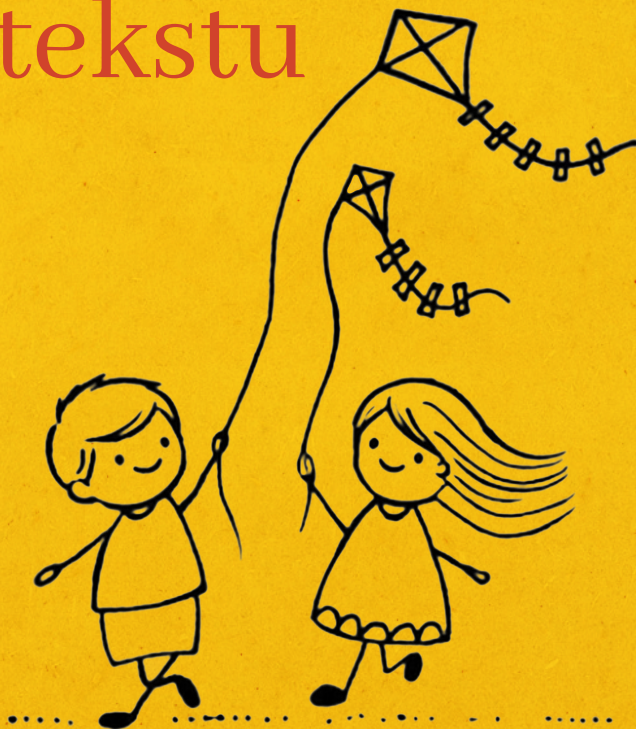


BRANIMIR MENDEŠ
LINDA KRSTIČEVIĆ

Pedagoški pristupi dječjoj igri u institucijskom kontekstu



IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

Nakladnik
Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
Poljička cesta 35, 21 000 Split

Odgovorna urednica
prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

Recenzentice
prof. dr. Jasmina Bećirović-Karabegović
izv. prof. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Lektura
Karla Bareta Grgić

ISBN (Tisak): 978-953-352-132-9
ISBN (Online): 978-953-352-167-1

Tiskano izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta u Splitu
odlukom od 16. travnja 2025. godine.

Online izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta
odlukom od 17. lipnja 2026.



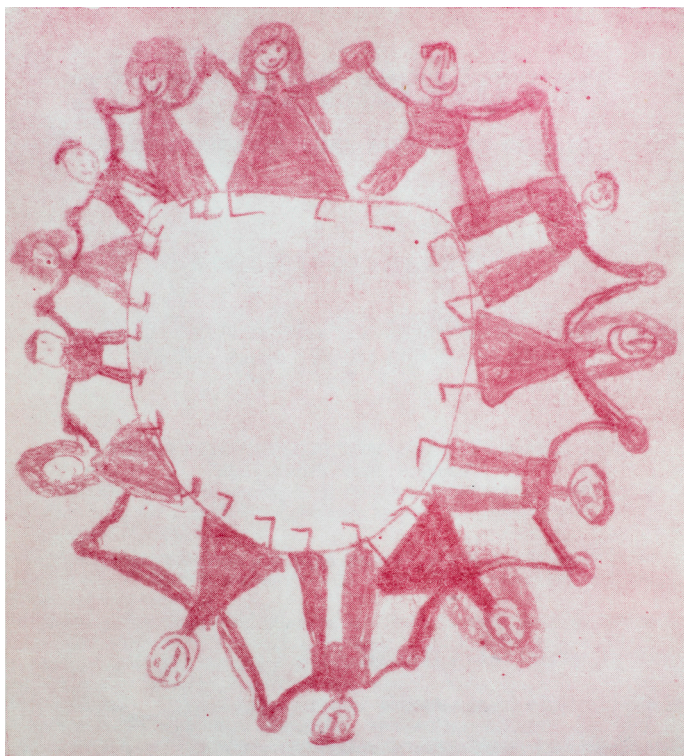
Branimir Mendeš • Linda Krstičević

PEDAGOŠKI PRISTUPI DJEČJOJ IGRI U INSTITUCIJSKOM KONTEKSTU

*Od tradicionalnih pristupa prema suvremenim pogledima
u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*



Split, 2026.



Slika 1. Igra – motiv u likovnom izrazu djeteta
(sredina šezdesetih godina 20. st.)

Igra je pojam neotuđiv od djeteta. A igra ni u kom slučaju nije jednostavna stvar. Ona je isto što i sam život djeteta, pa prema tome veoma složena kao samo ljudsko biće i kao sam stvaralački akt. Igra je u osnovi pokus, istraživačka aktivnost, motivirana urođenom znatiželjom ispitivanja. Ona je izraz dječjeg upornog traganja da pronađu odgovor kako da žive i kakvi da budu.

Danica Nola (1980: 398)



SADRŽAJ

PREDGOVOR	10
1. O IGRI DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	12
Pristupna razmatranja	14
Igra kao modalitet ranog učenja	18
Suvremena shvaćanja o igri djeteta rane i predškolske dobi.....	20
Igra kao pravo djeteta.....	21
Igra u ranom institucijskom kontekstu	22
2. RAZLIČITE POLAZNE OSNOVE INSTITUCIJSKOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	24
Pristupna razmatranja	26
Od odgojno-obrazovnih programa prema kurikulumu.....	27
Obilježja kurikuluma	29
Kriteriji podjele kurikuluma	31
Obilježja kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	35
3. IGRA KAO SASTAVNICA POLAZNIH OSNOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	38
Pristupna razmatranja	40
Metodološki okvir	42
Naredba ob ustrojstvu zabavišta (1878.).....	45
Program rada u zabavištu (1920.).....	48
Plan za rad sa djecom u predškolsko doba u dječjim skloništima (1938.)	50
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta.....</i>	<i>51</i>
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	<i>51</i>

Program i način rada u zabavištima (1940.).....	54
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	55
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	57
Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa) (1943.).....	60
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	60
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	62
Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (1945.).....	64
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	65
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	66
Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.).....	68
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	69
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	70
Uputstva vaspitaču dečjeg vrta (1948.)	74
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	74
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	75
Vaspitni rad u predškolskim ustanovama (1959.).....	77
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	78
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	78
Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967.)	85
Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.)	90
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	90
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	92
Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.)	94
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	94
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	99
Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)	107
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	107
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	110
Programske osnove za odgoj i njegu u dječjim jaslicama (1977.).....	114
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	114
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	120
Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.) ..	125
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	125
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	127

Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983.) ...	131
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	132
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	138
Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.).....	144
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	144
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	150
Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.)	154
Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.)	155
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	155
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	159
Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje // Prijedlog kurikuluma predškole (2017.)	166
<i>Temeljne značajke predmetnog dokumenta</i>	166
<i>O igri u predmetnom dokumentu</i>	170
Usporedni prikaz odgojno-obrazovnih programa i kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	172
4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	184
Podaci o fotografijama i grafičkim prilogima	187
Imensko kazalo	188
Izvori i literatura.....	191

PREDGOVOR

Knjiga *Pedagoški pristupi dječjoj igri u institucijskom kontekstu* posvećena je razmatranjima igre djeteta rane i predškolske dobi u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vremenski se proteže na duže razdoblje, odnosno na razdoblje od donošenja *Naredbe ob ustrojstvu zabavišta* (1878.) do donošenja *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) te prijedloga njegove izmjene i dopune (2017.). Vrijeme je to velikih društvenih i političkih te modernizacijskih promjena u Hrvatskoj. Na ovaj način omeđen je i teritorijalni okvir istraživačkog rada.

Tijekom navedenog vremenskog razdoblja djelovao je niz ustanova koje su zajedničkim nazivom obuhvaćene pojmom ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U vezi s tim navodimo sljedeće nazive: dječje zabavište, dječje obdanište, dječje sklonište, mala škola, dječje jaslice, dječji vrtići i dr. Navedeni izrazi su s vremenom zamijenjeni izrazom *dječji vrtić*. Pojedini nazivi sugeriraju i njihove značajke (npr. dječja skloništa i obdaništa naglašavaju njihove socijalne značajke). Posebno su zanimljive dječje jaslice koje se javljaju pod nazivom kolijevke ili pjestovališta. One su tek 1980. godine postale dio dječjih vrtića te su im na taj način potvrđene odgojno-obrazovne značajke.

Kao podloga za predmetna razmatranja poslužile su različite polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nekada su to bili različiti planovi i programi rada, zatim odgojno-obrazovni programi a danas su to kurikulumi.

Autori pokušavaju dati odgovor na istraživačko pitanje: na koji je način igra bila uključena u različite polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno odgojno-obrazovne programe i kurikulumu. Za potrebe istraživačkog rada analizirani su različiti predmetni dokumenti, od kojih prvi datiraju iz druge polovine 19. stoljeća, preciznije 1878. godine. Kroz različite polazne osnove zrcale se pedagoške ideje predmetnog razdoblja, slika o djetetu i djetinjstvu te promjene u

shvaćanju dječje igre. Različite društvene i političke promjene te kretanja u razvoju pedagogije, posebice pedagogije ranog i predškolskog odgoja, ostavile su značajan trag u različitim predmetnim dokumentima. Za napomenuti je da je pedagogija ranog i predškolskog odgoja prešla put od skromne teorije zabavišta, izraz koji se koristio u počecima hrvatske pedagoške misli (Cvijić, 1895), preko tradicionalne predškolske pedagogije (npr. Došen-Dobud, 1977a; Mitrović, 1980) do suvremene pedagogije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Višnjić-Jevtić, ur., 2024).

Knjiga je rezultat istraživačkog rada diplomantice i mentora te je osnovni tekst proširen, dopunjen i obogaćen fotografijama. Podijeljena je u tri dijela.

Prvi dio knjige *O igri djeteta rane i predškolske dobi* daje uvodni pogled na igru djeteta rane i predškolske dobi. U tom dijelu razmatraju se pogledi pojedinih istraživača na dječju igru te se u kratkim crtama iznose suvremena obilježja igre djeteta u ranoj i predškolskoj dobi. Drugi dio knjige *Različite polazne osnove institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* posvećen je definiranju kategorija koje uključuju polazne osnove poput odgojno-obrazovnih programa, kurikuluma i sl. Treće dio knjige *Igra kao sastavnica različitih polaznih osnova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, ujedno najopširniji, razmatra pojedine polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te detaljno, s obzirom na istraživačko pitanje, razmatra položaj igre u pojedinom predmetnom izvoru. Pri kraju knjige nalazi se usporedni prikaz pozicije igre u različitim polaznim osnovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Knjiga je obogaćena nizom fotografija. Njihovi izvori navedeni su pri kraju knjige.

Knjiga *Pedagoški pristupi dječjoj igri u institucijskom kontekstu* namijenjena je odgajateljima djece rane i predškolske dobi – prvostupnicima i magistrima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, magistrima primarnog obrazovanja koji su završili programe prekvalifikacije na visokim učilištima, magistrima pedagogije, studentima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, studentima pedagogije te drugim zainteresiranim čitateljima.

Ugodna nam je dužnost zahvaliti recenzenticama prof. dr. Jasmini Bećirović-Karabegović i izv. prof. dr. sc. Aniti Mandarić Vukušić, koje su prepoznale vrijednost djela te ga preporučile za objavljivanje. Zahvaljujemo i Filozofskom fakultetu u Splitu kao nakladniku publikacije.

Autori

1. O IGRI DJETETA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI



Pristupna razmatranja

Fenomen igre toliko je kompleksan da ga nije moguće potpuno i nepogrešivo obuhvatiti jedinstvenim objašnjenjem. Igra prati djetinjstvo od davnina. Došen-Dobud (1977a) zagovara stav da je djetinjstvo bez igre „lišeno svog osnovnog atributa koji ga čini posebnim razdobljem čovjekova života“ (Došen-Dobud, 1977a: 27). Za dijete je igra poticaj i odraz njegovih razvojnih mogućnosti, refleksija djetetovih ponašanja, prikaz djetetove cjelokupne individualnosti s obzirom na njegove preokupacije i interese (Došen-Dobud, 1977a). Pojam igre, prema *Pedagoškom pojmovniku* (Antić, 1999), ima više značenja. Igra znači zabavu, metodu učenja, pedagoško sredstvo odgoja i obrazovanja, oblik aktivnosti koje razvijaju ljudske sposobnosti.

Igra, kao temeljno pravo na slobodan razvoj, zaslužuje punu afirmaciju u ranoj i predškolskoj dobi (Kunstek, 1992). Riječ je o fenomenu koji osnažuje djetetove individualne interese, sposobnosti i potencijale te pruža djetetu prilike za razvoj u skladu s vlastitim mogućnostima. Autorica Došen-Dobud (1977b) navedeno sažima riječima: „dijete je biće u čijem životu igra ima osobito mjesto“ (Došen-Dobud, 1977b: 291).

Iako je igra „stara koliko i ljudsko društvo“ (Mendeš, Marić i Goran, 2020: 15), s obzirom na to da je riječ o konstruktu prebogatom važnim značenjima i ulogama u razvoju ljudskog bića, još uvijek je teško uopćeno definirati ovaj pojam (Došen-Dobud, 2013). Igra ima specifičnu ulogu u humanoj ontogenezi (Duran, 2011) pa ne začuđuje što je predmetom interdisciplinarnih razmatranja (Mendeš, 2017) i proučavanja ne samo pedagogije, već i psihologije, sociologije, povijesti i drugih znanosti (Duran, 2011). „Gotovo da nema predstavnika nekog smjera predškolskog odgoja koji se u svojim studijima nije bavio fenomenom dječje igre“ (Mendeš, 2014: 206). Brojni autori i pedagoški reformatori koji su djelovali tijekom 19. i 20. stoljeća, a poneki i ranije, ukazivali su na razvojne i odgojne značajke dječje igre (Mendeš i sur., 2020) te su

tumačeći igru s različitih aspekata njezina promatranja nadopunjavali jedni druge u njezinu definiranju. U nastavku donosimo kratki pregled autora koji su se bavili igrom.

Jan Amos Komensky (1592. – 1670.), učitelj i školski reformator, teoretičar didaktike i obiteljskog odgoja te začetnik obiteljske pedagogije, prepoznao je igru kao zabavu. Izlažući sustavno razrađenu ideju odgoja u ranom djetinjstvu (Mendeš, 2020) Komensky je u djelu *Informatorium za školu materinsku* (1632.) savjetovao roditelje i odgajatelje u vezi s odgojem djece, naglašavajući pritom važnost igre djece i roditelja.

Friedrich Fröbel (1782. -1852.), začetnik predškolske pedagoške teorije i prakse te začetnik dječjih vrtića (Mendeš, 2014), koncipirajući prvi cjeloviti sustav institucionalnog predškolskog odgoja, koji je bio snažno afirmiran u europskim zemljama pa tako i na hrvatskim nacionalnim prostorima, još je u 19. stoljeću isticao kako igra za predškolsko dijete ima nezamjenjiv značaj u djetetovom razvoju i stvaralaštvu (Došen-Dobud, 2013). Prema tumačenju Fröbela, na čijim pedagoškim idejama je utemeljena prva hrvatska koncepcija institucionalnog predškolskog odgoja (Mendeš, 2014) koja je egzistirala više od sedamdeset godina (Mendeš, 2020), igra je „najveća ekspresija čovjekovog razvoja tijekom djetinjstva“ (Fröbel, 1889: 35), a „igre djetinjstva su zametak svega budućeg života“ (nav. dj., 35). Došen-Dobud (2013) karakterizira Fröbela kao osobu čije će visoko rangiranje dječje igre i otkrivanje iste kao biti djetinjstva, ostati trajno zapamćeno u povijesti pedagogije.

Antonija Cvijić (1865. – 1936.), zagovornica otvaranja dječjih zabavišta, autorica kapitalnog djela hrvatske pedagogije *Rukovođ za zabavište* (1895). U knjizi navodi kako se priklanja stavu Johanna Wolfa Goethea prihvaćajući da je igra „djetinji ozbiljni rad“ (Cvijić, 1895: 23) te zaključuje: „Igra je najbistriji proizvod čovjeka u djetinjoj dobi; ona je odsjev čovječe individualnosti, kao i svega što nas okružuje“ (nav. dj., 24). Iako je igru prvenstveno promatrala s pozicije poučavanja te je smatrala da „sasvim slobodna igra može biti vrlo pogubna po dječji tjelesni razvitak kao i po njegov moral“ (nav. dj., 27) zato što djetetova „neiskusna duša ne pozna razlike između dobra ili zla“ (nav. dj.), nedvojbeno je naglašavala da je dječja igra primarna dječja aktivnost koja bitno bogati djetetovu egzistenciju (Mendeš, 2014).

Istaknuti nizozemski povjesničar i kulturolog **Johan Huizinga** (1872. – 1945.), kao znanstvenik kojem je igra bila predmetom znanstvenog istraživanja, razmatrao je igru s pozicije kulturološko-znanstvenog tumačenja. Polazeći od tvrdnje da je cjelokupna civilizacija nastala na temeljima igre te se u igri i razvija kao igra, Huizinga tumači kako je fenomen igre „stariji od kulture“ (Huizinga, 1970: 9). Igra kao takva nadilazi granice isključivo fizičkog djelovanja. Ona je prema tumačenju navedenog mislioca slobodna, no kompleksna i smisljena funkcija koja generira ljudsko znanje, a njena uloga u razvoju čovjeka stoga je neupitna (Huizinga, 1970).

Ruski psiholog **Lav S. Vygotsky** (1896. – 1934.) promatra igru u kontekstu proksimalnog razvoja djeteta (Duran, 2011). Spomenuti autor smatra da je igra, kao artikulacija djetetovih socijalnih iskustava i praktične mašte, odlučujuća determinanta koja uvodi dijete u višu razvojnu fazu. Igra je prema tumačenju Vygotskog preduvjet djetetova spoznavanja fizičkog i socijalnog okruženja.

Francuski sociolog **Roger Caillos** (1913. – 1978.) igru razmatra u poznatom djelu *Igre i ljudi*. Kao bitne značajke igre navodi sljedeće: a) slobodna aktivnost u koju se subjekt uključuje temeljem vlastitog izbora, b) izdvojena aktivnost, ograničena unaprijed utvrđenim vremenskim i prostornim granicama, c) neizvjesna aktivnost u vezi sa svojim tijekom i rezultatima, d) neproduktivna aktivnost jer ne stvara nikakvo materijalno dobro, e) propisana u smislu pridržavanja dogovorenih konvencija i pravila te f) fiktivna s obzirom na stvarni svijet (Kajoa, 1965).

Jean Piaget (1896. – 1980), švicarski psiholog, istraživač razvojne psihologije djetinjstva i tvorac kognitivne teorije učenja, prilazi igri razmatrajući je kroz kognitivni razvoj djeteta i povezujući igru sa strukturom djetetovih misaonih aktivnosti (Duran, 2011). Piaget (1972) obrazlaže kako se igra ne može objasniti izvan zakona psihofiziološkog sazrijevanja. Razumijevajući igru kao autoteličnu aktivnost, navedeni autor karakterizira ju kao „aktivnost iz zadovoljstva“ (Piaget, 1972: 148). „Igra je specifično djelo djetinjstva“, tumači Piaget (nav. dj., 151), izvor djetetove kreativne imaginacije, socijalne i mentalne transformacije. Igra je opravdano najvažniji djetetov posao i nužno ju je, prema tumačenju Piageta, ozbiljno razmatrati.

Sva navedena tumačenja fenomena igre ukazuju na široku znanstvenu raznolikost u razmatranju ove pojave i prisutnost različitih stajališta u njezinu definiranju. Ipak, unatoč mnogovrsnim pristupima, postoji visok stupanj znanstvene suglasnosti da je igra iskonska aktivnost u suglasju s prirodom ljudskog bića, a osobitu važnost ima upravo u predškolskoj dobi (Duran, 2011).

Igra kao modalitet ranog učenja

Došen-Dobud (1977a) tumači da je evolucija dječje igre, od njenih najjednostavnijih funkcionalnih oblika, preko simboličke pa do konstruktivne i stvaralački strukturirane igre, manifestacija djetetove igrovnice evolucije koja „ujedno odražava i evoluciju dječjeg općeg razvoja“ (Došen-Dobud, 1977a: 27). Igra svojom funkcionalnošću podržava holistički razvoj djeteta i pri tome ima snažnu integrativnu funkciju (Duran, 2011) jer objedinjuje tjelesne, spoznajne te socijalno-emocionalne djetetove potencijale. Igra je, stoga, podloga za razvoj svih dimenzija dobrobiti budući da svaki proces uključen u slobodnu igru integrirano proširuje djetetove razvojne mogućnosti (Slunjski i Ljubetić, 2014).

Nema sumnje da je igra oblik ranog učenja i obrazovanja djeteta (Miljak, 1996), odnosno djetetova „prva škola mišljenja i volje“ (Vegar, 2023: 42). Duran (2011) podsjeća da povezanost igre i kognitivnog razvoja ima status dobro zasnovane znanstvene činjenice te da su kognitivni procesi prisutni tijekom igre jednaki kognitivnim procesima prisutnim tijekom učenja. Petrović-Sočo (1999) uspoređuje djetetovu igru s intelektualnom vježbom, Klarin (2002) naglašava kako dijete rane i predškolske dobi najviše uči kroz igru, a i drugi autori prepoznaju igru kao ključan element ranog odgoja i obrazovanja (Anđić i Ćurić, 2017).

Razumijevajući da su „igra i učenje kompatibilni procesi i aktivnosti“ (Šagud, 2015: 98) opravdano je u procesu djetetova učenja prihvatiti igru kao determinirajuću (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 10) i apsolutno vitalnu odrednicu djetetova razvoja (Malić, 2022). Iako je ostvarivo da dijete igrom uči uz namjernu intervenciju druge osobe, što je u podlozi bihevioralnog tumačenja djetetova procesa učenja (Miljak, 1996), suvremene paradigme institucijskog odgoja i obrazovanja zagovaraju perspektivu učenja kroz slobodnu igru i djetetovu agentnost (Višnjić-Jevtić, 2021). Navedeno je u suglasnosti sa stajalištem koje objašnjava

da djetetovo stjecanje znanja odstupa od perspektive samo pasivnog pounutrenja vanjskih informacija (Miljak, 1996).

Autorica Višnjić-Jevtić (2021) primjećuje da se tijekom predškolskog razdoblja dječja igra, rad i učenje isprepleću, no tumači da upravo igra ima prednosti u odnosu na druge obrazovne metode. U nenametljivim uvjetima djetetove igre učenje nije podređeno strahu od neuspjeha, nego je, naprotiv, praćeno optimalnim djetetovim angažmanom (Klarin, 2017), uz maksimalno pobuđenu pažnju koja „dobiva i na trajanju i na intenzitetu“ (Vegar, 2023: 51) jer proizlazi iz individualne prirode djeteta.

Unatoč tome što je u zanosu igre dijete svjesno svojih misaonih procesa, igra mu daje mogućnost da im pristupi slobodnije i divergentno (Ćurko i Kragić, 2009). U igrovnim aktivnostima dijete se stoga nerijetko ponaša složenije nego u realnom životu (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 10), a društveni svijet istražuje simboličkom reprezentacijom i mentalnim eksperimentom, fantazijom (Nola, 2021: 22). Dijete u igru unosi vlastite interpretacije različitih iskustava, anticipira svoje i tuđe ponašanje, preuzima društvene uloge i izgrađuje socijalne odnose. Razvoj samoregulacije koju stječe tijekom igre „omogućava djetetu uspješno funkcioniranje i izvan obiteljskog konteksta“ (Klarin, 2002: 17).

Nenadić-Bilan (2014) smatra važnim istaknuti kako igra u mnogobrojnim oblicima i igrovnim manifestacijama može dovesti do razvijanja tolerancije, prijateljstva i međukulturalnog razumijevanja bez obzira na dobne, jezične i druge barijere njenih sudionika. Djetetove igrovne aktivnosti s drugima (djecom i odraslima) mogu se stoga tumačiti i kao „referentni okvir socijalnog učenja i participacije u kulturi zajednici odrastanja“ (Visković, 2017: 14).

Spoznajna razina složenosti djetetove igre mijenja se u zavisnosti od dobi djeteta (Mendeš, 2017: 6). Dijete s visokom sigurnošću pronalazi upravo one igrovne aktivnosti koje izrazito visoko angažiraju njegovu motivaciju i koncentraciju, pobuđuju kreativnost i osjećaj neopterećenosti u radu (Ćurko i Kragić, 2009). Na takav način igra objedinjuje gotovo idealan spoj svih pretpostavki potrebnih za usvajanje novih znanja i vještina. Integrirajući, dakle, visoku intrinzičnu motivaciju i izrazito visok stupanj djetetove uključenosti (Šagud i Petrović-Sočo, 2002) igra može

biti snažna podrška djetetovom cjelovitom razvoju (Matić, 2021), u kojem dijete na autentičan način kreira perspektivu svoga učenja (Slunjski, 2011). Ovako doživljen pristup igri može se tumačiti i kao „djetetova koncepcija ili program“ (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 11) koji, oslobođen dominacije programa odraslih, podržava gotovo najviši razvoj djeteta u području što ga je upravo dijete samostalno izabralo i realiziralo (Klarin, 2017). Igru je u istaknutom smislu moguće prepoznati kao aktivnost sa samoodgojnom ulogom djeteta, čime se potkrepljuje teza da „tek samostalno dijete je i slobodno“ (Miljak, 1996: 34). Navedeno stoga implicira prihvaćanje stajališta da se u nesputanoj igri događa razvojna transformacija djeteta i djetetovo prirodno učenje (Slunjski, 2015). Djeca igrajući se spontano „uče kako učiti, što je jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja“ (Šagud, 2015: 98). Slijedom gornjih razmatranja priklanjamo se stavu da je igra uistinu najvažnija dječja aktivnost i ključan element ranog odgoja i obrazovanja (Anđić i Ćurić, 2017) u kojem upravo dijete biva „aktivni čimbenik svog sazrijevanja“ (Mendeš, 2015c: 336).

Suvremena shvaćanja o igri djeteta rane i predškolske dobi

Igra je kompleksna pojava u kojoj dijete proživljava svoje odrastanje (Duran, 2011), to je fenomen djetinjstva i artikulacija onoga što je djetetu doista bitno (Klarin, 2017) pa je prihvatljiva perspektiva koja tumači da je igra „pojam neotuđiv od djeteta“ (Nola, 2021: 22). Za razliku od tradicionalnog adultocentrizma koji je u dječjoj igri vidio „tek opuštanje ili odljev viška energije“ (Piaget, 1972: 151), u kontekstu suvremenih shvaćanja dječje igre, istu je moguće opravdano percipirati na raznolike načine, primjerice kao:

- način da se dijete osjeti moćnim (Petrović-Sočo, 1999)
- neiscrpan izvor uvijek novih spoznaja o djetetu i njegovim doživljajima (Ivon, 2002)
- najprirodniju stvar u djetetovom životu (Ćurko i Kragić, 2009)
- operativan modalitet djetinjstva u kojem dijete iskazuje svoju osobnost (Visković, 2015)
- dječju praksu i slobodno djelovanje izvan okvira realnog života (Rajić i Petrović-Sočo, 2015)

- najpogodnije sredstvo za stvaranje kvalitetnog odnosa s djetetom i upoznavanje djetetova prirodnog razvoja (Mandarić Vukušić, 2015)
- važan preduvjet djetetova implicitnog učenja (Palić, 2017)
- realnost djetetova življenja u kojoj dijete „živi igrajući se i igrajući živi“ (Nola, 2021: 45)
- centralno pitanje teorije i prakse predškolskog odgoja (Vegar, 2023)
- *Neka se djeca igraju!* (Sahlberg i Doyle, 2023)
- najvažniji put učenja djece rane i predškolske dobi (Blanuša Trošelj, 2024).

Igra kao pravo djeteta

Godine 1989. donesena je *Konvencija o pravima djeteta*. Predstavlja pravni dokument kojim se štite prava i interesi djeteta. Među različitim člancima i odredbama spominje se i pravo djeteta na igru. Pravo na igru razmatra se u kontekstu razvojnih prava djeteta. U vezi s pravom djeteta na igru države potpisnice Konvencije obvezale su stvoriti pretpostavke za ostvarivanje prava na igru.

Igra i rekreacija bitni su za zdravlje i dobrobit djece te potiču razvoj kreativnosti, mašte, samopouzdanja, samoefikasnosti, kao i tjelesnih, socijalnih, kognitivnih i emocionalnih snaga i vještina. Igra i rekreacija pridonose svim aspektima učenja, predstavljaju oblik sudjelovanja u svakodnevnom životu i od posebne su važnosti za svako dijete, u jednostavnom smislu uživanja i zadovoljstva koje pružaju. (...)

Konvencija o pravima djeteta UN, članak 31,
Opći komentar br. 17 (prema Rauch, ur., 2020: 166)



Slika 2. *Svako dijete, bez obzira na dob, spol, nacionalno ili vjersko podrijetlo, ima pravo na igru*
(Iz animacijskog teksta Saveza društava „Naša djeca“ Hrvatske povodom Međunarodne godine djeteta, 1979)

Igra u ranom institucijskom kontekstu

Institucijski sustav predškolskog odgoja, kao „temelj odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj“ (Mendeš, 2015c: 9) afirmira znanstvene spoznaje o važnosti rane i predškolske dobi u izgradnji djetetove ličnosti te pedagoške spoznaje o igri kao temelju djetetove konstrukcije znanja i sastavnici optimalnog razvoja djeteta (Palić, 2017). U stavovima o igri koji su bili prisutni u određenim društvenim paradigmama i kurikulumima tijekom povijesnog razvoja hrvatskog predškolskog odgoja reflektirale su se različite pedagoške misli, ideje i utjecaji (Mendeš i sur., 2020), no igra je uvijek bila sastavnicom odgojno-obrazovnog procesa.

Uloga igre u djetetovom životu nemjerljivo je velika (Slunjski i Ljubetić, 2014) pa je igra kao okosnica temeljnih aktivnosti predškolskog djeteta, neizostavan “integralni dio svih visoko kvalitetnih predškolskih programa” (Nenadić-Bilan, 2002: 19). Navedenom govore u prilog i dosezi razvoja znanosti koji tumače da su predškolske godine optimalno vrijeme djetetova napretka (Došen-Dobud, 2013) koji može imati dugoročan odraz na ostatak života (Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021).

Razumijevanje i tumačenje značenja igre su, osobito danas, nužne pretpostavke u oblikovanju suvremenog kurikuluma usmjerenog na dijete (Miljak, 1996). Iako odgojno-obrazovni sustav ostvaruje bitnu ulogu u afirmaciji djetetove igre i kreiranju optimalne okoline za djetetov razvoj,

obrazovni učinci i isključivo akademski mjerljive vještine igre ne bi smjeli biti prioritet odraslih u igri (*nav. dj.*). Moguće je, naime, „da se perspektiva odrasle osobe o potrebama djeteta razlikuje od onog što su stvarne djetetove potrebe“ (Višnjić-Jevtić, 2021: 120) budući da intervencija odgajatelja može katkad „izazvati veliku razliku u onome što su djeca spremna samostalno učiniti ili naučiti“ (Jurčić i Jurčević Lozančić, 2023: 4).

Suglasnog je stava i autorica Nola (2021), koja objašnjava da percipiranje igre samo u funkciji zadataka, može dovesti do toga da igra bude „osuđena na iščezavanje skupa s djetinjstvom“ (Nola, 2021: 23). S druge strane, igra već sama po sebi gubi svaki smisao „ukoliko je sputana strogo definiranim ciljevima, ukoliko je nametnuta i didaktizirana“ (Šagud i Petrović-Sočo, 2002: 11). Svaki pokušaj direktnog podučavanja djeteta ne pridonosi trajnim kvalitativnim promjenama u djetetovom znanju i vještinama (Vegar, 2023). Navedena tumačenja igre nalaze svoj odraz i u suvremenim kurikulumskim odrednicama koje prihvaćaju izravnu intervenciju odrasle osobe u dječju igru samo kao igrovni poticaj (Visković, 2017).

Pozicioniranjem igre u predškolskom kurikulumu u vidu učinkovitog čimbenika djetetova razvoja i samorazvoja, afirmira se pedagoški potencijal igre, osobito njezino samoinicirajuće i samoorganizirajuće svojstvo (Šagud, 2015: 95). U tako percipiranoj igri dijete ima mogućnost neposredne izgradnje i kreiranja vlastitog kurikuluma, dok istovremeno igra lišena odraslocentričnosti prestaje biti medij za transmisiju izoliranih oblika učenja i ostvarivanja željenih ishoda, koji nisu odraz stvarnih interesa djeteta (Šagud i Petrović-Sočo, 2002). Dijete se „ne može mjeriti mjerilom odraslih“ (Matić, 2021: 35), a didaktiziranje djetetove igre i podvrgavanje ciljanom poučavanju dovodi do gubljenja imanenatnih karakteristika igre (*nav. dj.*).

U institucijskom kontekstu, angažman odrasle osobe u igri djeteta pretpostavlja potpuno razumijevanje fenomena igre i igrovnih procesa, kao i osiguranje kompleksnih uvjeta za *odigravanje* kvalitetnih socijalnih interakcija (Šagud i Petrović-Sočo, 2002). Budući da upravo predškolski institucijski kontekst s pozicije svojih posebnosti, kao „autonoma odgojna sredina“ (Krstović, 1997b: 7), pruža mogućnost unapređenja kvalitete djetetova življenja u cjelini, opravdana je potreba za neizostavnom implementacijom igre - kao modela življenja, učenja i cjelovitog razvoja djeteta rane i predškolske dobi - u svaki predškolski kurikulum (Miljak, 1996).

2. RAZLIČITE POLAZNE OSNOVE INSTITUCIJSKOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA



Pristupna razmatranja

Tradicionalni pogledi na dijete kao nekompetentno biće dugi su niz godina implicirali nezavidan položaj djeteta u društvu i nedostatno afirmirali djetetov položaj u institucijskom kontekstu. U razvoju slike o djetetu i djetinjstvu mogu se uočiti tri pristupa: dijete kao pasivni sudionik, dijete kao aktivni sudionik te dijete kao partner i aktivni subjekt u odgojno-obrazovnom procesu (Mlinarević i Vekić-Kljajić, 2025). Dugi niz godina djetetova prava i potrebe nisu bile ni shvaćene ni uvažavane (Babić, 1981). Napredak znanosti pridonio je promjeni tradicionalne percepcije odraslih o djetetu te usmjerio suvremenu paradigmu prema holističkom razumijevanju djetetova bića, uvažavanju i ostvarivanju djetetove dobrobiti na svim područjima razvoja i učenja (Klišanić i Vrsalović Nardelli, 2021). Znanstveni stavovi koji tumače kako progresiju djetetova učenja i napretka nije moguće unaprijed programirati, jer je riječ o dinamičnom, kompleksnom i spiralnom razvoju, predstavljaju pozitivne povijesne prekretnice u pogledu na dijete te su kao takve osigurale cjelovitije razumijevanje djetetovih potreba i načina stjecanja znanja (Slunjski, 2011).

U perspektivi suvremenih paradigmi odgoja i obrazovanja, svrhovitost institucijskog konteksta ostvariva je kroz poticanje djeteta na promišljanje i kreiranje novih vrijednosti i značenja, a ne kroz inzistiranje na repetitiji već postojećih (Slunjski, 2011). Nova se paradigma, naime, „distancira od pretpostavke da se procesom učenja može izvana (direktno) upravljati jer se taj proces ne odigrava linearno i pravocrtno“ (Slunjski, 2011: 40). Znanstveno utemeljeno shvaćanje da se „učenje djece rane dobi najefikasnije odvija kroz igru“ (Slunjski, 2011: 23) potaklo je u institucijskom kontekstu prepoznavanje visoke vrijednosti svih igrovanih aktiviteta djeteta, osobito samoiniciranih i samoorganiziranih igračih aktivnosti, koje omogućavaju djetetu optimalno upravljanje vlastitim modalitetima učenja.

Od odgojno-obrazovnih programa prema kurikulumu

Pitanje odgojno-obrazovnih programa odnosno kurikuluma jedno je od centralnih pitanja pedagogije. Različiti odgojno-obrazovni programi, odnosno posljednjih desetljeća kurikulumi, predstavljaju polazne osnove institucijskoga ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ističemo institucijski odgoj za razliku od onog koji se odvija u obiteljskom kontekstu. Promjena paradigmi u vezi shvaćanja djeteta i njegova razvoja ušla je u brojne svjetske kurikulume ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Miljak, 2007), a u hrvatskim se prilikama usmjerenost na dijete aktualizirala početkom 90-ih godina (Mendeš, 2015b). Smisao i potreba kurikuluma u suvremenom obrazovanju postala je nova paradigma koja pruža „teorijske i pragmatične modele za osuvremenjivanje procesa usvajanja znanja“ (Mijatović, 1996: 73). Tijekom razvoja pedagoške teorije i prakse mijenjao se i pojam kurikuluma. Možemo uočiti da „do danas ne postoji općeprihvaćeno određenje kurikuluma“ (Bećirović-Karabegović, 2018: 32).

Na samom početku potrebno je odrediti što se podrazumijeva pod odgojno-obrazovnim programom odnosno kurikulumom. Distinkcija između navedenih pojmova izuzetno je složena. Pojam odgojno-obrazovni program vezan je za tradicionalno poimanje institucijskog odgoja i obrazovanja, dok je pojam kurikulum obilježje suvremenog poimanja institucijskog odgoja i obrazovanja.

Pod programom se podrazumijeva „raspored po kojem se nešto odvija, objašnjenje o svrsi neke djelatnosti i načinu kako će se ona izvesti“¹. Programom se navode i nabrajaju planirani sadržaji, za razliku od kurikuluma, koji višedimenzionalno povezuje cilj i sadržaj na znanstveno utemeljenim osnovama (Previšić, 2007). Pod pojmom predškolski program podrazumijeva se „pregled odgojno-obrazovnih sadržaja koncipiranih u skladu s označenim ciljem i zadacima i s određenom elementarnom metodičkom usmjerenošću.“ (Došen-Dobud, 1977a: 42).

Naziv *curriculum* je u povijesti odgoja po prvi put zabilježen na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće u funkciji označavanja redoslijeda učenja obrazovnoga gradiva (Previšić, 2007: 17). Riječ curriculum u izvornom latinskom značenju označava tijek, slijed, tok (osnovnog planiranja

¹ Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr/>

i programiranja određenog zbivanja), a podrazumijeva najpodesniji put događanja koji vodi prema određenom cilju (Previšić, 2007). U Hrvatskoj se pedagogiji ovaj izraz javlja sredinom sedamdesetih godina (Koletić, 1976). Za kurikulum je posebno zainteresirana didaktika kao jedna od najstarijih disciplina u sustavu pedagoških disciplina. Kurikulum kao izraz je prisutan u zemljama europskoga kruga, ali i u američkim državama. Na osnovi detaljne analize obilježja kurikuluma autor Poljak (1984) ističe sljedeće:

„I tako bismo, na osnovi tih i mnogih drugih sadržajnih određenja pojma curriculum, došli do zaključka da su pod tim pojmom obuhvaćena sva *pitanja nastave, obrazovanja, učenja, poučavanja*, što je, zapravo, sadržaj evropskog izraza – didaktike. Zato su evropski autori američku koncepciju curricula u mnogo čemu korigirali, dopunili i kompletirali, upravo s didaktičkog stajališta. Dakle, američki izraz curriculum odgovara evropskom izrazu didaktika. Valja se opredijeliti za američki, odnosno evropski izraz.“ (Poljak, 1984: 74-75).

Navedeni se pojam nerijetko poistovjećivao sa sadržajem obrazovanja, katalogom znanja, didaktiziranim protokolom učenja ili sustavom za postizanje željenih odgojno-obrazovnih rezultata (Miljak, 1996), no u hrvatskoj se pedagoškoj praksi osobito dugo poistovjećivao s nastavnim planom i programom iako nije riječ o istoznačnim pojmovima (Miljak, 1999; Previšić, 2007). Termin kurikulum „nadilazi svojom sveobuhvatnošću pojam programa“ (Krstović, 1997a: 52), a „nastavni plan i program kao strukturirani odgojno-obrazovni sadržaj jest dio kurikuluma, njegova sastavnica, no nije istoznačnica kurikulumu“ (Vican, Bogar i Previšić, 2007: 162).

Kurikulum se uvijek javlja kao konstrukt određenog povijesnog, društvenog i kulturnog razdoblja. Svaka od dominantnih ideja prisutna u određenom vremenu izražava osobit način razumijevanja svijeta, čovjeka i odgojno-obrazovnog procesa pa se i kurikulum interpretira ovisno o tim nazorima (Petrović-Sočo, 2009). Teorijsko koncipiranje i sama izvedba kurikuluma reflektiraju, naime, „dominantne vrijednosti društva kojem služi“ (Miljak, 2007: 232).

Obilježja kurikuluma

Nema pitanja u pedagogiji koje nije izravno ili neizravno povezano s tematikom kurikuluma (Mijatović, 1996: 75). Iako je kurikulum obavezan dio međunarodnog pedagoškog diskursa (Previšić, 2007) i aktualna istraživačka tema kako u znanstvenim krugovima i odgojno-obrazovnoj praksi, tako i u javnim obrazovnim politikama, „još uvijek nema jednog opće prihvaćenog određenja kurikuluma ni u svijetu ni u nas“ (Miljak, 2015: 11). To je pojam koji gotovo svaki autor razumije i interpretira na specifičan način (Previšić, 2007).

Otkada je prisutan u hrvatskoj teoriji i praksi, kurikulum nije jednoznačno definiran (Somolanji Tokić, 2018). Uvođenje ovog koncepta u našu znanstvenu teoriju i praksu nije čak bilo popraćeno ni njegovim jedinstvenim nazivljem (Pavičević Vukičević, 2019: 204) pa su bila prisutna nerijetka previranja oko pojmova „uputnik, kurikulum, kurikulum plana i programa“ (Somolanji Tokić, 2018: 24). Iako je *Hrvatski pravopis* donio rješenje *kurikul*, hrvatski standardni jezik dopušta uporabu i pojma kurikulum i pojma kurikulum.

