioci:

- Djeca sa ovim stilom učenja uspješno uče kada imaju mogućnost promatrati i promišljati po strani jer tada imaju dovoljno vremena za pripremu što im omogućuje da samostalno odlučuju bez zadanih rokova.
- Neuspješni su ako se nalaze u centru zbivanja gdje trebaju naglo djelovati, a pri tome raspolažu s premalo potrebnih informacija ili vremena za pripremu aktivnosti.

3. Teoretičari:

- Djeca sa ovakvim stilom učenja uspješno uče ako im se pruži dovoljno vremena za stvaranje odnosa među informacijama, što im omogućuje propitivanje i analizu dobivenih informacija. Izvor informacija smatraju autoritetom jer im informacije privlače njihovu znatiželju.
- Neuspjeh ostvaruju kada se od njih zahtijeva naglo djelovanje bez unaprijed jasno definiranog cilja, ako ima se zada stroga struktura djelovanja. I kada ne vide jasnu priliku za vlastiti intelektualni razvoj.

4. Pragmatičari :

- Djeca sa ovakvim stilom učenja uspješno uče u situacijama gdje vide jasnu vezu aktivnosti i rezultata pri tome imajući uzore ili modele. Jer s njima imaju priliku vježbati stvarajući konkretne situacije.
- Neuspješna su ako ne prepoznaju neposrednu praktičnu svrhu, ako im nisu jasno zadane upute za provođenje aktivnosti i ako im odgojne tehnike ne ulijevaju povjerenje.

5.2.2 Rad na projektu

Rad djece na projektu predstavlja skup aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju neku temu ili problem. Njegovo trajanje ovisi o dječjoj dobi i prirodi teme. Odgojiteljeva uloga u radu na projektu jest poticati djecu da što više stupaju u interakcije s ljudima i svojim okruženjem na način koji za njih ima smisla. Kao prednosti rada djece na

projektima ističe se stjecanje iskustva iz prve ruke, učenje kroz vlastitu aktivnost kao i kroz spontanu igru (Katz i Chard, 1989, prema Slunjski, 2006).

Rad na projektu smatra se jednim od načina integriranog učenja u kojem se naglašava aktivna participacija djeteta i potiče razvoj znanja kao i emocionalne, moralne i estetske senzibilnosti djece, s konačnim ciljem da se djeci pomogne pri dubljem razumijevanju vlastitoga iskustva i okruženja. Rad na projektu izrađuje se po modelu Što znam?, Što želim? i Što sam naučio? (Z-Ž-N). Iz kontinuiranog zajedničkog stjecanja iskustva i u zajedničkom stvaranju odgojitelja i djece proizlaze ideje za projekt. Rad na projektu djeci omogućuje da (Slunjski, 2001):

1. postavljaju pitanja
2. generiraju vlastite teorije i pretpostavke
3. traže odgovore na svoja pitanja
4. razgovaraju s osobama relevantnim za saznavanje o problemu kojim se bave i kojeg istražuju.

Navedena autorica tumači da kada koncept ustanove predškolskog odgoja potiče djecu na pregovaranje, kolaboraciju, kooperaciju, traženje vlastitih strategija rješavanja problema i preuzimanje odgovornosti za traženje odgovora omogućuje provedbu ovakvog koncepta.

Djeca svoja umijeća stalno unapređuju kada sudjeluju u radu na projektu, što podržava urođenu sklonost prema učenju i istraživanju, pa im rad na projektu omogućuje prirodan način učenja u kontekstu koji za njih ima smisla i u situacijama u kojima su motivirani za traženje odgovora.

Kada se govori o kriterijima za odabir teme, autorica Slunjski (2001) navodi slijedeća četiri kriterija koja se trebaju zadovoljiti:

1. razumijevanje vlastitog iskustva i svijeta koji ga okružuje
2. doprinos razvoju dječjih umijeća
3. relevantnost iskustva
4. osposobiti djecu za daljnje učenje izvan konteksta vrtića.

Navedena autorica navodi da iako je rad djece na projektima jedinstven i neponovljiv, njegov rad moguće je podijeliti u tri etape:

1. planiranje i započinjanje projekta

- ✓ Kada skupina djece pokaže interes za neku pojavu ili problem, odgojitelj odabire temu, a tema se može odabrati i u dogovoru s djecom. Odgojitelj pomaže djeci u razmjenjivanju svojih iskustava i da sagledaju problem iz perspektiva drugih.

2. razvoj projekta

- ✓ Djeca pribavljaju nove resurse i asimiliraju već svoja postojeća znanja, prepoznaju i revidiraju svoje pogrešne pretpostavke kroz komunikaciju s vršnjacima i odgojiteljem. Odgojitelj djeci osigurava materijale i nudi im sugestije i savjete o načinu iskazivanja njihovih otkrića i ideja.

3. refleksija s evaluacijom

- ✓ Elaboracija procesa učenja djece s visokim vrednovanjem praktične primjenjivosti novih znanja (koje se mogu prepoznati putem simboličke igre). Putem refleksije djeca postaju svjesna svojih kompetencija koje su u stalnom porastu.

Odgojitelj s ciljem da bi što bolje razumio djecu i u skladu s time osigurao primjerenu podršku poticaja prirodnog tijeka aktivnosti koristi strategije promatranja djece i dokumentira njihove aktivnosti. Prikupljena dokumentacija služi kao:

1. podloga za raspravu djece međusobno,
2. podsjetnik djeci za važne trenutke, ključne događaje povezane za razvoj projekta
3. podloga za prezentaciju različitim osobama (kao što su roditelji, stručnjaci i široj zajednici).