Miljak (1996) tumači kurikulum kao razvojnu “didaktičko-metodičku koncepciju učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu” (nav. dj., 21), ne pretpostavljajući pri tome didaktiku kao direktivnu znanost, nego kao znanost koja učinkovitom ljudskom interakcijom vodi razvijanju osobnih kompetencija i samoaktualizaciji njenih sudionika. Postoje i brojne druge, čak i međusobno različite definicije kurikuluma kojima se samo potvrđuje njegova kompleksnost i višedimenzionalnost (Petrović-Sočo, 2009: 123). Pojedine definicije određuju kurikulum kao:

- plan ostvarivanja optimalnog učenja
- razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka
- obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, njihove organizacije, izvođenja i mjerenja društvenih učinaka
- socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi, odnosno skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces (Previšić, 2005, 2007).

Očito je da pri definiranju kurikuluma treba uzeti u obzir kako je doista riječ o „vrlo složenoj filozofiji cjelokupnog odgoja i obrazovanja“ (Previšić, 2007: 22). Kurikulum je prema tumačenju Previšića (2007) ciljano usmjeren pristup odgoju i obrazovanju, optimalan i podesan put za stjecanje znanja, vještina i sposobnosti, orijentiran na proces i učenika, a nikako na sadržaj. Kurikulum je, nadalje, procesni tijek odgoja i obrazovanja, odnosno poučavanja i učenja, a „temelji se na zakonitostima razvoja djece i učenika, vertikalnoj obrazovnoj strukturi i razvojnim promjenama u društvu“ (Vican i sur., 2007: 162).

Temeljne sastavnice svakog kurikulskog odgojno-obrazovnog tijeka navodi sljedeće elemente: odgojno-obrazovne vrijednosti i opće ciljeve, kurikulska načela, sadržaj, organizaciju, metode i način rada te vrednovanje i samovrednovanje iskazano očekivanim rezultatima i kompetencijama (Previšić, 2007). Riječ je o tzv. kurikularnom krugu kao dinamičnom procesu čije temeljne sastavnice ne iščezavaju, nego se opetovano ponavljaju, a sam tijek kurikuluma ne staje, nego se konstantno nadograđuje na temelju prethodnog iskustva. Tijek kurikulskih sastavnica kružnog je oblika te je zatvoren u smislu svoje kontinuiranosti. Zadnja etapa kurikuluma ne čini njegov očekivani završetak, nego je temelj za novu refleksiju i novi kurikulumski krug, čime se osigurava njegova razvojnost i otvorenost (Somolanji Tokić, 2018: 25).

Autorica Petrović-Sočo (2009) također sugerira shvaćanje kurikulu-
ma kao organiziranog okvira „koji upućuje na sadržaj dječjeg učenja, procese kroz koje će djeca prolaziti da bi se postigli kurikulumske ciljevi, postupke odgajatelja i kontekst u kojemu će se učenje odvijati“ (nav. dj., 124). Kurikulum shvaćen kao vitalni dio odgojno-obrazovnog procesa (Pavičić Vukičević, 2019) i životna filozofija odgojno-obrazovnog sustava transformira se tako u cjelovito iskustvo učenja u institucijskom kontekstu (Pavičić Vukičević, 2019). Prihvaćajući razložnim sva navedena tumačenja, doista se možemo prikloniti stavu kako suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja „postaje nužnost dvadesetprvoga stoljeća i u Hrvatskoj“ (Petrović-Sočo, 2009: 135).

Riječ kurikulum dolazi u više značenja. Autorica Miljak značenja riječi kurikulum dovodi u vezu s nivoima (razinama) kurikuluma. U vezi s tim ističe sljedeće:

„Prvi nivo je službeni, pisani tekst s koncepcijom koju zastupa. Drugi nivo jest nivo ustanove koja ga prihvata, prerađuje i prilagođava svojim uvjetima (fizičkim, organizacijskim, sociopedagoškim, kulturnim i tradicijskim). Treći nivo jest nivo učitelja koji ga prihvata, ali i prerađuje ili interpretira na svoj vlastiti račun. Četvrti nivo jest nivo učiteljeve realizacije programa u praksi (odnos učiteljeve teorije o akciji i teorije u akciji). Kroz sva ova četiri nivoa program doživljava stanovitu prerađu. Upitno jest što u praksi ostaje od onoga što je zapisano ili što je bila namjera programa.“ (Miljak, 1996: 20-21).

Kriteriji podjele kurikuluma

Budući da se kurikulum „različito teorijski shvaća, stručno tumači i praktično provodi“ (Previšić, 2007: 23), definiranju i razumijevanju kurikulumske teorije i prakse moguće je pristupiti s različitih pozicija. „Različite orijentacije kurikula odražavaju različita filozofska i teorijska promišljanja, različita shvaćanja njegova cilja i namjene, i kao posebno bitno, različita područja primjene.“ (Slunjski i Petrović-Sočo, 2011: 107). U vezi s tim mogu se uočiti i različiti kriteriji podjele. Za jasnije razumijevanje kurikuluma Somolanji Tokić (2018) sugerira sljedeće kriterije podjele: kurikulum prema ideološkoj orijentaciji, kurikulum prema teorijskom usmjerenju te kurikulum prema strukturi. Slunjski (2006) sugerira shvaćanje kurikuluma s obzirom na njegovu razinu pa razlikuje kurikulum u širem smislu te kurikulum u užem smislu.



Shema 1. Kriteriji podjele kurikuluma
(prilagođeno prema Slunjski, 2006. i Somolanji Tokić, 2018)

a) Kurikulumi prema ideološkoj orijentaciji

U definiranju kurikuluma prema ideološkoj orijentaciji prisutna su dva dominantna koncepta: humanistički i funkcionalistički orijentiran kurikulum (Previšić, 2007). Riječ je o oprečno različitim perspektivama odgojno-obrazovnog procesa.

Humanistički kurikulum podrazumijeva holističko uvažavanje djeteta i osnaživanje njegovog cjelovitog razvoja. S pozicije odgojnog cilja, humanistički kurikulum promovira slobodu, samostalnost i osobnost; s pozicije obrazovanja promovira aktivno ostvarivanje znanja i razvoj kompetencija, a s pozicije humanosti promovira afirmativne odnose i prosocijalne vještine (*nav. dj.*). Kako navodi autorica Miljak (1996), humanistički kurikulum sadrži sljedeće bitne značajke: usmjerenost na dijete i interakciju među vršnjacima, razvoj dječje samostalnosti, razvoj dječjeg stvaralaštva, slobodan izbor i planiranje sadržaja, kompetentnost odgajatelja, poticajan institucijski kontekst te participirajuću ulogu roditelja i ulogu odgajatelja.

Funkcionalistički kurikulum je pragmatično usmjeren na praksu i osposobljavanje, pri čemu se shvaća kao nepropustan sustav u kojemu je sve predodređeno i propisano (Somolanji Tokić, 2018). Ovakav pristup se ponegdje još uvijek zadržao u praksi, a očituje se u stajalištima onih koji očekuju samo pozitivne ishode i učinke, dok gotovo u potpunosti zanemaruju odgoj i socijalizaciju učenika (Previšić, 2007). Navedena praksa oprečna je optimalnom pristupu djetetu usmjerenom na njegov holistički razvoj.

b) Kurikulum prema strukturi

Struktura kurikuluma upućuje na međuodnose pojedinih kurikulumskih sastavnica (Previšić, 2007). S obzirom na navedeno obilježje, moguće je razlikovati zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum.

Zatvoreni kurikulum preklapa se s tradicionalnim poimanjem pedagoškog planiranja i programiranja. Karakterizira ga visoka normiranost odgojno-obrazovnog procesa i procjena ostvarenih ishoda u vidu provjere znanja tj. provjere usvojenosti propisanih sadržaja.

Među specifične karakteristike zatvorenog kurikuluma Vican i sur. (2007) navode percipiranje spontane inicijative i kreativnosti djece kao

neželjenog i ometajućeg čimbenika. Zatvoreni kurikulum podrazumijeva provođenje istih sadržaja sa svom djecom bez obzira na njihov stupanj razvoja, potrebe i interese, čime se djecu onemogućava u samostalnom odabiru smjera aktivnosti.

Navedeno rezultira nedostatnom motivacijom djeteta za sudjelovanjem u aktivnostima pa posljedično tome i nedovoljno iskorištenim djetetovim razvojnim potencijalima. S druge pak strane, *otvoreni kurikulum* promovira djetetovu intrinzičnu motivaciju, inovativnost i autonomiju, zajedničku izgradnju znanja i partnerske odnose među svim nositeljima kurikuluma (Vican i sur., 2007). *Mješoviti kurikulum* predstavlja „prijelazni tip s normiranog prema humanističko-razvojnom kurikulumu“ (Slunjski, 2011: 20). Temelji se na okvirnim smjernicama za rad, a ostvaruje se u međusobnom angažmanu djece i odraslih. U ovakvo strukturiranom kurikulumu dijete stvara kurikulum, a odrasla osoba ga uobličuje, odnosno „uokviruje“ (Slunjski, 2015: 3).

c) Kurikulumi prema teorijskom usmjerenju

Prema teorijskom usmjerenju kurikuluma i znanja, moguće je razlikovati kurikulume s pozicije transmisije znanja, transakcije i transformacije znanja (Slunjski, 2006). Kurikulum shvaćen kao transmisija znanja percipira dijete kao pasivan objekt kojem treba na sadržajno propisan način prenijeti odgovarajuće znanje, no to je znanje postavljeno ‘izvana’ i gotovo redovito ne odgovara autentičnim interesima i potrebama djeteta. Ovaj pristup oslanja se na biheviorističku teoriju u kojoj je moguće modificirati ponašanje pojedinca nagradom i kaznom, a nema naznaka o promišljanju djeteta kao (su)kreatora vlastitog učenja (Slunjski, 2011).

Shvaćanje kurikuluma kao transakcije znanja, podrazumijeva recipročni odnos između djeteta i odrasle osobe. Dijete u ovakvoj kurikulumskoj perspektivi nije neaktivan objekt preuzimanja znanja, već je kompetentan „subjekt u dijalogu“ (Somolanji Tokić, 2018: 30). Navedeni pristup „djeluje transformacijski na dijete i njegovu okolinu“ (Miljak, 1996: 18) pa se zato govori o transakcijsko-transformacijskom kurikulumu (nav. dj.).

Transakcijsko-transformacijski kurikulum pristupa znanju kao razvojnoj i zajedničkoj tvorevini svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, stoga ne začuđuje da njegov koncept različiti autori (primjerice

Miljak 1996; Malaguzzi 1998; Slunjski, 2011) tumače kao konstruktivistički ili sukonstruktivistički kurikulum. Riječ je o humanistički orijentiranom kurikulumu definiranom kao pedagoško događanje uz optimalno uvažavanje djeteta (Somolanji Tokić, 2018).

d) Kurikulum u širem smislu i kurikulum u užem smislu

Kurikulum shvaćen u širem smislu predstavlja obvezujući dokument, odnosno službenu odgojno-obrazovnu koncepciju propisanu pravnim aktima na državnoj razini (Slunjski, 2006). U njegovu nazivu često se pojavljuje riječ 'nacionalni'. Npr. u Republici Hrvatskoj to je *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, donesen 2014. godine s ciljem optimiziranja odgojno-obrazovne prakse. „Navedeni dokument određuje sve bitne kurikulumske sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada u svim dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj”², odnosno sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi.

Atribut *nacionalni* proizlazi iz odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva kojima se „nacionalnim konsenzusom“ (Vican i sur., 2007: 163) osigurava standardna sadržajna okosnica poučavanja i učenja na državnoj (nacionalnoj) razini. Isti atribut potvrđuje da je dokument donesen usuglašeno na državnoj tj. nacionalnoj razini, uvažavajući pri tome mišljenja društvenih, kulturnih i gospodarskih čimbenika, znanstvene i stručne javnosti, kao i samih građana. Stoga, obvezuje sve sudionike tijekom primjene na djelovanje u skladu s vrijednostima i ciljevima navedenim u dokumentu. Nacionalni kurikulum pruža dakle znanstvenu, teorijsku i vrijednosnu orijentaciju (Miljak, 2015). Za razliku od nekadašnjeg plana i programa koji je služio samo njegovim nositeljima u odgojno-obrazovnim ustanovama, nacionalni kurikulum svojom sveobuhvatnošću pruža jasna očekivanja svim dionicima (djeci i odraslima) te široj društvenoj zajednici (Previšić, 2007).

² **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta** (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>, str. 3, posjećeno 3. siječnja 2025.

Implementacija i provedba nacionalnog kurikulumu u kontekstu određene ustanove predstavlja (u užem smislu) njezin osobni kurikulum. Shvaćanje kurikulumu u širem smislu moguće je odrediti kao „bri-gu društva za svoje najmlađe građane pretočenu u različite zakonske i podzakonske odredbe“ (Miljak, 2007: 232).

Riječ kurikulum pojavljuje se i u užem značenju. U ovom značenju uključuje prilagođavanje odnosno implementaciju službenog kurikulumu na nivo pojedine odgojno-obrazovne institucije (Slunjski, 2006). Kurikulum u užem smislu pedagoška je koncepcija „koja se zajednički sukonstruira u odgojno-obrazovnoj ustanovi i koja je u korelaciji s kvalitetom uvjeta za življenje, učenje i odgoj djece u njoj.“ (Slunjski, 2006: 52). Ima odgovarajuću teorijsku i praktičnu verificiranost (Lepičnik Vodopivec, 2006). Ovako shvaćenom kurikulumu moguće je prići na način zajedničkog stvaranja i oblikovanja.



Shema 2. *Procesni tijek kurikulumu*
(prema Previšić, 2007)

Obilježja kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

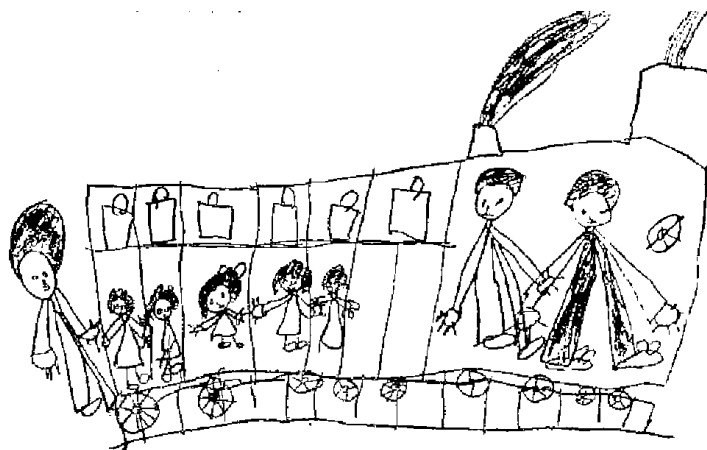
Predškolska praksa i odgojno-obrazovne vrijednosti u Hrvatskoj bile su u svom povijesnom hodu različito regulirane odgovarajućim dokumentima, ponajprije na normativnoj te zatim i na programskoj razini

(Mendeš, 2020). Različiti odgojno-obrazovni programi koji su bili prisutni u našoj pedagoškoj praksi mogu se smatrati pretečama suvremenog kurikulumu. Uvid u njihov razvoj nužan je za razumijevanje suvremenog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja (Mendeš i Ribičić 2022).

Prateći povijesni razvoj kurikulumu ranog i predškolskog odgoja može se uočiti „prisutnost različitih pedagoški ideja i shvaćanja u njegovom teorijskom oblikovanju“ (Mendeš, 2015a: 5), koji su u skladu s tadašnjim pedagoškim paradigmatama. „Kurikul je rezultat odgojno obrazovne politike i u njemu se ogleda dominantna slika i doživljaj djeteta.“ (Golik, 2023: 71).

Suvremeni kurikulum prihvaća premisu da je učenje predškolskog djeteta u institucionalnom kontekstu optimalno u projektnim aktivnostima i uvjetima obogaćenima slobodnom igrom (Lepičnik Vodopivec, 2006). Njegova obilježja bila bi sljedeća:

- utemeljen na konstruktivizmu
- naglasak stavlja na cjeloviti razvoj djeteta
- dijete shvaća kao kompetentno biće
- uvažava prava djeteta
- znanja i iskustva se su-konstruiraju (su-konstruktivistički)
- integriran
- inkluzivan
- fleksibilan vremenski kontekst
- poticajan socijalni kontekst
- bogat prostorno-materijalni kontekst
- odgajatelj kao istraživač odgojno-obrazovne prakse
- dokumentiranje odgojno-obrazovnih aktivnosti (razvojna mapa djeteta)
- partnerski odnosi s roditeljima.



*Slika 3. Igra s olovkom: Vlak
(djevojčica, pet godina, jedanaest mjeseci)*

3. IGRA KAO SASTAVNICA POLAZNIH OSNOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA



Vrtić mora biti još više nego roditeljski dom, na izvjestan način radionica za dječju igru, za istraživanja i otkrivanja i tako postati mjesto u kojem djeca sve bolje doprinose organizaciji i mijenjaju vlastitog vremena i prostora, a time i mijenjanju samih sebe.

Anka Došen-Dobud (1982: 92)

Pristupna razmatranja

Podsustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prva je razina odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje. Obrazovna politika ovaj podsustav shvaća kao temelj sustava cjeloživotnog obrazovanja, odnosno institucionaliziranog obrazovanja. U velikom broju država podsustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno različite ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, poznate pod nazivom dječji vrtić, pripadaju odgojno-obrazovnom sustavu (npr. Hrvatska, Slovenija, Francuska), dok u manjem broju zemalja pripadaju sustavu socijalne skrbi. Pripadnost navedenih ustanova odgojno-obrazovnom sustavu ili sustavu socijalne skrbi bila je česta dilema različitih reformskih promjena u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020). S vremenom je prevladalo mišljenje, zahvaljujući razvoju pedagogije, da je karakter različitih ustanova isključivo odgojno-obrazovni. Dominacija socijalno-zaštitnih značajki s vremenom je oslabjela u korist odgojno-obrazovnih.

Dječji vrtić temeljni je provedbeni oblik institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za njegov nastanak i razvoj posebno je značajan njemački pedagog Friedrich Fröbel (1782. – 1852.), čijom je zaslugom krenuo na put osvajanja svijeta (Engelbrecht, 1986). Među mnogim značajkama Friedricha Fröbela, koje mu se pripisuju za razvoj dječjih vrtića, posebno je značajna ona koja se odnosi na definiranje prvih programskih smjernica za odgojno-obrazovni rad u njima (Ciranna, 1970). Nakon prvih smjernica mnoge su zemlje pristupile izradi svojih programskih dokumenata za rad u dječjim vrtićima. U programskim dokumentima mogu se uočiti različite pedagoške struje, čak i poneka pedagoška zastranjivanja.

Različite polazne osnove institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju različiti programski okviri odnosno kurikulumi, kako se nazivaju u novije vrijeme. Mogu se grupirati prema

različitim diobenim kriterijima (npr. s obzirom na dob djeteta, s obzirom na usmjerenost itd.).

Pedagoške orijentacije institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određene su važećim programskim dokumentom odnosno kurikulumom. Programski dokument odnosno kurikulum donosi i propisuje nadležno državno tijelo, što ga čini obvezujućim za ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno dječje vrtiće.

Različiti programski dokumenti za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, koje su službeno propisala nadležna tijela vlasti u Hrvatskoj (tijekom istraživačkog razdoblja Hrvatska je pripadala različitim državnim tvorevinama) te važeći tijekom različitih razdoblja, nisu predstavljali klasične kurikulume u punom smislu riječi. Međutim, važno ih je uzeti u razmatranje u kontekstu razvoja suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za ilustraciju može poslužiti sljedeći navod:

„Konceptije naših prvih programa (predškolskih, op. autori) mogu se okarakterizirati kao vrlo strukturirane, koje se relativno najviše približavaju koncepciji curriculumu (iako treba upozoriti da naši programi općenito – osnovnoškolski, srednjoškolski – nisu bili u pravom smislu riječi curriculumi već su se više ili manje ugledali na njih)...“ (Miljak, 1989: 30).

Uvidom u odgovarajuću literaturu moguće je uočiti da pojedini autori u okviru različitih razmatranja kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postupaju na isti način. I oni, razmatrajući put do nekih novijih kurikuluma, razmatraju i programske dokumente koji nisu bili klasični kurikulumi, ali su im prethodili (npr. Miljak, 1991, 1995, 1996; Petrović-Sočo, 2009, 2012, 2013). Prvi kurikulum pod nazivom *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, ujedno prvi službeni dokument u Republici Hrvatskoj koji u svom nazivu ima riječ 'kurikulum', donesen je 2011. godine. Njemu su prethodili sljedeći dokumenti:

- *Naredba ob ustrojstvu zabavišta* (1878.)
- *Program rada u dečjim zabavištima* (1920.)
- *Plan za rad sa djecom u predškolsko doba* (1938.)
- *Program i način rada u zabavištima* (1940.)

- *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)* (1943.)
- *Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima* (1945.)
- *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu* (1947.)
- *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948.)
- *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* (1959.)
- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1967.)
- *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama* (1968.)
- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971.)
- *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu* (1976.)
- *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977.)
- *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979.)
- *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983.)
- *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.)
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011.)
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.)
- *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poglavlje 5. 2. Prijedlog Kurikulum predškole* (2017.)

Za napomenuti je da je *Izmjena i dopuna Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poglavlje 5. 2. Kurikulum predškole* (2017.) do danas ostala na razini prijedloga. Bez obzira na tu činjenicu prijedlog je uzet u predmetno razmatranje.

Metodološki okvir

U istraživačkom dijelu rada zastupljen je kvalitativni metodološki pristup. Navedeni metodološki pristup, poznat i kao paradigma razumijevanja, naglasak stavlja na atributivna obilježja podataka koja se prikupljaju (Mužić, 1999). Obilježava ga sljedeće: shvaćanje istraživanih pojava, kvalitativni pristup, primjena hermeneutičkih postupaka, fenomenološki pristup – hermeneutička analiza, idiografska svrha, prirodno

promatranje dinamička realnost, holističnost te veća uloga subjektivnosti (prema Mužić, 1999). Rad na dokumentima odnosno dokumentaciji u takvoj istraživačkoj paradigmi zauzima centralno mjesto.

U predmetno razmatranje uzeti su različiti pedagoški dokumenti tj. polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovni programi, kurikulumi i dr.) te je izvršena njihova analiza. Navedene polazne osnove predstavljaju primarne izvore u našem predmetnom istraživanju. Ovakva su istraživanja dosta zapostavljena u pedagogijskoj znanosti. Naime, „dokumentacijsko istraživanje često je marginalizirano u društvenim znanostima i korišteno tek kao dodatan izvor podataka“ (Lončar, 2010: 231). Istraživačko pitanje postavljeno je na sljedeći način: na koji je način igra uključena u različite polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno odgojno-obrazovne programe te kurikulume ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja? Na to su pitanje autori pokušali dati odgovor analizirajući različite odgojno-obrazovane programe odnosno kurikulume u razdoblju od gotovo stotinu četrdeset godina.

Tijek istraživanja imao je sljedeće faze: heuristička metoda, izvori kritike, interpretacije i izvješća (Gross, 2001).

a) *Heuristika*, kao polazište u istraživačkom zadatku, obuhvaća prikupljanje podataka o dosadašnjim istraživačkim spoznajama istraživačke teme. Problematika polaznih osnova ranog i predškolskog odgoja razmatrana je u okviru druge istraživačke cjeline (Lipovac, 1985; Mendeš, 2020; Mendeš i Ribičić, 2021). Razvoj odgojno-obrazovnih programa odnosno kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razmatran je u i kontekstu analize tradicionalnog i suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Petrović-Sočo, 2009; 2012; 2013) odnosno mjesta i uloge roditelja u odgojno-obrazovnim programima odnosno kurikulumu (Miljak, 1995b). Može se uočiti da je izostala sustavna analiza istraživačkog zadatka zastupljenog u ovoj knjizi.

b) *Kritika izvora*, u skladu sa značenjem koju navedena sintagma ima, podrazumijeva utvrđivanje spoznaja što relevantni izvor kaže o pojedinim činjenicama zastupljenima u dokumentu ili nekom drugom pisanom tragu. U ovoj istraživačkoj etapi potrebno je doći do što preciznije informacije. Kritika može biti vanjska i unutarnja. Obje kritike usko su

povezane. Njihov je cilj „odgovor na pitanje o tome koliko obavijesti izvora odgovaraju određenom isječku povijesne zbilje.“ (Gross, 2001: 396).

c) *Interpretacija*, kao značajna sastavnica istraživačkog procesa, podrazumijeva usustavljivanje utvrđenih činjenica i njihovo povezivanje s ostalim činjenicama. Njen je cilj sustavno dobivanje obavijesti (Gross, 2001). Važno je napomenuti da se podaci do kojih se došlo istraživačkim procesom uključuju u cjeloviti istraživački kontekst.

d) *Izveštaj*, kao završni dio istraživačkog procesa, treba dati odgovor na istraživačko pitanje.

Tijekom istraživačkog razdoblja mogu se uočiti različite društveno-političke, modernizacijske te druge promjene. Vrijeme je to velikih društvenih i političkih promjena u Hrvatskoj te smo na taj način odredili i teritorijalni okvir našeg istraživačkog rada. Važno je istaknuti da je Hrvatska tijekom našeg istraživačkog razdoblja bila sastavni dio različitih državnih tvorevina te da je samostalnost stekla tek devedesetih godina prošlog stoljeća. U vezi s tim možemo izdvojiti sljedeće:

- 1880. – 1918.: Hrvatska kao dio Austro-Ugarske Monarhije (ugarskom dijelu pripadale su Hrvatska i Slavonija, dok su Istra i Dalmacija bile dio austrijskog dijela Monarhije)
- 29. listopada do 1. prosinca 1918.: Hrvatska kao dio Države Slovenaca, Hrvata i Srba
- 1918. – 1939.: Hrvatska kao dio Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (od 1918. do 1929.: Hrvatska kao dio Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca, a od 1929. do 1941. Kraljevine Jugoslavije)
- 1939. – 1941.: Banovina Hrvatska - integralni dio Kraljevine Jugoslavije;
- 1941. – 1945.: Nezavisna Država Hrvatska
- 1945. – 1991.: Narodna Republika Hrvatska odnosno Socijalistička Republika Hrvatska - integralni dio jugoslavenske federacije (1945. – 1963. - Federativna Narodna Republika Jugoslavija, 1963. - 1991. - Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija)
- 1991. Republika Hrvatska kao samostalna neovisna i suverena međunarodno priznata država.

U nastavku će različiti programski dokumenti odnosno odgojno-obrazovni programi i kurikulumi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja biti analizirani na način da će se opisati njihove temeljne značajke, a zatim shvaćanja i pristupi igri koji su u njima zastupljeni. Na samom kraju dat će se usporedni prikaz predmetnih izvora.

Naredba ob ustrojstvu zabavišta (1878.)³

Naredba ob ustrojstvu zabavišta, koju je 1878. godine donijela Kraljevska hrvatsko-slavonsko-dalmatinska vlada, prvi je dokument u povijesti institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja donesen u našoj zemlji. Uključivao je dvije dimenzije: normativnu i sadržajnu. Kao obvezni dokument koji je regulirao rad dječjih zabavišta, koja su se u Hrvatskoj počela otvarati tijekom druge polovine 19. stoljeća (prvo dječje zabavište počelo je s radom 1869. godine) u Zagrebu, definirao je njihovu sadržajnu koncepciju. Dokument zastupa tada važeću (i jedinu) pedagošku koncepciju Friedricha Fröbela. U dokumentu se mogu iščitati i neke smjernice vezane za tadašnja shvaćanja dječje igre. Pisan je u formi niza članaka te se u pojedinim dijelovima mogu uočiti sadržaji vezani za dječju igru.

„§. 14. Osnova zabave treba da bude tako udešena, da se njom postigne:

- a) Da djeca voljno i radosno pristaju u kolo svojih drugova.
- b) Da se priuče ljudem i obćenju s njima.
- c) Da pozorno i veselo slušaju dječje razgovore i tumačenja učiteljičina i da rado učestvuju kod zabave i igara.
- d) Da prilično rišu crte okomite, vodoravne i kose.
- e) Da znadu označiti razne smjerove, kretanja, radnje i predmete oko sebe, a obratno da spajaju sa svakom takvom oznakom pravi pojam.
- f) Da znadu razliku medju brojkami jedan, dva, tri i umiju brojiti svaki do deset.“⁴

³ Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu (1878). Naredba Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjela za bogoštovje i nastavu od 19. prosinca 1878, br. 3493 ob ustrojstvu zabavišta, u: *Naredbe izdane na osnovu Školskog zakona od 14. listopada 1874. do konca g. 1882.*

⁴ *Isti izvor*, str. 119.

To se može uočiti iz paragrafa četrnaest. U vezi s tim navodi se sljedeće: „Osnova zabave treba da bude tako udešena, da se njom postigne: (...) c) Da pozorno i veselo slušaju dječje razgovore i tumačenja učiteljčina i da rado učestvuju kod zabave i igara.“



Slika 4. Djeca i odrasla osoba u zajedničkoj igri –
motiv s naslovnice knjige 110 igara za mladež Jelice Belovićeve (1894.)

Zadaća navedena u sadržajnom dijelu predmetnog dokumenta korespondira s pedagoškom koncepcijom Friedricha Fröbela, važećom pedagoškom koncepcijom toga vremena. Prema njegovom shvaćanju, „igra je

priznati početak čovjekova razvoja.“ (Došen-Dobud, 2018: 42). Malobrojna literatura na hrvatskome jeziku objavljena tijekom druge polovine 19. stoljeća (Čuvaj, 1880; Cvijić, 1895; Feltingstein, 1880; Filipović, 1870; Žitković, J., 1883; Žitković, M., 1874) prepoznaje vrijednost igre za razvoj i odgoj djeteta te joj u okruženju dječjih zabavišta pridaje poseban značaj. Međutim, u prvim objavljenim radovima, sukladno načelima pedagoške orijentacije Friedricha Fröbela, igra je strogo vođena i strukturirana te ne daje djeci mogućnost slobodnog izbora. Zagovornica dječjih zabavišta Antonija Cvijić (1895: 29-31) daje sljedeće „savjete“ zabavišnoj učiteljici:

Uzgojna vrijednost svake igre leži naročito u tome, kakva je po izboru, kako i kada se uvježbava i kako se izvodi. U tom pogledu treba strogo slijediti pravila za igru, a to su:

a) Nemoj zapovijedati dječjom igrom poput gospodara, već je dijeli s djetetom kao savjetujući drug.

Neumjesno bi bilo, kad bi učiteljica htjela da gospoduje u dječjoj igri. Što se ona više trsi, da igrajući poprmi dječju narav, to će je više mališi ljubiti, to će spram nje više biti iskreni. Djeca ne će tada u njoj vidjeti učiteljicu, koja sudi o svakoj njihovoj riječi i kretnji, a zato ne će biti plaha, niti se stidjeti svoje nespretnosti i neznanja. Igra će biti ljepša i savršenija; jer će se djeca po primjeru učiteljice trsiti, da je što vjernije izvode.

b) Budi oprezna u izboru igre.

Nije svaka igra za svako doba, spol i tjelesnu konstrukciju. Treba uzeti na um, da li igra ne traži odviše tjelesne snage ili pače vratolomnosti, prekomjernog duševnog naprezanja, da li je melodijom i riječima prema dječjem shvatanju, njegovu grlu i sluhu. Nadalje treba da igra bude prema individualnosti djeteta i njegovim željama. Samo pod ovim uvjetima promiče igra pedagošku zadaću zabavišta.

c) Pripravi pomno svaku igru.

Da se igra može točno izvesti, a ujedno i djecu zabaviti, treba da su je djeca posve pronikla. Najbolja priprava za igru je pripovijest. U njoj se dijete upozna s potankostima i pojedinim faktorima igre, a mlađahnom svojom fantazijom usavršuje sliku o igri. Ako djetetu valja podržavati koju životinju, onda će mu se u basni spominjati najznatniji biljezi njezina bića i njezin rad. Uz to će dijete motriti biće u naravi ili na modelu. Tek onda, kada je posve proniklo u novu igru, njezin razvoj i svrhu, i kad ju je naučilo po melodiji i riječi, moći ćemo je uvježbati.

d) Igra neka se češće ponavlja.

Djeca tek onda uživaju u igri kad su je posve dobro naučila, a to ovisi o čestom vježbanju. Učiteljica će zato jednu tu istu igru češće ponavljati, a uz to započeti o njoj razgovor, da se uvjeri, e da li djeca posve razumiju igru i da li igrajući se misle, što rade. Time ih sačuvamo od indiferentnosti, mehaničkog rada i površnosti. Pošto pak polazak zabavišta nije obvezatan, to djeca redovito ne dolaze; zato je ovakovo ponavljanje od velike koristi za pridošlice, jer se mogu točnije njome upoznati.

e) Neka u igrama bude promjene.

Čovjek traži vazda promjene. Ona podaje radu života, podaje volji snage i odvažnosti. Potreba za promjenom leži u samoj čovječjoj naravi, ali joj smijemo zadovoljiti sam u toliko, da sačuvamo dijete od jednoličnosti i njenih posljedica: zle volje, nemara i lijenosti. Prečesta promjena može biti povodom površnosti, lakomišljenosti i nestalnosti. Kod svake igre i treba da bude malo promjene bilo u razgovoru o igri, ili u mjestu, gdje se igra, ili u izboru onih, koji se igraju. Djeca će rado i s pronicavošću u tome potpomagati učitelju. Promjenu treba da upotrebimo i u redoslijedu igara. Ako su se n. p. djeca igrala „hvatanje“, onda neka za tim slijedi igra, koja se izvodi stojeći ili sjedeći.

f) Katkada neka djeca sama izvode naučenu igru.

U cjelokupnom svom radu drži se zabavište načela, da privodi djecu k samostalnosti. Evo opet tome lijepo prilike u igri. Učiteljica će izabrati vođu, iskusno i okretno dijete, koje treba da ima dobar glas i sluh. To dijete neka upravlja, a ostali neka je izvode, kako su je upamtili. S početka će djeca po svoj prilici poremetiti red, ali će se naskoro tako uvježbati, da će bez ičije pomoći lijepo i skladno pjevati i igru izvoditi, kao da njome upravlja učiteljica.

Program rada u zabavištu (1920.)

Program rada u zabavištu propisan je 1899. godine od strane Ministra prosvete i Crkvenih poslova Kraljevine Srbije.⁵ Obuhvaća svega tri stranice teksta. Daje samo glavne informacije o organizaciji i odgojno-obrazovnom radu u dječjim zabavištima. Formiranjem Kraljevine Srba,

⁵ **Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije** (1920). *Program rada u zabavištu*. U: *Nastavni planovi i programi za zabavišta, osnovne škole, više osnovne škole, trgovačko-zanatlijske i građanske škole*. Beograd: Ministarstvo prosvete.

Hrvata i Slovenaca postao je službeni dokument za sva dječja zabavišta u navedenoj državnoj zajednici pa tako i za ona u hrvatskom dijelu. Izvornik nije sačuvan, ali se pretpostavlja da je puni naziv dokumenta glasio *Naučno-uzgojna osnova za zabavišta i pučke škole* (Lipovac, 1985). U dokumentu se navodi sljedeće: „Sav rad u zabavištu treba da teži tome, da se u dece pomogne ukupni razvitak svih sposobnosti, a sve ovo bez umora, prinude i suvišnog naprezanja, te da dete svestrano jača i da mu se razvija ljubav prema drugovima, prema školi i radu.“⁶ Predmetni dokument prepoznao je igru kao važnu sastavnicu djetetova razvoja i odgoja. O igri govori dosta šturo:

„Zabavilja treba da se stara, da deci sav rad u zabavištu bude lak i mio, a ne da ih optereti lekcijama i nauči čitanju, pisanju ili računanju.

Prvi rad sastoji se od zgodnih igara radi kretanja i pevanja i vežbanja sluha, vida i taknuća. Godine prvoga detinjstva treba jakim i tačnim posmatranjem da stvore u dece čiste i jasne predstave o prvim osnovama onoga, što će biti docnije predmet osnovne nastave. (...) U njima treba da se izazove naklonost za gimnastiku, pevanje, crtanje i priče, da se ojača sposobnost u slušanju, gledanju, posmatranju, podržavanju, pričanju i odgovaranju, da se razvije pažljivost, poverenje i ljubav, shvatljivost i primljivost duše za sve što što je dobro. (...)

Radnje moraju biti vrlo različite i moraju se menjati često: kretanje tela, zabavne igre, gimnastičke igre s pevanjem, prvi pokušaji crtanja, brojanja, pripovedanja itd“⁷

Predmetnim dokumentom prepoznata je dječja igra. Međutim, isključivo kao sredstvo poučavanja.

⁶ Isti izvor, str. 3.

⁷ Isti izvor, str. 4.



Slika 5. Lutka - nezaobilazna sastavnica u dječjoj igri (oko 1925.)

Plan za rad sa djecom u predškolsko doba (1938.)

Dječja skloništa bila su socijalno-zaštitne i odgojne ustanove za djecu od četvrte godine života do završenog četvrtog razreda tadašnje pučke škole. Otvarana su tijekom tridesetih godina dvadesetog stoljeća. Njihovi osnivači bile su gradske/mjesne vlasti. Na taj se način željelo pomoći djeci koja potječu iz obitelji niskog socio-ekonomskog statusa.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Korisnici dječjih skloništa bili su podijeljeni u odgojne grupe predškolske djece odnosno odgojne grupe školske djece. U njima su radile učiteljice sa završenom srednjom učiteljskom školom. Ustanove su bile otvarane u razdoblju kada je teorija i praksa institucijskog predškolskog odgoja bila potpuno nerazvijena. To je potaknulo njihove zaposlenice da se okupe u stručnom udruženju. Godine 1936. održana je osnivačka skupština Udruženja učiteljica gradskih dječjih skloništa u Zagrebu, koja je djelovala do početka Drugog svjetskog rata (Mendeš, 2020). U svrhu unapređivanja vlastite prakse članice Udruženja su odlazile na stručna putovanja u strane zemlje te su upoznale teoriju i praksu rada s djecom predškolske dobi. Najčešće su to bili stručni posjeti sličnim ustanovama u Beču, Pragu te Sofiji. Za članice Udruženja zagrebačka učiteljica i pedagoginja Vera Stein Ehrlich održala je ciklus predavanja iz Montessori pedagogije. Na osnovi uvida u strane pedagoške prilike te na osnovi vlastite pedagoške prakse stečene u dječjim skloništim članice Udruženja su 1938. godine priredile *Plan za rad sa djecom u predškolsko doba*.⁸ Za vrijeme u kojem je priređen bio je to vrlo napredan dokument. Dokument je izrađen za potrebe dječjih skloništa grada Zagreba.

O igri u predmetnom dokumentu

U predmetnom dokumentu velika se pozornost posvećuje dječjoj igri, upoznavanju neposrednog okruženja te pjevanju i likovnom izražavanju. Odgojno-obrazovni sadržaji su detaljno razrađeni te su podijeljeni u sljedeća područja: stvarna obuka, vježbe osjetila, tvorba riječi, pjevanje, ritmičke vježbe/tjelovježba/igra te zaposlenja. Svaki dio dokumenta prati igra. Napušten je fröbelovski pristup igri te se iz samog dokumenta mogu uočiti i neke novine u pristupi igri. „U odgojni rad unosi se slobodna igra, didaktičke igre, sistem pokretnih i muzičkih igara, slobodno dječje stvaralačko izražavanje crtanjem, slikanjem, modeliranjem, collage-om, pokretom, itd. itd.“ (Marinić, 1960/61: 11-12).

⁸ HR-DAG-768 **Državni arhiv Zagreb**, Udruženje učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba. U okviru arhivskog fonda Udruženja učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba nalazi se primjerak predmetnog dokumenta. Plan su izradile Zora Dreissinger i Stanislava Pittner (Staša Jelić), koja će u razdoblju nakon 1945. godine biti nositeljica mnogih inicijativa u predškolskom odgoju.

Velika pozornost u predmetnom dokumentu posvećena je kazalištu lutaka te raznim blagdanima i slavljima.

Na osnovi predmetnog dokumenta učiteljice dječjih skloništa izrađivale su mjesečne planove rada. Odlomak iz jednog takvog plana zastupljen je u Tablici 1. Može se uočiti da je igra u njemu zastupljena, te da su je odrasli unaprijed odredili. Također se može uočiti da su planirani i različiti materijali za igru, npr. Bečka građevna kutija i dr.

Tablica 1. Odlomak iz mjesečnog Plana za rad sa djecom u predškolsko doba (1938)

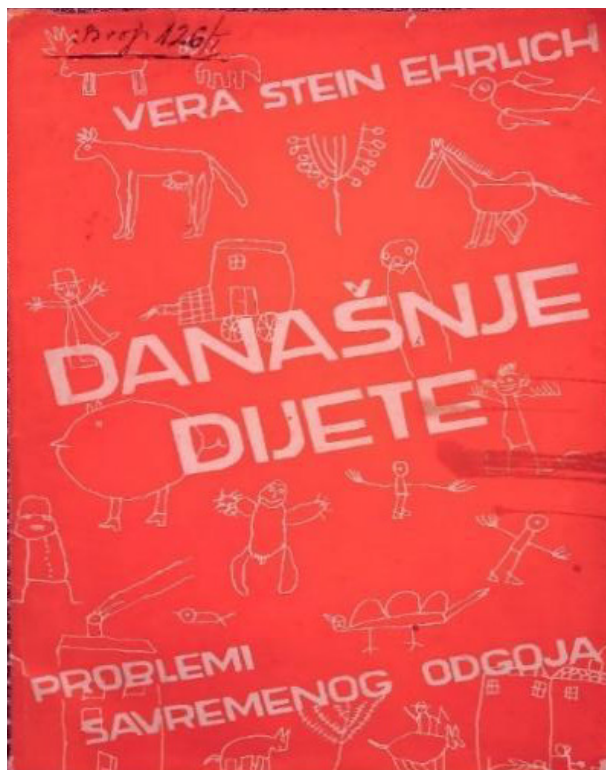
MJESEČNI PLAN ZA OŽUJAK

MJ	Tjedan	Zabavni razgovor	Pjevanje i deklamovanje	Risanje	Igre i koračnice	Ručni rad, zabavice, slaganje štipića, trokuta, kocaka, artije, sjemenja itd
Ožujak	I	Proljeće, Crvenkapica, vjerovanje	Novi cvijetak	Vrt s vočkama	Proljetna radost	Upoznavanje kocke I. Prob. građ. kutije
	II	Visibabe, oranje i sjetva	U proljeće visibaba	Visibaba	Sijala sam lan	II. Prob. građ. kutije
	III	Ljubičica, Ivo i Marica	Što se ono podno grma tako ljupko plavi	Ljubičica	Mi smo djeca vesela	I. Bečka građ. kutije
	IV	Mlin. kruh. Opetovanje	Čuj ranom već zorom	Mlin	Opetovanje	II. Bečka građ. kutije

Izvor: Dječji vrtić „Matija Gubec“ 1929. – 1979. // *Put koji smo prošli*, 1979: 28-29.

Predmetni dokument *Plan za rad sa djecom u predškolsko doba* primjer je strukturiranog odgojno-obrazovnog programa. Prisutan je odmak od strogo strukturirane igre prema nekim oblicima stvaralačkih igara. Napušteni su neki strogo vođeni modeli poput crtanja po modelu. Svoje mjesto imala je i slobodna igra olovkom, rezultat čega su različiti likovni oblici. Kao primjer mogu poslužiti dječji likovni radovi nastali kao rezultat igre olovkom kojima je opremljena naslovnica knjige *Današnje*

dijete autorice Vere Stein Ehrlich (1936). Na taj su način likovni radovi polaznika gradskih dječjih skloništa trajno zabilježeni (slika 6).



Slika 6. Igra olovkom – motiv s naslovnice knjige Vere Stein Ehrlich (1936.)

S vremenom su dječja skloništa otvarana i izvan Zagreba. Između ostalog otvoreno je i dječje sklonište poznato pod nazivom Mala škola u selu Rude kraj Samobora. Igra je bila sastavni dio odgojno-obrazovne prakse što nam prikazuje i Slika 7.



Slika 7. Radost u igri na otvorenom prostoru – Mala škola u Rudama (1939.)

Program i način rada u zabavištima (1940.)

Program i način rada u zabavištima donijelo je 1940. godine Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije.⁹ S obzirom na činjenicu da je navedenoj državnoj tvorevini pripadala i Banovina Hrvatska, dokument je bio važeci i za taj teritorijalni dio Kraljevine Jugoslavije.

⁹ **Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1940).** Program i način rada u zabavištima, *Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije*, 9/1940.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Kao korisnici zabavišta navode se djeca od navršene četvrte godine života do polaska u osnovnu školu, a upis u zabavište je neobavezan. Dokument obuhvaća tri cjeline: opće odredbe, način rada te program rada. Općim odredbama se kroz deset članaka definiraju sljedeće odrednice: zabavišta, zadatak zabavišta, primanje djece, zdravstvena briga o djeci, uređenje zabavišta, upravljanje i nadzor, odgojna sredstva, radno vrijeme, osoblje, povremena zabavišta i obdaništa. Drugim dijelom dokumenta detaljiziran je način rada u zabavištima kroz dimenzije: odgoj, metode rada, stegovno-odgojne mjere, redovno dnevno dječje zanimanje, održavanje veze s roditeljima i evidencija. Treći dio dokumenta, program rada, odnosi se na opća uputstva te na raspored odgojno-obrazovnih sadržaja razrađen kroz dvije cjeline. To su Duševni odgoj (npr. promatranje, razgovor, učenje recitacija) te Tjelesni odgoj (tjelesno vježbanje i igre). U realizaciji definiranih odrednica programski dokument promovira pedagošku koncepciju Friedricha Fröbela. Pored toga mogu se uočiti u tragovima neka pedagoška shvaćanja Marije Montessori, osobito po pitanju upotrebe didaktičkih materijala.

Program i način rada u dječjim zabavištima (1940) polazi od uvjerenja da je predškolsko razdoblje vrijeme u kojem se treba pobrinuti za stvaranje skladne ličnosti djeteta, kako bi dijete odrastajući u budućega građanina, moglo „korisno služiti društvenoj i narodnoj zajednici.“¹⁰ Dokument stoga promovira tezu o nužnoj izgradnji temeljnih odrednica djetetova karaktera upravo u predškolskom razdoblju. Navedenim se „određuje smjer cjelokupnog psihičkog razvoja djeteta“, a svaka greška u odgoju promatra se kao rizik koji, sukladno objašnjenju programskog dokumenta „može imati kobne posljedice“. ¹¹ U kontekstu spomenutih stavova, programski dokument definira svrhu zabavišta kao brigu za djetetov svestrani razvitak, koju konkretizira usmjerenošću na moralni, tjelesni i duševni razvoj djeteta.

Promovirajući ideju kako se društveno prihvatljiv odgoj i obrazovanje mogu postići realizacijom unaprijed razrađenih i propisanih postupanja, naglasak *Programa* je na sustavnoj pripremi djeteta za **buduće**

¹⁰ Isti izvor, str. 824.

¹¹ Isti izvor, str. 824.

usvajanje obrazovnih sadržaja s kojim će se dijete susresti u osnovnoj školi. Razmatrani dokument pritom ističe kako njegova zadaća nije inzistiranje na kvantitativnoj dimenziji znanja koju djeca trebaju steći u zabavištu, nego nastojanje da svako dijete dobije „najbolje temelje za svoj kasniji život i rad u društvenoj i narodnoj zajednici“, odnosno da zabavište uputi u osnovnu školu „djecu zdravu, čilu i sposobnu da primaju onu nastavu koju im škola bude davala“. ¹² Programom se, dakle dominantno sugerira shvaćanje zabavišta kao mjesta pripreme djeteta za buduće vrijeme. Navedeni je stav bio odraz tadašnje percepcije djeteta kao reaktivnog, a ne proaktivnog bića pa nije iznenađujuće što je djetetova aktualna dobrobit bila u inferiornom položaju naspram usmjerenosti na njegovo buduće življenje.

U perspektivi spomenutih shvaćanja, ciljevi ovoga *Programa* **unificirano su postavljani** pred svu djecu te su ostvarivani na jednak način. Dokument nije iskazivao sklonost za bitnijim razumijevanjem i uvažavanjem individualnih različitosti pojedinog djeteta niti za cjelovitim razumijevanjem autentičnih uvjeta njegovog institucionalnog življenja. Slijedom navedenog, daje se zaključiti kako je riječ o dokumentu s linearnim pristupom i očekivanom progresijom djetetova razvoja. Navedeni pristup je rezultat tadašnjih paradigmi o transmisiji znanja. Riječ je o paradigmi koja promatra odgoj kroz društveno generiranu i instrumentalnu zadaću (Babić i Irović, 1999a), smatrajući da se institucijski utjecaj na svestrani razvoj djeteta može efektivno ostvariti tek uniformiranim pristupom djetetu (Petrović-Sočo, 2013). Izrazi korišteni u dokumentu – *usmjeravati, navikavati, poticati, pravilno razumjeti*– dodatno reflektiraju biheviorističku podlogu dokumenta koja ostvaruje proces odgoja i obrazovanja planiranim i dosljednim uvježbavanjem, reproduciranjem znanja i navikavanjem na disciplinu uma (Petrović-Sočo, 2009).

Ipak, unatoč propisanim i frontalnim oblicima rada, *Program* sugerira da metodički pristup radu bude nenametljiv i prirodan. Od zabavilje, tj. pedagoški kvalificirane osobe koja radi u dječjem zabavištu, stoga se očekuje **određena fleksibilnost** i prilagodba planiranog rada aktualnim sklonostima i trenutnom raspoloženju djece. ¹³ S druge, pak, strane, programski dokument upućuje zabavilju da svoj rad unaprijeđuje

¹² *Isti izvor*, str. 825-826.

¹³ *Usp. isti izvor.*

profesionalnim razvojem i stečenim iskustvima, što potvrđuje zapažanje autorice Miljak (1988) kako su prvi domaći odgojno-obrazovni programi doista imali intuitivski karakter.

O igri u predmetnom dokumentu

U predmetnom dokumentu zastupljeno je shvaćanje prema kojem igra ima odgojnu i obrazovnu ulogu. Služi kao sredstvo realizacije programskih ciljeva i zadaća.

Program striktno navodi kako „treba da se u vaspitnom radu na prvom mjestu primjenjuje metoda igre. U igri i zabavi dijete se razvija tjelesno i duševno i stječe nova znanja o ljudima i stvarima iz svoje okoline. Dijete traži doživljaje i pretvara ih u igru.“¹⁴ Prepoznajući s jedne strane prirodnu potrebu djeteta za aktivitetom i stjecanjem doživljajnog iskustva, a s druge strane imajući na umu da „dijete sve što čuje, hoće i da doživi, ono hoće da bude aktivno“¹⁵, dokumentom se navedena potreba nastoji usmjeriti u poučavateljske svrhe. Razmatrani dokument tumači kako je „mnogo bolje da se djetetu dâ materijal da ono izradi npr. svoju igračku nego da mu se dâ već gotova igračka.“¹⁶

Programom se promovira, između ostalog, poticanje dječjih ručnih radova, dječje dramatizacije i igre kretanja, kako bi u institucijskom kontekstu dijete ostvarivalo raznolike aktivitete i doživljaje. Dokument navodi kako je pritom potrebno uzeti u obzir djetetov **interes**, ali i osmišljavati metode dovođenja djeteta u situacije koje su od njegovog prirodnog interesa. Tumačeći da interes djeteta predškolske dobi ne traje dugo, „ovoj nestalnosti zabavilja treba da prilagodi način i obim igre i zaposlenja pa i raspored časova.“¹⁷ Ukazani naputak otkriva poziciju igre kao sredstva podržavanja djetetova interesa, ali i kao pokušaj izvanjskog upravljanja djetetovom motivacijom. Djetetov interes percipira se kao temelj za djetetovo usmjereno poučavanje, no ne i kao potencijal za djetetovo samoučenje. Slijedom navedenog, nije začudna zanemarenost djetetove slobodne igre u programskom dokumentu,

¹⁴ *Isti izvor*, str. 825-826.

¹⁵ *Isti izvor*, str. 829.

¹⁶ *Isti izvor*, str. 829.

¹⁷ *Isti izvor*, str. 826.

odnosno zapostavljenost prilika za posebne sadržaje koji bi bili sadržaji iz perspektive pojedinog djeteta (Došen- Dobud, 1979).

Predmetni dokument prihvaća igru kao **oblik usvajanja znanja** pa ističe kako su svi obrazovni predmeti i sadržaji zabavišta „međusobno povezani i prožeti igrom i dječjim radom.“¹⁸ Dokument pritom favorizira obrazovnu ulogu igre i njezinu spoznajnu dimenziju (Kamenov, 1989). S druge strane, igra se Programom tumači kao **metoda discipliniranja**. Dokument pojašnjava da se od djece u zabavištu ne može „tražiti stroga i dugotrajna disciplina, nego se do discipline dolazi kroz igru i zapošljavanje djece.“¹⁹

Lipovac (1985) opaža kako se u vrijeme opstojnosti ovog *Programa* prvorazredna pažnja s odgojnog stajališta poklanjala moralnom oblikovanju djetetove ličnosti. Razumljivo je da Program sugerira shvaćanje igre kao važnog sredstva u razvoju djetetova karaktera i **moralnih vrednota**. Došen-Dobud (1977b) objašnjava da razmatranje igre s pozicije njenog doprinosa razvoju moralnih osobina djeteta kao što su: strpljivost, ustrajnost, inicijativnost i samokontrola, otvara mogućnost prihvaćanja igre kao načina odgoja djetetova karaktera. No za razliku od suvremenih kurikuluma koji promoviraju djetetovu autonomnu moralnost (Miljak, 1999), analizirani dokument promovira razvoj heteronomne moralnosti djeteta. Izostaje, naime „autonomija ličnosti“ (Došen-Dobud, 1978: 165), koja je pretpostavka za moralnu autonomiju (prema nav.dj.).

Igra je u realizaciji *Programa* bitno sredstvo **tjelesnog odgoja** koje „jača tijelo, volju“²⁰ te omogućava razvoj zdravog i skladnog djetetova bića. U navedenom kontekstu programski dokument tumači kako pokretne igre pružaju djetetu mogućnost „da zadovolji svoj nagon za kretanjem i igrom. Ove igre se mogu izvoditi s igračkama ili bez njih, npr.: igre s loptom (...), igre oponašanja, hvatanja i sl.“²¹

¹⁸ *Isti izvor*, str. 829.

¹⁹ *Isti izvor*, str. 829.

²⁰ *Isti izvor*, str. 835.

²¹ *Isti izvor*, str. 835.



Slika 8. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg zabavišta (početak četrdesetih godina 20. st.)*

Igra je i u funkciji planiranog razvoja **djetetovih osjetila i senzornih potencijala**. Programom se daje važnost provođenju senzornih vježbi planiranom „igrom i angažmanom djece u zabavištu“²², a vježbe vizualne diskriminacije, primjerice vježbe prepoznavanja boja, izvode se uz metodu dječje igre. Igra se primjenjuje i u svrhu **glazbenog odgoja** djeteta, pri čemu glazbeni instrumenti zadobivaju funkciju učila. Dokument argumentira navedeni stav izjavom: „Ako djeca imaju razne glazbene instrumente zabavilja će im dati prilike za igru.“²³

Program i način rada u zabavištima (1940) prepoznaje igru kao bitnu komponentu djetetova razvoja, no sukladno vladajućim društvenim paradigmatima i ondašnjem razumijevanju ciljeva i zadaća institucijskog odgoja i obrazovanja, razmatrani dokument dominantno naglašava shvaćanje igre kao učinkovitog pedagoškog sredstva. Navedenim stavom igra se didaktizira i instrumentalizira u pedagoške svrhe pa se

²² Isti izvor, str. 829.

²³ Isti izvor, str. 829.

primarno realizira kao u svrhu ostvarivanja društveno poželjnih i očekivanih (a ne poosobljenih) razvojnih postignuća djeteta.

U ovom programskom dokumentu pojavnost riječi igra kroz njezine različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) evidentna je osamnaest puta.

Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa) (1943.)

Male škole kao oblik skrbi i odgoja predškolske djece čiji su roditelji zaposleni počele su se otvarati 1939. godine. Prva takva ustanova započela je raditi u selu Rude pokraj Samobora. S vremenom su otvarane i u drugim krajevima. Imale su socijalno-zaštitni i odgojni karakter. Djelovale su u nadležnosti Savjeta za socijalnu politiku Banovine Hrvatske. Prestankom postojanja Banovine Hrvatske patronat nad njima imalo je Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo vnu skrb Nezavisne Države Hrvatske. Navedeno državno tijelo donijelo je *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)* 1943. godine.²⁴ Njime se željela regulirati organizacijska i sadržajna djelatnost malih škola (dječjih obdaništa).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Izdavanje programskog dokumenta imalo je za cilj usmjeriti rad navedenih „javnih i zaštitno-odgojnih ustanova za malu djecu (...) koje se bave pitanjima okupljanja, nadzora, skrbi i odgoja male djece izvan roditeljskog doma.“²⁵ Riječ je o ustanovama skrbi „za djecu od 3. do 7. godine koju je sam narod nazvao - Mala škola“, a koje su dužne primiti onu predškolsku djecu „kojoj je potrebno nadopuniti ili nadomjestiti odgoj u roditeljskom domu.“²⁶ Usmjerenost malih škola orijentirana je na institucijsku pomoć roditeljima „oko odgoja, zdrave prehrane i skrbi za djecu“²⁷ pa je naglašavanje zdravstveno-socijalne funkcije predškolskih ustanova rezultat ondašnjih gospodarskih potreba društva i

²⁴ **Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo vnu skrb** (1943). *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa)*. Zagreb: Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo vnu skrb.

²⁵ *Isti izvor*, str. 7.

²⁶ *Isti izvor*, str. 7.

²⁷ *Isti izvor*, str. 7.

obitelji, odnosno društvenih inicijativa u području zaštite djece predškolske dobi (Kamenov, 1989).

Utvrđujući društvenu opravdanost i svrhovitost javnih odgojno-obrazovnih ustanova, predmetni dokument tumači kako upravo mala škola „polaze temelje **budućem čovjeku** koji će se znati snalaziti, samostalno raditi i stvarati u onakvim prilikama kakve mu pruža (...) životna, društvena i uljudbena zajednica.“²⁸ Dokumentom se konstatira da mala škola u odgojnom radu promovira i ostvaruje načelo prirodnog narodnog odgoja.

Analizirani dokument pojašnjava da je odgojno sredstvo u maloj školi „sve ono što diete zanima, sve ono što diete želi vidjeti, čuti, opipati, pomirisati, sve što mu vježba osjetila (...) i utječe na diete, da bude djelatno.“²⁹ Polazeći od pretpostavke kako „najviše uspjeha imade onaj odgoj koji se odvija prema zbiljskom životu“³⁰ pedagoško načelo na kojem počiva rad malih škola podrazumijeva da „život djece mora biti sa životnom okolinom usko povezan“ (...), a „odgoj djece u maloj školi mora biti sličan životu u uzornom roditeljskom domu.“³¹

Pored različitih normativnih pitanja, primjerice: uređenje prostornih kapaciteta male škole i gospodarske zgrade, uzdržavanje i vodstvo malih škola, osoblje i dr., analizirani dokument donosi i određena pedagoška rješenja. Dokumentom se izričito navodi kako se uloga djeteta „u uzgojnom zbivanju mora postaviti na prvo mjesto“³², budući da dijete nije predmet odgojnog rada, nego je „diete u uzgojnom radu zapravo glavni čimbenik tj. nosilac/subjekt onih radnja, koje samo obavlja (...) prema individualnim nagonima i sklonosti za aktivnošću.“³³

Zastupajući mišljenje kako dijete vlastitim angažmanom te tjelesnim i psihičkim djelovanjem doprinosi osobom razvitku, analizirane smjernice preciziraju: „mora se djetetu u Maloj školi omogućiti da uživa što

²⁸ *Isti izvor*, str. 18.

²⁹ *Isti izvor*, str. 25.

³⁰ *Isti izvor*, str. 18.

³¹ *Isti izvor*, str. 18.

³² *Isti izvor*, str. 19.

³³ *Isti izvor*, str. 19.

je moguće veću osobnu slobodu!“³⁴, a svako prisiljavanje djeteta na naprijed određenu igru „protivi se dječjoj prirodi, jer u tom slučaju djeca se igraju, zabavljaju ili rade kao stroj, mehanički, a ne istinski iz unutar-nje pobude i od svoje volje.“³⁵

O igri u predmetnom dokumentu

Pored različitih sredstava rada korištenih u maloj školi (motrenje i promatranje/zrenje, vježbe osjetila, pripovijedanje i razgovor, kretanje i tjelovježba) slobodna igra, tumačena kao igra „po volji“³⁶ zauzima poziciju jednog od osnovnih odgojnih sredstava. Predmetni dokument njeguje mišljenje kako je igra „najprirodniji izražaj dječje djelatnosti“³⁷, u kojem dijete iskazuje svoje težnje i nagnuća u drugačijem obliku od odraslog čovjeka. Spomenuti stav sugerira začetak udaljavanja od tradicionalne paradigme koja percipira dijete kao čovjeka u malom. Obrazlažući kako male škole pružaju djeci tijekom dana ono što im siromašniji i zaposleni roditelji ne mogu dati, programski dokument na prvo mjesto komparativnih prednosti malih škola pozicionira upravo igru, „koja je laki rad“³⁸, odnosno „rad i radost.“³⁹

Razmatrani dokument tumači igru kao **elementarnu sastavnicu dječjeg rada**. Dokument objašnjava da je dječji rad na temeljima igre zapravo djelatnost „oduhovljena dječjom maštom.“⁴⁰ Riječ je o igri koja integrirana s dječjim radom razvija samostalnost i odgovornost djeteta, stoga ne iznenađuje ni navođenje kako „sav rad Male škole počiva na igri“.⁴¹ Smjernicama se otkriva razumijevanje igre kao dječje aktivnosti čije elemente i obrasce djelovanja dijete prenosi iz igre u „zbiljski rad“⁴², postajući pritom „koristan i produktivan član ljudskog društva“.⁴³ U

³⁴ *Isti izvor*, str. 19.

³⁵ *Isti izvor*, str. 20.

³⁶ *Isti izvor*, str. 24.

³⁷ *Isti izvor*, str. 21

³⁸ *Isti izvor*, str. 33.

³⁹ *Isti izvor*, str. 33.

⁴⁰ *Isti izvor*, str. 20.

⁴¹ *Isti izvor*, str. 21.

⁴² *Isti izvor*, str. 21.

⁴³ *Isti izvor*, str. 22.

svjetlu navedenog, moguće je utvrditi da dječja igra zadobiva karakteristike pragmatičnog sredstva usmjerenog na rješavanje „trenutno urgentnih problema porodice i društva“ (Babić, 1989: 34) tadašnjeg vremena. Igra postaje sredstvo razvoja individualnih osobina djeteta korisnih ne samo djetetu, nego i široj društvenoj zajednici, u kojoj će dijete „jedanput kao njezin odrastao član djelovati i živjeti.“⁴⁴

Predmetni dokument navodi pritom kako u odgojno-obrazovnom radu „nema nikakvih predavanja, tumačenja, nego se s djecom vode razgovori u igri, jer je sav rad vođen u obliku igre, pa i sami poslovi koje djeca obavljaju, imaju oblik igre.“⁴⁵ U tom smislu, igrom se ostvaruju raznolika stvaralačka zaposlenja: igra upravljana maštom, slikanje, oblikovanje, dramatizacija, ručni rad, izrađivanje igračaka i dječji korisni poslovi.

U kontekstu naglašene zdravstvene funkcije malih škola, igra služi uvođenju djeteta u kulturno-higijenske obrasce ponašanja te **razvijanju zdravstvenih navika** „koje će im ostati kao svojina za cijeli život.“⁴⁶

Analizirani dokument sugerira igru kao **način ostvarivanja zdravstveno-odgojnih zadaća** i kao sredstvo mijenjanja društveno ukorijenjenih predrasuda, poput predrasude tadašnjeg vremena da je djetetu rane dobi nutritivno opravdano davati na konzumaciju alkoholne pripravke. Dokument stoga pojašnjava kako „u veseloj igri djece, na razumljiv način neprekidno se nastoji prikazati opasnost koja im prijeti od alkohola.“⁴⁷ „Na taj način razteretilo bi se središte skrbi (Ministarstvo), jer bi skrb i pomoć bila prirodno podijeljena u samim domovima.“⁴⁸ Na postavkama izrečenog, moguće je prepoznati kako dječja igra poprima obilježja pomoćnog sredstva u ostvarivanju čak i **širih društvenih ciljeva**.

Igra je u maloj školi definirana nadalje, kao **metoda skladnog tjelesnog razvoja** djeteta. Dokument pojašnjava da dječja igra u ljetnim mjesecima u potpunosti zamjenjuje tjelovježbu pa ostvaruje svoju

⁴⁴ *Isti izvor*, str. 19.

⁴⁵ *Isti izvor*, str. 24.

⁴⁶ *Isti izvor*, str. 30.

⁴⁷ *Isti izvor*, str. 31.

⁴⁸ *Isti izvor*, str. 30-31.

dominaciju u obliku slobodnih *od-igravanja* na zraku, suncu i vodi. Zbog bitne uloge igre u ostvarivanju ciljeva i zadaća malih škola, analizirane programske smjernice propisuju da je uz prostorije male škole neophodno urediti travnato igralište namijenjeno dječjoj igri, odnosno igralište s hladovinom „gdje će se djeca moći igrati za vrijeme velike žege.“⁴⁹ Smjernicama se navode i druge upute vezane uz ostvarenje fizičkih uvjeta za podržavanje dječje igre, primjerice: „Korisno je ako na igralištu imade ravnog prostora za igre i tjelovježbu i brežuljkastog za sanjkanje. (...) Na igralištu treba izkopati ili ograditi prostor za piesak, u kojem se djeca igraju te ukopati njihaljke. Igralište treba tako urediti da ne bude opasno za djecu“⁵⁰

U ovom programskom dokumentu riječ igra prisutna je u svom imeničkom i nominativnom obliku tri puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još petnaest puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno osamnaest puta.

Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (1945.)

*Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (dječjim vrtićima)*⁵¹, koje je donijelo Ministarstvo prosvjete Federalne Narodne Republike Jugoslavije u srpnju 1945. godine, imalo je status važećeg dokumenta za sve republike tadašnje države. S obzirom na činjenicu da je završetkom Drugog svjetskog rata Hrvatska postala integralni dio navedene državne tvorevine predmetni se dokument tako odnosio i na rad dječjih zabavišta u Narodnoj Republici Hrvatskoj.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Dokument je obvezivao na osnivanje i organiziranje rada predškolskih ustanova u skladu s definiranim odredbama na svim republičkim teritorijima pa tako i na hrvatskim prostorima (Mendeš, 2020).

⁴⁹ *Isti izvor*, str. 14.

⁵⁰ *Isti izvor*, str. 14.

⁵¹ **Ministarstvo prosvjete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije** (1945). *Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima (dječjim vrtićima)*, *Narodne novine*, 7/1945.

Predmetni dokument bio je odraz poslijeratno uspostavljene koncepcije **društveno-organiziranog predškolskog odgoja** pa je u kontekstu socijalističkih društvenih odnosa, predstavljao konkretizaciju ideje društvenog odgoja djece, odnosno „brigu narodne vlasti za odgoj djeteta“ (Mendeš, 2020: 169).

Analizirani dokument imao je jasnu tendenciju reflektiranja ideološkog utjecaja države na djelatnost odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020). Kako je navedeno bilo u skladu s političkom perspektivom tadašnjeg vremena i socijalističkim svjetonazorskim ozračjem društvenog sustava (Došen-Dobud, 2013), nije iznenađujuće da je programski dokument promovirao izrazitu etatičku usmjerenost – državni monopol nad odgojem i školstvom (Franković, ur., 1958). Spomenutom govori u prilog i činjenica da je rukovođenje i nadzor nad predškolskim zabavištima bilo regulirano Uredbom o osnovnim školama (Mendeš, 2020).

Razmatrana *Uputstva za organizaciju i rad u zabavištima* (1945) kreirana su u obliku pravilnika koncipiranog u dvije cjeline. Prvi dio dokumenta definira instituciju dječjeg zabavišta i razmatra opće odredbe njegove organizacije, a drugi dio prezentira programske sadržaje rada u zabavištima (dječjim vrtićima). Razmatrani dokument tumači zabavišta kao ustanove čiji su **ciljevi i zadaće**: odgoj predškolske djece usmjeren na pravilan psihofizički razvoj, odgoj „u duhu životne dječje radošti i ljubavi prema domovini“⁵², stvaranje osnova za djetetovo buduće školsko obrazovanje te pomoć roditeljima u smislu pružanja primjera pravilnog odgoja djece. Predmetni dokument ima karakteristike biheviornalnog odgojno-obrazovnog programa koji je funkcionalno orijentiran na tradicionalni obrazac poučavanja, dakle prenošenja znanja s odraslih na djecu. Odgojno-obrazovni rad i aktivnosti planiraju se i izvode prema metodičkim područjima. To su: tjelesni uzgoj, igra, crtanje, modeliranje i rad s drugim materijalima, upoznavanje s prirodom, glazbeni odgoj, razvitak govora te razvitak temeljnih matematičkih predstava (pojmova).

⁵² Isti izvor, čl. 92.

O igri u predmetnom dokumentu

U razmatranom programskom dokumentu igra je jedna od temeljnih metoda svestranog razvoja djeteta. Naime, dokument tumači kako se temelji odgojnog rada realiziraju tjelesnim uzgojem, igrom, crtanjem, radom, pričama i pjesmama.

Igra je sredstvo i **način pravilnog tjelesnog uzgoja**. Dokument navodi da je riječ o jačanju djetetova organizma, razvijanju pokreta, njegovanju discipliniranosti i kulturno-higijenskih navika djeteta. Programski dokument percipira igru kao važno odgojno sredstvo koje svestrano razvija djetetovu: „smjelost, sposobnost snalaženja, izdržljivost, radoznalost, sposobnost produbljivanja, maštu, pamćenje, pažnju, govor, stvaralačku inicijativu, pravilno shvaćanje i samostalnost“ (Mendeš i Ribičić, 2022: 93).

Igra je **način pobuđivanja domoljubnih osjećaja** djeteta. Razmatrani dokument sugerira kako se upravo igrom „budi i razvija ljubav prema rodnoj grudi, domovini i njenim herojima“ (Mendeš i Ribičić, 2022: 93). Izrečeni stav upućuje na poziciju igre kao bitnog čimbenika implementacije društvenih vrijednosti u institucijski odgoj i obrazovanje, odnosno kao bitnog sredstva ostvarivanja kulturoloških tendencija ondašnjeg društva (Babić i Irović, 1999a). U duhu socijalističkih društvenih odnosa, dječja igra se programskim dokumentom naglašeno promovira i kao način privikavanja predškolske djece na **zajednički rad u društvu i usklađeno kolektivno djelovanje**.

Analizirana *Uputstva* povezuju aktivnosti crtanja, modeliranja i manipulativni rad raznovrsnim pedagoški neoblikovanim materijalima s djetetovom igrom. Obrazlaže se kako je ručni rad predškolskog djeteta „u stvari jedan oblik didaktičke igre“ (Mendeš i Ribičić, 2022: 94), koja je svrhovita iz razloga što dijete njome ne samo da postiže zadovoljstvo, nego i producira vlastite stvaralačke tvorevine koje potom koristi u igrovnim aktivnostima.

Razmatrani dokument povezuje igru predškolskog djeteta i odgojnu vrijednost organiziranih šetnji i aktivnosti u izvanjskom, okolišnom okruženju. Navedenim postupanjem dokument uvodi fenomen igre u način djetetova spoznavanja okoline. Dokument stoga, sugerira igru

kao začetak razvijanja djetetovih zanimanja za prirodu i prirodne pojave, za djetetova promatranja i zapažanja.

Igra se programskim dokumentom navodi i kao **sredstvo glazbenog odgoja** predškolskog djeteta u smislu njegovanja glazbenog sluha i memorije, ugodnih čuvstava i domoljubnog senzibiliteta. Dokument utvrđuje kako „treba iskoristiti pristupačne pjesme i igre svih jugoslavenskih naroda“⁵³ u svrhu svestranog razvoja djeteta. U konačnici, programski dokument percipira igru i kao način razvitka djetetovih **temeljnih matematičkih predstava**, odnosno elementarnih matematičkih znanja pa konstatira da rad kroz igru i organizirano zaposlenje „ima veliki značaj za umni razvoj djeteta.“⁵⁴

U analiziranim Uputstvima za organizaciju i rad u zabavištima (1945.) riječ igra prisutna je dva puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još jedanaest puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno trinaest puta.

ULOGA DJEČJE IGRE (1945.)	Metoda svestranog razvoja
	Sredstvo umnog i čuvstvenog napredka
	Sredstvo razvijanja matematičkih znanja
	Sredstvo tjelesnog uzgoja i glazbenog odgoja
	Način razvijanja domoljubnih osjećaja
	Način privikavanja na kolektivno djelovanje
	Pragmatično sredstvo produciranja stvaralačkih tvorevina

Shema 3. Obilježja igre prema Uputstvima za organizaciju i rad u zabavištu (1945.)

⁵³ Isti izvor, str. 95.

⁵⁴ Isti izvor, str. 95.



*Slika 9. Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(druga polovina četrdesetih godina 20. st.)*

Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)

*Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu*⁵⁵ programski je dokument koje je donijelo Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske 1947. godine. Naziv dokumenta upućuje na njegovu namijenjenost dječjim vrtićima koji djeluju u okviru dječjih domova i obdaništa kao „ustanova državnog staranja“ (Baran, Dobrotić i Matković, 2011: 530) djece predškolske dobi. „U tim ustanovama (tj. dječjim vrtićima, op. autori) vlada igra, najmoćnije i najjače sredstvo odgoja predškolskog djeteta.“ (Jelić, 1947: 9).

⁵⁵ **Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske (1947).** *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu.* Zagreb: Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Predmetni dokument predstavlja **klasičan odgojno-obrazovni program** koncipiran prema odgojnim područjima (tjelesni, umni, moralni i umjetnički odgoj) i dobnim skupinama djece (mlađa, srednja i starija grupa). Dokument je usmjeren na ostvarivanje odgojnog sadržaja transmisijom, odnosno izravnim poučavanjem (Mendeš, 2012). Budući da *Plan i program* (1947) zagovara vremensku strukturiranost pedagoškog rada, on se odvija na temelju unaprijed promišljenih mjesečnih planova, koji se izrađuju sukladno detaljnim programskim uputama i objašnjenjima za njihovu praktičnu realizaciju (Lipovac, 1985). Ovaj „osnovni pedagoški dokument“ (Lipovac, 1985: 214) u radu dječjih vrtića neposrednog poslijeratnog vremena, „znatno je utjecao na odgojnu praksu prvih poratnih godina“ (Mendeš, 2012: 76). Lipovac (1985) sugerira kako temeljno značenje spomenutog dokumenta „jest u tome što je on u najranijem poslijeratnom razdoblju omogućavao da se djelatnost dječjih vrtića u obdaništima za predškolsku djecu odvija smišljeno, organizirano i pedagoški zasnovano“ (Lipovac, 1985: 215). Spomenuto implicira usklađenost programskog dokumenta s njegovanjem mišljenja kako temeljito pedagoško planiranje omogućava kvalitetniji odgojni rad.⁵⁶ Uvažavanje spomenutog stajališta kao relevantnog rezultat je pozitivističke paradigme analiziranog vremena koja u životnoj stvarnosti vidi linearnost i uzročno-posljedičnu predvidljivost.

Predmetni dokument kao jednu od bitnih zadaća pretpostavlja ostvarivanje takvog pedagoškog rada koji će roditeljima pružiti pomoć u obiteljskom odgoju (Babić i Irović, 1999a), odnosno biti primjer i model *pravilnog* odgoja djece. U predmetnom se dokumentu uočava tendencija „ranih početaka indoktrinacije kao i posrednog utjecaja na roditelje djece“ (Došen-Dobud, 2013: 17).

Analizirani *Plan i program* je u svojoj orijentiranosti na svestrani razvoj djetetovih sposobnosti i osobina usmjeren na stvaranje efikasnih preduvjeta za daljnji odgoj i obrazovanje djece, dakle, pripremu **za uspješno obučavanje u školi**.⁵⁷ Istaknuta usmjerenost odraz je ideološkog okvira razmatranog društvenog sustava (Babić i Irović, 1999a), koji

⁵⁶ Usp. isti izvor.

⁵⁷ Usp. isti izvor.

je nastojao pedagoškim intervencijama ostvariti društveni odgojni ideal - pravilan društveni odgoj djeteta uz djetetov svestrani razvitak, naglašeno domoljublje i opću socijalnu prikladnost.

Posebnu pozornost predmetni dokument pridaje proširivanju djetetovih spoznajnih kapaciteta, razvitku govora i elementarnih matematičkih predodžbi (pojmova) te moralnom i umjetničkom odgoju. Veliki značaj u odgojnom radu predstavlja ponavljanje aktivnosti u cilju izgradnje poželjnih navika djeteta. Unatoč propisanim referentnim okvirima i ograničenjima u organizaciji rada, odgajatelju se ipak sugerira prihvaćanje stanovite fleksibilnosti u smislu odstupanja od utvrđenog plana ako je to situacijski korisnije za djecu.

O igri u predmetnom dokumentu

Igra se u predmetnom dokumentu navodi kao pomoć i sredstvo u ostvarivanju odgojnih zadaća. Sukladno spomenutom, programski dokument određuje kako igra treba biti raznovrsna i u funkciji ostvarivanja zadaća svestranog razvoja djeteta.

Igra u obliku promišljenih govornih aktivnosti, koje organizira i vodi odgajatelj, pozicionira se razmatranim programskim dokumentom kao metoda razvoja **djetetova govora**. Naime, *Planom i programom* se predviđaju stvaralačke igre (npr. kuhinja, posjet, šetnje, telefoniranje) koje pomažu razvitku govora djeteta.

Budući da je predmetnim dokumentom pretpostavljeno da „odgajateljica imāde jasnu sliku koje glasove dijete nepravilno izgovara“⁵⁸, njezin zadatak je „u igrama, kod recitacija, ponukati dijete da više puta ponavlja te glasove.“⁵⁹ Igra u spomenutom kontekstu postaje način programiranog razvoja djetetova govora, odnosno **logopedizirano sredstvo** kojim se ostvaruje „ispravljanje grješaka u govoru djeteta.“⁶⁰ Analizirani dokument pozicionira, nadalje, igru kao metodu **razvoja higijenskih navika** i dosljednog privikavanja na njih. Dokument usmjerava pažnju na potencijal simboličke igre pa konkretizira primjere situacija u kojima djeca tijekom simboličke igre bivaju upućena na usvajanje zadaća

⁵⁸ *Isti izvor*, str. 18.

⁵⁹ *Isti izvor*, str. 18.

⁶⁰ *Isti izvor*, str. 18.

higijenskog odgoja. „Kod igre kuhinja treba djeci omogućiti da primijene stečene navike u igri: da operu živežne namirnice, da sami budu uredni, da u igri imādu pregačicu.“⁶¹

Razmatrani dokument tumači dječju igru kao **metodu tjelesnog odgoja** djeteta i razvoja pokreta. Dokument konstatira kako je nužno „postupno pridobiti svu djecu za pokretne igre“⁶² te naglašava kako je tek opetovanjem igara, odnosno njihovim višekratnim i ponavljajućim izvođenjem pod praćenjem odgajatelja, moguće ostvariti planirane zadatke. Navedeno implicira **transmisijску ulogu odgajatelja** ne samo kao prenositelja znanja, već i kao prenositelja vještina potrebnih (iz perspektive odraslih!) za planirani razvoj djeteta. U opisanom kontekstu odgajateljica „pokazuje djeci kako se igra igrā“⁶³, a programski dokument predviđa čak i svršetak igre - „svršetak igre je takav, da sva djeca u tramvajima putuju u sobu dječjeg vrtića.“⁶⁴ Divergentnost u igri i njezin afirmativan učinak na individualne potrebe tjelesnog razvoja djeteta nisu prepoznati predmetnim dokumentom.

Programski dokument percipira dječju igru i kao bitno **sredstvo umnog odgoja** te kao način razvijanja djetetovih osjetila. U tu svrhu predlažu se igre pogađanja boja, igre sa zastavicama, repetitivne igre za pogađanje smjera zvuka, igre lutkama i simbolička igra. Spomenute igre sugeriraju se s pozicije didaktizirane metode za *obradu*⁶⁵ i razvoj djetetovih spoznajnih pojmova.

Dokument pristupa dječjoj igri i kao sredstvu osjetilnog upoznavanja raznolikih varijabli koje nisu nužno dio djetetova svakodnevnog životnog konteksta, no ipak su prisutne u društvenoj sredini. Riječ je o osjetilnom upoznavanju plina, mirisa ugljena i raznih lakova te spoznavanju opasnosti od istih.⁶⁶ Iz perspektive zaštitne i zdravstvene funkcije dječjih vrtića razmatranog vremena navedeni pristup ne začuđuje, nego odražava poslijeratne ekonomske i društvene okolnosti te opći životni

⁶¹ *Isti izvor*, str. 1.

⁶² *Isti izvor*, str. 2.

⁶³ *Isti izvor*, str. 3.

⁶⁴ *Isti izvor*, str. 3.

⁶⁵ Riječ *obrada* (npr. pjesme, priče) bila je dominantna u transmisijski usmjerenom odgojno-obrazovnom programu.

⁶⁶ Usp. isti izvor

standard. Programski dokument time zadaje dječjoj igri i **odgojnu svrhu**, dovodeći je u vezu sa sljedećim pojavnostima: „Smrad plina, opasnost od plina. Smradovi raznih lakova s kojima djeca rade i lakiraju predmete. Smrad tutkala.“⁶⁷

U sklopu moralnog odgoja, tj. razvijanja moralnih vrednota i učtivog ponašanja, programski dokument predlaže, primjerice, da se upravo igrom artikuliraju djetetove „kulturne navike kod jela i da kroz igru (djeca) utvrđuju svoje navike.“⁶⁸ U zadaćama razvijanja početnih matematičkih predodžbi (pojмова) dokument sugerira: „igre spremanja zimmica ili igre trgovine igraćaka (...), igre veličine predmeta i uspoređivanje veličina“⁶⁹ te igre po nalozima odgajatelja. Kao didaktički materijal pritom služe simbolički „nizovi kućica, borića, kocaka, kutija, lutaka (...), štapovi koji su različiti po duljini i debljini, igračke kao što je ruska lutka za rastavljanje, kutija u kutiji, itd.“⁷⁰ Navedene sugestije impliciraju otklon od primjene, do tada redovito zastupljenih, Fröbelovih didaktičkih materijala (darova) u odgojnom radu dječjih vrtića. Spomenute sugestije potvrđuju, s druge strane, otvaranje mogućnosti za kreativno promišljanje odgajatelja u korištenju raznolikih materijalnih sredstava kontekstualno primjerenih procesu rada.

U aktivnostima brojenja i početnim računskim operacijama programski dokument apostrofira rukovodstvo odgajateljice u aktivnosti. Dokument predlaže „igre u kojima djeca na nalog odgajateljice izvršavaju male naloge“⁷¹ u svrhu razvoja prostornih predodžbi, u svrhu upoznavanja geometrijskih oblika, upoznavanja pojma vremena, količine i težine. Igra se promovira i kao metoda umjetničkog i glazbenog odgoja. Dokumentom se napominje kako: „igre kombiniramo sa muzičkim uposlovanjem“, a igre na pijesku, vodi i snijegu tumače se kao aktivnosti koje imaju zadaću razvijati djetetove stvaralačke vještine i sposobnosti.⁷²

⁶⁷ *Isti izvor*, str. 16.

⁶⁸ *Isti izvor*, str. 25.

⁶⁹ *Isti izvor*, str. 18.

⁷⁰ *Isti izvor*, str. 19.

⁷¹ *Isti izvor*, str. 12.

⁷² Usp. isti izvor.