Shvaćanje načina na koji djeca razumiju određenu temu polazište je za uključivanje odgojitelja u istraživačke aktivnosti i sukladno s time odabira prave strategije pri pružanju podrške razvoju dječjih projekata (Slunjski, 2008).

6. ZAKLJUČAK

Razvoj ka ustanovi koja uči nikada nije do kraja postignut proces i prožet je usponima, padovima i stagnacijom odgojne prakse, stoga zahtijeva konstantno promišljanje, unapređivanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem stvaranja što boljih uvjeta za poticanje dječjeg razvoja.

S namjerom da se djeci omogući ostvarenje svih prava na razvoj, potrebni su odgojitelji osjetljivi na dječje potrebe, koji u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi djeci pružaju ugodno i poticajno okruženje i ozračje koje odiše mogućnostima međusobne interakcije sa vršnjacima. Društvo jača kada obrazovanje omogućuje ljudima zajedničko učenje i zajednički rad s ciljem postizanja viših ciljeva prihvatljivim za kolektivno dobro, stoga učenje koje prihvaća različitost obuhvaća i različite vrste inteligencije i stilove učenja.

S namjerom da se približi zajednici koja uči bitno je izgraditi zajedničku viziju odgojnih djelatnika i stručnog tima vrtića, kada se govori o zajedničkoj viziji ona podrazumijeva otvorenost i nedvosmislenost u komunikaciji i spremnost na kompromise svih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove, s temeljnim ciljem poboljšanja odgojnog djelovanja.

Stalno profesionalno usavršavanje odgojnih djelatnika i njihovo kontinuirano učenje jedna je od bitnih karakteristika za vrtić zajednicu koja uči, iz razloga što se na učenje promatra kao na proces koji traje cijeli život. Tek kada razumije stvarne potrebe djeteta, odgojitelj može podržati kvalitetan razvoj i odgoj djeteta jer dijete uči kroz vlastito neposredno iskustvo u aktivnostima koje su cjelovite, autentične, međusobno povezane i koje za dijete imaju smisla.

Smatra se da je proces učenja djece utkan u svaki dio zajedničkog života s odraslima i u neraskidivom je međudnosu s kvalitetom svakodnevnog života u ustanovi. Aktivnosti koje su inicirane i organizirane od djeteta smatraju se aktivnostima visokog odgojno-obrazovnog potencijala, iz razloga što ruše psihološke norme o vremenu trajanja dječjih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

7. LITERATURA:

1. Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionalizirano predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijašnjem putu? (str.521 – 539), Napredak, Vol.152, No.3-4.,
2. Bašić, S. (2011). Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U Maleš, D. (ur): Nove paradigme ranog odgoja (str.19-37). Zagreb:Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Brajša-Žganec, A., (2003). Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Buljabašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi (str.191-201). Pedagogijska istraživanja, Vol.7, No.2.
5. Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U Maleš, D. (ur): Nove paradigme ranog odgoja (str.153-176). Zagreb:Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Jurčević-Lozančić A.(2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta(str.271-280). Pedagogijska istraživanja, Vol 8., No. 2.
7. Katz, G., McClellan, E., (2005), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
8. Ljubetić, M.(2009.). Vrtić po mjeri djeteta – priručnik za odgajatelje i roditelje, Zagreb: Školske novine.
9. Markuš M.(2010). Socijalna kompetentnost- jedna od ključnih kompetencija(str.432-444). Napredak, Vol.151, No. 3-4.
10. Miljak, A. (1996.). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, Velika Gorica – Zagreb: Persona.
11. Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju istraživanju i organiziranju odgojno- obrazovnog procesa u dječjim vrtićima, Zagreb:Spektar media
12. Petrović-Sočo, B.(2007.). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup, Zagreb: Mali profesor.
13. Petrović-Sočo, B.(2011). Razvoj instrumenata za procjenu kvalitete ustanova ranog odgoja i obrazovanja(str.241-256), Pedagogical Research, Vol.8, No.2.,
14. Slunjski, E.(2001). Integrirani predškolski kurikulum- rad djece na projektima, Zagreb: Mali profesor.

15. Slunjski, E.(2003.). Devet lica jednog odgajatelja/ roditelja-priručnik za odgajatelje i roditelje kako bi bolje razumjeli sebe i dijete, Zagreb: Mali profesor.
16. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu – u vrtiću zajednici koja uči, Zagreb: Mali profesor
17. Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U Maleš, D. (ur.): Nove paradigme ranog odgoja (str.179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
18. Slunjski, E (2013). Kako djetetu pomoći da bude uspješno i razvija samopouzdanje, Zagreb: Element.
19. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse (str.12-15), Child, kindergarden, family. Vol.18, No.69.
20. Starac, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M., (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
21. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A., (2005). Dječja psihologija. Jastrebarsko: Naklada slap.
22. Vujičić, L.(2011). Novi pristup istraživanja kulture vrtića. U Maleš, D. (ur): Nove paradigme ranog odgoja (str.209-236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
23. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, Pedagogijska istraživanja (str.231-237), Vol.8, No.2.
24. Willis, M., Kindle Hodson, V. (2004). Otkrijte stil učenja vašeg djeteta- svako dijete uči na sebi jedinstven način, Lekenik: Ostvarenje.
25. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13).