Analizirani dokument navodi slobodnu igru djeteta gotovo isključivo u kontekstu planiranog djelovanja odgajatelja spram djetetovih aktivnosti. Dokument pritom čak sugerira i vremenski okvir planiranog djelovanja odgajatelja u odnosu na djetetovu igru. Naime, „za vrijeme dok se djeca *jutrom* sakupljaju, u *slobodnoj igri* razgovaramo s njima o njihovim doživljajima izvan ustanove“ [istaknuli autori].⁷³ Ni u igrama na pješčaniku, koje se dokumentom tumače kao slobodne igre, ne izostaje pedagoško usmjeravanje i utjecaj odgajatelja. „U igrama na pješčaniku u sobi, djeca izrađuju šumu kakva je bila u ljetu/zelena i kakva je sada/žuta.“⁷⁴

Ipak, programski dokument navodi kako nedjeljom, svečanostima i praznicima „djecu treba pustiti da se do mile volje igraju sa igračkama i to kako hoće i koliko hoće.“⁷⁵ Dokument sugerira da se spomenutim danima omogućiti „igranje naročitih igara“⁷⁶ koje imaju stanoviti stupanj slobodnog djelovanja djeteta. No i u tako percipiranoj slobodnoj igri moguće je nazrijeti nastojanje da igra bude sagledana s pedagoške pozicije, odnosno da bude usmjerena prema ostvarivanju unificiranih ciljeva. Programski dokument tumači kako će ostvarivanje sugerirane slobodne igre „na djeci ostaviti jaki dojam i oni će se sjećati te igre, kako su je igrali na nedjeljni praznik.“⁷⁷

U analiziranom Planu i programu rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.) riječ igra prisutna je 45 puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 57 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 102 puta.

⁷³ Isti izvor, str. 16.

⁷⁴ Isti izvor, str. 28a

⁷⁵ Isti izvor, str. 33.

⁷⁶ Isti izvor, str. 33.

⁷⁷ Isti izvor, str. 33.



Slika 10. *Prostor za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(druga polovina četrdesetih godina 20. st.)*

Uputstva vaspitaču dečjeg vrta (1948.)

Uputstva vaspitaču dečjeg vrta publikacija je objavljena 1948. godine.⁷⁸ Prevedena je s ruskog jezika. Prijevod naslova u izvorniku glasi *Rukovodstvo odgajatelju dječjeg vrta*. Predstavlja odgojno-obrazovni program namijenjen dječjim vrtićima u tadašnjem Sovjetskom Savezu.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Uputstva vaspitaču dečjeg vrta izvorno je ruski dokument. Preveden je i objavljen 1948. godine za potrebe odgajatelje dječjih vrtića bivše jugoslavenske federacije. Njime su se, u nedostatku domaćeg programskog dokumenta, služili i odgajatelji tadašnje Narodne Republike Hrvatske

⁷⁸ *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Beograd: Znanje.

(Mihaljević, 1971; Ninić, 1971; Roller-Halačev, 1977). U vezi s tim navodimo sljedeće:

U vrijeme prvih pokušaja razrade našeg Programa za rad u dječjim vrtićima jedinu programsku orijentaciju odgajatelju za njegov rad pružaju: „Uputstva vaspitaču dečjeg vrta.“ (Beograd, 1948). (...)

„Uputstva vaspitaču dečjeg vrta“ nekoliko su godina veoma utjecala na organizaciju pedagoškog procesa u našim dječjim vrtićima. (Roller-Halačev, 1977, str. 10).

Ako se samo letimično sjetimo kako smo planirali pred 15 ili 10 godina, pa i sve do pojave novog Programa, onda ćemo vidjeti da je tu bilo i planiranja i programiranja, i metodike, i formuliranja ciljeva, itd. Često smo bili nezadovoljni takvim načinom pisanja planova. Više smo pisali za nekoga tko će se pojaviti sa strane da mu pokažemo kako uredno, više ili manje vodimo. No, svi ti planovi bili su odraz naših mogućnosti, shvaćanja i utjecaja starih „Uputstava vaspitaču“. (Mihaljević. 1971, str. 19).

Elementi programskog dokumenta *Uputstva vaspitaču dječjeg vrta* (1948.) mogu se prepoznati u *Planu i programu rad dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu* (1947) ali i u *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, kako pokusnom (1967), tako i onom službeno propisanom (1971). Pored toga, predškolski programi tadašnjih socijalističkih država koncipirani su po uzoru na navedeni dokument tadašnjeg Sovjetskog Saveza (Mendeš, 2020).

O igri u predmetnom dokumentu

Igra je značajna sastavnica programskog dokumenta *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). O igri dokument navodi sljedeće:

Igra, više od ma kojeg drugog oblika aktivnosti odgovara potrebama djeteta u pretškolskom dobi i pomaže njegovom razvijanju; zbog toga igri pripada glavno mjesto u životu djeteta tog uzrasta. Igra oduševljava dijete i pričinjava mu mnogo radosti. U njoj se najprirodnije, najslobodnije i najraznovrsnije ispoljava i formira ličnost djeteta. U igri dijete upoznaje svijet i uči da u njemu učestvuje. Pri igri u djetetu se rađaju nova osjećanja i misli, formira se odnos prema sredini i formira se karakter. Igrajući se dijete preobražava okolinu prema svojoj zamisli, kod njega se razvija fantazija, dijete stupa u živi dodir s drugom djecom, stiče životno

iskustvo u kolektivu: navikava se da se igra s drugovima i da s drugovima zajedno nalazi izlaz iz teškoća.

Dječje igre su raznovrsne. Vidno mjesto u dječjem vrtu zauzimaju igre koje izmišljaju sama djeca (stvaralačke igre). Osim toga organiziraju se igre s pravilima (pokretne i didaktičke igre).⁷⁹

Programskim dokumentom definirana je i uloga odgajatelja u dječjoj igri. U vezi s tim navodi se sljedeće:

U igri je potrebno rukovodstvo. Promatranje djece i proučavanje igara pomažu odgajatelju da bolje rukovodi njima. Odgajatelj obogaćuje djecu utiscima i daje pravac igrama, komplicira pravila, brine da igračke i materijali budu raznovrsni, pomaže djeci da se ujedine i sam sudjeluje u njihovim igrama. Pri tom je potrebno da se sačuva sloboda u dječjoj igri, da se ne uzme inicijativa iz dječjih ruku.⁸⁰

Igra se detaljno razmatra u pojedinim dobnim grupama djece (mlađoj, srednjoj i starijoj) te u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima (npr. Fizički odgoj, Muzički odgoj i dr.).

Programski dokument *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* gotovo dva desetljeća predstavljao je programski orijentir za dječje vrtiće. Njime su se služili odgajatelji do donošenja prvog službenog programskog dokumenta.

⁷⁹ *Isti izvor*, str. 25-26 (prijevod B. M.).

⁸⁰ *Isti izvor*, str. 25-26.



Slika 11. Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića (sredina pedesetih godina 20. st.)

Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama (1959.)

Knjiga *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* [Odgojni rad u pretškolskim ustanovama] predstavlja kolektivni rad profesora Škole za odgajatelje iz Beograda. Pored opće dijela sadrži i neke programske smjernice.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

U nedostatku službenog programskog dokumenta domaći odgajatelji, pored *Uputstava vaspitaču dečjeg vrta* (1948), u svom su se radu služili i publikacijom *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* [Odgojni rad u pretškolskim ustanovama].⁸¹ „Poslije rata odgajatelji nalaze programsku osnovu i orijentaciju za rad u predškolskim ustanovama (...), u „Vaspitnom radu u pretškolskim ustanovama“ (rad kolektiva Škole za vaspitače, Beograd 1959) (...) kao i stručnoj prevodnoj literaturi i prilozi- ma iz prakse i prilozi- ma iz prakse, štampanim u stručnim časopisima.“ (Crnobori, s. a: 18). Na korištenje ove programske osnove i orijentacije ukazano je i u predgovoru prvom cjelovitom programu za rad u dječjim vrtićima.⁸² Temeljem uputstava nadležnih prosvjetnih tijela odgajatelji su, sukladno zadaćama i odgojim sadržajima zastupljenima u ovoj publikaciji, izrađivali godišnje planove odgojno-obrazovnog rada.

O igri u predmetnom dokumentu

Programski sadržaji zastupljeni u predmetnoj publikaciji u mnogo čemu nalikuju onima u knjizi *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Odgojno-obrazovni program raspoređen je po odgojnim grupama (mlađa, srednja, starija). Programski su sadržaji dani kroz sljedeća područja: Fizičko vaspitanje [Fizički odgoj], Upoznavanje sa prirodnom i društvenom sredinom, Negovanje i razvijanje govora, Sticanje matematskih predstava [matematičkih pojmova], Razvoj muzikalnosti, Negovanje crtanja i modelovanja, Uvežbavanje u radu sa raznim materijalima te Formiranje osnova moralnog lika.

U predmetnom dokumentu igra se shvaća kao sredstvo moralnog odgoja djeteta te kao metoda odgojno-obrazovnog rada. Glavna je uloga odgajatelja u dječjoj igri da je on rukovoditelj njome. Na ovaj način naglasak je stavljen na njene didaktičke značajke. U vezi s tim navodi se sljedeće:

„Bitno obeležje deteta pretškolskog uzrasta je njegova aktivnost. Zbog toga ona mora biti osnova i našeg vaspitno-obrazovnog

⁸¹ *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama* (1959). Beograd: Savremena škola.

⁸² *Usp. Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, 1967, str. 5.

rada, odnosno, mi moramo primenjivati takve forme koje će se temeljiti na njoj.

(...)

Dečje igre su veoma raznovrsne po svom sadržaju, tematici i načinu izvođenja. Da bi se njima moglo pravilno rukovoditi, neohodno je izvršiti izvesnu klasifikaciju. U pretškolskoj pedagogici je usvojena takva podela koja polazi od karaktera pravila igre, pa su prema tome dobijene dve velike grupe: stvaralačke igre i igre s pravilima.“ (*Vaspitni rad...*, 1959: 90).

Programske smjernice prepoznaju dvije vrste igara: igre s pravilima (didaktičke i pokretne) te stvaralačke igre. U čitavoj publikaciji naglasak je stavljen na didaktičke igre. Djeca u tim igrama, navodi se u analiziranom izvoru, „proveravaju i upotpunjuju svoja znanja, razvijaju čula, kao i sve intelektualne procese (opažanje, pažnju, pamćenje, mišljenje, maštu).“ (nav. dj., 93). U vezi s navedenim, didaktičke se igre promatraju isključivo kroz prizmu intelektualnog odgoja odnosno intelektualnog (spoznajnog) razvoja. Uloga odgajatelja kao rukovoditelja dječje igre objašnjena je na sljedeći način:

„On ih [odgajatelj, op. autori] organizuje i rukovodi njima, vodeći pri tome računa o sledećem:

1. Da odabire igre postupno prema umnom uzrastu dece i njihovoj moći shvatanja. Otuda se one često daju deci da se igraju individualno, jer treba pomoći razvoj neke sposobnosti koja baš tom detetu nedostaje...
2. Da uvek ima na umu da se zadatak ili pravilo igre daje deci u zaista interesantnoj formi, koja će ih zabavljati i izazivati interesovanja. Inače, neće postići ništa osim ako decu tera da se igraju „poučnih“ igara koje su im dosadne.
3. Da pazi da se pravilo igre poštuje, iz istih razloga kao i kod pokretnih igara. On isto tako pazi da igra ne pređe u hazardiranje, niti da ispoljava hvalisanje i ismejanje zbog dobijene, odnosno izgubljene igre.
4. Da razvija kod dece naviku da igračke i sav ostali materijal koji upotrebljavaju brižljivo spremaju po završetku igre na određeno mesto i da ga čuvaju u redu.“ (nav. dj., 94).

Na isti način predmetna publikacija pristupa i pokretnim igrama. I ta vrsta igara promatra se isključivo kroz dimenziju jednog razvojnog područja tj. tjelesnog razvoja.

Nešto je drugačija situacija kod stvaralačkih igara. Radi se o nešto slobodnijim igrama u kojima djeca izražavanju svoja iskustva i doživljaje. Uloge i postupci odgajatelja u njima su taksativno navedene. Razlikuju se od uloga i postupaka u igrama s pravilima. Međutim, i ovdje je prisutno njegovo uplitanje. To nam ilustrira sljedeći ulomak:

Uloga vaspitača je sledeća:

1. Pre svega, da obezbedi dovoljno raznovrsnih igračaka i ostalih sredstava za dečju igru, kao i povoljne uslove za njeno izvođenje.
2. Da pažljivo prati dečju igru u kojoj se deca ispoljavaju i da na osnovi toga izvodi zaključke za svoj rad.
3. Da vrlo diskretno interveniše u potrebnim slučajevima, vodeći pri tom računa da u potpunosti sačuva dečju inicijativu i samostalnost. Naprimer:
 - Da deci koja nemaju dovoljno ideja ukaže na neku interesantnu temu (naprimer, da igraju neku poznatu bajku), ali ne upuštajući se pritom u sadržinu i organizaciju).
 - Da usmerava interese dečje na drugu stranu i oduševljava ih za igru drugog sadržaja, ukoliko deca u svojim igrama podržavaju negativne ličnosti i odnose.
 - Da povremeno sam uzme učešće u igri koja nije dobro organizovana i svojim veštim, ali neosetnim sudelovanem pomogne boljoj organizaciji.
 - Da ukoliko deca nisu istrajna u igri, već je često prekidaju i menjaju, na podesan način (podržavanjem prvobitnog interesovanja, malim savetima, svojim učešćem i dr.), utiče da svoju zamisao dovedu do kraja, čime ih vežba istrajnosti a suzbija površnost.
 - Da deci koja se teže uklapaju u kolektiv pomogne da što lakše pređu od individualnih ka zajedničkoj stvaralačkoj igri, kao i da u ovoj drugoj obezbedi aktivno učešće svakom detetu, jer ponekad izvesna deca guše inicijativu druge dece.“ (nav. dj., 91).

Iz navedenog se može uočiti da „diskretno“ uključivanje odgajatelja u stvaralačke igre djeteta nije niti malo diskretno.

Shvaćanja i pristupi igri u dječjem vrtiću, zastupljena u predmetnoj publikaciji, u potpunosti odražavaju shvaćanja i pristupe igri u dječjem vrtiću koja su tada dominirala u pedagozijskoj teoriji i praksi pripadajućeg razdoblja (npr. Arkin, 1951, Levin-Ščirina i Mendžerickaja, 1950, Marinić, Jelić i Marković, 1950, Koritnik, 1958).



Slika 12. *Djeca u didaktičkoj igri
(sredina pedesetih godina 20. st.)*



Dragi roditelji,

- dajte da se igram, jer u igri razvijam sve svoje fizičke i psihičke sposobnosti, ona mi je jednako potrebna kao i zrak, sunce i hrana,
- dok sam sasam maleno igrajte se samnom, jer mi je igra potrebna već i onda, kad se još neznam samo igrati,
- omogućite mi kasnije igru s vršnjacima, jer se u njihovom društvu pripremam za život u zajednici, šaljte me u dječji vrtić,
- ne prekidajte moje igre, one su za mene isto što je za vas vaš ozbiljan rad,
- obucite me tako, da se mogu slobodno igrati,
- igračka je moj nerazdvojjv drug u igri, ona mi je već od prvog dana potrebna,
- darujte mi igračku koja odgovara mome uzrastu,
- moja igračka treba da je odgojna, lijepa, higijenska i solidno izrađena,
- izradite i vi za mene koju igračku, postepeno naučite i mene da si izradim igračku,
- uredite mi u kući moj kutić igre i stalno mjesto za moje igračke,

Slika 13. Odlomak iz animacijskog teksta *Dobra igračka* (1959.)



Slika 14. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(sredina pedesetih godina 20. st.)*



Slika 15. *Prostor za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(sredina pedesetih godina 20. st.)*



Slika 16. *Ginjoli – omiljene scenske lutke u igri djece
(druga polovina pedesetih godina 20. st.)*

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967.)

*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*⁸³ donio je, za eksperimentalnu uporabu, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske 1967. godine. Programom je zamišljeno da se u predškolskim ustanovama isti realizira kao osnovni dokument za rad „kakvog mi do sada nismo imali.“⁸⁴

Pedagoška teorija i praksa na našim prostorima oskudijevala je stručnom literaturom. Zbog toga se pristupilo prevođenju pojedinih djela stranih, čime se donekle popunila odgovarajuća praznina. Osim toga, domaći su odgajatelji u radu koristili neka metodička uputstva i programe koji su prije imali obilježja „didaktičko-metodičkih rukovođa ili priručnika“⁸⁵, negoli relevantnog i konceptijski funkcionalnog odgojno-obrazovnog programa (Rudež, (ur.) 1971). Predmetni *Program* donesen je, stoga, kao prvi cjeloviti pokušaj definiranja jedinstvenog dokumenta takve vrste na domaćim prostorima, odnosno kao prva pedagoška osnova „razvijena našim vlastitim iskustvom i pedagoškom praksom“⁸⁶, uz nužno uvažavanje svjetskih znanstvenih stavova po pitanju predškolskog odgoja.

Kao podloga za izradu programskog dokumenta poslužilo je *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948), o kojem je bilo riječi nešto prije. Usporedbom novog programskog dokumenta te navedenih *Uputstava* moguće je već na već na prvi pogled uočiti brojne sličnosti na teorijskoj razini. Uvidom u odgovarajuće dokumente nekih drugih država iz tadašnjeg socijalističkog kruga moguće je uočiti velike sličnosti između našeg programskog dokumenta (1967.) te njihovih odgojno-obrazovnih programa za dječje vrtiće (Mendeš, 2020). To se može objasniti time što je idejni okvir domaćeg programskog dokumenta te onih stranih država bio isti, tj. navedena *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta*, koja su izvorni ruski programski dokument, prvi su put objavljena 1945. godine, a zatim prevedena za područje odgajatelja bivše jugoslavenske federacije te objavljena 1948. godine. Usporedni prikaz programskih dokumenata prikazan je u *Tablici 2* (Mendeš, 2020: 325).

⁸³ **Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1967).** *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb.

⁸⁴ *Isti izvor*, str. 5.

⁸⁵ *Isti izvor*, str. 5.

⁸⁶ *Isti izvor*, str. 5.

Tablica 2. *Usporedni prikaz programskih dokumenata zemalja socijalističkoga kruga*

Odgojna grupa	Usporedni prikaz programskih dokumenata			
	Ustav dječjeg vrtića, SSSR, 1948.	Predškolski program, NR Bugarska, 1963.	Predškolski program, SR Hrvatska, 1967. (eksperimentalni)	Predškolski program, SR Hrvatska, 1971.
Mlađa	Fizički odgoj	Fizički odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj
	Materinji jezik	Materinji jezik i upoznavanje prirode i društva	Materinji jezik	Hrvatskosrpski jezik
	Upoznavanje okoline		Upoznavanje okoline	Upoznavanje okoline
	Crtanje i modeliranje	Crtanje, modeliranje i ručni rad	Likovni odgoj	Likovni odgoj
	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj
	Račun	/	/	/
Srednja	Fizički odgoj	Fizički odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj
	Materinji jezik	Materinji jezik i upoznavanje prirode i društva	Materinji jezik	Hrvatskosrpski jezik
	Upoznavanje okoline		Upoznavanje okoline	Upoznavanje okoline
	Crtanje i modeliranje	Crtanje, modeliranje i ručni rad	Likovni odgoj	Likovni odgoj
	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj
	Račun	Račun	Razvijanje početnih matematičkih predodžaba i pojmova	Razvijanje početnih matematičkih pojmova
Starija	Fizički odgoj	Fizički odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj	Fizički i zdravstveni odgoj
	Materinji jezik	Materinji jezik i upoznavanje prirode i društva	Materinji jezik	Hrvatskosrpski jezik
	Upoznavanje okoline		Upoznavanje prirodne i društvene sredine	Upoznavanje prirodne i društvene sredine
	Crtanje i modeliranje	Crtanje, modeliranje i ručni rad	Likovni odgoj	Likovni odgoj
	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj	Muzički odgoj
	Račun	Račun	Razvijanje početnih matematičkih predodžaba i pojmova	Razvijanje početnih matematičkih pojmova

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967) odlikuje se orijentacijskim karakterom i normativnošću. Time se naglašava njegova namijenjenost svim predškolskim ustanovama bez obzira na njihove komparativne različitosti. Program, naime, sugerira ostvarivanje definiranih zadataka u kontekstu autentičnih mogućnosti pojedine ustanove. Dokument pritom argumentira kako pruža mogućnost odgajatelju „da ga u realizaciji uskladi s razvojnim nivoom djece (...) i konkretnim uslovima u kojima radi predškolska ustanova.“⁸⁷

Razmatrajući specifičnosti predškolske djelatnosti u odnosu na školski odgoj i obrazovanje, programski dokument naglašava da njegova razrada nije i ne može biti izvedena u formi nastavnog plana i programa. *Program* je strukturalno koncipiran u tri cjeline naslovljene kao: Osnovna načela, Program odgojno-obrazovnog rada i Osnovni uvjeti za programsku realizaciju.

U prvoj cjelini definirana su temeljna obilježja predškolskog odgoja i predškolske ustanove, odgojno-obrazovne aktivnosti te raspored i organizacija dnevnog življenja u ustanovi. Drugom cjelinom dokumenta se, sukladno utvrđenim odgojno-obrazovnim područjima, definira program rada za različitu dob djece (mlađa, srednja i starija), uz navođenje uvaženog pedagoškog kontinuiteta među dobnim grupama. U trećem dijelu analiziranog dokumenta razmatraju se organizacijski i materijalni uvjeti neophodni za realizaciju programa.

Analizirani dokument tumači svoju primjenu kroz perspektivu programa koji je „još uvijek samo prijedlog“⁸⁸, a čija će primjerenost i relevantnost biti sagledane tek nakon isteka barem jednogodišnje praktične provedbe istog. Predmetni dokument započeo je svoju eksperimentalnu primjenu tijekom pedagoške godine 1967./68. u mlađoj odgojnoj grupi djece. U naredne dvije godine bio je primjenjivan u srednjoj odgojnoj grupi te zatim i u starijoj grupi djece predškolskog uzrasta (Mendeš, 2020). Nakon trogodišnje pedagoške realizacije programa prikupljeni su bitni podaci „ne samo o pedagoškoj vrijednosti dokumenta, nego i o mogućnostima djece određene dobi u pogledu usvajanja novog iskustva i znanja“ (Lipovac, 1985: 64).

⁸⁷ Isti izvor, str. 7.

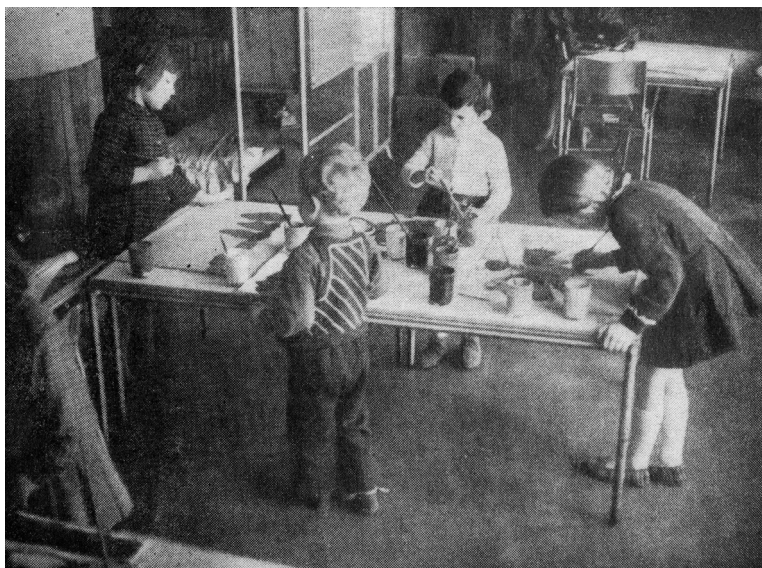
⁸⁸ Isti izvor, str. 8.

Slijedom navedenog, razmatrani dokument je 1970. godine usvojen na sjednici Pedagoškog savjeta SR Hrvatske kao službeni program za realizaciju u svim dječjim vrtićima na nacionalnim prostorima. Bio je to „prvi sustavniji programski dokument u povijesti predškolskih ustanova u Hrvatskoj“ (Mendeš i Ribičić, 2022: 19). Program, međutim, nije pokazao sklonost povezivanju „jasličkog uzrasta u cjelinu predškolskog odgoja“ (Rosić, 1984: 22).⁸⁹



Slika 17. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića (početak šezdesetih godina 20. st.)*

⁸⁹ S obzirom na to da se *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* iz 1971. godine gotovo u potpunosti temelji na ovdje navedenom eksperimentalnom programu, detaljnija analiza potonjeg obavit će se u sklopu razmatranja programskog dokumenta uspostavljenog 1971. godine.



Slika 18. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(druga polovina šezdesetih godina 20. st.)*



Slika 19. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(druga polovina šezdesetih godina 20. st.)*

Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.)

Programski dokument *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama* (1968)⁹⁰ donio je Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske kao specifičan dodatak eksperimentalnom *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1967). Intencija njegova donošenja bila je dopuna i bogaćenje navedenog programa sadržajnim odrednicama iz područja prometnog odgoja (Mendeš i Ribičić, 2022).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

U kontekstu argumentiranja programske relevantnosti, Program saobraćajnog odgoja dominantno navodi kako ga treba razmatrati kao „integralni dio Programa odgojno-obrazovnog rada s djecom u cjelini, a ne kao izolirano odgojno područje“ (Rudež (ur.), 1976: 24), s obzirom na to da saobraćajni odgoj s ostalim odgojnim područjima tvori kompleksno „programsko i pedagoško jedinstvo“ (nav. dj.).

Razmatrani dokument sagledava nužnost svog donošenja u naglom i dinamičnom razvoju suvremenog prometa, osobito cestovnog. Autorica Rudež (1976) tumači kako je upravo nagli razvoj prometa te mogući rizici istog, kao imperativ vremena, „nametnuo potrebu uvođenja saobraćajnog odgoja, ne samo u sve vrste škola, već i u predškolske ustanove“ (Rudež 1976: 19). Stoga programski dokument obrazlaže svoju svrhovitost argumentom da je jedan od najefikasnijih oblika zaštite djece od prometnih opasnosti upravo „organizirani i kontinuirani saobraćajni odgoj.“ (Rudež (ur.), 1976: 5). **Cilj saobraćajnog odgoja** predškolskog djeteta pritom nije usvajanje mnoštva saobraćajnih pravila, znakova i normativnih propisa obvezujućih prema odraslim sudionicima prometa, nego stjecanje elementarnih vještina, praktičnog iskustva i navika kojima će djeca pridonijeti svojoj sigurnosti u prometu, u različitim prometnim situacijama.⁹¹

⁹⁰ **Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske** (1968). *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

⁹¹ Usp. isti izvor.

Predmetni dokument proširuje svoju usmjerenost na djetetove „psihičke i druge sposobnosti i moralne osobine.“⁹² Dokument pritom sagledava postupno osamostaljivanje djeteta „u što uspješnijem snalaženju u životu neposredne okoline“⁹³ kroz društvenu perspektivu razvoja djetetove svestrane ličnosti. Programski dokument tendira prema ostvarivanju *saobraćajne prevencije*, no istovremeno naglašava da je realizacija programskih zadaća specifična inicijalna pozicija za ostvarivanje **kumulativnih društvenih koristi**. Naime, neposredni odgojni utjecaji prema djeci ostvaruju **posredne učinke na roditelje** djece i širu društvenu sredinu (Rudež (ur.), 1976). Riječ je o kompleksnim društveno poželjnim efektima koji, sukladno tumačenju razmatranog dokumenta, imaju pogodan potencijal za višestruko odražavanje svoje punine u budućnosti. Navedenom orijentiranošću prema zadovoljavanju budućih vrijednosno-normativnih tendencija društva (Babić i Irović, 1999a), Program odražava funkcionalnu usklađenost s perspektivama tadašnje društvene koncepcije predškolskog odgoja.

Nadograđujući se na eksperimentalni *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1967.), program saobraćajnog odgoja također je **strukturiran** prema dobnim skupinama djece. Ne izdvajajući se u formi zasebne programske cjeline, razmatrani dokument se potvrđuje kao integralan dio svih odgojno-obrazovnih područja, osobito područja upoznavanja djetetove okoline. Program se ostvaruje u procesu sveobuhvatnog institucionalnog rada u ustanovi „u tzv. prigodnim situacijama i u posebno organiziranim zanimanjima s djecom.“⁹⁴ Osnovne aktivnosti programskog dokumenta su igra, dječji rad i zanimanja.

Iako razmatrani dokument ima **naglašenu poučavateljsku (didaktičku) tendenciju** pa navodi primjerice da „obrađivanje sadržaja o saobraćaju prolazi kroz nužne didaktičke etape (pripremanje, programiranje, obrađivanje, vježbanje i provjeravanje)“ (Rudež, 1976: 30), daje se do znanja kako cjelokupan rad polazi od djetetova stvarnog iskustva i djetetova sudjelovanja u istom.

⁹² Isti izvor, str. 7.

⁹³ Isti izvor, str. 7.

⁹⁴ Isti izvor, str. 12.

Štoviše, programski dokument apostrofira kako nije moguće postići dovoljno efikasne rezultate „bez prethodnog promatranja i doživljaja živih situacija u saobraćaju.“⁹⁵ Rudež (1976) stoga, zagovara i opravdava odmak od isključivo direktivnog verbalnog poučavanja, pojašnjavajući kako je „direktno poučavanje predškolske djece moguće samo u ograničenoj mjeri“ (1976: 25) i to kao potpora već stečenom dječjem iskustvu. Značajnost djetetova neposrednog iskustva nepobitno je uvažena kao dominantan čimbenik djetetova holističkog razvoja i učenja (Miljak, 1996) i u suvremenim pedagoškim paradigmatima.

O igri u predmetnom dokumentu

Budući da je igra **osnovna aktivnost i forma** odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi, u realizaciji programa saobraćajnog odgoja igra ima dominantnu ulogu. Dječja igra je „najefikasniji put i metoda“⁹⁶ u ostvarivanju programskih ciljeva.

U skladu s društvenim perspektivama razmatranog vremena koje percipiraju predškolsko dijete kao psihički i fizički nedovoljno razvijeno biće (Babić, 1989), „igrama uglavnom **rukovodi odgajatelj** pomažući djeci u odabiranju uloga, sadržaja i oblika igara“ (Vukotić, 1976: 34). Zadaća odgajatelja je „da potencijalni dječji interes pedagoški iskoristi i usmjeri za ostvarivanje zadataka saobraćajnog odgoja“ (Pivac, 1976) nastojeći pritom sagledati igru kao sredstvo kojim se ostvaruje „sistemizacija znanja djece“ (Pivac, 1976: 36). Promovirajući stajalište o važnosti „da svaka aktivnost bude **intencionalna**, a ne da bude sama sebi cilj“ (Pivac, 1976: 31), programski dokument ne prepoznaje igru kao autoteličnu aktivnost te izostavlja slobodnu igru u perspektivi ostvarenja svojih zadataka.

Pružajući stvaralačkim, pokretnim i didaktičkim igrama gotovo podjednaku pojedinačnu zastupljenost u programu, analizirani dokument zagovara uključivanje **didaktičkih sredstava** u igru. Dokument, stoga, predlaže upotrebu svega onoga „što može korisno i pedagoški efikasno poslužiti što adekvatnijem upoznavanju djece s užom i nešto širom

⁹⁵ *Isti izvor*, str. 13.

⁹⁶ *Isti izvor*, str. 12.

okolinom sa stanovišta saobraćaja u toj okolini.⁹⁷ Riječ je o upotrebi slikovnih materijala, tematskih igrački, filmova, maketa, akustičkih predmeta i prigodno izrađenih semafora, ali i djeci prikladnih saobraćajnih sredstava kao što su tricikl, dječji bicikl, romobil, koturaljke, saonice i drugi primjereni objekti. Primjena spomenutih sredstava daje djetetu priliku da „kultivira i odgaja svoju ličnost i moral u cjelini“ (Milanović i Sikavica, 1976: 48), a odgajatelj pritom ima slobodu procijeniti kada i kako će koristiti pojedino didaktičko sredstvo, budući da ima mogućnost „program stvaralački prilagođavati u njegovoj realizaciji“ (Rudež, 1976, 25). Ukazujući na primjenu različitih didaktičkih igračaka kao prikladnih sredstava za formiranje pojmova o prometu i prometnim pravilima, programski dokument reflektira biheviorističku utemeljenost te se potvrđuje kao funkcionalno usmjeren odgojno-obrazovni program.

U kontekstu pokretnih igara s elementima saobraćajnog odgoja, razmatrani dokument napominje sljedeće:

„Samostalnost, sigurnost i skladnost dječjeg hoda, brzina i pravilnost pokreta u trčanju, brzina i spretnost u mijenjanju smjera i načina kretanja, itd. itd. Sve su to nesumnjivo vrijedne osobine i kvalitete dječje motorike koje izvanredno koriste u saobraćajnim situacijama, a koje se velikim dijelom stječu i razvijaju putem raznovrsnih pokretnih igara.“⁹⁸

Ovako razloženim tumačenjem dječja igra poprima poziciju odgojnog sredstva čiji neposredan utjecaj na djetetovu tjelesnost posredno anticipira i djetetove vještine saobraćajnog odgoja i saobraćajne kulture. Pri realizaciji programskih zadataka igra postaje metoda kojom se „utvrđuje sve ono što se vidjelo ili se provjerava znanje djece“ (Grupa odgajatelja, 1976: 66) o određenim prometnim aspektima. Riječ je o planiranim i usmjerenim aktivnostima u kojima odgajatelj kroz igru propitkuje djetetova znanja primjerice, o tome kako se prelazi ulica, kako su obilježeni pješački prijelazi, čemu služi semafor, kome se u prometu obratiti za pomoć te kako izgleda prometnik.

Programski dokument sugerira odgajatelju da „promatra igru, učestvuje u njoj, a u prigodnoj situaciji ponešto i objasni djeci.“⁹⁹ Dokument

⁹⁷ *Isti izvor*, str. 13.

⁹⁸ *Isti izvor*, str. 33.

⁹⁹ *Isti izvor*, str. 22.

implicira pritom odgajateljeve uloge kao promatrača, sudionika, ali i poučavatelja. U navedenom kontekstu dječja igra postaje **instrumentalizirani resurs za transmisijski utjecaj** odrasle osobe spram djeteta.

Predmetni dokument, u konačnici, smatra poželjnim provođenje organiziranih igara natjecanja s namjerom da djeca pokažu „što su sve naučili i usvojili o saobraćaju i saobraćajnom ponašanju.“ [istaknuli autori].¹⁰⁰ Jezična upotreba pojmova “naučili” i “usvojili” otkriva izostavljenu mogućnost promišljanja o djetetu kao aktivnom dioniku i suautoru vlastitog znanja. Navedeno ide u prilog činjenici da je razmatrani programski dokument u svojoj biti predškolski program usmjeren na realizaciju sadržaja (Mendeš i Ribičić, 2022).

U Programu i uputama za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.) riječ igra prisutna je tri puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još osam puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 11 puta.

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.)

*Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*¹⁰¹ donio je Pedagoški savjet SR Hrvatske 1970. godine kao rezultat prihvatanja uspješno vrednovane trogodišnje primjene istoimenog eksperimentalnog programa (1967). Rezultat je međurepubličke suradnje radne grupe između triju jugoslavenskih republika (SR Srbija, SR Hrvatska, SR Crna Gora).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Program odgojno-obrazovnog rada (1971) ozakonjen je kao jedinstveni službeni dokument za rad u svim dječjim vrtićima SR Hrvatske, što u povijesti hrvatskih predškolskih ustanova nije bilo prije zabilježeno. Petrović-Sočo (2013) upravo donošenjem ovog dokumenta definira prvu etapu razvoja hrvatskih predškolskih kurikuluma kao državnih

¹⁰⁰ Isti izvor, str. 25.

¹⁰¹ **Pedagoški savjet SR Hrvatske (1971).** *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.

stručnih dokumenata u našoj bližoj nacionalnoj povijesti. Rosić (1984) u analiziranom dokumentu vidi metodološko usavršavanje u odnosu na prethodne programske dokumente, Babić i Irović (1999a) vide teorijski iskorak, a Mendeš (2020) napominje kako je predmetni *Program* značajan po tome što je bio „prvi cjeloviti dokument koji je na programskoj razini regulirao odgojno-obrazovni rad u dječjim vrtićima“ (Mendeš, 2020: 336).

Zadržavajući strukturnu formu eksperimentalnog programa iz 1967. godine, analizirani dokument je konceptualiziran kroz tri **cjeline**: uvodni (opći) dio, program odgojno-obrazovnog rada razrađen prema dobnim skupinama djece (mlađa, srednja i starija odgojna grupa) te pregled osnovnih uvjeta za realizaciju programa. Svi su strukturalni dijelovi najuže povezani i sačinjavaju jedinstvenu cjelinu. *Program* ne propušta navesti znanstvene stavove na čijim polazištima je utjelovljen:

- predškolska dob je vrijeme relativno najbržeg i mnogostranog razvoja djeteta
- u toj dobi se stvaraju osnove za razvoj cjelokupne buduće ličnosti
- tempo i pravilnost razvijanja intelektualnih i psihofizičkih funkcija uvjetovani su odgojno-obrazovnim procesom
- igra kao osnovni oblik učenja u najširem smislu riječi specifičan je oblik ispoljavanja dječje aktivnosti pa mora imati prioritet u procesu odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi
- poštujući individualne i dobne osobine djeteta treba postupno uvoditi predškolsku djecu u specifične oblike učenja – obučavanja i rada.¹⁰²

Definiranjem dječjeg vrtića kao predškolske ustanove „u kojoj se odgajaju i obrazuju djeca od tri godine života do polaska u školu“¹⁰³, predmetni dokument daje naslutiti pragmatičnu i funkcionalnu usmjerenost. Analizirani dokument percipira svoju svrhovitost kroz ostvarivanje općeg i zajedničkog odgojnog cilja aktualnog društvenog sustava. Stoga je fokusiran na **povezivanje dječjeg vrtića i školske ustanove**, odnosno na osiguravanje pravilnog i cjelovitog psihofizičkog razvoja djeteta u vidu prijenosa znanja kao temelja djetetova budućeg školovanja.

¹⁰² Isti izvor, str. 12.

¹⁰³ Isti izvor, str. 14.

Snažno promoviranje odgojno-obrazovne funkcije i primjetnu **tendenciju skolarizacije** u razmatranom dokumentu moguće je sagledati iz perspektive nastojanja tadašnjeg društva da se dječjim vrtićima pri-da veći društveni značaj i da se podigne ugled cjelokupnoj predškolskoj djelatnosti (Miljak, 1995a). Naglašenom orijentiranošću na pripremu djeteta za obavezno školovanje, buduću zrelost i buduće življenje, *Program* se u duhu funkcionalne usmjerenosti ostvaruje kao tradicionalni programski dokument. Definirajući svoju konceptualizaciju kao „solidnu osnovu na kojoj se djeca pripremaju za dalje obrazovanje i odgoj u osnovnoj školi“¹⁰⁴, *Program* dodatno potvrđuje **biheviorističku** teorijsku utemeljenost.

Razmatrani programski dokument koncepcijski je veoma blizak tzv. **akademski strukturiranim** predškolskim programima (Mendeš, 2020), koji imaju zadaću uspostaviti akademski uspjeh pojedinca i nadoknaditi kulturološki deficit, prouzročen odgojem u pedagoški depriviranoj sredini (Kamenov, 1983). Isti autor primjećuje da, za razliku od maturacijsko-socijalizacijskih i kognitivno-razvojnih programa, u kojima je prisutno uvažavanje samousmjeravajućih aktivnosti djeteta, u kognitivno-akademski strukturiranom programu gotovo isključiva „inicijativa je u rukama odgajatelja, a od djeteta se očekuje poslušnost i prilagođavanje“ (Kamenov, 1983: 39). Iako *Program* visoko pozicionira **spoznajnu** dimenziju djetetova razvoja (Petrović-Sočo, 2013), što nije iznenađujuće s obzirom na to da se donošenje dokumenta sedamdesetih godina prošlog stoljeća podudara s vremenom jakih apostrofiranja spoznajnih pristupa predškolskom odgoju (Miljak, 1996), on odbacuje pomisao o metodičkoj primjeni nastavnog sata u odgojno-obrazovnom procesu.

Uvažavajući specifičnosti predškolskog odgojno-obrazovnog djelovanja u usporedbi s nastavnim radom, *Program* navodi kako pruža jasnu „pedagošku orijentaciju i smjernice u kojim okvirima treba organizirati i provoditi rad s djecom.“¹⁰⁵ Stoga, program implicira da ga treba primjenjivati orijentacijski, uz poštivanje komparativnih različitosti među ustanovama. S druge strane, samom činjenicom da dokument predstavlja službenu osnovu, obvezujuću za rad svih dječjih vrtića u SR Hrvatskoj, kao i propisivanjem moguće razine ostvarivanja programskih zadaća za

¹⁰⁴ *Isti izvor*, str. 6.

¹⁰⁵ *Isti izvor*, str. 7.

svaku dobnu skupinu djece, analizirani Program iskazuje i **normativne karakteristike** te se pozicionira kao regulatoran programski dokument.

Odgojna područja raspoređena su Programom na mlađu, srednju i stariju odgojnu grupu djece sugerirajući pritom model zatvorene i strukturirane organizacije rada (Petrović-Sočo, 2013). U mlađoj odgojnoj grupi *Program* predviđa: Fizički i zdravstveni odgoj, Upoznavanje okoline, Hrvatskosrpski jezik, Likovni i Muzički odgoj. U srednjoj grupi je pored već navedenog, predviđeno i područje Razvijanje elementarnih matematičkih pojmova, a u starijoj grupi je područje Upoznavanje okoline modificirano u područje Upoznavanja prirodne i društvene sredine.¹⁰⁶ Za uspješnu realizaciju programskih zadaća osobita važnost se pridaje prostorno-materijalnom **okruženju**, fizičkoj organizaciji prostora u tzv. kutije sobe dnevnog boravka te sadržajnim didaktičkim sredstvima. Navedeno odgovara programskom karakteru društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja u promoviranju didaktičkog pristupa odgojno-obrazovnom radu (Mendeš, 2020).

Pravilan **raspored dana** i strukturirana organizacija dnevnog življenja također je bitna specifičnost Programa. Lipovac (1985) primjećuje kako je tijekom analiziranog vremena „u praktičnoj djelatnosti vrtića prisutno [je] nastojanje odgajatelja da rad s djecom učine što sadržajnijim i uspješnijim“ (Lipovac, 1985: 120). Propisanim rasporedom dnevnog življenja nastoje se zadovoljiti raznolike potrebe djece, a to znači i dosljedno osigurati vrijeme za sustavan pedagoški rad kao neizostavan dio djetetove pripreme za buduće školovanje. Slijedom izrečenog, nije iznenađujuće što analizirani dokument pridaje osobit značaj strukturiranom planiranju odgojno-obrazovnog rada. Zagovaranje stava o važnoj ulozi sustavnog planiranja za kvalitetno pedagoško djelovanje Roller-Halačev (1978) pojašnjava sljedećim tumačenjem, mjerodavnim u kontekstu razmatranog vremena: „Što je planiranje solidnije, veći je i postotak vjerojatnosti da će se postavljeni zadaci uspješno ostvariti“, jer planiranje „unos i jasnoću, preciznost i organiziranost u rad odgajatelja“ (Roller-Halačev, 1978: 100).

U okvirima razmatranog vremena, moguće je razumjeti intenciju programskog dokumenta da i spomenuti segment programiranja,

¹⁰⁶ Usp. isti izvor.

odnosno **striktno planiranje** bude u izravnoj vezi s pedagoškim utjecajem na dijete. Program objašnjava kako „planiranje rada s djecom je izvanredno važno jer se takvim načinom rada djeca uče organizirati i osmisлити svoju aktivnost.”¹⁰⁷ Kako navedeni stav počiva na pozitivističkom i mehanicističkom poimanju odgojno-obrazovne prakse kao linearne i predvidive te ne prepoznaje u pedagoškoj stvarnosti njenu dinamičnu složenost i nestabilnost (Petrović-Sočo, 2013), nije moguće u uporištima razmatranog dokumenta iznaći bitne dodirne točke sa suvremenim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Osnovne aktivnosti i forme odgojno-obrazovnog rada analiziranog Programa su igra, dječji rad i zanimanja. Program naglašava kako se spomenute aktivnosti provode „pod rukovodstvom stručno kvalificiranih odgajatelja”¹⁰⁸ pa takvim navođenjem reflektira pedagoško uvjerenje o dužnosti odgajatelja „da igru pripremi, da je indirektno usmjerava, kontrolira kako teče (...) i na taj način motivira djecu na igru” (Roller-Halačev, 1978: 85). Adultocentričnom perspektivom djeteta i u ozračju društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja, odgajatelj u razmatranom programskom dokumentu realizira stoga, svoju **poučavateljsku (didaktiziranu) ulogu** kao organizator ili voditelj u igri i aktivnostima.

Iako programski dokument izriče kako je igra „najprirodniji put za upoznavanje djeteta” i za odgajatelja „izvanredna mogućnost da u igri upozna dijete”¹⁰⁹, autori programa sugeriraju navedeno tumačenje u kontekstu izvanjske kontrole i programiranog stereotipiziranja djeteta. Program sugerira odgajatelju da spoznavanjem djeteta kroz igru „usmjerava njegovu pažnju i aktivnost, da utječe na sve strane djetetove ličnosti”¹¹⁰, no pritom nerijetko ograničava djetetovu samoorganiziranu inicijativu (Došen-Dobud, 1977a). Naime, odgoj koji se realizira kao heteronomija, negira dijete kao subjekta (Došen-Dobud, 1982).

Ovakvim tumačenjem i didaktiziranom perspektivom dječje igre, dokument propušta uvažiti stvarne potencijale igre i djetetov doprinos

¹⁰⁷ *Isti izvor*, str. 25.

¹⁰⁸ *Isti izvor*, str. 15.

¹⁰⁹ *Isti izvor*, str. 16.

¹¹⁰ *Isti izvor*, str. 17.

u oblikovanju poosobljene ličnosti. Štoviše, igra u formi potpuno didaktizirane aktivnosti oprečna je djetetovoj sposobnosti samospoznavanja pa duboko zadire u rizik ugroze djetetove autentičnosti (Došen-Dobud, 1977a). Promovirajući apsolutiziranu ulogu odgajatelja programski dokument se time potvrđuje kao službeni akt s tendencijom ostvarivanja visoko uniformiranih efekata spram djeteta predškolske dobi.

S druge strane, navedeno otkriva nedostatnu spoznaju autora razmatranog dokumenta da „iako ima uniformiranosti u ljudskom ponašanju i djelovanju, vanjska sličnost maskira unutrašnju različitost“ (Miljak, 1997: 63) pa „efekti utjecaja na dijete ne mogu biti uniformirani“ (Petrović-Sočo, 2013). U kontekstu suvremenog razumijevanja potonjih tumačenja, razumljiva je činjenica da se analiziranom programu zamjerila ne samo skolarizacija i prenaglašeno pripremanje djeteta za polazak u školu, nego i visoka strukturiranost i izrazito uprosječivanje djece (Krstović, 1997a; Miljak, 1988, Petrović-Sočo, 2013).

Vrednovanje predmetnog dokumenta koje je provedeno u pedagoškoj godini 1977./78. „pokazalo je da je taj program bio do te mjere normativan da je propisivao što djeca određene dobi trebaju u vrtiću naučiti, koliko boja, životinja i biljaka upoznati sa 3 ili 4 godine, koliko znati brojati, koliko pjesmica znati recitirati itd.“ (Starc i Pleša, 2019: 296).

O igri u predmetnom dokumentu

Prema tumačenju programskog dokumenta igra se uvažava kao „najprirodniji, osnovni i najznačajniji oblik aktivnosti djeteta predškolske dobi.“¹¹¹ U tom smislu igra predmetnim dokumentom zadobiva službeni dignitet kao važan čimbenik djetetova razvoja.

Razmatrani dokument definira igru kao aktivnost koja „odgovara djetetovom cjelokupnom neuropsihičkom ustrojstvu, biološkim i psihičkim potrebama i razvoju“¹¹² pa promovira igru kao pretpostavku svestranog i harmoničnog razvoja djeteta. Ipak, dovodeći pojam igre u kontekst sa sintagmama i izrazima: *odgojni utjecaj, moćno odgojno sredstvo, uvoježbavanje igrom, maksimalno iskorištavanje igre, iskoristiti sve vrste*

¹¹¹ Isti izvor, str. 16.

¹¹² Isti izvor, str. 16.

igre, daje se naslutiti programska tendencija **legitimnog pedagogiziranja igre** u odgojne i poučavateljske svrhe.

Programski dokument pozicionira igru „kao sredstvo fizičkog, umnog, moralnog, radnog i estetskog odgoja.“¹¹³ Igra postaje metoda unapređivanja djetetova zdravstvenog statusa jer njome dijete „razvija svoje fizičke i psihičke snage i sposobnosti.“¹¹⁴ Analiziranim dokumentom igra se definira i kao bitno sredstvo intelektualnog razvoja kojim dijete „stječe spoznaje o vanjskom svijetu i bogati svoj emocionalni život (...) bogati rječnik i izgrađuje svoj govor, očituje i razvija svoje stvaralačke sposobnosti.“¹¹⁵ Slijedom navedenog, razumljivo je tumačenje dokumenta kako igra predstavlja „osnovni oblik učenja djeteta predškolske dobi“¹¹⁶, pri čemu „dijete predškolske dobi uči igrajući se i igra se učeći.“¹¹⁷

Ipak, imajući u vidu društvene ciljeve odgoja i obrazovanja, dokument se zalaže za dirigirani **nadzor nad igrom** i učenjem djeteta (Petrović-Sočo, 2013), **ne prepuštajući djetetu stjecanje znanja** individualnom autonomijom (Došen-Dobud 1977). Reflektirajući društvene vrijednosne tendencije i paradigme, analizirani odgojno-obrazovni program snažno naglašava kako „u korištenju svih vrsta igara odgajatelj ima rukovodeću ulogu“¹¹⁸ za koju je potrebno izrazito „pedagoško umijeće i takt.“¹¹⁹ Ovo shvaćanje imalo je bitan oslonac u već prisutnim pedagoškim tumačenjima stranih autora koji su promovirali stavove o nužnom rukovođenju dječjih igara (npr. Arkin, 1951; Bartušková, 1968; Levin-Ščirina i Mendžerickaja, 1950). Riječ je o stavovima koji sugeriraju kako dječje igre bez nadzora odrasle osobe mogu katkad „izazvati ružna čuvstva i razvijati nezdravu maštu“ (Levin-Ščirina i Mendžerickaja, 1950: 105) pa nije dovoljno da odgajatelj samo promatra igru. Štoviše, odgajatelj dječjom igrom treba razumno upravljati (Arkin, 1951) te djeci

¹¹³ *Isti izvor*, str. 17.

¹¹⁴ *Isti izvor*, str. 16.

¹¹⁵ *Isti izvor*, str. 20.

¹¹⁶ *Isti izvor*, str. 12.

¹¹⁷ *Isti izvor*, str. 21.

¹¹⁸ *Isti izvor*, str. 25.

¹¹⁹ *Isti izvor*, str. 25.

prepustiti inicijativu igrovnog postupanja „samo tako dugo dok se igra pravilno odvija“ (Bartušкова, 1968: 101).

Sugerirano promišljanje moguće je razumjeti iz pozicije prosvjetiteljske slike djeteta koja percipira dijete kao biće u nastajanju (Babić, 1989). Budući da navedena perspektiva ne prepoznaje kompetentnost djetetova bića, ne prepoznaje mogućnost (a ni pravo!) djetetove aktivne izgradnje znanja. Stoga analizirani dokument zastupa tezu kako predškolska djeca „stječu elementarno znanje o svojoj okolini u *saobraćanju s odraslima*“¹²⁰ [istaknuli autori], a tek potom, uz odgovarajuće pedagoško usmjeravanje (ponovno od strane odrasle osobe, odnosno odgajatelja!), djetetova saznanja se „na određeni način sređuju, korigiraju, proširuju i produbljuju, mnoge predodžbe i pojmovi postaju jasniji, točniji i trajniji.“¹²¹

Navedenim gledištem programski dokument daje djetetu podređenu ulogu spram odgajatelja, a dječju igru propušta uvidjeti kao način djetetove osobne sukonstrukcije znanja. U takvom odgojno-obrazovnom procesu moguće je naslutiti da igra, kao prirodni oblik djetetova razvoja i djetetu imanentan oblik učenja, zadobiva formu obrađivanja, oblikovanja i ukalupljivanja po izvanjskoj mjeri odraslih (Babić, 1989). Igra slijedom navedenog postaje sredstvo pedagoškog objektiviziranja djeteta, a uvažavanje igre kao autonomnog prava i potrebe djeteta biva prisutno samo na razini deklarativnog opredjeljenja (Petrović-Sočo, 2013).

Iako dokument navodi kako je osjećaj slobode sastavni element djetetove igre, *Program* ne iskazuje sklonost za prepoznavanjem suštinskog značaja slobodne dječje igre. Štoviše, slobodnoj igri se razmatranim dokumentom ne pridaje nikakva pozornost (Miljak, 1986a; Petrović-Sočo, 2013).

Razmatrajući sadržajnu komponentu odgojno-obrazovnog programa za dječje vrtiće, Došen-Dobud konstruktivno zagovara promišljanje o svim mogućnostima razvoja djetetove osobnosti pa kao optimalan izbor sugerira igru u vidu djetetovih slobodnih i samoniklih sadržaja, „koji bi bili u neku ruku dječji vlastiti program (potaknuti časovitim

¹²⁰ *Isti izvor*, str. 21.

¹²¹ *Isti izvor*, str. 21.

interesima i porivima)” (Došen-Dobud, 1977a: 23). Spomenute sugestije autorica dodatno pojašnjava tako da definira slobodne aktivnosti djeteta kao one „u kojima dijete slobodno organizira svoj prostor i vrijeme (...) s onom čestinom koja odgovara momentu njegova razvoja i njegovih mogućnosti” (Došen-Dobud, 1982: 15).

Razmatrani dokument dotiče se slobodne dječje igre tek uzgredno na pojedinim mjestima, tumačeći, primjerice, da je funkcionalna igra djece mlađe dobi više slobodna igra nego stvaralačka, odnosno kako je slobodna igra zapravo ekvivalent predmetnoj igri u mlađoj odgojnoj skupini. Strogo propisanom vremenskom organizacijom rada Program predviđa slobodne aktivnosti u neproduktivno vrijeme dana (Petrović-Sočo, 2013), primjerice pri jutarnjem okupljanju djece ili nakon poslijepodnevnog odmora.

Navedeno odražava nedovoljno razumijevanje i manjkavo uvažavanje osnovnih značajki djetetove igre, budući da točno propisano i planom predviđeno vrijeme za ‘slobodnu’ igru u dječjem vrtiću paradoksalno implicira **neostvarivo zahtijevanje od djeteta** da bude – spontano po planu (Došen-Dobud, 1982).

Ne negirajući potrebu programske orijentacije, Došen-Dobud (1982) stoga snažno upozorava kako ambiciozno zamišljeni i visoko strukturirani programi mogu bit prostor „iza kojih se često može izgubiti i dijete i njegovo pravo na djetinjstvo s mnogo radosti i igre” (Došen-Dobud, 1982: 15), a autorica Babić (1989) razmatrani programski dokument sagledava kao program u kojem „dijete sa svojim potrebama ostaje u pozadini” (Babić, 1989: 34).

Analizirani *Program* promovira igru kao **učinkovito sredstvo uvođenja u rad** i kao pripremu za planirana zanimanja. Dokument ocjenjuje igru kao dominantno sredstvo u razvijanju elementarnih matematičkih pojmova i upoznavanju prirodne i društvene okoline.

Nadalje, igra je razmatranim dokumentom pozicionirana kao efikasno sredstvo unaprjeđenja **djetetova govora** pa je protumačena kao djetetu „najpogodnija forma za uvježbavanje u pravilnom izgovoru pojedinih grupa glasova.”¹²² *Program* stoga navodi: „Putem igara kojima je cilj

¹²² *Isti izvor*, str. 55.

uvježbavanje glasova stječu se osnove gramatičke strukture, poboljšava se konstrukcija rečenice – uvježbava se konverzacija.“¹²³ Ističući kako pedagoška efikasnost igre “pridonosi kasnijem uspješnom uvođenju djece u organiziranu nastavu”¹²⁴, programski dokument ponovno sugerira usmjerenost na buduće življenje djeteta, odnosno usmjerenost na ostvarivanje općih društveno-odgojnih ciljeva. Iz pozicije navedenog, ne iznenađuje što Program u određenom trenutku jasno iskazuje stav da dječju igru „kao osnovni oblik odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću ne zahtijevamo zbog sentimentalnih razloga, već upravo zbog toga što joj postavljamo visoke odgojne zahtjeve.“¹²⁵

U određenju mnogostrukih uloga dječje igre, analizirani dokument zadaje igri i ulogu specifične forme kolektivnog života. Dokumentom se sugerira kako upravo u kolektivnim igrama dijete uči poštivati bitne norme zajedničkog življenja. Program pozicionira igru i kao sredstvo osposobljavanja za **vrijednosno prihvatljiv socijalan život** „bez kojega se ne može niti zamisliti suvremeno (socijalističko, op. autori) društvo.“¹²⁶

Slijedom navedenog, daje se naslutiti kako igra programskim dokumentom postaje instrument oblikovanja moralnih osobina predškolskog djeteta, štoviše, postaje **sredstvo razvijanja izvanjske, heteronomne moralnosti**. U skladu s potpunim programiranjem i direktivnom realizacijom odgojno-obrazovnog rada, „u duhu apsolutne pedagoške heteronomije“ (Došen-Dobud, 1982: 36) i odgoja impersonalnog karaktera (Babić, 1989), programski dokument nažalost ne pokazuje sklonost za spoznavanjem igre kao načina izgradnje autonomne moralnosti djeteta.

¹²³ *Isti izvor*, str. 56.

¹²⁴ *Isti izvor*, str. 96.

¹²⁵ *Isti izvor*, str. 22.

¹²⁶ *Isti izvor*, str. 23.



Slika 20. Didaktička igra u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(prva polovina sedamdesetih godina 20. st.)



Slika 21. Odgajateljica tijekom igre u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(sredina sedamdesetih godina 20. st.)



Slika 22. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića (sredina sedamdesetih godina 20. st.)*

Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971.) bio je predmet polemika i kritika. Kritika je posebno bila izražena u načinu na koji programski dokument pristupa igri. U vezi s tim navodimo sljedeći stav:

„Ustanovljeno je da se u Programu igra ističe kao osnovni oblik aktivnosti predškolskog djeteta i da se ne može reći da Program opravdava eventualno odsustvo igre u dječjim vrtićima, jer je igra nesumnjivo prisutna i naglašena u Programu. (...)

Naime, iako je igra osnovna praktična aktivnost predškolskog djeteta njezino mjesto i uloga u odgojno-obrazovnom procesu u Programu je nedovoljno jasno razrađena za razliku od zanimanja koja su daleko razrađenija (navodi se broj, vrijeme i trajanje zanimanja dnevno za svaku dobnu grupu), pa se može pretpostaviti da je time odgovatelj daleko više orijentiran da se više posveti zanimanjima kao obliku planskog utjecaja na djecu. (...)

Moglo bi se zaključiti da Program nedovoljno sprječava negativne tendencije koje se pojavljuju u odgojno-obrazovnoj praksi naših dječjih vrtića kao što su npr. poškolavanje i zanemarivanje igre.“ (Starc, 1979: 497).

Naslanjajući se na navedeno, ne bi bilo pogrešno ocijeniti kako dječja igra, kao bitna sastavnica analiziranog dokumenta, Programom

zadobiva karakteristike *projekta odraslih* i *projekta izvanjskih autoriteta*, dok igra percipirana kao *projekt djeteta* ne zaživljuje. Dječja igra kao autonoman i autentičan projekt djeteta biva *Programom* društveno i institucijski marginalizirana. Za programski dokument karakteristično je didaktiziranje igre (Došen-Dobud, 1977a). To je pojam koji se odnosi za isključivo korištenje igre u poučavateljske svrhe odnosno „njezino potpuno preoblikovanje i podvrgavanje u strogo usmjerenim unaprijed postavljenim odgojno-obrazovnim zadacima.“ (Došen-Dobud, 1977a).

Kritika predmetnog programa išla je i dalje te se s vremenom u odgojno-obrazovnu praksu dječjih vrtića uvode i tzv. slobodne aktivnosti (Došen-Dobud, 1973, 1977a, 1977b, 1978, 1982; Peteh, 1978). Njihovim uvođenjem želio se napustiti kruti, rigidni i didaktizirani pristup igri kakav je zagovarao predmetni dokument. Na pitanje *Što su zapravo slobodne aktivnosti u dječjim vrtićima?* recentna autorica Anka Došen-Dobud daje sljedeći odgovor (1977b: 285):

„To bi trebale biti raznovrsne aktivnosti po slobodnom izboru, nadahnuća i opredjeljenja djece: od raznovrsnih igara, istraživanja, eksperimentiranja, rekonstruiranja doživljenog, provjeravanja vlastitih snaga i mogućnosti na vlastiti način, manipuliranja, improviziranja, motoričkih aktivnosti, izražavanja raznim načinima i sredstvima, do razgledavanja, promatranja i traženja informacija o nečemu što je momentalno zainteresiralo dijete. Ukratko: svaka životna aktivnost dinamičkog, radoznalog, stvaralačkog dječjeg bića može biti i slobodna aktivnost uz pretpostavku da smo djeci omogućili slobodu inicijative i opredjeljenja u odnosu na izbor sadržaja i sredstava aktivnosti, na izbor prostora za obavljanje odabranih aktivnosti i na slobodu formiranja i preformiranja grupa, odnosno u ostvarivanju raznih socijalnih struktura u slobodnim aktivnostima.“

Ideja o važnosti slobodnih aktivnosti, kao suprotnosti onima koje vodi i inicira odgajatelj, na koje se ukazalo tijekom primjene predmetnog programskog dokumenta, ugrađena je u novi programski dokument *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983).

U *Programu odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971) riječ igra je prisutna 35 puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 130 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 165 puta.



Slika 23. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića (kraj sedamdesetih godina 20. st.)*

Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.)

Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976)¹²⁷ programski je dokument namijenjen radu s djecom koja nisu pohađala dječji vrtić u godini prije obaveznog osnovnog školovanja. Realizaciju programa pratio je poseban priručnik za odgajatelje (Zgombić, 1979).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Namijenjen je odgoju i obrazovanju djece koja prethodno nisu bila uključena u rad dječjih vrtića, a temelji se na načelu prava svakog djeteta

¹²⁷ **Prosvjetni savjet SR Hrvatske** (1976). Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. U: Šnajder, Z. ur. (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.

da se u predškolskom razdoblju koristi „dobrima društveno-organizirano-
nog odgoja.“¹²⁸

Spomenuto pravo definirano je kao trajna društvena obveza te je kvantitativno normirano sa 150 sati odgojno-obrazovnog sadržaja. Program naglašava kako je riječ o temeljnom minimumu koji vodi do više razine jednakosti među djecom predškolskog uzrasta u smislu postizanja ujednačenijih uvjeta za njihov napredak. To nije neobično budući da je u razmatranom razdoblju tendencija stvaranja uvjeta za „jednak start u svijet učenja, rada i života“ (Rosić, 1984: 14) bila jedna od temeljnih usmjerenosti institucionalnog odgoja i obrazovanja. Predškolskim odgojno-obrazovnim radom nastojala se realizirati društvena težnja da „tretman djece iz manje imućnih i bogatijih obitelji postaje jednakim“ (Baran i sur., 2011).

Razmatrani predmetni dokument usmjeren je stoga, prema ostvarivanju općeg cilja i zadaća u duhu socijalističkih društvenih odnosa. Usmjeren je anticipiranju djetetova cjelovitog psihofizičkog, emocionalnog i moralnog razvoja, čime se „potpomaže sazrijevanje i pripremanje djeteta za školu.“¹²⁹ Program pritom izričito nalaže **distanciranost od školskih metoda rada**.

Analizirani dokument koncipiran je u tri cjeline. Prvi dio dokumenta navodi smjernice Prosvjetnog savjeta Hrvatske i Saveza zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SRH-a. Drugim dijelom dokumenta utvrđuje se i pojašnjava *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada*... uz definiranje programskog cilja i zadaća, razmatranje razvojnih osobina šestogodišnjeg djeteta te navođenje orijentacijskog programskog sadržaja protumačenog u kontekstu četiriju odgojnih područja: Tjelesni i zdravstveni odgoj, Upoznavanje okoline i njegovanje materinjeg jezika, Likovni odgoj te Glazbeni odgoj. Treća cjelina analiziranog dokumenta pruža dva konkretna primjera, tj. modela izvedbenog programa odgojno-obrazovnog rada, koja su ostvarena praktičnim iskustvima u različitim sredinama SRH (Zagreb i Split). Analizirani dokument navodi kako razmatranje ponuđenih modela izvedbenog rada „smanjuje mogućnost improviziranja odgajatelja, pogotovu nastavnika

¹²⁸ Isti izvor, paragraf 1.

¹²⁹ Isti izvor, str. 17.

koji nisu osposobljeni za rad s djecom predškolskog uzrasta.¹³⁰ Zbog nepostojanja sustavnih i kritičkih analiza programskih dokumenata sličnih razmatranom dokumentu, odnosno zbog općeg nedostatka znanstvenih istraživanja (Došen-Dobud, 1977a) i oskudne teorije predškolskog odgoja tijekom analiziranog vremena (Miljak, 1988), programski dokument sugerira da ga se čak može smatrati i probnim.

Predmetni dokument nalaže da „predviđen programski sadržaj treba shvatiti orijentaciono“¹³¹. Uvažavajući sugestije dokumenta da ga treba „elastično primjenjivati“¹³², dokument implicira poštivanje različitosti u iskustvima djece, priznavanje specifičnih osobina odgojne grupe i kontekstualnih uvjeta odgojno-obrazovnog rada. Uvažavanje pretpostavke da **različita iskustva djece** traže individualno različite pristupe djetetu moguće je sagledati kao začetak mijenjanja paradigme o djetetovu učenju, odnosno kao nagovještaj prihvatanja perspektive da „dijete uči (...) tako da neprestano transformira i prerađuje svoje prethodno iskustvo“ (Miljak, 1996: 49).

Iako su programskim dokumentom aktivnosti raspoređene prema unaprijed utvrđenim odgojnim područjima, što je obilježje **zatvorenih** odgojno-obrazovnih programa, prisutan je stav da odgajatelj treba senzibilno uočavati aktualna događanja koja pobuđuju djetetovo zanimanje i prirodan interes, kako bi modificirao planirani sadržaj i organizirao aktivnosti u skladu s uočenim. Navedeni je stav moguće dovesti u vezu s tumačenjem Došen-Dobud (1979) koja upozorava da definiranje sadržajnog minimuma otvara prostor riziku od doslovnog shvaćanja tako određenog i službeno naslovljenog *minimalnog* sadržaja rada pa odgajatelje moguće dovodi u situaciju da se usmjere isključivo na program, utvrđen kao minimalan, ali ne i na širi kontekst, odnosno konkretnu djecu. Spomenuta autorica sugerira ostvarivanje sadržaja na način da se pristupi uvažavanju onog „što je zajedničko, s obzirom na opći pravac razvoja, s onim što je individualno“ i „pojedinačno u svakom konkretnom djetetu“ (Došen-Dobud, 1977a: 44). Autorica zaključuje kako se uvažavanjem navedenog otvaraju perspektive ne samo planirane, nego i djetetove vlastite, slobodne akcije (Došen-Dobud, 1982).

¹³⁰ *Isti izvor*, str. 63.

¹³¹ *Isti izvor*, str. 32.

¹³² *Isti izvor*, str. 22.

Primjena sintagmi i izraza: *izazivati radosno raspoloženje, buditi oduševljenje, razvijati interese, rukovoditi promatranjem, upućivati, poticati, motivirati*, ukazuje na transmisijsku orijentaciju odgojno-obrazovnog programa. Riječ je o primjeni eksplicitnih instrukcija (Miljak, 1996) koje potvrđuju tradicionalnu programsku orijentaciju dokumenta. U konačnici sadržajnog dijela, programski dokument naglašeno sugerira da je pri njenoj realizaciji poželjno konzultirati *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971.)

O igri u predmetnom dokumentu

Dječja igra je, pored rada i zanimanja, **osnovna odgojno-obrazovna aktivnost** predmetnog dokumenta. Dokument polazi od pretpostavke da je ostvarenje programskih ciljeva programa u direktnoj vezi s djetetovom tjelesnim zdravljem i zdravim razvojnim statusom¹³³, stoga osobitu važnost pridaje ostvarivanju zadaća tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Navedeno je u suglasnosti s društvenim i pedagoškim pretpostavkama analiziranog vremena koje razmatraju usvajanje temeljnih elemenata **zdravstvene samozaštite** djeteta kao bitnu društvenu i individualnu zadaću (Rosić, 1984). Analizirani dokument stoga eksplicitno navodi kako je razvijanje skrbnih navika djeteta prema vlastitom zdravlju izuzetna životna vrijednost za koju je odgovorna ne samo obitelj nego i društvo u cjelini.¹³⁴

Posljedično navedenom gledištu, *Program minimuma* ističe kako „djecu treba zainteresirati za vlastito zdravlje“¹³⁵ i poticati na razvijanje navika zdravstvene kulture. Pritom se sugerira igra kao način zadovoljavanja djetetove potrebe za kretanjem, ali i kao dominantno sredstvo njegovanja sustavnih tjelesnih vježbi i zdravstvenog odgoja djeteta. Programski dokument u konkretizaciji zadaća Tjelesnog i zdravstvenog odgoja **poistovjećuje igru i tjelesne vježbe** pa preporučuje sistematske igre i igre s pomagalicama (lopta, uža, vijača, обруч itd.) za „predusretanje i sprečavanje oboljenja“ i „psihičkih opterećenja djeteta.“¹³⁶

¹³³ Usp. isti izvor.

¹³⁴ Usp. isti izvor.

¹³⁵ *Isti izvor*, str. 25.

¹³⁶ *Isti izvor*, str. 32.

Dokumentom se promoviraju i druge igre: ritmičke igre uz brojalice, igre s pjevanjem, igre natjecateljskog karaktera, samostalno organizirane pokretne igre, igre za razvoj slušnih sposobnosti, igre kao oblik izražavanja muzičkih, likovnih, literarnih i drugih iskustava. Daje se prednost igrama koje upućuju dijete na suradnju, a zatim i na natjecanje.

Uvažavajući individualne razlike šestogodišnjeg predškolskog djeteta, igra poprima poziciju bitnog sredstva u razvoju afirmativnih društvenih i emocionalnih odnosa. Programski dokument navodi pojam kultivirane igre djeteta s vršnjacima kao osnovu socijalnog učenja i temelj „za razvoj maštovitog, stvaralačkog i ljudskog bića.”¹³⁷ Dokument smatra nužnim da dijete kroz igru i interakciju s vršnjacima spontano preuzima odgovornost za svoje djelovanje. Navedeno upućuje na promišljanje igre kao specifične metode razvoja djetetove odgovornosti prema samom sebi i prema zakonitostima kolektivnog življenja.

Analizirani dokument prepoznaje nadalje, igru kao važnu komponentu poželjnog **društveno-moralnog** razvoja. Spomenuto viđenje dječje igre odgovara razmatranjima tadašnjih pedagoga, primjerice Roller-Halačev (1978) koja naglašava kako zajedničke igre omogućavaju „stjecanje moralnih predodžbi, moralnih čuvstava (...) moralnih osobina i navika“ (nav. dj., 82). U skladu s navedenim razumljivo je tumačenje kako „djecu treba poticati (...) da se drugarski odnose u igri.”¹³⁸ Igra se u spomenutom kontekstu percipira kao referentna pozicija djetetove socijalizacije, manifestira se kao prostor u kojem se djeca uče drugarskom ponašanju, prihvatanju uspjeha i neuspjeha u natjecateljskim igrama (Mitrović, 1980).

Program minimuma zauzima stav da je **osamostaljivanje djeteta** jedan od najvažnijih odgojnih zadataka „jer uključuje i mnoge druge odgojne kvalitete (samopouzdanje, inicijativnost, spremnost na suradnju).”¹³⁹ U ozračju navedenog stava, upravo igra postaje „poticaj i obrazac djetetu za njegovu samostalnu aktivnost.”¹⁴⁰

¹³⁷ Isti izvor, str. 21.

¹³⁸ Isti izvor, str. 33.

¹³⁹ Isti izvor, str. 33.

¹⁴⁰ Isti izvor, str. 33.

Program minimuma prepoznaje igru i kao sredstvo upoznavanja okoline i razumijevanja važnosti ljudskoga rada pa percipira igru kao način uočavanja društvene vrijednosti individualnog i zajedničkog djelovanja.

Analizirani *Program minimuma* promovira „razvoj igara u kojima djeca preuzimaju nove uloge i izražavaju brigu za oboljele, ljude u nevolji.“¹⁴¹ Moguće je stoga naslutiti kako se igra programskim dokumentom sugerira i kao metoda humanizacije ljudskih/ društvenih odnosa. Dokument sagledava igru i kao način upoznavanja ekspresivnih materijala, odnosno način istraživanja likovnih sredstava. Igra postaje sredstvo uvođenja u razvoj stvaralačkih sposobnosti djeteta i metoda podržavanja likovnog izričaja koji „ima veliko značenje i za intelektualni razvoj djeteta“, te je bitan „element odgovarajućeg pripremanja za školu.“¹⁴²

Program minimuma predlaže igre sa scenskom lutkom i dramske igre kao metodu oslobađanja „sputanosti u govoru“¹⁴³, a igrama uz glazbu, brojalice, pjevanje i kolo, programski dokument potencira mogućnost „za slobodno raznovrsno izražavanje“¹⁴⁴ i njegovanje materinjeg jezika.



Slika 24. Dječak u igri sa scenskom lutkom u dječjem vrtiću (druga polovina sedamdesetih godina 20. st.)

¹⁴¹ Isti izvor, str. 43.

¹⁴² Isti izvor, str. 52.

¹⁴³ Isti izvor, str. 36.

¹⁴⁴ Isti izvor, str. 57.

Time se zadovoljavaju pedagoške perspektive koje govornim mogućnostima predškolskog djeteta pridaju izvanredno veliku ulogu u djetetovom svestranom razvoju (Bartušková, 1968; Mitrović, 1980). S druge strane, zadovoljava se i društvena perspektivna u kojoj nositelji predškolske društvene skrbi smatraju opravdanim potencirati ujednačenu govornu kulturu djeteta. Stav o poželjnom ostvarivanju referentnog nivoa govorne kulture djeteta, moguće je u kontekstu ondašnjih društvenih vrijednosti sagledati kao odraz uvjerenja da spomenuta tendencija omogućava djetetu olakšano i pravilnije praćenje buduće nastave (Mitrović, 1980). Naznake implementacije spomenutog stajališta u odrednice programskog dokumenta, odražavaju njegovu klasičnu prirodu utemeljenu na tradicionalnom shvaćanju djetetova učenja.

U analiziranom Programu minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu (1976.) riječ igra prisutna je šest puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 48 puta. Pojava riječi igra zabilježena je ukupno 54 puta.



Slika 25. *Blagdani i slavlja sastavni su dio različitih programskih koncepcija (Na slici: Proslava Dana dječje radosti u Dječjem vrtiću Bosiljak, Split, ped. god. 1980./81.)*

Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (1977.)

Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama je prvi službeni programski dokument na domaćim nacionalnim prostorima za njegu i odgoj djece u jasličkim grupama (Mendeš, 2020). Donesen je 1977. godine zajedničkim nastojanjima Prosvjetnog savjeta SR Hrvatske, Saveza zajednice društvene brige o djeci predškolskog uzrasta te Zavoda za zaštitu majki i djeteta.¹⁴⁵

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Naime, sve do 1975. godine, odnosno do donošenja *Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta* dječje jaslice bile su **socijalno-zdravstvena institucija** (Lipovac, 1985; Mendeš, 2020) pa su uporište za svoje osnivanje i način rada izvodile iz važećeg *Zakona o socijalnoj zaštiti* (1974). Budući da su dječje jaslice svojim dominantnim naglaskom na zdravstvenoj skrbi dugo egzistirale kao metaforički „privjesak predškolskom odgoju“ (Mendeš, 2020: 112), problematika odgojno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama tek je oskudno izazivala pozornost domaćih pedagoških teoretičara i praktičara. Odgojna nastojanja u dječjim jaslicama bila su minorizirana i stavljena u drugi plan (Mendeš, 2020) pa je u skladu s navedenim okolnostima vladalo društveno poimanje jaslica kao ustanova koje „suviše često imaju zadatak *samo* [isticanje autora] da čuvaju djecu“ (Lipovac, 1985: 78). Da je ovaj dio sustava odgoja i obrazovanja bio najmanje razvijen (Lipovac, 1985), govori činjenica kako je neposredno prije donošenja *Programskih osnova* (1977) svega 3,1% djece bilo obuhvaćeno programom jasličke skrbi (Šnajder (ur.), 1978). U navedenim okolnostima nisu bila začudna ni ondašnja društvena tumačenja da se stručni rad u dječjim jaslicama uglavnom svodi „samo na to da nauči osoblje kako sačuvati zdravlje djeteta“ (Lipovac, 1985: 79). Kao rezultat, dječje jaslice nisu imale službeno razrađene programe rada (Lipovac, 1985) sve do trenutka kad su se počeli značajnije uviđati

¹⁴⁵ **Prosvjetni savjet Hrvatske** (1977). *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (str. 9-74). U: Šnajder, Z. ur. (1978), *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.

nedostaci rigidnog modela organiziranja jasličkih ustanova (tzv. medicinsko doba dječjih jaslica¹⁴⁶, prema Petrović-Sočo, 2007). Sedamdesetih godina prošloga stoljeća, usporedno s porastom društvenog senzibiliteta za rani odgoj, postavljen je zahtjev za uključivanjem jaslica u odgojni sustav (Lipovac, 1985), a 1977. godine Prosvjetni savjet SR Hrvatske izdao je prvi programski dokument za organizaciju i izvođenje rada u dječjim jaslicama i to u vidu *Programskih osnova*.¹⁴⁷ U koncipiranju dokumenta pošlo se od spoznaje da se rani predškolski odgoj izgrađuje na podjednakim idejnim temeljima kao i cjelokupni odgojno-obrazovni sustav (Šnajder (ur.), 1978).

Temeljno obilježje *Programskih osnova* odražava se stoga, u **povezivanju njege i ranog odgoja** djeteta. Programski dokument promovira tumačenje da je dijete „fizički i psihički cjelovito i nedjeljivo“ (Šnajder (ur.), 1978: 47) te da se djetetova cjelovitost manifestira u svim oblicima djetetova ponašanja i aktivnosti. Nije iznenađujuće što je u pozadini donošenja razmatranog dokumenta prisutan odmak od pretpostavke kako je djetetu do treće godine života potrebna samo prehrana i optimalni higijenski uvjeti življenja. U podlozi dokumenta je, naprotiv, implementiran stav o jednakoj vrijednosti pravilne njege i odgojnih postupaka spram djetetova razvoja. Spomenuto stajalište je istovjetno tumačenjima tadašnjih inozemnih i domaćih teoretičara i praktičara (primjerice: Kovrigina, 1980; Miljak, ur., 1986). Slijedom navedenog, dokument afirmira progresivna obilježja naglašavajući kako su jedinstvo, cjelovitost te kontinuitet njege i odgoja suštinske odrednice institucijskog ranog odgoja djeteta (Lipovac, 1985).

Usmjerenost prema unapređivanju djetetova cjelovitog razvoja (tjelesnog, intelektualnog i socio-emocionalnog razvoja), predmetni dokument ostvaruje sagledavajući opći društveni odgojni cilj, zadatke predškolskog odgoja te zadaće dječjih jaslica. *Programske osnove* strukturirane su tako da se u prvom dijelu dokumenta detaljno opisuju **društveno značenje i zadaci** organizirane njege i odgoja djece jasličke dobi, zatim

¹⁴⁶ Jedinstveni naziv dječje jaslice za boravak djece do tri godine života u upotrebi je od 1945. godine, a tim su nazivom zamijenjeni dotadašnji nazivi: pjestovalište, hranilište, kolijevka, dadilište... (Petrović-Sočo, 2007). Povijesno razdoblje dječjih jaslica do 80-tih godina 20. st. - periodizacija dječjih jaslica (Petrović-Sočo, 2007).

¹⁴⁷ Usp. *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama*. U: Šnajder, Z. (ur.), 1978.

se definiraju **opći zahtjevi i načela** za provođenje njege i odgoja u dječjim jaslicama, a potom se razmatraju zadaci i konkretni **programski sadržaji** namijenjeni djeci mlađe i starije jasličke dobi. Sadržaji njege i odgojnog rada s djecom u trećoj godini života koncipirani su u dva odgojna područja (Tjelesni odgoj te Upoznavanje okoline i razvoj govora) kako bi se, sukladno tumačenju programskog dokumenta, osigurala razvojna sljedivost kasnijeg pedagoškog rada u dječjem vrtiću.

Iako su razmatranim dokumentom ponuđeni programski sadržaji u odnosu na „prosječno“ dijete, dokument navodi kako sestra-odgajatelj vodi računa o pojedinačnim osobinama djece pa svakom djetetu pristupa različito „poštujući i razvijajući njegovu individualnost“.¹⁴⁸ Sukladno tome, dokument ne inzistira na krutoj implementaciji programskih sadržaja, nego sugerira da ih treba shvatiti tek orijentacijski. Štoviše, prisutan je programski nalog kako se „ne smije forsirati nijedan zahtjev za čije se ostvarivanje uoči da dijete još nije zrelo“¹⁴⁹ pa se traži pristupanje radu uz elastičnu i fleksibilnu pedagošku organizaciju.

Programske osnove pridaju važnu ulogu **kvalitetnoj komunikaciji** djeteta i odgajatelja te afirmativnom emocionalnom ozračju kao preduvjetu za djetetov napredak. Predmetni dokument snažno anticipira djetetove samostalne aktivnosti, a ujedno ukazuje i na potencijalne prednosti druženja s vršnjacima različitih dobnih uzrasta. U susretima djece **heterogenih dobnih grupa**, odnosno starije i mlađe dobi, predmetni dokument ističe mogućnost odigravanja širokog raspona socijalnog ponašanja.¹⁵⁰

Navedenim zapažanjem moguće je primijetiti kretanje programskog dokumenta prema suvremenim promišljanjima koja zagovaraju interakciju djece različite kronološke dobi kao pedagoški imperativ.¹⁵¹ U uočavanju važne uloge **stimulativne okoline** (fizičke i socijalne) kao promišljene podrške djetetovu razvoju, naslućuje se prepoznavanje manjkavosti dotadašnjeg oblika rada u jasličkim ustanovama te tendencija odmaka od njih.

¹⁴⁸ *Isti izvor*, str. 50.

¹⁴⁹ *Isti izvor*, str. 51.

¹⁵⁰ Usp. isti izvor.

¹⁵¹ Miljak (1986b) razmatrajući interakciju djece različitih dobnih uzrasta, navodi: „Nekorištenje tih mogućnosti (zatvorena vrata odgojnih grupa) u predškolskoj ustanovi, ne može se opravdati“ (Miljak, ur., 1986: 27).

**KARAKTERISTIKE
PROGRAMSKIH
OSNOVA**

(1977.)

jedinstvo njege i odgoja
polaženje od individualnog djeteta
fleksibilnost i odmak od visoke strukturiranosti
samostalne aktivnosti
interakcija kroz heterogene dobne odnose
kvalitetna komunikacija djeteta i odraslih
emocionalno ozračje
važnost stimulativnog okruženja

Shema 4. Obilježja Programskih osnova za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (1977)

Programske osnove ukazuju, nadalje, na manjkavosti obaveznog sudjelovanja djece u frontalnim i vođenim aktivnostima cijele odgojne skupine. Štoviše, dokument na više mjesta eksplicitno nalaže da aktivnosti nipošto ne smiju biti prisiljavajuće za dijete. Slijedom toga, moguće je prepoznati tendenciju programskog dokumenta da liši dijete osjećaja dominacije odrasle osobe¹⁵² (Šnajder (ur.), 1978), na način da ne dovodi dijete u situaciju pojave misli o povredi njegovih osobnih ideja (Došen-Dobud, 1982).

Programske osnove jasno definiraju višebrojne **prednosti uključivanja djeteta** u jasličke grupe. Prednosti pohađanja dječjih jaslica, kao odgojno-zaštitnih organizacija udruženog rada s najkompleksnijom jasličkom skrbi i odgojem, odnose se na sljedeće: provođenje organiziranog i znanstveno potkrijepljenog pedagoškog rada s djecom, aktivan liječnički nadzor i zdravstvenu skrb djeteta, ublažavanje nepovoljnih socijalnih utjecaja na djetetovo odrastanje, poticanje cjelovitog razvoja djeteta, boravak u stimulativnom okruženju i prevenciju hospitalizma,¹⁵³ prisustvo vršnjaka te odgojni utjecaj spram roditelja.

¹⁵² Usp. isti izvor kao pod 151.

¹⁵³ Pojava kad se kod inače dobro njegovane djece, uslijed odgojnih manjkavosti u vidu nedostatnih socijalnih stimulacija i manjka kvalitetnih socijalnih kontakata s drugima, pojavljuje zastoj ili nazadovanje u fizičkom i psihičkom razvoju djeteta – dijete je apatično, slabo i kasno nauči hodati, govoriti, igrati se (Šnajder (ur.), 1978). Hospitalizam se najčešće identifikira „sa smještajem u bolnice ili ustanove zatvorenog tipa“ (Miljak, ur., 1986: 26).

**PREDNOSTI
POHAĐANJA
JASLICA
(1977.)**

primjena znanstvenih spoznaja u radu
aktivna zdravstvena zaštita djeteta
ublažavanje nepovoljnih socijalnih čimbenika
organiziran pedagoški rad s djecom
cjeloviti razvoj djeteta, prevencija hospitalizma
interakcija s vršnjacima
prilagođeno prostorno okruženje
unaprijeđenje obiteljskog odgoja

Shema 5. *Prednosti pohađanja dječjih jaslca (1977)*

Kao jednu od bitnih zadaća, *Programske osnove* izdvajaju suradnju s roditeljima. Dokument pojašnjava kako spomenuta zadaća ne treba imati isključivo službeni karakter u funkciji jednostranog prijenosa informacija, nego se treba ostvarivati kao „trajna zainteresiranost roditelja za njegu, odgoj i zdravstvenu zaštitu djeteta i cjelokupan rad dječjih jaslca.”¹⁵⁴ Kako dokument pritom nalaže podijeljenu odgovornost između ustanove i djetetovih roditelja, za koje ujedno sugerira da ih treba percipirati kao osobe koje imaju kapacitet biti pedagoški osposobljene, daje se u programskom dokumentu uočiti začetak suvremene ideje o partnerstvu ustanove i djetetovih roditelja/skrbnika.

Zahtjevom za personaliziranim pristupom svakom djetetu, predmetni dokument pretpostavlja postojanje odgovarajućeg pedagoškog i psihološkog **zaposlenog kadra**, što, međutim, nije bilo prisutno u praksi. Naime, neposredan rad s djecom jasličke dobi u razmatranom su vremenu obavljale gotovo isključivo medicinske sestre (Lipovac, 1985; Mendeš, 2020) koje nisu bile osposobljene zahtijevanim znanjem. Moglo bi se zaključiti kako su, stoga, upravo *Programske osnove* dale svoj doprinos u senzibiliziranju društva za osiguravanjem **adekvatne izobrazbe** stručnih djelatnika, potrebnih za rad s djecom jasličke dobi.¹⁵⁵

¹⁵⁴ *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama*. (1978). U: Šnajder, Z. (ur.), 1978, str. 55.

¹⁵⁵ Tadašnje pedagoške akademije obrazovale su kadar za rad s djecom vrtičke dobi, no nisu nudile mogućnost adekvatnog obrazovanja za rad s djecom rane dobi (Mendeš, 2018).

Programske osnove su dakle, iz perspektive analiziranog vremena bile definirane vrlo suvremeno (Petrović-Sočo, 2007) te su u mnogočemu odražavale **naprednije stavove** od dotadašnjih predškolskih programa (Mendeš, 2020). Navedeno je moguće naslutiti već u nazivu dokumenta (*Programske osnove*), budući da je u njemu vidljiv otklon od visoko strukturiranog odgojno-obrazovnog programa koji je prethodio razmatranim osnovama. *Programske osnove* svojim su odrednicama označile snažan zaokret prema djetetu i to ne samo uvažavanjem individualnog djeteta kao polazištem za organizaciju rada (Petrović-Sočo, 2007), nego i drugim čimbenicima.

Razmatrajući djetetov razvoj u vidu konstrukta koji je uvjetovan „sazrijevanjem, učenjem i aktivnošću djeteta“¹⁵⁶ (analizirani dokument nagovještava prepoznavanje djeteta kao **sustvaratelja vlastitog razvoja**). Dokument pritom znakovito ostvaruje pedagoški zaokret prema tendenciji prihvaćanja djeteta kao kompetentnog i agentnog bića.

Iako je realizacija *Programskih osnova*, posljedično tadašnjem društvenom kontekstu, bila povjerena osoblju nepedagoške struke pa se ostvarivanje programskih sadržaja nije odvijalo u zamišljenoj punini, nego je uglavnom bilo zamijećeno kao *dobre želje* (Miljak, 1986a) koje implicitno nisu dovele do većih promjena (Mendeš, 2020), ipak je neosporno da ovaj dokument, kao prvi takve vrste, ima „svoju iznimnu vrijednost“ (Lipovac, 1985: 215).

Programske osnove u bitnoj su mjeri doprinijele da se institucijski odgoj djece rane dobi počne razvijati od medicinskog smjera prema pedagoškom smjeru (Petrović-Sočo, 2007), što je značilo postupno pretvaranje jaslica iz **socijalno-zdravstvenih institucija u pedagošku ustanovu**.

¹⁵⁶ *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama*. (1978). U: Šnajder, Z. (ur.), 1978, str. 37.

**DOPRINOS
PROGRAMSKIH
OSNOVA
(1977.)**

- naznake otvorenog kurikulumskog dokumenta
- senzibiliziranje o potrebi adekvatne izobrazbe kadra
- holistički pristup kroz prožetost njege i odgoja
- začetak prepoznavanja potencijala suradničkog učenja
- otklon od poimanja djeteta kao dominantno nekompetentnog bića
- elementarne naznake ideje partnerstva s roditeljima
- transformacija dječjih jaslica ka pedagoškoj ustanovi

Shema 6. Obilježja Programskih osnova za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (1977)

O igri u predmetnom dokumentu

Programske osnove uvažavaju igru kao aktivnost od posebnog značaja za razvoj i odgoj djece jasličke dobi. Štoviše, predmetni dokument definira igru kao praktičnu aktivnost u kojoj se cjelovito aktiviraju sve dimenzije djetetova tjelesnog i psihičkog života te se organski sjedinjuju s djetetom.¹⁵⁷ Polazeći od djetetove potrebe za senzomotoričkom manifestacijom svoga bića, *Programske osnove* promoviraju osobitu važnost **individualne igre**, navodeći kako ona do kraja druge godine djetetova života ima dominantan istraživački karakter. Riječ je o igri u obliku neposredne i praktične manipulativne aktivnosti kojom dijete spoznaje životnu stvarnost te optimalno koristi svoje razvojne mogućnosti. Igra u tom kontekstu predstavlja podršku senzomotornom razvoju djeteta.

Dječja je igra, prema tumačenju programskog dokumenta, prirodan način djetetova upoznavanja okoline. U mlađem jasličkom uzrastu igra je gotovo isključivo funkcionalnog karaktera pa se ostvaruje kao djetetov neposredan aktivitet kojim dijete samostalno utvrđuje svojstva i karakteristike dostupnih objekata i materijala, uočava prostorne i vremenske odnose, razvija svijest o mnogostrukosti svog okruženja, ali i izgrađuje doživljaj sebe u tom okruženju.¹⁵⁸

¹⁵⁷ *Isti izvor*, str. 55.

¹⁵⁸ *Isti izvor*, str. 55.

Smatrajući kako se na cjelovit razvoj djetetovih sposobnosti može optimalno utjecati kroz njegove aktivnosti, razmatrani dokument nalaže da **djetetovu igru treba usmjeravati**.¹⁵⁹ Dječja igra postaje tako način neposrednog utjecaja sestre-odgajatelja na djetetovo djelovanje i posredan način utjecanja na djetetov razvoj. Iako je dijete istraživač po sili prirode (Došen-Dobud, 1982) pa, stoga, ima urođen poriv za spontanom otkrivanjem svoje okoline, sukladno tumačenju autorice Miljak (1986b), povremeno je potrebno da odgajatelj pruži djetetu poželjan impuls u vidu poticanja ili usmjeravanja. Odgajatelj to čini organiziranjem, reguliranjem djetetove aktivnosti određenim predmetima, pokazivanjem, odobravanjem i izborom materijala koje nudi djetetu na korištenje.



Slika 26. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjih jaslica (sredina sedamdesetih godina 20. st.)*

¹⁵⁹ Usp. isti izvor.

Sestra-odgajatelj usmjerava dječju igru ispunjavajući odgojno-obrazovne zadatke, a igra kao sastavnica programskog dokumenta izrasta u sredstvo ostvarivanja odgojnih zadaća. Slijedom navedenog, razumljivo je da razmatrani dokument sugerira svakodnevno odvijanje usredotočene igre sestre-odgajatelja sa svakim pojedinim djetetom (najmanje jednom do dva puta dnevno, 10 do 30 minuta - ovisno o dobi djece).

Ipak, programski dokument napominje da se tijekom planirane igre dominantno trebaju uvažavati djetetovi interesi, osobito ako dijete traži otklon od igre ili pak igru nastavlja u samoinicijativnom smjeru.¹⁶⁰ Predmetne sugestije ne odudaraju od tumačenja relevantnih autora razmatranog vremena (primjerice: Došen-Dobud, 1977a; Peteh, 1978; Kovrigina, 1980), koji smatraju da samostalnom dječjom aktivnošću valja rukovoditi, ali nipošto **ne umanjujući inicijativu djeteta**.

Kovrigina (1980) sugerira da u starijoj jasličkoj dobi ne treba „djetetu davati gotov recept za izvođenje radnje (...) nego dijete treba poticati da se sjeti poznate radnje, da je shvati, da pokaže inicijativu“ (Kovrigina, 1980: 208). Došen-Dobud (1977a) zagovara promoviranje punine djetetova bića poštivanjem njegove prirodne radoznalosti, a Peteh (1978) implicira kako djetetov aktivitet „proizlazi iz interesa, a ne iz autoriteta“ (Peteh, 1978: 22). U okruženju navedenih promišljanja, nije neobično što i razmatrane *Programske osnove* iskazuju slične idejne stavove pa u starijoj jasličkoj grupi sugeriraju igru kao bitan način razvijanja djetetove samostalnosti.¹⁶¹

Sudjelovanje djeteta u zajedničkim igrama i aktivnostima koje vodi sestra-odgajatelj s malom grupom djece ili sa svom djecom može biti uspješno uz uvjet da se djetetu ne ograničava sloboda kretanja u prostoru ni njegovo samoorganizirano djelovanje.¹⁶² Programski dokument stoga zahtijeva mogućnost da dijete po potrebi „slobodno napusti aktivnost i bavi se svojom igrom.“¹⁶³ Dokument nalaže uvažavanje interesa djeteta da se „sāmo nesmetano igra kad to želi.“¹⁶⁴ I autorica Miljak (1986b)

¹⁶⁰ Usp. isti izvor.

¹⁶¹ Usp. isti izvor.

¹⁶² Usp. isti izvor.

¹⁶³ *Isti izvor*, str. 43.

¹⁶⁴ *Isti izvor*, str. 67.

snažna je zagovarateljica spomenutog stava pa pojašnjava: „Dijete koje se zaigralo, ne prekida se u igri, jer je njegova unutarnja motivacija od neprocjenjive važnosti za djetetov kognitivni razvoj“ (Miljak; 1986b: 59).

Imajući u vidu kompleksan značaj igre u anticipiranju djetetova bića, razmatrani dokument eksplicitno utvrđuje da dječje jaslice **prostorno-materijalnim uređenjem** moraju osigurati uvjete i prilike za dječju spontanu i slobodnu igru. Sugerirajući kako „organizacija okoline posredno stimulira dijete na samostalnu aktivnost“¹⁶⁵, analizirani dokument pokazuje tendenciju **odmaka od dotadašnje prakse** u kojoj je dijete, s obzirom na prostornu opremljenost i fizičku (ne)dostupnost igrovnih materijala, bilo ovisno o odgajateljima (Petrović-Sočo, 2007).

Programske osnove, naprotiv, nalažu korištenje raznolikih predmeta i igrovnih sadržaja za djetetovu funkcionalnu, stvaralačku i rekreacijsku igru. Nalaže se i primjena didaktičkih igara koje, sukladno tumačenju dokumenta, imaju potencijal pridonijeti razvoju djetetove motorike, pokreta i utvrđivanju dječjih spoznaja.¹⁶⁶ Igra je predmetnim dokumentom percipirana i kao **sredstvo govornog razvoja** djeteta. Dokument opisuje igru kao bitnu podlogu za jezični razvoj i verbalizaciju radnji iz djetetova svakodnevnog života. U tom smislu, *Programske osnove* predlažu raznolike igre u kojima se *odigrava* glasovna interakcija između djeteta i sestre-odgajatelja. Riječ je o igrama glasovnog oponaša životinja, igrama zvukova prometnih sredstava, igrama zapaženih pojava u prirodi (pljuštanje kiše, šuštanja lišća, puhanja vjetrova, žuborenje rijeke...) i sličnim igrama.¹⁶⁷

Analizirani dokument tumači dječju igru kao način prikazivanja, imitiranja i simboličkog interpretiranja radnji odraslih, smatrajući kako spomenuti oblici igre predstavljaju „najbolji put da se (djeca) približe i uključe u društvenu sredinu“¹⁶⁸. Igra biva percipirana kao metoda razvijanja djetetova **interesa za ljude, njihovo zaposlenje i rad**. Igra biva percipirana kao način ostvarivanja afirmativnog odnosa djeteta prema društvenoj sredini. U konačnici svoje konkretizacije, programski

¹⁶⁵ *Isti izvor*, str. 38.

¹⁶⁶ Usp. isti izvor.

¹⁶⁷ Usp. isti izvor.

¹⁶⁸ *Isti izvor*, str. 39.

dokument promovira razmatranje igre kao metode djetetova emocionalnog razvoja. Dokument prepoznaje u igri značajan potencijal za razvoj emocionalnih vještina, razumijevanje, spoznavanje i manifestiranje raznolikih čuvstava.¹⁶⁹ Razumljivo je, stoga, što analizirani dokument na više mjesta u programskoj konkretizaciji sugerira igru i kao način ostvarivanja **veselog raspoloženja** djeteta (igre skrivača, igre gestama, glazbene i plesne igre, igre u kolu...).

U ovom programskom dokumentu riječ igra prisutna je osamnaest puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 54 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 72 puta.



Slika 27. Stolna didaktička igra
(druga polovina sedamdesetih godina 20. st.)

¹⁶⁹ Usp. isti izvor.

Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979.)

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Programskom dokumentu *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979.)¹⁷⁰ prethodile su društvene i zakonske promjene u sustavu odgoja i obrazovanja koje su dovele do novih paradigmi o odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju u primarne oblike institucijskog odgoja i obrazovanja. Naime, Ustavom SR Hrvatske 1974. godine uvedena je društvena briga o djeci predškolske dobi „kao jedna od osnova razvoja novih odnosa u porodici“ (Rosić, 1984: 33) pa je ista usklađena s potrebama zaposlenih roditelja, s procesima transformacije obitelji te procesima razvoja novih društvenih odnosa (nav. dj.). Istovremeno, **društvena briga** o djeci bivala je sve više percipirana ne samo kao dio odgojno-obrazovne politike „nego i značajan faktor produktivnosti i društveno-ekonomskog rasta“ (Šnajder (ur.), 1976: 41). Izmjena društvenih i gospodarskih vrijednosti dovela je do stava o nužnom ulaganju u razvoj sve djece „kao budućih nosilaca ekonomskog i socijalnog razvitka društva“ (nav. dj., 42).

Godine 1970. usvojena je *Rezolucija o razvoju odgoja i obrazovanja*, koja je među prioritetne zadaće odgoja i obrazovanja odredila integraciju djece s teškoćama („smetnjama“) u razvoju u **redovne odgojno-obrazovne procese**. Zauzet je stav da izlaganje djece rane dobi samo posebnim odgojno-zdravstvenim tretmanima nema ni stručnog ni društvenog opravdanja (nav. dj.), odnosno da djeca s teškoćama u razvoju, kad god je to moguće, trebaju ostvariti pravo na odgoj i obrazovanje u zajedništvu s vršnjacima bez razvojnih teškoća (Rosić, 1984). Usmjerenost reforme odgoja i obrazovanja polučila je ostvarivanjem prava djece s teškoćama (smetnjama) u razvoju na primarne i druge programe redovnih i specijaliziranih dječjih jaslica i vrtića. Posljedično spomenutom, za djecu sa smetnjama u razvoju osigurana je dnevna društvena briga u

¹⁷⁰ **Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske** (1979). *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (111-188). U: Šnajder, Z. (ur.) *Zdravstveno odgojni programi djece sa smetnjama u razvoju radom dadilje u drugoj porodici*. Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.

materinskom i dječjem domu te dnevna briga radom dadilje u drugoj obitelji.¹⁷¹ Odgoj i obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju postali su „sastavni dio odgojno-obrazovnog sistema“ (Rosić, 1984: 75), s ciljem da se spomenutoj skupini djece u najvećoj mogućoj mjeri omogući integriranje u društveno koristan život i rad.

Predmetni dokument polazi od pretpostavke da je „rano djetinjstvo najpresudnija faza u individualnom razvoju čovjeka“¹⁷² te da spomenuta činjenica osobito vrijedi za djecu sa smetnjama u razvoju. Sukladno tumačenju analiziranog dokumenta, osobama rane dobi sa smetnjama u razvoju smatraju se ona djeca kojima je u odgojno-obrazovnom procesu potrebna posebna i stručna pomoć pri umanjivanju rizika njihovih razvojnih smetnji.¹⁷³ U navedenom kontekstu programski se dokument referira na djecu „s oštećenjima vida, s oštećenjima sluha, s poremećajima u glasu i govoru, tjelesno-invalidnu djecu, djecu usporenog razvoja (...), djecu s poremećajima u ponašanju i ličnosti“.¹⁷⁴ Dokument apostrofira da mnoga od spomenute djece imaju razvojne mogućnosti kao i ostala djeca, no uslijed prisutnih razvojnih smetnji njihov se potencijal ne može adekvatno manifestirati niti razvijati bez postupaka dodatne podrške. Naime, dijete sa smetnjama u razvoju, u situaciji u kojoj za njega nije osigurana optimalna podrška, u riziku je od nepoželjnog razvojnog zaostajanja. Razmatrani dokument, stoga, ukazuje na potrebu da djeca s razvojnim poteškoćama budu dosljedno obuhvaćena organiziranom društvenom skrbi i odgojem u redovnim ili specijaliziranim predškolskim ustanovama, „gdje se primjenjuju stručni postupci njege, odgoja i rehabilitacije.“¹⁷⁵ Pod okriljem spomenutog, *Osnove programa* (1979) promoviraju usmjerenost na jednako utvrđene ciljeve i zadaće za svu djecu, no u određenom smislu, ciljevi i zadaće se individualno prilagođavaju djeci sa smetnjama u razvoju. Navedeno znači da se „proširuju u odnosu na otklanjanje, odnosno ublažavanje smetnji.“¹⁷⁶ Riječ je o programskom dokumentu **orijentacijskog karaktera**, „koji

¹⁷¹ Usp. isti izvor.

¹⁷² *Isti izvor*, str. 82.

¹⁷³ Usp. isti izvor.

¹⁷⁴ *Isti izvor*, str. 37.

¹⁷⁵ *Isti izvor*, str. 82.

¹⁷⁶ *Isti izvor*, str. 115.

je zapravo nadogradnja osnovnom programu rada sa svom zdravom djecom predškolskog uzrasta¹⁷⁷, ali uz brižno posvećivanje pažnje posebnim zadaćama koje proizlaze iz razvojnih smetnji i teškoća pojedine djece. Programski dokument naglašava da se samo u onim područjima njege i odgoja „u kojima je osobito izražena potreba da se primjene posebni načini i oblici rada“¹⁷⁸ program treba realizirati prilagođenim postupanjem.

Analizirane *Osnove programa* (1979) sadržajno su razrađene prema životnoj dobi djeteta, prema načelu odgojnih i rehabilitacijskih zadataka te prema vrsti smetnje. Cjelokupni program rada s djecom sastoji se od dvaju dijelova: prvi se odnosi na razdoblje od prve do treće djetetove godine, a drugi od četvrte do navršene šeste godine djetetova života. Područja obuhvaćena prvim dijelom programa su: Razvoj motorike, Razvoj spoznaje, Stjecanje kulturno higijenskih navika, Emocionalno-socijalni razvoj te Igra. Drugi dio programskog dokumenta obuhvaća područja: Senzomotorički odgoj, Briga o sebi, Poznavanje uže i šire okoline te Kreativnost.¹⁷⁹

Budući da svi sadržaji zdravstveno-odgojnog programa čine nedjeljivu cjelinu, u radu s djetetom **nedopustivo je izolirano i dominantno poticanje razvoja jednog** od navedenih područja. Svaka aktivnost koja se provodi s djetetom mora istovremeno utjecati na razvoj svih aspekata djetetove ličnosti pa predmetni dokument zahtjeva „striktno pridržavanje principa integracije.“¹⁸⁰ Korištenjem izraza: *razvijati, objašnjavati, upućivati, stimulirati, ispravljati, odvikavati*, dokument upućuje na tradicionalnu programsku perspektivu koja je fokusirana na organizirano vodstvo djeteta od strane odrasle osobe. Aktualne **moгуćnosti djetetova doprinosa** zajednici ostaju stoga **nedovoljno prepoznate**.

O igri u predmetnom dokumentu

Predmetni dokument prepoznaju igru kao način ostvarivanja programskih ciljeva, odnosno kao pomoć u nastojanju da se dostigne:

¹⁷⁷ *Isti izvor*, str. 127.

¹⁷⁸ *Isti izvor*, str. 117.

¹⁷⁹ Usp. isti izvor.

¹⁸⁰ *Isti izvor*, str. 156.

„maksimalno moguć svestran razvoj ličnosti u području motorike, spoznaje i socijalnih oblika ponašanja, kako bi bila što uspješnija djetetova integracija u porodičnu i užu društvenu sredinu.“¹⁸¹

Analizirani dokument tumači da „djeca sa smetnjama u razvoju većinom imaju iste potrebe kao i ostala djeca. Prema tome, uputstva o rasporedu i organizaciji dnevnog života i rada s djecom; uputstva o prijemu djece od roditelja; o njezi i hranjenju djeteta te o igri i drugim aktivnostima (...) vrijede i za rad s djecom sa smetnjama u razvoju.“¹⁸² Izrečeno tumačenje pretpostavlja dakle, zastupljenost igre i realizaciju iste kao temeljne potrebe djeteta.

Igra je programskim dokumentom prepoznata kao **sredstvo i način integriranja** djece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu djece. Značaj navedene karakteristike igre naglašavaju i pedagozi razmatranog vremena, poput Došen-Dobud (1977a), koja tumači da je igra čimbenik „integriranja djeteta u društvenu zajednicu“ (Došen-Dobud, 1977a: 30) ili pak autorice Mitrović (1980), koja igru promatra kao „specifično sredstvo za razvijanje drugarstva“ (Mitrović, 1980: 149). Slijedom navedenog, moguće je razumjeti sugestiju analiziranog dokumenta kako u radu s djecom sa smetnjama u razvoju djecu treba „maksimalno poticati (...) da ne zaostaju u igri i drugim aktivnostima karakterističnim za djecu iste kronološke dobi.“¹⁸³ Dokument naglašava da djeca sa smetnjama u razvoju trebaju biti uključena „kad god je moguće i koliko je moguće u socijalne aktivnosti s drugom djecom (igra, pjevanje, šetnje itd.).“¹⁸⁴ Igra razmatranim dokumentom postaje metoda razvoja socijalno prihvatljivog ponašanja jer doprinosi razvoju afirmativnog odnosa djece prema djetetu sa smetnjama.¹⁸⁵

U skladu sa stavom da igra obogaćuje emocionalnu perspektivu djeteta, „predstavlja za djecu i olakšavanje frustrativnih situacija“ (Došen-Dobud, 1977a: 26), razmatrane *Osnove programa* prepoznaju igru kao sredstvo i način djetetova **emocionalnog doživljavanja**. Slijedom

¹⁸¹ *Isti izvor*, str. 155.

¹⁸² *Isti izvor*, str. 46.

¹⁸³ *Isti izvor*, str. 142.

¹⁸⁴ *Isti izvor*, str. 151.

¹⁸⁵ Usp. isti izvor.

navedenog, *Osnove programa* otkrivaju kako se u radu s djecom oštećenog sluha razvija „emocionalno doživljavanje (...) posredstvom pantomimičkih igara“¹⁸⁶, odnosno igrama dramatizacije, neverbalne komunikacije te sudjelovanjem u kolektivnim igrovnim aktivnostima.

Programski dokument sugerira nadalje, da u situacijama kada djetetova razvojna odstupanja to dopuštaju, posebnu pozornost treba usmjeriti na redovnu i dovoljnu fizičku uposlenost djeteta. Dijete se potiče na raznovrsne aktivnosti i zanimanja koja se međusobno smjenjuju, a igra je pritom metoda ostvarivanja djetetova tjelesnog angažmana. U navedenim uvjetima igru je moguće sagledati kao **sredstvo održavanja motoričkog aktiviteta** djeteta. Analizirani dokument zahtijeva da djeci sa smetnjama u razvoju, primjerice, djeci s tjelesnim teškoćama, treba „dodavati potrebne igračke, kako bi bila aktivna“¹⁸⁷, a u drugim slučajevima sugerira motoričke igre lovice, igre žmurke, igre skrivača, igre tjelesne i prostorne orijentacije, igre hodanja i trčanja, provlačenja kroz labirint i druge igre. Igra se tako pozicionira kao sredstvo senzomotoričke integracije djetetovih tjelesnih funkcija pa dokument promovira igre vertikalnim i horizontalnim umetaljkama, igre pijeskom, vodom, igre plastelinom, pokretne igre, ali i slobodnu igru (koja se, međutim, podrobnije ne tumači!). S druge strane, sugerirajući igre predmetima u cilju razvijanja djetetovih tjelesnih i spoznajnih procesa, predmetni dokument zastupa adultocentričnu perspektivu razumijevanja djeteta pa nalaže da odrasla osoba „pokazuje djetetu kako se s materijalom radi te pomaže da ono (dijete) otkriva povezanost svojih radnji i učinka.“¹⁸⁸ Razmatrani dokument zastupa stajalište da se dijete usporenog razvoja gotovo redovito „neće spontano igrati kao prosječno razvijeno dijete“, odnosno da dijete „treba naučiti da se igra“¹⁸⁹ (istaknuli autori) kako bi provodeći vrijeme u igri nadvladalo sklonost neadekvatnim oblicima ponašanja, kao što su stereotipne kretnje, agresivnost i autoagresivnost. Programski dokument pritom predviđa podesno vrijeme određeno za igru.¹⁹⁰ U duhu vladajućih pedagoških uvjerenja, dokument podlaže

¹⁸⁶ *Isti izvor*, str. 134.

¹⁸⁷ *Isti izvor*, str. 143.

¹⁸⁸ *Isti izvor*, str. 119.

¹⁸⁹ *Isti izvor*, str. 168.

¹⁹⁰ Usp. isti izvor.

igru dnevnoj organizaciji življenja u dječjem vrtiću - kolektivnom režimu dana (Mitrović, 1980).

Osnove programa zauzimaju stav da je igra važno sredstvo razvoja **djetetove percepcije**. U tu svrhu dokument preporučuje: igre slušanja i igre prepoznavanja zvuka, igre traženja različitih veličina, igre traženja istog oblika ili istih boja. Igru ocjenjuje i kao sredstvo djetetova **upoznavanja okoline**, a zastupanu perspektivu konkretizira navođenjem neophodnih uvjeta za ostvarivanje igrovnih aktiviteta. Dokument, naime, navodi sljedeće: „Da bi se dijete moglo igrati, treba mu: 1. osigurati prostor u kojem se može nesmetano igrati; 2. staviti na raspolaganje određen broj igračaka; 3. odrediti vrijeme za igru.“¹⁹¹ Pritom igru djeteta usporenog razvoja „treba pažljivo planirati, a u toku igre poticati ga na aktivnost i pružiti potrebnu pomoć.“¹⁹²

Na temelju izrečenog, da se zaključiti da predmetni dokument, u kontekstu sagledavanja igre kao metode poticanja djetetova razvoja i učenja, promovira stav o poželjnom planiranju igre. Navedeno nije začudno s obzirom na to da se tijekom analiziranog vremena njegovala sklonost prema izrazitoj strukturiranost odgojno-obrazovnog procesa, a igra kao izvor znanja bila je redovito planirana čak i cjelogodišnjim planom (Mendeš, 2020).

Osnove programa tek ukratko navode stvaralačku igru. Dokument ju pozicionira u kontekst spontanog istraživanja raznolikih materijala namijenjenih likovnom izražavanju djeteta. Programski dokument tumači spomenutu igru materijalima kao pomoć pri ostvarenju bitne zadaće programa: poticanje djetetove kreativnosti i razvoj estetskog doživljavanja. Analizirane *Osnove programa* sugeriraju igru i kao sredstvo uvođenja u terapiju glazbom, odnosno kao pomoć u ostvarivanju odgojno-zdravstvenog rada. Igra time zadobiva i terapeutsku vrijednost.

U analiziranim Osnovama programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju (1979) riječ igra prisutna je sedam puta. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) njezina zastupljenost u dokumentu evidentna je još 40 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 47 puta.

¹⁹¹ *Isti izvor*, str. 167.

¹⁹² *Isti izvor*, str. 168.



Slika 28. Djeca u igri na otvorenom prostoru
(početak osamdesetih godina 20. st.)

Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983.)

Programski dokument *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* donesen je 1983. godine.¹⁹³ Programski dokument zajedno su donijeli Prosvjetni savjet SR Hrvatske i Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske. Ovaj je dokument, prema tumačenju Petrović-Sočo (2013), moguće percipirati kao drugu etapu u razvoju hrvatskog predškolskog kurikulumu.

¹⁹³ **Prosvjetni savjet SR Hrvatske** (1983). *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske. Donošenju finalnog dokumenta prethodile su dvije radne verzije: *Prijedlog plana i programa osnovnog i općeg obrazovanja // Osnove programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta* (Prosvjetni savjet Hrvatske, Zagreb, lipanj 1980) te *Prijedlog osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Zagreb, svibanj 1982).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Donošenju predmetnog dokumenta na početku „posljednjeg desetljeća socijalističkog društvenog samoupravljanja“ (Babić i Irović, 1999a: 8) prethodile su bitne promjene u nacionalnim društvenim kretanjima (Lipovac, 1988) koje su se, među ostalim, manifestirale i u vidu promjena zakonske regulative odgoja i obrazovanja (Podrebarac, (ur.), 1985). Naime, *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980) te *Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta* (1981) koji su prethodili programskom dokumentu odredili su položaj, cilj i zadatke njege, odgoja i zaštite djece predškolske dobi (*Osnove programa...* 1983). Njegovo temeljno obilježje predstavlja polaganje od djeteta u odgojno-obrazovnom procesu (Došen-Dobud i Ormuš, 1984).

Predškolska ustanova je na temelju spomenute nove zakonske regulative dostigla pravnu i društvenu priznatost kao odgojno-obrazovna, a ne socijalna institucija (Peteh, 1981), a **uspostavljeni pedagoški tretman** predškolskih organizacija označio je „revolucionarni obrat u tretiranju predškolskog odgoja“ (Puževski, 1981: 57). Navedenim se dokinula dugogodišnja tradicija percipiranja dječjih vrtića s dominantno socijalnog i zdravstvenog aspekta (Miljak, 1986b) pa je predškolski odgoj i službeno zadobio status primarno odgojno-obrazovne djelatnosti (Rosić, 1984).

Reformskim pedagoškim zahvatom kao progresivnom novinom u vidu uključivanja dječjih jaslica u predškolske radne organizacije, cjelokupni predškolski sustav biva smješten u okvir odgoja i osnovnog obrazovanja (Puževski, 1981). Na zakonskoj podlozi predškolski odgoj tako postaje „prva karika u odgojno-obrazovnom sistemu“ (Rosić, 1984: 22), koja obuhvaća djecu od navršene prve godine života do polaska u osnovnu školu. Pritom, prvi put u povijesti hrvatskog predškolskog odgoja, ovaj sustav, novom zakonskom koncepcijom, **integracijski** pristupa i djeci s teškoćama u razvoju (Peteh, 1981). Nova koncepcija osigurala je uključenost spomenute djece u predškolske programe minimalno dvije godine prije početka osnovnog školovanja, a predškolski odgoj počinje se tretirati ne samo kao briga određenog kruga ljudi, nego kao briga društva u cjelini. Znakovito je što se navedeno odvija u progresivnom trenutku društvenih promjena kada društvo upravo aktualizira potrebu za deskolarizacijom obrazovnog sustava, propitkujući učinkovitost isključivo frontalnih metoda rada i repliciranja

sadržaja, umjesto ovladavanja samostalnom izgradnjom znanja (Šuvar, 1982). Ne iznenađuje, stoga, što se u okrilju navedenih zbivanja, među znanstvenicima i praktičarima javljaju promišljanja o novim pristupima predškolskom odgoju. Razvija se tendencija odmaka od dotadašnjeg „zatvaranja predškolskih institucija u neke svoje nepovredive okvire“ (Došen-Dobud, 1980: 144). Javljaju se promišljanja o stvaranju uvjeta kojima bi svi korisnici odgojno-obrazovnog sustava bili u poziciji „da dođu u položaj subjekta“ (Šuvar, 1982: 23) pa društvena kretanja, na zakonskoj osnovi¹⁹⁴ nalažu da se svoj djeci predškolske dobi omogući kvalitativno jednak ili makar izjednačen start (u smislu pripremljenosti) u sustav daljnjeg odgoja i osnovnog obrazovanja (Puževski, 1981).

Uz podršku znanosti, reformski zahvati nastoje iskoristiti upravo predškolsko razdoblje kao podesno vrijeme u kojem će svako dijete, kao „predestinirani član društva“ (Došen-Dobud, 1982: 77) imati cjelovitu podršku razvoju svoje ličnosti te neće biti promatrano isključivo kroz prizmu kolektiva (Rosić, 1984). Prisutna ideja o svestranom društvenom angažmanu koji tendira **izjednačavanju mogućnosti** za svu djecu pretpostavila je za svoj bitan ishod „sprječavanje socijalne diferencijacije“ (Puževski, 1981: 59), odnosno ublažavanje razlika u znanjima i sposobnostima djece nastalih kao posljedica društvene različitosti (Miljak, 1985).

Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta pronalazi tako svoju svrhovitost „u obavezi prema optimalnom razvoju prirodnih sposobnosti svakog djeteta“ (Rosić, 1984: 34). Priželjkivan „jednak start u svijet učenja, rada i života“ (Došen-Dobud, 1981: 14) Došen-Dobud (1981) vidi „u jednakom pravu na optimalno poticanje“ (nav. dj., 72), u granicama djetetovih dispozicija i sklonosti. Stoga, obrazovna reforma ulaže „veliki društveni i stručni napor da se odgojni rad s predškolskom djecom (...) što kvalitetnije koncipira i podigne na višu stručnu razinu“ (Podrebarac, (ur.), 1985: 184), a zakonodavac propisuje obaveznu uključenost u predškolski sustav u godini prije početka osnovnog školovanja (Rosić, 1984).

¹⁹⁴ Zakonsko reguliranje upotpunjuje se i donošenjem *Odluke o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta* (1983) te *Pravilnikom o vrsti stručne sprema koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu* (1983).

Kao prikladan društveni i znanstveno utemeljen odgovor na reformske tendencije, donose se *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983) koje, u kontekstu analiziranog vremena, kao „jedinstvene programske smjernice za rad s djecom od prve godine života do polaska u osnovnu školu“ (Mendeš, 2020: 320) nastoje na suvremen način optimalno koncipirati sva odgojna nastojanja i to „u pedagoškom kontinuitetu“ (Mendeš, 2015a: 8).

Implementacija *Osnova programa* započeta je u predškolskim ustanovama u pedagoškoj godini 1983./84. (u odgojnim grupama djece mlađe predškolske dobi), odnosno u narednoj 1984./85. pedagoškoj godini (u odgojnim grupama djece starije predškolske dobi).¹⁹⁵

U predmetni dokument uključeni su osobiti reformski zahtjevi: istovjetnost s društvenim ciljem odgoja i obrazovanja, jedinstvena koncepcija i jedinstvo utjecaja na dijete, vertikalna povezanost predškolskog i osnovnoškolskog obrazovnog sustava, osiguranje uvjeta za svestrani razvoj i odgoj djece te znanstvena argumentiranost. *Osnove programa* (1983) koncipirane su u sedam cjelina i to tako da ponajprije utvrđuju temeljna obilježja, ciljeve i zadatke rada s djecom predškolske dobi, potom nude sadržaj i objašnjenja rada za djecu određenog predškolskog uzrasta, a zatim iznose sadržaj kraćih programa rada uz popratna izvedbena objašnjenja.

Zapažajući kako je ovo prvi domaći odgojno-obrazovni dokument koji se referira na ranu i predškolsku dob, Miljak (1986a, 1986b) apostrofira kako navedeno predstavlja snažnu novinu i **iskorak u percipiranju i tretiranju ranog razdoblja** (razdoblja od prve do treće godine djetetova života) kao sastavnog dijela cjelovitog predškolskog sustava. U vezi s tim ističe sljedeće: „Važna je novost u promatranju i realizaciji predškolskog odgoja što se odgoj i njega djece do četvrte godine integrira u sistem predškolskog [i] osnovnoškolskog odgoja.“ (1986b: 25).

Nastojeći implementirati suvremene znanstvene tvrdnje o djetetovom sveobuhvatnom, a ne fragmentiranom i parceliziranom doživljavanju i spoznavanju okoline (Lipovac, 1988), programski sadržaji su

¹⁹⁵ *Osnove programa* implementirane su i u vidu drugih oblika skrbi predškolske djece u vidu kraćih programa - minimalni programi, programi igraonica, programi odmora i rekreacije predškolske djece (Usp. *Osnove programa*, 1983).

grupirani u tri integrirana područja. Područja su naslovljena na sljedeći način: *Govor, izražavanje i stvaranje, Dijete i njegova okolina, te Zdravstvena i tjelesna kultura*.¹⁹⁶ Spomenuta odgojno-obrazovna područja čine jedinstvenu cjelinu, podržavajući prirodan način djetetova razumijevanja i spoznavanja svijeta.¹⁹⁷

Sadržaji aktivnosti predstavljaju republičku razinu programiranja (Lipovac, 1988) jer je odgojno-obrazovni program koncipiran u širem smislu pa je kao takav podloga za izradu izvedbenih programa. *Osnove programa* pritom daju bitna usmjerenja prema važnim zahtjevima pa dokument tumači kako treba uvažiti njegov orijentacijski karakter u programskoj okrenutosti prema djetetu i djetetovu cjelovitom tretmanu.

U programskoj usmjerenosti na ispunjenje zahtjeva da se najmlađoj društvenoj generaciji osiguraju optimalni uvjeti za sveobuhvatan razvoj i daljnji odgoj i obrazovanje analizirani dokument reflektira naslanjanje na **tradicionalnu paradigmu**. Ipak, predmetni dokument naglašava kako njegovi sadržaji ne ostvaruju svrhovitost u reproduciranju i umnažanju propisanog znanja, nego u procesu „formiranja osobina i sposobnosti djeteta“¹⁹⁸, odnosno u iznalaženju uvjeta u kojima će dijete biti u poziciji „da razvije svoje potencijale, da proširuje svoje psihofizičke mogućnosti i stvaralačke sposobnosti *vlastitom* aktivnošću“¹⁹⁹ (istaknuli autori). Navedeno tumačenju sugerira prisutnost suvremenog promišljanja o djetetu budući da daje naslutiti razumijevanje djeteta na novoj (kvalitativno višoj) razini djetetova subjektiviteta. Razmatranim odrednicama programskog dokumenta moguće je, naime, primijetiti ideju prihvaćanja djeteta ne samo kao sudionika pedagoški pripremljenog okruženja, već i kao kompetentnog dionika vlastitog razvoja, koji

¹⁹⁶ Kao podloga izradi našem programskom dokumentu poslužila je talijanska programska orijentacija (Mendeš, 2020) s (gotovo) identično naslovljenim programskim cjelinama: *Dijete i njegov zavičaj, Jezik, izražavanje i kreiranje, Zdravstvena i tjelesna kultura* (Staničić i Stepich, 1993: 436).

¹⁹⁷ U programskoj cjelini *Dijete i njegova okolina* integrirani su radni, ekološki i prometni odgoj, osnove samozaštite djece i općenarodne obrane te formiranje elementarnih matematičkih predodžbi. U cjelini *Govor, izražavanje i stvaranje* integrirani su govorni, književni, scenski, filmski, glazbeni i likovni jezik.

¹⁹⁸ *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983), str. 60.

¹⁹⁹ *Isti izvor*, str. 2.

angažirano izgrađuje i stvara (a ne samo usvaja i reproducira) vlastito znanje.

Izražavajući aktualna dostignuća znanosti o razvoju i odgoju djeteta predškolske dobi predmetni dokument iskazuje napredak u usporedbi s prošlim u više aspekata (Miljak, 1986a; 1986b; Babić i Irović, 1999a; Mendeš, 2020). Naime, ostvaren je kvalitativan pomak na integracijskoj razini programskih sadržaja na način da su prijašnjih šest metodičkih područja integrirana u tri cjeline. Time se napušta „predmetna podjela“ i „predmetna izoliranost“ (Babić i Irović, 1999a: 8) karakteristična za školske programe. Programski napredak odražava se u naglašenijoj okrenutosti prema djetetu te dosljednijim zahtjevom za uvažavanjem **individualizacije i fleksibilne organizacije** primjerenije djetetovim potrebama. Uočljiv je odklon od krutih oblika rada (dotadašnjih „zanimanja“) te njihova modifikacija prema zajedničkim i individualnim (slobodnim) aktivnostima (Miljak, 1995a). U razmatranom dokumentu uočljivo je i znakovito odstupanje od propisivanja akademski visoko strukturiranih oblika rada (visoka strukturiranost dominirala je u dokumentu iz 1971. godine). Spomenuto odstupanje znakovito je tim više ako se sagleda s pozicije vremena njegove pojavnosti – u razdoblju društveno-organizirane koncepcije predškolskog odgoja, poznate po tendenciji naglašenog didaktičkog pristupa pedagoškoj praksi. Stoga, tvrdnju da su *Programske osnove* „kruna odmaka od strogo strukturiranih odgojno-obrazovnih programa“ (Mendeš, 2020: 320) moguće je percipirati kao još jednu, za ondašnje vrijeme, suvremenu novinu i bitnu odrednicu programskog dokumenta, koja zapravo potvrđuje kako je dokument „u pojedinim odredbama moderan i za današnje vrijeme“ (nav. dj., 320).

U predmetnom dokumentu **uloga odgajatelja** ponešto je otvorenija u usporedbi s onom u prethodnim programima (Miljak, 1995a). Odgajatelj je pozvan da kontekstualno primjerenije pristupa valorizaciji odgojno-obrazovnih zadataka, odnosno da ostvarivanje zadataka promatra kroz personaliziran, a ne unificiran opis „poželjnog i konačnog oblika ponašanja djeteta, odnosno grupe“ (Jovan, 1983b: 157).

S druge strane, odgajatelj još uvijek **nema primjerenu slobodu** u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa budući da nije autonoman pri izboru odgojno-obrazovnih sadržaja (Miljak, 1996). Sadržaji rada propisani

su globalno na općoj razini pa se iz njihovog (ipak propisanog!) zbira odabiru oni koji realno zadovoljavaju mogućnosti i potrebe djece. Kako je pri takvom odabiru neophodno ostvariti cjelovito razumijevanje svakog djeteta, odgajatelj zadobiva ulogu profesionalca koji brižno individualizira odgojni proces (Jovan, 1983a). Konkretizacija principa individualizacije nalaže od odgajatelja da ispuni „zahtjev za poštivanjem osobnih karakteristika pojedinaca“ (nav. dj., 59), odnosno „da ne polazi od 'srednjeg' i određenog tipa (djeteta) koji se smatra modelom“ (nav. dj., 60). Primjenjujući princip individualizacije odgajatelj ostvaruje novu ulogu. Odgajatelj postaje pomagač djetetu „da napreduje prema vlastitom tempu i mogućnostima“ (nav. dj., 59) pa je odgajateljeva nova uloga „više dijalektička nego didaktička“ (Jovan, 1983c: 259).

No, programskim dokumentom nisu dokinute postojeće, tradicionalne uloge odgajatelja. Odgajatelj još uvijek ima ulogu izvršitelja dokumenta koji nije u mogućnosti udovoljiti širim postavkama otvorenog kurikulumu (Miljak, 1992). Odgajatelj nema priliku oblikovati odgojno-obrazovni proces utemeljen na svakodnevnom življenju odgojne grupe, neposredne okoline, specifičnih kulturnih i životnih uvjeta u kojima djeluje ustanova (Miljak, 1996). Miljak, stoga, tumači kako je u tehničkom smislu odgajatelj u ovom dokumentu još uvijek model kojeg razvijaju izvanjski eksperti (Miljak, 1988), **operativac i programski izvršitelj** koji aplicira teorijske principe i sadržaje u praksu (Miljak, 1996). Kako je odgajatelj u navedenom kontekstu dominantno usredotočen „na sebe i gradivo koje mora obraditi“ (Miljak, 1988: 161), njegova usmjerenost na dijete nije dovoljno prepoznata na implicitnoj razini; štoviše, uglavnom je prisutna „samo na razini općeg opredjeljenja“ (Babić, 1989: 39). Babić (1989) konstatira kako je ovaj dokument „pokušaj pomirenja teorijskih konstrukata o djeci i djetinjstvu i njihove prave istinske prirode“ (nav. dj., 39), no zaključuje da pritom nisu u dovoljnoj mjeri ostvareni uvjeti za uspješan razvoj djeteta iz dječje perspektive (Babić, 1989).

Naime, unatoč programskom naglasku na djetetov aktivitet, evidentno je odsustvo djeteta u biranju, predlaganju, organiziranju i zajedničkoj izgradnji svakodnevnih prakse. Navedeno ukazuje da je dijete još uvijek pedagoški objekt kojem se programske strukture obraćaju adultocentričnim formulacijama – *formirati, razvijati, utjecati, poticati, zadati, usavršavati*.... S druge strane, uslijed izostanka promišljanja kako bi

ciljeve, zadaće i sadržaje rada trebalo razumjeti kao bitne **intencije** koje odgajatelj tek „prevodi u hipoteze i verificira u praksi“ (Miljak, 1991: 71), a ne kao krute i nepromjenjive dogme (Miljak, 1992), nije neobično što programskim dokumentom nije pretpostavljena uloga odgajatelja kao osobe koja usavršava program u kritičkom sagledavanju sebe i svoje odgojne prakse.

Unatoč primjedbama kako se ovaj dokument manifestirao u nesuglasju i raskoraku programskih intencija i realnog programa (Miljak, 1986a) pa „nije imao bitnog utjecaja na pedagošku praksu“ (Petrović-Sočo, 2013: 11), dokumentu se „ne može osporiti suvremenost pristupa programiranju i njegova naglašena odgojna usmjerenost“ (Lipovac, 1988: 206). Dokument je ostvario znakovitu tendenciju kretanja prema mijenjanju postojećeg stanja (Miljak, 1986a, 1995a) te je pritom potaknuo mnoge promjene u (narednim) praksama predškolskog odgoja (Mendeš, 2020). Složit ćemo se sa stavom da ovaj dokument predstavlja „kopernikanski obrat u odnosu na ciljeve i zadaće rada s djecom u vrtiću.“ (Starc i Pleša, 2019: 297).

O igri u predmetnom dokumentu

Dugo je na pedagoškoj sceni bilo prisutno tradicionalno shvaćanje dječje igre prema kojem određena vrste igre djeluje na samo jedno razvojno područje (npr. Bartušková, 1968, Levin-Ščirina i Mendžerickaja, 1950; Marinić, Jelić, Marković, 1950, Rudež, 1963/64). Za predmetno razdoblje karakteristično je napuštanje navedenog shvaćanja „jer kad je riječ o igri djeteta predškolske dobi, svaka igra utječe na njegov cjelokupan razvoj, bez obzira kojoj grupi igra pripada.“ (Roller-Halačev i Vegar, 1981: 5). To se shvaćanje odrazilo i na novu programsku koncepciju.

Odražavajući u potpunosti, za to vrijeme suvremena, dostignuća dječje psihologije i predškolske pedagogije (Mendeš, 2020), razmatra ni dokument pozicionira igru kao dominantnu djetetovu aktivnost. Štoviše, programski dokument navodi kako „odgojni rad s djecom mora biti suštinski usmjeren prema stvaranju uvjeta za igru djece i za njihove praktične i druge aktivnosti“²⁰⁰ budući da je igra percipirana kao **osnovni oblik i metoda rada** s posebnim odgojnim značenjem.

²⁰⁰ *Isti izvor*, str. 4.

U skladu s pojavom naprednog razmišljanja koje tumači učenje predškolskog djeteta kao socijalno i kulturno uvjetovano (Babić, 1989) pa implicira da se učenje odigrava u povoljnom interakcijskom ozračju djece i odraslih, dokument kao važnu zadaću prepoznaje njegovanje afirmativnih emocionalnih odnosa u svim zajedničkim igrama i aktivnostima djece i odgajatelja. U navedenom smislu, igra postaje način ostvarivanja stalnog programskog zahtjeva za osiguranjem **emocionalne podrške djetetu**, postaje način ispunjenja djetetova osjećaja „sigurnosti, zadovoljstva i nesputanosti.“²⁰¹

Kako je jedan od bitnih zahtjeva predškolskog odgoja „da njeguje i potiče spontane izraze svih psihofizičkih potencijala djeteta“²⁰², dokument apostrofira „**zadovoljavanje osnovne potrebe djeteta** za igrom“²⁰³ pa tumači kako za igru treba osigurati „prostor, vrijeme, sredstva i ostale uvjete u kojima se igra može razviti.“²⁰⁴ U djetetovoj ranoj dobi dokument nalaže osiguranje uvjeta za funkcionalnu igru i promovira korištenje igrački „različitih boja, oblika i materijala koje dijete vesele, koje može vući, rastavljati, bacati i sl.“²⁰⁵ Dokument navodi da će u takvoj igri dijete stjecati iskustva o sebi, o osobinama predmeta koji ga okružuju i o neposrednoj okolini. U navedenom ozračju igra dobiva **instrumentalnu zadaću**, pri čemu je uloga odraslih pomoći i podržati njezinu artikulaciju.

Težeći za jedinstvom i kontinuitetom odgojnih nastojanja obiteljskog i institucijskog okruženja, programski dokument uz pomoć igre, kao **spone djetetove mikro i makro sredine**, primjenjuje načelo rada prema kojem svaka situacija može polučiti odgojne efekte. Pri osiguravanju uvjeta za stvaranje i njegovanje veze između djetetova primarnog okruženja (roditeljskog doma) i dječjeg vrtića, programski dokument, stoga, promovira evociranje djetetova iskustva igre u roditeljskoj sredini, iznošenje igrovnih doživljaja i razgovor „o igračkama kod kuće.“²⁰⁶ Igra i igračka postaju tako direktna poveznica dječjeg vrtića i roditeljskog

²⁰¹ *Isti izvor*, str. 6.

²⁰² *Isti izvor*, str. 10.

²⁰³ *Isti izvor*, str. 6.

²⁰⁴ *Isti izvor*, str. 4.

²⁰⁵ *Isti izvor*, str. 16.

²⁰⁶ *Isti izvor*, str. 25.

doma, postaju medijator kojim dijete uz pomoć odraslih uočava povezanost, podudarnost i bliskost obiteljskog i predškolskog življenja.

Programski dokument pretpostavlja igru kao način **uvođenje djeteta u svijet rada**.²⁰⁷ Priklanjajući se stavu da „odnos prema radu nije dan, već se uči“ (Peteh, 1981: 12) te da razvija poželjne oblike ponašanja kao što su strpljivost, ustrajnost, savladavanje teškoća ili pak pružanje pomoći (Peteh, 1981), ne iznenađuje što razmatrani dokument predlaže integriranje primjerenih radnih aktivnosti i igre. Dokument sugerira uključivanje raznolikih materijala u igru, koji iz perspektive odraslih imaju konotaciju radnih materijala: – „drvo, tekstil, papir, škare, igla, konac, kliješta, izvijač, alat za rad u vrtu i dr.“²⁰⁸ Navedenim smjernicama igra se ostvaruje kao posredna metoda u zadovoljavanju nove programske zadaće – „poticati u njima (djeci, op.a.) oduševljenje za rad“, odnosno „razvijati poštovanje prema vrijednostima ljudskog rada.“²⁰⁹

Razmatrani dokument promatra igru kao mogućnost identifikacije djeteta s vrijednostima predškolske ustanove i normama ponašanja njenih djelatnika. Dokument navodi kako „osiguravanje prisnog kontakta s ljudima koji rade u predškolskoj radnoj organizaciji omogućuje djetetu da se identificira s njima i da mu budu uzor za imitaciju u igrama i radnim aktivnostima.“²¹⁰ Opisanoj odrednicom sugerira se ostvarenje igre u cilju djetetove interpretacije uočenih vrijednosnih obrazaca, no igra ovdje otvara i nove perspektive - izrasta u referentni okvir za preradu djetetovih doživljaja koji odražavaju **kulturu** i implicitnu pedagogiju predškolske ustanove. Igra se transformira u medij koji potvrđuje da „sve ono što se događa u ustanovi, a ne samo specifični sadržaji i metode (...) ima odgojno djelovanje na dijete“ (Miljak, 1995b: 604) i određenu odgojno-obrazovnu poruku (nav. dj.). Navedeno je znakovito tim više što daje primijetiti programsko kretanje prema suvremenom percipiranju predškolske prakse kao ukupnosti interakcija djeteta i svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa.

²⁰⁷ Usp. isti izvor.

²⁰⁸ *Isti izvor*, str. 44.

²⁰⁹ *Isti izvor*, str. 46.

²¹⁰ *Isti izvor*, str. 63.

Podržavajući manifestaciju dječje igre, programski dokument prepoznaje važnost igrovnog okruženja pa tumači da predškolsko okruženje treba uključivati primjerene materijalne poticaje: slikovnice, knjige, scenske lutke, glazbene instrumente, likovno-tehničke i druge materijale.²¹¹ Posebnim usmjerenjem razmatrani dokument nalaže opremljenost prostora i specifičnim igračkama „koje predstavljaju vatrogasna kola, kola hitne pomoći, kola milicije (...) figure milicionara, vojnika, vatrogasaca.“²¹² U spomenutoj odrednici prepoznatljivo je načelo integriranog pristupa dječjem institucijskom življenju i svakodnevnim iskustvima, no ujedno je moguće naslutiti pokušaj senzibiliziranja predškolskog djeteta za doživljavanjem osjećaja sigurnosti temeljem sveobuhvatne društvene skrbi spram njega. Moguće je, naime, interpretirati da igra u razmatranom dokumentu ostvaruje ulogu **facilitatora društvenih vrijednosti** pa postaje metoda kojom se kod djeteta nastoji „razvijati poštovanje prema svima koji se brinu za sigurnost djece u porodici, vrtiću i neposrednoj okolini.“²¹³

Tumačeći igru kao sredstvo razvoja djetetovih govornih, izražajnih i stvaralačkih mogućnosti, dokument predviđa igre glasovima i riječima, igre dramatizacije i igre kazališta, igre pripovijedanja i izmišljanja, igre glazbenog i scenskog izražavanja, ritmičke, plesne i druge igre. Razumijevajući igru kao „prirodan izraz dječje aktivnosti“²¹⁴, programski dokument tumači ju kao „najsvrshodniji i jedino opravdan način rješavanja zadataka zdravstvene i tjelesne kulture.“²¹⁵ U prihvatanju djetetove razvojne cjelovitosti, dokument objašnjava da „elementarne motoričke igre prema individualnim mogućnostima djeteta oslobađaju dijete straha od nepoznatog.“²¹⁶ Navedenim tumačenjem dokument prihvaća igru kao prirodnu poveznicu svih segmenata djetetova bića pa igra postaje potvrda i priznanje holističkog razumijevanja djeteta.

²¹¹ Usp. isti izvor.

²¹² *Isti izvor*, str. 35.

²¹³ *Isti izvor*, str. 33.

²¹⁴ *Isti izvor*, str. 75.

²¹⁵ *Isti izvor*, str. 75.

²¹⁶ *Isti izvor*, str. 75.

ULOGE
DJEČJE
IGRE
(1983.)

dominantna aktivnost
osnovna metoda rada
instrument upoznavanja okoline
sredstvo emocionalne podrške
spona djetetove mikro i makro sredine
poveznica jedinstvenog utjecaja na dijete
sredstvo uvođenja u rad
identifikator s društvenim vrijednostima
facilitator moralnih vrijednosti
sredstvo razvoja govornih i stvaralačkih mogućnosti
pokušaj pobuđivanja djetetove motivacije

Shema 7. Obilježja dječje igre prema Osnovama programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983)

Predmetni dokument sugerira da igra, koju organizira i vodi odgajatelj, može izazvati poželjan interes djeteta za određene (planirane) sadržaje. U pojedinim sadržajnim odrednicama dokument, stoga, povezuje igrovne aktivnosti sa zadaćama: *poticati radoznalost, razvijati inicijativnost, buditi interes, zainteresirati*. Navedenu perspektivu igre kao pokušaja pobuđivanja djetetove motivacije moguće je razumjeti u kontekstu poznavanja prakse koja je prethodila *Osnovama programa*, a za koju je bila karakteristična naglašena pasivnost djeteta i ovisnost o odgajatelju.

Moguće je pretpostaviti da je analizirani dokument, u nastojanju za idealnim programskim smjernicama kojima bi značajno dokinuo uzroke i posljedice djetetove neaktivnosti, nedovoljno reflektirao svoju (još uvijek jednim dijelom prisutnu) naslonjenost na tradicionalnu paradigmu i biheviorističko shvaćanje djetetova spoznavanja svijeta pa je propustio ostvariti veću zastupljenost dječje slobodne igre kao suštinske nositeljice djetetove intrinzične motivacije i prirodnog pokretača djetetova aktiviteta.

U ovom programskom dokumentu riječ igra prisutna je trinaest puta, a kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je 152 puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno 165 puta.



Slika 29. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(sredina osamdesetih godina 20. st.)*



Slika 30. *Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(druga polovina osamdesetih godina 20. st.)*

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)

Uspostava demokratske vlasti u Republici Hrvatskoj uz napuštanje monističkog državnog sustava (1990.) imala je bitan utjecaj na sve segmente hrvatskog društva pa tako i na sustav odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2020), odnosno na kreiranje novih pedagoških stručnih dokumenata (Markočić, 1992). Napredne promjene u ozračju demokratskih procesa u hrvatskom društvu imale su kao logičan ishod utvrđivanje nove koncepcije predškolskog odgoja poznate pod nazivom humanističko-razvojna koncepcija predškolskog odgoja, koja je svoju konkretizaciju ostvarila službenim dokumentom (Mendeš, 2020). Riječ je o *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.) koje je donijelo Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske, kao konstituirajućem, no ujedno i razvojnom programskom aktu prvi put samostalne države Hrvatske.²¹⁷ Podloga za razradu predmetnog dokumenta bila je nova koncepcija izvanobiteljskog predškolskog odgoja. Navodimo sljedeće:

„Nove spoznaje o djetetu, nastojanja da se stvore uvjeti koji će omogućiti razvoj djeteta u skladu s njegovim osobnim potrebama, sposobnostima, mogućnostima i interesima, uvjetovali su (uz ostalo) da se već u „Prijedlogu koncepcije predškolskog odgoja“ izrazi potreba za pluralizmom pedagoških ideja i koncepcija u sadržajima i načinima provođenja tog odgoja.“ (Belamarić, 1992: 25).

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Društveni kontekst promjena pronašao je svoj odraz već u naslovljenosti novog programskog dokumenta. Naime, za razliku od razmatranih dokumenata iz prethodnih razdoblja (*Program rada...*, *Programske osnove...*; *Osnove programa...*), *Programsko usmjerenje...* (1991) već svojim nazivom „otkriva da se ne radi o konzistentnom konceptu“²¹⁸ (Krstović, 1997a: 48), nego o autentičnoj stručnoj orijentaciji, koju je opravdano percipirati kao snažan preokret u osmišljavanju institucijskog predškolskog

²¹⁷ **Ministarstvo prosvjete i kulture** (1991). Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanje predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1 (7-8), 8-12.

²¹⁸ Konzistentan – u smislu *nepromjenjiv, dovršen, zatvoren* (op. autora).

odgoja (Mendeš, 2012). Moguće je tumačiti kako je donošenjem ovog dokumenta otpočela treća etapa u razvoju hrvatskih predškolskih kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013), koja je svojom koncepcijskom podlogom utabala put rekonceptualizaciji i novoj usmjerenosti nacionalne predškolske djelatnosti (*nav. dj.*).

Nakon povijesnog razdoblja početne predškolske koncepcije izgrađene na idejama Friedricha Fröbela te zatim koncepcije društveno-organiziranog predškolskog odgoja, predškolski sustav na našim nacionalnim prostorima zahvaćaju potpuno nove koncepcijske premise. Demokratizacijom društva mijenja se pedagoška paradigma i afirmira nova pedagoška koncepcija (Krstović, 1997b). Riječ je o **humanističko-razvojnoj koncepciji** uspostavljenoj na humanističkom i znanstvenom pristupu predškolskom odgoju, kao početnoj razini integriranog odgojno-obrazovnog sustava. *Programsko usmjerenje*, utemeljeno na uvažavanju nove koncepcije, definira svoj integritet kao „stručnu podlogu za provođenje različitih programa odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi u organiziranim izvan obiteljskim uvjetima.”²¹⁹ Autorica Markočić (1992) zapaža kako razmatrani dokument pritom pruža potreban oslonac, okvir i inspiraciju za najaktualnija pitanja institucionalnog predškolskog usmjerenja u uvjetima „kvalitetnog zajedničkog življenja djece i odraslih.”²²⁰

Predmetni dokument strukturiran je u tri cjeline. Nakon prvog, odnosno uvodnog dijela dokument tumači humanističko-razvojnu koncepciju predškolskog odgoja, a potom prilazi promišljanju osnovnih uvjeta za primjenu spomenute koncepcije u pedagošku praksu. Svojim sastavnicama programski dokument snažno promovira **načela humanizma**: pluralističku tendenciju slobode pedagoških ideja i koncepata, heterogenost u vrstama i izvedbenim oblicima predškolskih programa te demokratizaciju društva prema programskim nositeljima.²²¹ U ozračju humanističke koncepcije dokument za svoju bitnu i progresivnu odrednicu apostrofira razumijevanje djeteta kao bića s općim ljudskim

²¹⁹ **Ministarstvo prosvjete i kulture** (1991). Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1 (7-8), str. 8.

²²⁰ *Isti izvor*, str. 6.

²²¹ Usp. isti izvor.

i posebnim pravima.²²² Dokument, naime, prihvaća gledište prema kojem svako dijete ima pravo na autentičan (*ne izvanjski propisan!*) razvoj u punini osobnih potencijala i interesa.²²³

U suglasju s humanističkom teorijom, koja implicira da je čovjek prema svom bitnom ljudskom određenju ne samo spoznajno, nego i vrijednosno biće (Bognar i Simel, 2013), a s druge strane, za razliku od određenih društvenih projekata kojima su iskazani pokušaji mjerljivog definiranja vrijednosti djeteta iz perspektive odraslih članova društva,²²⁴ *Programsko usmjerenje* prilazi djetetu kao neupitnoj **vrijednosti samoj po sebi**, kao vrijednosti uvaženoj po načelu djetetova/ljudskog bitka. U tom kontekstu dijete se percipira kao legitimna antropološka vrednota sa svim općeljudskim i individualnim osobinama. Ne iznenađuje, stoga, što, analizirani dokument, konstatirajući kako je osnovna uloga predškolskog odgoja „da pridonosi povoljnom cjelovitom razvoju osobnosti djeteta i kvaliteti njegova života.”²²⁵, kvalitativno ambicioznije i **kompleksnije pristupa djetetu**, u odnosu na prethodne predškolske programe. Naglašena cjelovitost u shvaćanju djetetova bića vodeći je motiv predmetnog dokumenta, čime predstavlja otklon u odnosu na ranije tradicionalne programe „gdje se u linearnim popisima ciljeva, zadataka, aktivnosti i sadržaja gubio uvid u razvoj i cjelovitost rada s djecom“ (Belamarić, 1996, str. 17). Razmatrani dokument zauzima perspektivu koja je ne samo usmjerena i okrenuta djetetu, nego štoviše, polazi od djeteta samog, od djetetovih izvornih posebitosti, prava i aspiracija.

²²² Na temelju *Opće deklaracije o ljudskim pravima* (1948) i *Deklaracije o pravima djeteta* (1959).

²²³ Usp. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1 (7-8), 8-12.

²²⁴ Sedamdesetih godina 20. st. pokrenut je međunacionalni istraživački projekt o generativnim društvenim tendencijama i društvenom značenju djece u smislu psihološke vrijednosti tj. psihološkog zadovoljstva koje djeca pružaju roditeljima. Analiziran je diskurs socijalne i ekonomske vrijednosti djece, oportunitetni troškovi roditeljstva te različite psihološke potrebe koje roditelji zadovoljavaju imajući potomstvo. Društvena vrijednost djece komparirana je sa stjecanjem poželjnog socijalnog statusa, s religijskim vrijednostima, osjećajem postignuća i moći, ostvarivanjem društvenog identiteta i materijalnog benefita (usp. Hoffman, L. i Hoffman, M. (1973). *The Value of Children to Parents*. In: Fawcett, J. T. (Ed.), *Psychological Perspectives on Population* (pages 19-79). New York: Basic Books.

²²⁵ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanje predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1 (7-8), str. 11.

Perspektiva polaznja od djeteta, koja sugerira djetetovu prioritetnu poziciju kao djetetovo pravo, a ne kao datost ili raspoloživost odraslih da budu prema djetetu okrenuti i usmjereni (*no time ipak još uvijek adultocentrični!*), svjedoči o namjeri da se demokratske proklamacije novog društvenog opredjeljenja doista „prenesu i ugrade u teoriju i praksu predškolskih ustanova“ (Miljak, 1992: 40). Polaznje od djeteta „kao prvenstvenog ishodišta“ (Došen-Dobud, 1982: 38) pozicionira ovim činom cjelokupnu programsku osnovu u djetetovu službu.

Suprotno od tradicionalnih kurikuluma, koji su bili dominantno usmjereni na spoznajni razvoj i unificiranu pripremu pojedinca za buduće obrazovanje, *Programsko usmjerenje* orijentirano je na osnaživanje djeteta za kvalitetno življenje u njegovu okruženju na način da angažira djetetov „pun razvoj aktualnih i potencijalnih funkcija i sposobnosti.“²²⁶ Razmatrani dokument pritom se u potpunosti **odmiče od ideologizirane** pripreme djeteta za buduće društveno poželjno funkcioniranje te promovira humanistički stav distanciran od pristupa odgoju kao prosvjetiteljskom djelovanju. Slijedom spomenutog, moguće je naslutiti kako analizirani dokument prepoznaje odgoj i razvoj kao emancipacijsku praksu koja afirmira dijete u oblikovanju samoga sebe. U navedenoj perspektivi humanistička paradigma predškolske djelatnosti pronalazi svoj **smisao već u prirodi djetetova bića**, što je kod pojedinih autora (primjerice Došen-Dobud, 1981) bilo prepoznato i čitavo desetljeće ranije (no nisu postojali objektivni društveni uvjeti da se navedeno i realizira). Naime, navedena autorica konstatira kako predškolski odgoj treba „poći od djeteta, u čijoj su prirodi sadržani ciljevi i zadaci odgoja“ (Došen-Dobud, 1981: 73). To je izuzetno napredan stav za vrijeme u kojem je rad objavljen. U spomenutom kontekstu nije začudno što *Programsko usmjerenje* iskazuje zaokret od dotadašnje prakse asimetričnog odnosa djeteta i odgajatelja (odraslih) pa zahtjeva otvorenost i ostvarivanje demokratskih odnosa svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Navedeno odgovara tumačenju da se holistički pristup predškolskoj praksi treba odražavati ne samo u odgoju i obrazovanju svakog djeteta, nego i u cjelokupnom živućem kontekstu ustanove (Slunjski, 2011).

²²⁶ Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1991. br. 7/8, str. 9.

Programsko usmjerenje (1991) „nadilazi tradicionalno poimanje programa rada“ (Krstović, 1997b: 11). Ono se razlikuje od prethodnih dokumenata po svojoj strukturi i sadržaju, štoviše „ova se koncepcija maksimalno udaljuje od termina program“ (Krstović, 1997a: 48). Oprečno ranijim kurikulumima koji su propisivali i detaljno konkretizirali sadržaje i područja rada, *Programsko usmjerenje* „unosí bitne kvalitativne promjene u djelatnost“ (*nav. dj.*). Naime, dokument ne definira propisan skup sadržaja za koje se očekuje da će ih svako dijete u određenom trenutku usvojiti, nego naznačuje tek mogućnosti programiranja tijekom procesa, čime pedagošku ustanovu pretvara u stimulativnu odgojnu sredinu. Predmetni dokument ima potrebna obilježja te se može shvatiti kao predškolski kurikulum u širem smislu (Slunjski, 2006).

Predmetni dokument promovira novi pristup aktivnostima pa sugerira orijentaciju na raznovrsne **djelatnosti** kojima dijete (dominantno vlastitim snagama!) aktivira svoj potencijal. Terminološki otklon od programskih pojmova karakterističnih za tradicionalnu paradigmu (pojmovi *odgojno-obrazovna područja*, *područja rada*) te uvođenje novog programsko-terminološkog koncepta pod nazivom djelatnost,²²⁷ moguće je percipirati kao kurikulumsku prekretnicu ne samo u odnosu na strukturu dokumenta. Moguće je protumačiti kako je riječ o zagovaranju nove perspektive u deklarativnoj i praktičnoj slici djeteta, koja svjedoči o **pedagoškoj progresiji** u razumijevanju djeteta kao prirodnog i nezamjenjivog aktera svoga napretka. Budući da humanistička teorija vidi dijete kao angažirano, aktivno, činidbeno i djelatno biće, nije neprihvatljivo uzeti u razmatranje misao kako su autori *Programskog usmjerenja* možda upravo izabranim pojmom *djelatnost* (kao sinonimom za akciju, djelovanje i činjenje) naglasili svoje opredjeljenje za suvremenu poziciju djeteta, koja pretpostavlja djetetov **djelatan i proaktivan** (a ne metodički isplaniran, receptivan i u najboljem slučaju tek reaktivan) subjektivitet. *Programsko usmjerenje* sugerira djelatnosti naslovljene kao životno-praktične i radne aktivnosti, raznovrsne igre, društvene i društveno-zabavne djelatnosti, umjetničke djelatnosti, djelatnosti raznovrsnog izražavanja i stvaranja djeteta, istraživačko-spoznajne djelatnosti te specifične aktivnosti s kretanjem.

²²⁷ Djelatnost – osobina onog koji je djelat, akcija, djelovanje, činidba (Anić, 1991: 111). *Rječnik hrvatskoga jezika* (1991). Zagreb: Novi liber.

Novost u koncipiranju programskog dokumenta spoznatljiva je i u činjenici da dokument umjesto tradicionalnog definiranja odgojno-obrazovnih zadataka pristupa utvrđivanju i konceptualizaciji djetetovih potreba (osnovnih i posebnih), a nekadašnje definiranje metodičkih područja nadograđuje promoviranjem područja djetetova razvoja: tjelesni razvoj i zdravlje, emocionalni, socijalni i spoznajni razvoj (Markočić, 1992). Razumijevajući kako je učenje više od onog što je propisano javnim obrazovnim politikama i zakonodavstvom (Rosić, 1984), a spoznajući da znanje nije samo izolirana stečevina pojedinca, već je raspodijeljeno u okruženju zajednice (Miljak, 1996), *Programsko usmjerenje* zagovara koncept oblikovanja situacija učenja, no ne i striktno planiranje tijeka aktivnosti. Navedeno pronalazi svoj odraz u shvaćanju i uvažavanju učenja kao **transakcijskog i transformacijskog procesa**. Odgojna paradigma koja iskazuje potpuni odmak od transmisije znanja time se, stoga, prijelomno izmjenjuje.

Programsko usmjerenje nadalje apostrofira da na dijete i njegovu aktivnost djeluje prostorni kontekst u kojem dijete živi pa ustvrđuje kako je oblikovanje materijalne sredine u dječjem vrtiću bitan aspekt odgoja.²²⁸ U duhu jednakopravne uključenosti svih vitalno zainteresiranih sudionika u izvedbeni tijek kurikulumu, dokument naglašava kako „djeca i njihovi roditelji također moraju imati mogućnost fleksibilnog korištenja prostora“ i „aktivnog sudjelovanja u njegovom oblikovanju.“²²⁹ Navedenim odrednicama aktualizira se tumačenje da kvalitetan organizacijski kontekst, u čijem oblikovanju sudjeluje i dijete, u bitnoj mjeri unaprjeđuje pedagoški potencijal (Došen-Dobud, 1982) budući da dijete svojim participiranjem u oblikovanju institucijskog prostora postaje sudionik „ostvarivanja vlastite osobnosti“ (nav. dj., 14).

Uvažavajući ispravnim stav da „odgajati djecu u duhu slobodne i autonomne ličnosti može isključivo odgajatelj koji je i sam slobodna i autonomna ličnost“ (Miljak, 1992: 41), *Programsko usmjerenje* zahtijeva od odgajatelja repozicioniranje svoje dotadašnje uloge. Suprotno od tradicionalnog kurikulumu u kojem su odgajatelji bili poistovječeni s programskim izvršiteljima koji apliciraju teoriju i teorijske principe u praksu

²²⁸ Usp. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanje predškolske djece. *Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, 1 (7-8), 8-12.

²²⁹ *Isti izvor*, str. 20.

(Miljak, 1991), razmatrani dokument uvažava odgajatelja kao **kompetentnog stručnjaka** (Markočić, 1992). Slijedom navedenog, *Programsko usmjerenje* očekuje odgajateljevo uzdizanje na metarazinu pedagoškog rada pa implicira nove uloge odgajatelja koje počivaju na kritičkom razmišljanju i objektivnom reflektiranju profesionalne prakse (Miljak, 1991). Ulogom (su)stvaratelja otvorenog programa i tvorca (Irović, 1992) dinamičnog sustava podrške djetetovim razvojnim potencijalima odgajatelj postaje praktičar koji razmišlja o akciji u akciji (Miljak, 1996), postaje profesionalac oslobođen od zabluda i konzervatizma (Miljak, 1991), odnosno pedagoški stručnjak sposoban za „građenje nove prakse i teorije odgoja i obrazovanja u institucionalnim uvjetima“ (Miljak, 1991: 73).

Budući da humanistička koncepcija snažno zagovora podupiranje djetetova jedinstvenog (a ne uniformnog) identiteta, uloga odgajatelja se ostvaruje u naglašeno posredničkim (a ne poučavateljskim) zadacima. Odgajatelj prestaje biti dominantan izvor znanja pa preuzima poziciju pomagača u učenju i razvoju djeteta (Miljak, 1995a). U perspektivi sudjelujućeg promatrača odgajatelj interpretira aktivnosti djece, mentalno se angažira u procesu otkrivanja djetetovih aspiracija te promišlja o dinamici programiranja aktivnosti (Irović, 1992).

Shvaćajući *Programsko usmjerenje* kao širok kurikulumski okvir (Krstović, 1997b), odgajatelj ostvaruje novu ulogu – izgrađuje i koncipira autentični kurikulum užeg poimanja.

O igri u predmetnom dokumentu

Igra kao sastavnica programskog dokumenta prepoznata je kao razvojna vrijednost djece predškolske dobi pa slijedom navedenog *Programsko usmjerenje* zauzima stav kako „dječji vrtići i drugi oblici izvanobiteljskog odgoja moraju biti mjesta za igru djece.“²³⁰ Miljak navedenu smjernicu sugerira na način da je proširuje dodatnim pojmovima bitnim za perspektivu djetetova razvoja pa dječji vrtić tumači kao „mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih“ (Miljak, 1996: 48). Autorica time potvrđuje igru kao imanentnu djetetovu biću, egzistenciji i razvoju. *Programsko usmjerenje* stavlja naglasak na dječju igru u smislu

²³⁰ *Isti izvor*, str. 13.

temeljne aktivnosti i oblika učenja djeteta predškolske dobi (Mendeš, 2012), no istu pritom sagledava kao djetetovo pravo i izvor autentičnih potencijala, a ne kao didaktizirani instrument ili pedagoško sredstvo za ostvarivanje društveno poželjnih perspektiva.

Igra se u predmetnom dokumentu uvažava kao prirodna potreba djeteta, koja se, pored ostalog, manifestira u vidu djetetova angažiranog istraživanja, eksperimentiranja te raznovrsnog stvaralačkog izražavanja.²³¹ Dokument osobito sugerira „omogućavanje i oplemenjivanje djetetove **spontane igre**“²³² s naročitim naglaskom na simboličku igru. U navedenom smislu igra se tumači kao „aktivnost po izboru“, koja anticipira sve dimenzije djetetova razvoja. Igra kao sastavnica kurikulumskog dokumenta pozicionira se time kao prirodna referentna podloga za uspostavu osjećaja „sigurnosti, samopoštovanja“ te „stvaralačkog pristupa problemima, samokontrole.“²³³ Opravdano je naslutiti da djetetova igra predmetnim dokumentom zadobiva identitet pokretača i čimbenika djetetove samoaktualizacije i samostalnosti, što ide ususret respektiranju humanističke misli kako „tek samostalno dijete je i slobodno“ (Miljak, 1995a: 22).

Programsko usmjerenje prepoznaje igru kao mogućnost kreiranja raznolikih situacija u kojima se dijete može osjetiti uspješno i kompetentno te emocionalno zadovoljno (Petrović-Sočo, 1999). Stoga, dokument ukazuje na igru i kao na samoizabran aktivitet kojim dijete „može i prevladavati neke vlastite osjećajne probleme.“²³⁴ Dokument uvažava igru kao fenomen u kojem dijete „na osebujuć način postiže što još ne može u stvarnosti“²³⁵, aludirajući pritom na djetetov aktualan i potencijalan stupanj razvoja, odnosno na snažan potencijal igre da mobilizira dijete prema novim postignućima (Miljak, 1996).

Primjećujući da se u igri dijete „pridržava pravila koje si je samo odabralo ili prihvatilo“²³⁶, analizirani dokument ukazuje na kapacitet igre u

²³¹ Usp. isti izvor.

²³² *Isti izvor*, str. 13.

²³³ *Isti izvor*, str. 13.

²³⁴ *Isti izvor*, str. 13.

²³⁵ *Isti izvor*, str. 13.

²³⁶ *Isti izvor*, str. 13.

stjecanju socijalnih vještina, razumijevajući pritom igru kao djelatan čin koji „pomaže djetetu istraživati socijalne vještine i uči ga kako napredovati u odnosima s drugima“ (Petrović-Sočo, 1999: 11). Skrećući pozornost na to da dijete samoizabranom igrom „ponavlja, mijenja ponašanje, postupke, rješenja problema,“²³⁷ *Programsko usmjerenje* potvrđuje **stvara-lacki i transformacijski potencijal** dječje igre. Navedeno korespondira s tumačenjem da dijete upravo čineći, djelujući, odnosno stječući iskustva i izgrađujući svoje znanje, razvija vlastiti identitet i transformira sebe samoga u osobu koja aktivno napreduje (Slunjski, 2011).

Slijedom navedenoga, razložno je što analizirani dokument obraća pozornost na potrebu dobrog shvaćanja igre i **optimalnog angažmana odgajatelja** u djetetov igrovni kontekst. Predmetni dokument apostrofira kako se „utjecanje odraslih na igru mora (se) zasnivati na dobrom poznavanju igre i aktualne razvojne razine djeteta“²³⁸ Spomenuti nalog odgovara suvremenim pedagoškim shvaćanjima da upravo kompetentno razumijevanje dječje igre omogućava odgajatelju „da se uključi ili isključi iz igre kad uoči da je to potrebno“ (Mendeš i sur., 2020: 33). Igra se ovim dokumentom uvažava kao prostor u koji se odrasla osoba uključuje na pretežno indirektan način, primjerice „oblikovanjem inspirativnog i poticajnog materijalnog okruženja, koje pored igračaka uključuje i raznovrsne materijale za igru i igrovnu interakciju djece.“²³⁹

Programsko usmjerenje navodi: „Moguće je primjenjivati i usavršavati sustav i već izgrađenih, poznatih igara, tzv. igara s gotovim pravilima, pokretnih (elementarnih, motoričkih), te istraživačkih, društvenih, jezičnih, glazbenih, likovnih, dramskih, scenskih, logičkih, matematičkih igara, odnosno igara građenja i konstruiranja, dakle igara koje se obično nazivaju didaktičkima.“²⁴⁰ Navedenom smjernicom sugerira se uvažavanje, fleksibilnost i otvorenost širokog spektra igara, igrovnih modela, varijanti pa čak i postavljenih strukturnih pravila. Spomenutim se opet iznova potvrđuje polaznje dokumenta od samog djeteta kao holističkog bića čija je igrovnost (kao i dijete samo) sveobuhvatna, dinamična, izražajno pluralistička, tj. mnoštvena.

²³⁷ *Isti izvor*, str. 13.

²³⁸ *Isti izvor*, str. 13.

²³⁹ *Isti izvor*, str. 13.

²⁴⁰ *Isti izvor*, str. 13.

U ovom programskom dokumentu riječ igra prisutna je jedan put, a u različitim deklinacijskim oblicima (igre, igri, igru, igrom) zastupljena je trinaest puta. Pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno četrnaest puta.



Slika 31. Djeca u igri u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića (druga polovina devedesetih godina 20. st.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje centralni je dokument obrazovne politike Republike Hrvatske donesen 2011. godine.²⁴¹ Njegove su značajke da je nacionalnog značaja te da predstavlja okvir (podlogu) za donošenje niza kurikuluma tijekom narednog razdoblja. Dokument je zamišljen kao konceptijski okvir za izradu kurikuluma od predškolske razine do završetka srednjoškolske obrazovne razine.²⁴²

U kraćem poglavlju posvećenom predškolskoj razini razmatraju se svrha i važnost predškolskog kurikuluma i struktura predškolskog kurikuluma. Ističe se sljedeće:

Temeljna uloga predškolskog odgoja i obrazovanja odnosi se na stvaranje uvjeta za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, doprinos kvaliteti njegova odrastanja i, posredno, kvaliteti njegova obiteljskog života. Svrha je predškolskog odgoja i obrazovanja osigurati takve uvjete koji jamče razvoj svih sposobnosti svakoga djeteta te osiguravaju jednake mogućnosti svoj djeci. U ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja stvaraju se materijalni i kadrovski uvjeti te društveno okružje za kvalitetan život djeteta. *Nacionalni okvirni kurikulum* pretpostavlja stvaranje uvjeta za cjelovit razvoj djeteta u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja, poštujući pritom razvojne i druge čimbenike (osobne potrebe, obitelj, zajednica, vrijednosti, prava i sl.). Na taj se način potiče razvoj kompetencija koje su nužne pojedincu za snalaženje i aktivno sudjelovanje u svakodnevnom osobnomu te kasnije profesionalnomu i društvenomu životu. Nizom aktivnosti i poticaja stvaraju se osnove za razvijanje svih djetetovih sposobnosti, kako za učenje, tako i za njegovu samostalnost u učenju. Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih izravnih i neizravnih sudionika odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovno djelovanje različitih sudionika odgoja, osobito roditelja i odgojitelja, zahtijeva njihovo međusobno razumijevanje i

²⁴¹ **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta** (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, posjećeno 7. siječnja 2025.

²⁴² Usp. isti izvor.

suradnju čime se ostvaruju jedinstveno shvaćeni i prihvaćeni ciljevi odgoja i obrazovanja prema razvojnim mogućnostima djeteta.²⁴³

Struktura predškolskog kurikuluma sastoji se od triju cjelina: ja (slika o sebi), ja i drugi (obitelj, vršnjaci itd.) te svijet oko mene (prirodno i sociokulturno okruženje, baština i održivi razvoj). Naglasak je poticaju cjelovitog razvoja djeteta. Unutar ovog dijela razmatraju se i područja kompetencijskih dimenzija te se navode sljedeće: temeljna znanja, vještine i sposobnosti te vrijednosti i stavovi.

Ovaj je dokument bio podloga i za donošenje *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) o kojem će više riječi biti u sljedećem poglavlju.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.)

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje objavilo je 2014. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, s intencijom unapređenja postojeće odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj.²⁴⁴ Donošenju spomenutog dokumenta prethodilo je izdavanje *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010)²⁴⁵, čime je moguće razmatrati početak četvrte etape u razvoju hrvatskih nacionalnih kurikuluma (Petrović-Sočo, 2013). Donesen „na pozitivnim stečevinama“ (Mendeš, 2015a: 8) prethodnog kurikuluskog dokumenta (*Programsko usmjerenje...*, 1991), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) predstavlja prvi akt koji na zakonskoj osnovi i pod službenim

²⁴³ Isti izvor, str. 50.

²⁴⁴ **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske** (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>, str. 3, posjećeno 3. siječnja 2025.

²⁴⁵ Ovim se dokumentom prvi put na državnoj razini, u vertikali odgojno-obrazovnog sustava, verificira humanističko-razvojan, dinamičan, otvoren i integriran kurikuluski pristup (Petrović-Sočo, 2013).

nazivom *kurikulum* definira široku koncepcijsku podlogu za izradu individualnih kurikuluma svake predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj (Vekić-Kljaić, 2020). Razmatrani dokument navodi kako se pritom oslanja na najviše znanstvene dosege generirane iz hrvatske i svjetske predškolske teorije i prakse budući da svojom usmjerenošću na razvoj svakog subjekta odgojno-obrazovnog procesa tendira tradiciji progresivnog obrazovanja (Slunjski, 2015b). *Nacionalni kurikulum* utvrđuje ključne odrednice pogodne za implementaciju u pedagoški proces, stoga naglašava obvezu kontinuiranog usklađivanja s utvrđenim zahtjevima. Dokument navodi kako se referira na djecu u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu pa je relevantno primijetiti kako je ovo prvi hrvatski dokument u kojemu je prisutan izraz *rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Mendeš, 2020).

Predmetni dokument sastoji se od sljedećih cjelina: (a) polazišta, (b) načela, (c) vrijednosti, (d) ciljevi, (e) odnos *Nacionalnog kurikuluma...* i kurikuluma vrtića i kurikuluma predškole, (f) mjere osiguranja kvalitete, (h) profesionalni razvoj stručnih djelatnika. Kao svoju osobitost, dokument navodi usmjerenost prema ostvarivanju specifičnih ciljeva. Riječ je o osiguranju mjera **dobrobiti**²⁴⁶ za djetetov cjeloviti razvoj, odgoj i učenje. Dobrobit za dijete suvremeni je izraz (Mendeš, 2020) koji podrazumijeva optimalan status djeteta, a odnosi se na osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu te socijalnu dimenziju djetetova bića.

Novost u koncipiranju dokumenta je orijentiranost prema ostvarivanju ključnih **kompetencija**²⁴⁷ za cjeloživotno učenje. Navedena novina preuzeta je iz obrazovnog okvira Europske unije (*Nacionalni okvirni kurikulum...*, 2011). Usuglašenost s obrazovnom politikom Europske unije te opredjeljenje za prihvaćanje društvenih vrijednosti europskog suživota pronalaze svoj odraz i u drugim bitnim karakteristikama dokumenta, osobito u implementaciji programskih načela i vrijednosti. U

²⁴⁶ Prema definiciji *Velikog rječnika hrvatskoga jezika* (Anić, 2014), dobrobit djeteta je dio javnoga poretka, načelo i kriterij za donošenje odluka u vezi s djecom, bez obzira na to donosi li odluku fizička ili pravna osoba.

²⁴⁷ Riječ je o sljedećim kompetencijama: (a) komunikacija na materinskom jeziku, (b) komunikacija na stranim jezicima, (c) matematičke i temeljne prirodoslovne kompetencije, (d) digitalna kompetencija, (e) učiti kako učiti, (f) socijalna i građanska kompetencije, (g) inicijativnost i poduzetnost te (h) kultura svijesti i izražavanje (*Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, 2014).

kontekstu navedenog, programski se dokument okreće sljedećim referentnim uporištima: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo s roditeljima i zajednicom, osiguranje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te spremnost na kontinuirano učenje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse.²⁴⁸

Razmatrani dokument promovira **humanističke vrijednosti** koje podupiru holistički razvoj pojedinca: znanje, identitet, humanizam i toleranciju, odgovornost, autonomiju i kreativnost.²⁴⁹ Svoju svrhovitost dokument pritom manifestira određujući se kao:

- integriran (djetetovom razvoju pristupa sveobuhvatno, a ne parcelizirano, uvažava zajednički sudoprinos djece i odraslih),
- razvojan (podrazumijeva dinamičnost, promjenjivost i razvojnu nelinearnost koja dokida mogućnost rigidnog planiranja),
- humanistički (promovira senzibilitet spram svakog pojedinca, identitet, samoaktualizaciju),
- (su)konstruktivan (uvažava proces osobne i zajedničke konstrukcije znanja).²⁵⁰

U težnji za osiguranjem visoke razine pedagoške kvalitete i njenog stalnog rasta kao kurikulumskog imperativa dokument reflektira nove zahtjeve i uloge spram odgajatelja (Slunjski, 2015a). Navedeno nije začudno s obzirom na to da humanistička perspektiva kojom se prihvaćaju prirodni nagoni djeteta za autonomnim spoznavanjem stvarnosti bitno izmjenjuje tradicionalne uloge odgojnih praktičara (Malaguzzi, 1998).

Kako u duhu humanističko-razvojne koncepcije analizirani dokument karakterizira njegova izrazita otvorenost, što znači odstupanje od programske standardizacije i normativnosti, odgajatelj je pozvan **fleksibilno promišljati o perspektivama** djetetova napretka. Uvažavajući tumačenje da je zadaća neizravne podrške djetetovu razvoju apostrofirana u suvremenoj paradigmi promoviranjem prostornog okruženja kao trećeg odgajatelja (Malaguzzi, 1998), nije iznenađujuće što se navedeno manifestira u dokumentu kao jedan od prioriteta odgajateljeva

²⁴⁸ Usp. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

²⁴⁹ Usp. isti izvor.

²⁵⁰ Usp. isti izvor.

djelovanja - ostvariti i zadovoljiti ulogu kreatora *kontekstualnog kurikuluma* (Slunjski, 2015b).

Spoznaja da odgajatelj u suvremeno koncipiranom kurikulumu ima punu autonomiju pri odabiru pedagoških sadržaja (Slunjski, 2015b) iziskuje, međutim, visoku razinu profesionalne refleksivnosti o optimalnim uvjetima zadovoljavanja djetetove dobrobiti. U navedenom kontekstu pomno promatranje dječjih aktivnosti (slobodnih, istraživačkih, projektnih i dr.) promovira odgajatelja u profesionalca koji postupno transformira svoju sliku o djetetu i redefinira vlastitu poziciju u procesu djetetova (ali i svog!) učenja. Podržavajući dijete u aktivnoj (su)izgradnji svakodnevnih spoznaja i procjenjivanju osobnih postignuća, odgajatelj ga usmjerava prema meta-razinama osobnog znanja (Petrović-Sočo, 2009).

Istodobno, odgajatelj pristupa novim profesionalnim izazovima - reflektira igru (kao temeljni oblik djetetova učenja) **iz perspektive djeteta** te osigurava djetetu i roditeljima partnerstvo u perspektivi zajedničkog institucionalnog (su)života. Kako bi navedeno bilo ostvarivo, kurikulum visoko vrednuje kontinuiran profesionalni razvoj predškolskih djelatnika pa traži od odgajatelja da kompetentno pristupa ulozi istraživača vlastite prakse i angažiranog etnografa odgojno-obrazovnog procesa.²⁵¹

Nacionalni kurikulum (2014), za razliku od prethodnih dokumenata kod kojih to nije bilo prisutno, temeljitim smjernicama implicira važnost dokumentiranja svih dimenzija odgojno-obrazovne stvarnosti pa sugerira sagledavanje navedene zadaće kao bitnog razvojnog čina. Uvođenjem i integriranjem koncepta kulture ustanove u svoje sastavnice, Nacionalni kurikulum iskazuje novi segment pedagoškog napretka u odnosu na ranije predškolske kurikulume.

Dokument naglašava kako perspektivu njegove implementacije u bitnoj mjeri određuje kultura ustanove, čime opravdano potvrđuje vlastiti **koncept otvorenosti, demokratičnosti i holističkog pristupa** zajedničkoj "odgovornosti svih subjekata za sam tijek, ali i za krajnji ishod institucijskog odgoja i obrazovanja."²⁵²

²⁵¹ Usp. isti izvor.

²⁵² *Isti izvor*, str. 39.

U završnim odrednicama, programski dokument daje konceptualni okvir za planiranje, organizaciju i osiguranje kvalitete *kurikuluma predškole*.²⁵³ Dokument se u konačnici referira na obavezu profesionalnog napretka svih stručnih djelatnika, zagovarajući pritom stvaranje profesionalnih zajednica učenja i umrežavanje ustanova.²⁵⁴

O igri u predmetnom dokumentu

Igra se prihvaća kao osnovni oblik življenja, svrhovitog učenja i cjelovitog razvoja djeteta. U perspektivi djeteta kao angažiranog i kompetentnog subjekta vlastita razvoja, koji je prirodno usmjeren na autonomiju i samoodređenje, *Nacionalni kurikulum* iskazuje tendenciju poistovjećivanja termina *igra* sa sintagmama *samoinicirane* i *samoorganizirane aktivnosti*. Navedeno se daje naslutiti već i *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (2011), koji kao prethodnik novog dokumenta, naglašava kako u procesu djetetova učenja treba preferirati djetetovu „sposobnost (samo)poticanja na djelovanje, (samo)organiziranja i (samo)vođenja aktivnosti“ (*Nacionalni okvirni kurikulum...*, 2011: 51).

Budući da *Nacionalni kurikulum* (2014) otkriva da su u podlozi njegovog koncipiranja uvaženi primjeri suvremene predškolske prakse ne samo hrvatskog, nego i europskog pa i šireg okruženja, slijedom navedenog, nije neprihvatljivo pomisliti kako su aktualne pedagoške premissa drugih zemalja o dječjoj igri, kao dominantnoj odrednici djetetova bića, imale utjecaj na uvođenje pojedinih inovacija i u hrvatski predškolski kurikulum.

Kako za potrebe ovog rada ne smatramo suvišnim sagledati cjelovit kontekst uvođenja terminoloških pojmova *samoinicirane* i *samoorganizirane aktivnosti* u sadržaj kurikulumske dokumenta (smatrajući pritom da navedeni pojmovi integrirano povezuju sve oblike djetetova aktivnosti - dječju igru, istraživanje i učenje), u nastavku rada sažeto se usmjeravamo na pokušaj tumačenja istih.

²⁵³ Riječ je o kurikulumu namijenjenom odgojno-obrazovnome radu s djecom koja nisu obuhvaćena nijednim oblikom redovnog programa vrtića, a u godini su prije polaska u školu (*Nacionalni kurikulum...*, 2014).

²⁵⁴ Usp. isti izvor.

Naime, i prije pojave humanističko-razvojne koncepcije predškolskog odgoja na našim nacionalnim prostorima, u zemljama Srednje i Zapadne Europe javlja se osamdesetih godina 20. stoljeća tendencija za propitivanjem odnosa odgoja, odgajatelja i odgajanika (Giesecke, 1987). U okrilju njemačke pedagoške teorije i prakse, **Giesecke** (1987) predlaže tumačenje odgojnog procesa kao koncepta omogućavanja učenja pa u pedagoški diskurs uvodi nove izraze – sukonstrukcija subjekta, samosocijalizacija, samoiniciranje, samoobrazovanje. Spomenuti pedagog snažno zagovara stav koji tumači da zadaća pedagoškog djelovanja nije odgajanje u smislu isplaniranog interveniranja u razvoj drugog čovjeka, nego **osiguravanje resursa za samoučenje** pojedinca. U navedenom ozračju odgajatelj je profesionalni pomagač u učenju, pedagoški asistent djeteta, a dijete subjekt koji bitno i aktivno upravlja svojim znanjem (nav. dj.).

Tijekom razmatranog povijesnog razdoblja talijanska pedagogija usmjerava se prema uočavanju smisla predškolskog odgoja i obrazovanja u podržavanju djeteta da na autonoman i jedinstven način otkriva i spoznaje ono što ga okružuje. **Malaguzzi** (1998) pojašnjava kako dijete igrom i sebi najpodesnijim izražajnim jezicima, manifestira i nadograđuje vlastito znanje (su)konstruirajući nova značenja u svakodnevnom činu učenja. Dijete je „autonomno sposobno stvarati značenja iz svojih dnevnih životnih iskustava kroz mentalne radnje koje uključuju planiranje, koordinaciju ideja i apstrakcije“ (Malaguzzi, 1998: 55), a odgojno-obrazovni potencijal aktivnosti mnogo je veći ako dijete u njima sudjeluje dobrovoljno (Malaguzzi, 1998).

Babić i Irović (1999b) reflektiraju perspektivu odgajatelja u svjetlu odgajateljeva podupirućeg ponašanja spram djeteta pa pored pojma **scaffolding** (u smislu podržavajućeg djelovanja pojedinca kojim se olakšava i potiče djetetovo učenje), aktualiziraju i pojam **self-scaffolding**²⁵⁵ (samoosiguravanje znanja i vještina koje prethodno nisu bile posjedovane). Spomenute autorice tumače kako se self-scaffolding (aktualiziran u pedagoškim teorijama pojedinih zemalja i desetljeće ranije!) odnosi na „višu razinu kompetencije“ (Babić i Irović, 1999b: 17) jer je riječ o samostjecanju najvišeg stupanja samostalnosti subjekta.

²⁵⁵ Usp. Bickhard, M. H. (1992). *Scaffolding and Self-Scaffolding: Central Aspects of Development*.

Slično navedenom, belgijski pedagozi **Laevers i Declercq** (2011), tematiziraju pojam djetetove dobrobiti i uključenosti. Navedeni autori konstatiraju da u situacijama djetetove krajnje uključenosti i zaokupljenosti određenom aktivnošću, odnosno u situacijama „uronjenosti“, djetetova je dobrobit takva da mobilizira i povećava djetetove kapacitete za dubinsko učenje. Autori impliciraju kako je navedeno moguće postići u slobodnoj i samoiniciranoj igri, koju prati prirodna motivacija i nagon za djelovanjem na samoj granici djetetovih sposobnosti.

U ozračju hrvatske pedagogije **Slunjski** (2011) podsjeća kako pojedini znanstvenici uvažavaju djecu kao aktivne mislioce²⁵⁶ pa i sama snažno promovira ideju da su djeca u nekim područjima moguće kompetentnija od odraslih (Slunjski, 2011). Autorica opravdava svoju tezu argumentirajući kako su djeca redovito više spoznajno i emocionalno angažirana u aktivnostima koje su za njih prirodno zanimljive i svrhovite nego u onim aktivnostima u kojima je smislenost dječjeg angažmana podređena didaktičko-metodičkim zahtjevima. Navedeno daje opravdanje humanističkim težnjama da se odgovornost za izgradnju osobnosti i razvoj djetetova bića prenese na aktivitet (dakle, igru!) djeteta već od rane dobi (Bašić, 2009).

Na temelju opisnih promišljanja o povezanosti (pa u određenom smislu čak i istovjetnosti!) djetetova aktiviteta, igre, učenja i cjelovitog razvoja, moguće je uzeti u obzir razmatranje kako su spomenute i slične progresivne pedagoške premise, bile uputan poticaj autorima *Nacionalnog kurikulum*a za implementaciju novih pedagoških sintagmi („samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti“) u službeni programski sadržaj.

Navedeno je opažanje prihvatljivo tim više ako se uvaži činjenica da je djetetovo prirodno učenje „spontano, samomotivirano, holističko“ (Petrović-Sočo, 2009: 128) pa ga nije moguće, neovisno o djetetu, izvanjski planirati, voditi i usmjeravati. Uz razumijevanje djeteta kao osobe koja najbolje prepoznaje svoje razvojne osobitosti i prethodno iskustvo, nalaže se ispravnim zaključiti da upravo aktivnosti koje dijete pokreće iz vlastite inicijative i prema vlastitoj organizaciji predstavlja aktivitet djetetovih najviših razvojnih potencijala. Usmjeravanje na

²⁵⁶ Usp. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

samoorganizirane i samoinicirane aktivnosti razložno je interpretirati i u prilikama novih uloga odgajatelja. Naime, razumijevajući suvremene pedagoške paradigme djeteta i institucionalnog odgoja, odgajatelj indirektnim (a ne vođenim) sudjelovanjem i neposrednom (a ne direktivnom) podrškom djetetu, slijedi djetetov interes i respektira djetetovu poziciju slobodnog sustvaratelja znanja. Nazivi **samoinicirane** i **samoorganizirane** aktivnosti svojom konotacijom reflektiraju opreku tradicionalno vođenim i usmjeravanim aktivnostima. Slijedom opisanih razmatranja, smatramo primjerenim prikloniti se stavu da samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti u okviru *Nacionalnog kurikulum*a (2014) zahvaćaju dimenziju djetetove slobodne igre.

Predmetni dokument ukazuje na samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti u kontekstu djetetove autonomije i emancipacije, razvoja znanja i vlastite kulture, stjecanja kompetencija. *Nacionalni kurikulum* ustrajno navodi da dijete u predškolskoj ustanovi izgrađuje znanje aktivnom interakcijom s fizičkim i socijalnim okruženjem, odgovarajući pritom na prirodne impulse svojih urođenih istraživačkih i otkrivačkih potencijala.²⁵⁷

Štoviše, predmetni dokument precizira kako je „u ranoj i predškolskoj dobi posebno (je) važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti“ budući da „vrtić djetetu treba omogućiti da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika koji razvija različite strategije učenja.“²⁵⁸ Istaknutim smjernicama zagovara se razumijevanje dječje igre kao područja u kojem sinergija afirmativnih emocija i samospoznaja vlastitih potencijala osnažuju dijete u pronalasku optimalnog pristupa izgradnji svoga znanja. Kako se u spomenutom tumačenju igra može opaziti i kao podloga u formiranju vlastitog identiteta, daje se zaključiti kako dokument sugerira integriranu prirodu igre kao cjeloviti resurs djetetova razvoja.

Argumentirajući usmjerenosti kurikulum a na razvoj djetetovih kompetencija, dokument u okviru kompetencije učenja na stranim jezicima obrazlaže da „dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u

²⁵⁷ Usp. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014).

²⁵⁸ *Isti izvor*, str. 19.

poticajnom jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima.“²⁵⁹ U naznačenom smislu predmetni dokument prepoznaje igru kao afirmaciju situacijskog učenja koje se „ne provodi posebno oblikovanim metodičkim postupcima“ nego integriranošću „u svaki-danjsje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića.“²⁶⁰ Opisanoj odrednicom moguće je stoga, percipirati dječju igru kao prirodnu sponu „međukulturalnog razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima.“²⁶¹

Nacionalni dokument navodi nadalje, da „djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima.“²⁶² U opisanoj smjernici analizirani dokument upravo fenomenom igre potvrđuje istraživačke sklonosti djetetova bića. Daje se pretpostaviti kako intrinzično motivirana igra, uz zadovoljene uvjete svrhovitosti iz djetetova djeteta, predstavlja specifičan socijalni konstrukt koji pobuđuje dijete **iz stanja receptivnosti u aktivitet i proaktivitet**. Takvu igru prihvatljivo je opaziti kao referentnu podlogu za senzibiliziranje djece o vlastitim potencijalima budući da u njoj dijete nije determinirano prisutnošću ili odsustvom odrasle osobe kao dominantnim izvorom znanja.

Dokument implicira kako u svrhovitoj dječjoj igri, koja se može poistovjetiti s djetetovim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, dijete vlastitim snagama, osobnim ritmom i individualnim stilom učenja prepoznaje i koristi raznolike spoznajne resurse svoje dobrobiti. Igra se u svjetlu navedenog dokazuje kao prirodan modalitet u kojem dijete vlastitim odabirima, odlukama, ali i odgovornošću, na autentičan način doprinosi perspektivi svoga razvoja.

Među završnim odrednicama nacionalnog dokumenta konkretizira se planiranje i oblikovanje kurikuluma predškole. Analizirani dokument pritom stavlja naglasak na „prihvaćanje igre i drugih aktivnosti koje pridonose svrhovitom učenju i cjelovitom razvoju djece te razvoju (...) očuvanja vlastitoga zdravlja.“²⁶³

²⁵⁹ *Isti izvor*, str. 28.

²⁶⁰ *Isti izvor*, str. 28.

²⁶¹ *Isti izvor*, str. 28.

²⁶² *Isti izvor*, str. 34.

²⁶³ *Isti izvor*, str. 50.

Iskazanom odrednicom analizirani dokument još jednom verificira igru kao temelj djetetova razvoja, no konotacija igre opisanom programskom smjernicom može se interpretirati i u širem odrazu. Moguće je naslutiti da razmatrani dokument pretpostavlja igru kao prirodan način zadovoljenja specifičnih programskih ciljeva – osiguranje dobrobiti, koja počiva na subjektivnom osjećaju „biti zdrav, zadovoljan.“²⁶⁴ Kako je zadovoljenje programskih ciljeva jedna od kvalitativnih značajki razmatranog kurikulumu, ispravno je zaključiti kako ovim činom dječja igra, u kontekstu institucionalnog predškolskog odgoja, opravdano postaje i **kriterij vrednovanja** službenog dokumenta.

U ovom dokumentu zabilježeno je odsustvo riječi igra u nominativnom obliku. Kroz različite deklinacijske oblike (igre, igri, igru, igrom) pojavnost riječi igra zabilježena je ukupno četiri puta.



Slika 33. Poticajno okruženje za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(Dječji vrtić Grigor Vitez, Split – centralni objekt Adriana)

²⁶⁴ Isti izvor, str. 24.



Slika 34. Poticajno okruženje za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(Dječji vrtić Grigor Vitez, Split – centralni objekt Adriana)



Slika 35. Poticajno okruženje za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(Dječji vrtić Hugo, Split)



Slika 36. Poticajno okruženje za igru u sobi dnevnog boravka dječjeg vrtića
(Dječji vrtić Hugo, Split)

Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje // Prijedlog kurikulumu predškole (2017).

Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poglavlje 5. 2. Kurikulum predškole predstavljen je javnosti 2017. godine.²⁶⁵ Dokument je, bez obzira na činjenicu da je kvalitetno koncipiran, ostao na razini prijedloga, tj. nikada ga nije verificiralo nadležno državno tijelo. Bez obzira na tu činjenicu uzeli smo ga u predmetno razmatanje.

Temeljne značajke predmetnog dokumenta

Prijedlog Kurikulumu predškole (2017) integrirani je dio šireg sustava obrazovanja, ustanovljen na nacionalnim obrazovnim politikama i

²⁶⁵ <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20ranog%20i%20pred%C5%A1kolskog%20odgoja%20i%20obrazovanja.pdf>, posjećeno 10. veljače 2025.

standardima Republike Hrvatske. Proizlazi i naslanja se na *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.) pa na temelju principa jedinstvenosti (Vican, 2011) u potpunosti odražava vrijednosti, ciljeve i načela istaknute u spomenutom nacionalnom kurikulumu. Razlog izrade dokumenta bila je činjenica da odgovarajući kurikulum predškole nije postojao. Naime, do 2014. godine nije zabilježen službeni dokument koji bi pružio smjernice za oblikovanje primjerene prijelazne prakse djece iz dječjeg vrtića u školski sustav (Somolanji Tokić, 2018). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2017.), koji svojim sadržajem obuhvaća i kurikulum predškole te potom izmjene i dopune ovdje razmatranog dokumenta, iskaz su reformskih promjena i konkretizacije nacionalnih odgojno-obrazovnih vrijednosti.

Došen-Dobud (2001) navodi kako je do pojave naziva *predškola* došlo krajem devedesetih godina 20. stoljeća. Nazivom se htjelo naglasiti da organizirana priprema za školu predškolske djece ne predstavlja dječji vrtić sa skraćenim programom, ne odnosi se na školu, a ni na školu u malom (tzv. mala škola). Autorica sugerira da naziv predškola metaforički označava specifičan kontekst između obiteljskog doma, dječjeg vrtića i školske ustanove, čije organizirano pohađanje prethodi djetetovu formalnom obrazovanju.

Prijedlog kurikulumu predškole (2017.) je dokument koji utvrđuje smjernice za optimalno oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa prema djeci u godini uoči obveznog primarnog školovanja²⁶⁶. Pojam obavezan se u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava tumači dvosmjerno. Odnosi se na zadaću države da djeci u godini prije polaska u osnovnu školu pruži odgojno-obrazovne aktivnosti, a također uključuje i obvezu roditelja/skrbnika da na vrijeme pristupe uključivanju djeteta u obrazovni sustav.

Polazište i teorijski okvir *Prijedloga kurikulumu predškole* suvremeni je pristup djetetu. Dijete se uvažava kao cjelovito biće koje aktivno (su) oblikuje svoj razvoj, važan je socijalni subjekt, posjeduje specifične potrebe, prava i kulturni identitet, aktivan je građanin. Razmatrani dokument strukturiran je na način da ponajprije definira svoj cilj i namjenu,

²⁶⁶ Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013) program predškole postao je obavezan za svu djecu u godini prije upisa u osnovnu školu. *Narodne novine*, 94/2013.

potom pruža smjernice za planiranje odgojno-obrazovnog rada te sugerira načine praćenja i dokumentiranja dječjih postignuća i kompetencija. Dokument obrazlaže kriterije za osiguravanje kvalitete izvedbe, a u konačnici razmatra ostvarivanje prelaska iz predškolskog sustava u osnovnoškolski sustav.

Snažno zastupajući premisu da je nedjeljivost elementarno obilježje holističke naravi djeteta, **namjena** predmetnog kurikuluma je osiguravanje djetetovih **integriranih iskustava** igre i učenja, uz zagovaranje kompetencijskog pristupa i projektnog načina rada. Dokument otkriva kako navedeno podrazumijeva afirmaciju svih aspekata djetetove dobrobiti i doprinosi ostvarivanju prava svakog djeteta na jednaku polaznu poziciju pri ulasku u prvi odgojno-obrazovni ciklus.

Kako se *Prijedlog kurikuluma predškole* oslanja na identične oblike rada kao i kurikulum dječjeg vrtića, zamijećeni **interesi i mogućnosti djece** polazište su dijaloga u planiranju i oblikovanju pedagoškog procesa. Predmetni dokument pritom snažno naglašava da školifikacija²⁶⁷ nije prihvatljiva u području predškolskog odgoja. Dokument odbacuje primjenu elemenata školifikacije u bilo kojem obliku. Usmjerava se na poticanje djetetovih autentičnih interesa i poštivanje različitih stilova učenja. Razmatrani dokument ne prepoznaje unaprijed određene zadatke i rigidno determinirane ishode, već preko temeljnih kompetencija postavlja široko konkretizirana očekivanja. Tumači da ishode predškole nije poželjno normativno definirati, nego ih je potrebno iskazati u obliku širih razvojnih predviđanja. Navedeno omogućava veću fleksibilnost u individualnom pristupu djetetu, uzima u obzir njegov osobni razvojni ritam, obiteljsko okruženje i specifične potrebe. Slijedom spomenutog, opravdano je ustvrditi da kurikulum predškole zagovara zaštitu interesa djece predškolske dobi u smjeru osiguravanja razvojne primjerenosti (Somolanji Tokić, 2018).

Prijedlog kurikulumu predškole pridaje osobiti značaj **dokumentiranju** odgojno-obrazovnog procesa. Ističe da je kontinuirano, razvojno, integrirano i afirmativno dokumentiranje ključan alat za pružanje optimalne

²⁶⁷ Školifikacija – proces uvođenja elemenata formalnog školovanja u predškolsku ustanovu, bez razumijevanja i prilagodbe specifičnostima djece predškolske dobi; prema Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.

podrške djetetovu razvoju. Različite forme dokumentiranja, poput etnografskih i anegdotskih bilješki, omogućuju duboko razumijevanje djetetove igre, procesa učenja i izgradnje kompetencija. Dokument sugerira uvažavanje dokumentiranih bilješki ne samo kao indikatora postignuća, nego i kao sredstvo unapređenja pedagoškog procesa i način podupiranja djetetova napretka.

Razmatrajući mogućnosti djetetova napretka, kurikulum predškole sugerira mogući razvoj sljedećih **djetetovih kompetencija**:

- kompetencije za učenje o učenju (organiziranje vlastitog učenja, upravljanje vremenom, primjena stečenih iskustava u daljnjem stjecanju znanja)
- kompetencije za istraživanje i razumijevanje svijeta (istraživanje prirodnog i društvenog okruženja svim osjetilima, svijest o društvenim normama, različitim kulturama i životnoj promjenjivosti)
- komunikacijske kompetencije (izražavanje i interpretiranje vlastitih potreba, misli i osjećaja jasnim komunikacijskim oblicima – verbalnom i neverbalnom komunikacijom, grafičkom reprezentacijom, različitim informacijskim sredstvima)
- kreativne i umjetničke kompetencije (kreativno izražavanje kroz umjetničke medije - likovno stvaralaštvo, glazba, pokret, dramske aktivnosti, digitalni iskaz...)
- osobne i socijalne kompetencije (upravljanje vlastitim emocijama, empatija, sposobnost za suradnju i stupanje u svrhovite interakcije s drugima, poštivanje različitosti)
- kompetencije aktivnoga građanina (svijest o pripadanju pojedinim zajednicama, sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima i oblikovanju društvenih pravila svog okruženja, primjereno zauzimanje za sebe, iskazivanje odgovornosti).²⁶⁸

Sagledavajući nadalje **indikatore kvalitete kurikuluma**, predmetni dokument usmjerava pozornost na suradničke odnose s roditeljima, članovima djetetove obitelji i društvenom zajednicom. Zagovara partnerstvo kao višu razinu ravnopravnih odnosa roditelja i predškolskih djelatnika u svim aspektima djetetova odgoja i obrazovanja.

²⁶⁸ Kao pod 265.

Prijedlog kurikuluma predškole (2017.) usmjerava osobitu pozornost i na **pedagoški prelazak** iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Promovira uvažavanje prelaska kao planiranog i kontinuiranog odgojno-obrazovnog procesa koji uključuje različite aktere (dijete, obitelj, dječji vrtić, osnovnu školu, društvenu zajednicu i sl.). Dokument navodi kako je za optimalan prelazak/tranziciju djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu potrebno sustavno planiranje i suradnja dječjeg vrtića i škole. Prelazak djeteta iz predškole u osnovnoškolsku instituciju provodi se **bez normativne procjene** akademskih postignuća djece. Navedeno implicira stavljanje naglaska na šire aspekte djetetova razvoja, a ne na formalnu ocjenu akademskih rezultata u trenutku djetetove tranzicije.

Uloga odgajatelja u oblikovanju kurikuluma predškole usmjerena je na stvaranje stimulativnog prostorno-materijalnog, socijalnog i vremenskog okruženja. Ostvaruje se pružanjem izravne i neizravne podrške djetetovu individualnom razvoju. Odgajatelj podržava djecu u samovrednovanju, osigurava postupke koje će omogućiti djetetu refleksiju doživljenih iskustava i primjenu vlastitih zapažanja u oblikovanju i provođenju novih aktivnosti.

O igri u predmetnom dokumentu

Prijedlog kurikuluma predškole (2017.) prepoznaje igru kao neizostavan oblik svrhovitog učenja i razvoja djeteta. Dokument navodi:

„**Igrom**, istraživanjem, učenjem i izražavanjem potiče se razvoj mišljenja na višim kognitivnim razinama poput kritičkog mišljenja, rješavanja problema, kreativnosti, inovativnosti i metakognicije, jača samopoštovanje i samopouzdanje, potiče razvoj emocionalnih kompetencija, planiranja i upravljanja osobnim razvojem, razvoj komunikacije (jezične kompetencije i početne pismenosti) kao alata te socijalnih kompetencija kao procesa socijalizacije, timskog rada i suradničkih odnosa.“²⁶⁹

Slijedom navedenog, moguće je zaključiti kako predmetni dokument razmatra igru kao **ključnu aktivnost** potrebnu ne samo za akademski uspjeh djeteta, već i za djetetovo kompetentno snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama. Stavlajući igru na prvo mjesto u

²⁶⁹ Kao pod 266, str. 3.

navođenju različitih oblika djetetovih svrhovitih aktiviteta (*igra-istraživanje-učenje-izražavanje*) dokument sugerira duboko razumijevanje igre kao elementarnog oblika djetetova razvoja.

Razmatrajući važnost sustavnog praćenja odgojno-obrazovnog procesa, *Prijedlog kurikulumu predškole* (2017.) navodi mogućnost oblikovanja specifičnih pedagoških alata. Predlaže kreiranje dokumentacijske mape. Opravdavajući uvažavanje navedenog alata, odnosno dokumentacijske mape, kao sredstva kvalitativnog uvida u djetetov razvojni status i postignuća, dokument nadalje navodi da isti obuhvaća „etnografske i anegdotske bilješke stručnog osoblja i roditelja, koje omogućuju razumijevanje **dječje igre**, učenja i razvoja kompetencija.“²⁷⁰

Dovodeći dječju igru, na izrečeni način, u kontekst dokumentiranog praćenja djetetovih iskustava, kurikulum predškole sugerira **uvažavanje različitih perspektiva** pojedinih aktera djetetova odrastanja (odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja). U navedenoj perspektivi dječja igra zadobiva status **višedimenzionalnog pedagoškog fenomena**, pogodnog za sintezu kompleksnih razmatranja svih subjekata koji imaju neposredan doprinos u djetetovu razvoju.

Utvrđujući i reflektirajući pojedine razine i modele partnerskog odnosa s roditeljima, *Prijedlog kurikulumu predškole* (2017.) u području mogućih oblika potpore roditeljstvu predlaže, među ostalim, i „scenske igre roditelja (za djecu i s djecom).“²⁷¹ U svjetlu navedene sugestije, predmetni dokument prepoznaje igru kao poveznicu djetetova razvoja, roditeljskih vještina i partnerstva s predškolskom ustanovom. Dokument interpretira igru kao praktičan pedagoški alat pogodan za izgradnju roditeljskih kompetencija, ali i suradničkih odnosa važnih dijonika odgojno-obrazovnog procesa (djece i odraslih).

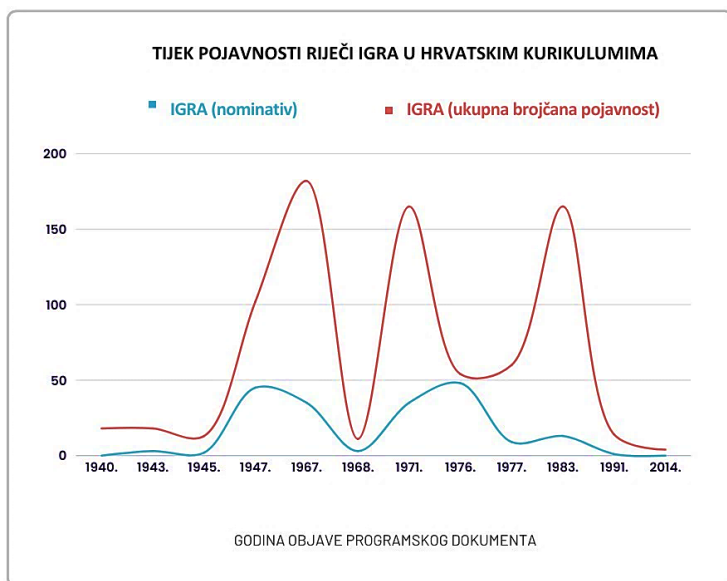
U *Prijedlogu kurikulumu predškole* zastupljenost riječi *igra* u različitim pojavnim oblicima (*igre, igri, igrom*) zabilježena je pet puta.

²⁷⁰ Isti izvor, str. 10.

²⁷¹ Isti izvor, str. 13.

Usporedni prikaz pozicije igre u odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Sustavnim radom na pedagoškoj dokumentaciji, odnosno analizom i sintetiziranjem različitih činjenica, moguće je utvrditi tijek pojavnosti termina *igra* u programskim dokumentima odnosno kurikulumima. Povijesni tijek uključenosti termina *igra* ima u predmetnim izvorima fluktuirajuće karakteristike.



Slika 37. Tijek pojavnosti riječi IGRA u odabranim odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima

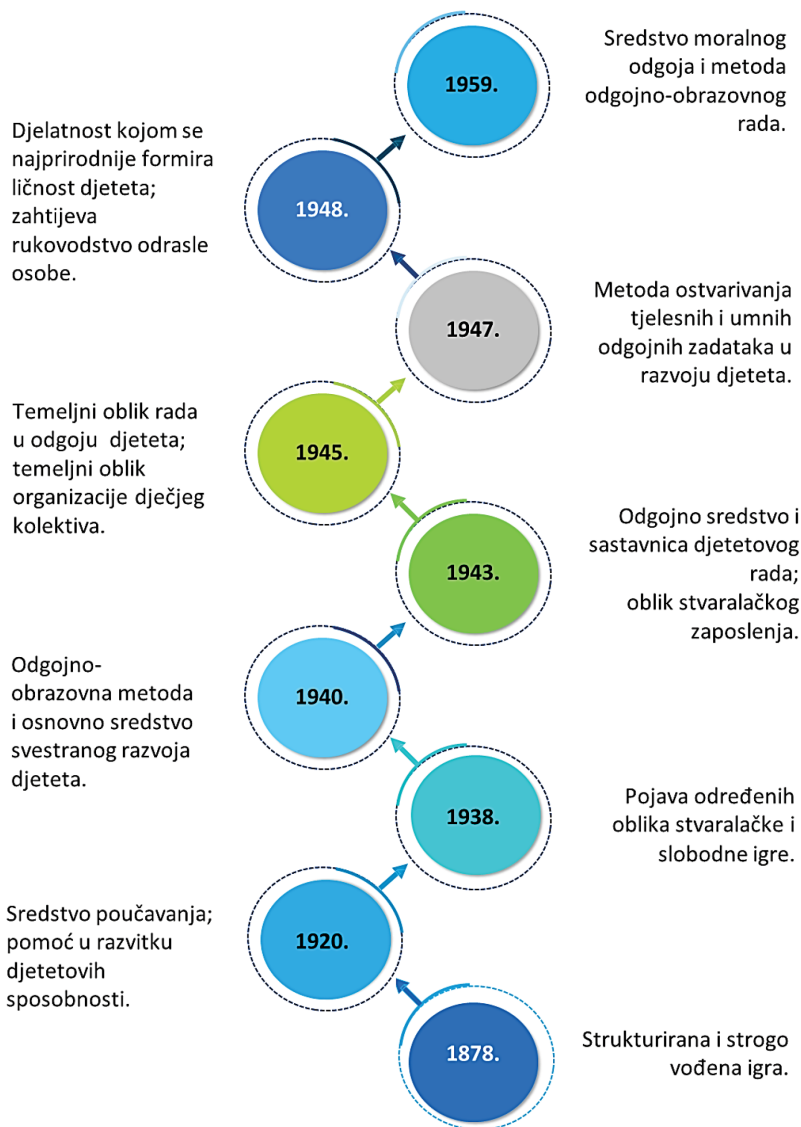
Kontinuum zastupljenosti navedenog termina započeo je fazom njegove niske prisutnosti u pojedinim dokumentima (1940, 1943, 1945). Mijenjao se potom kroz faze izrazito visoke i umjerene brojčane uključenosti (1967, 1971, 1983), a zatim je zašao u tendenciju snižene brojnosti u suvremenim kurikulumima (1991, 2014). Razumijevanje uočenih činjenica potrebno je sagledati u kontekstu društvenih i pedagoških paradigmi analiziranog vremena, odgovarajućih koncepcija ranog i predškolskog odgoja i profesionalnih uloga odgajatelja, kao i u kontekstu

pripadajućih znanstvenih spoznaja o djetetu, njegovu razvoju, odgoju, obrazovanju i učenju.

Naime, nisku uključenost termina igra u počecima hrvatskog institucijskog predškolskog odgoja opravdano je razumjeti kao rezultat naglašenih skrbnih funkcija prvih predškolskih ustanova i percipiranja predškolskog djeteta u vidu nekompetentnog bića, podesnog usmjerenju oblikovanju i podučavanju. Početni programski dokumenti davali su prednost strukturiranoj i vođenoj igri, a ne onoj slobodnoj i samoiniciranoj od strane djeteta. Izostavljanje slobodne i samoinicirane igre iz pojedinih programskih dokumenata nije neshvatljivo. Naime, dugo je vladalo shvaćanje prema kojem je predškolsko dijete nekompetentno biće koje treba dodatno motivirati. S druge strane, izrazito visoka zastupljenost riječi igra u kasnijim razvojnim fazama predškolskog odgoja **nije u pozitivnoj korelaciji** s kvalitativno boljim razumijevanjem dječje igre i optimalnim uvažavanjem iste. Visoka uključenost analiziranog termina odraz je biheviorističke teorijske podloge tadašnjih odgojno-obrazovnih i akademski strukturiranog pristupa odgojno-obrazovnoj praksi. Spomenuta praksa prilazi dječjem življenju linearno i putem direktivnih intervencija, ne znajući da direktivne intervencije ne podrazumijevaju i kvalitetnije odnose, odnosno višu razinu djetetove dobrobiti. Kako je u opisanoj praksi prisutna tendencija potpune programiranosti pedagoškog procesa, programski dokumenti, pored ostalog, detaljno planiraju vrste, oblike i vrijeme provođenja dječje igre. Slijedom spomenutog, termin igra se pojavljuje u visokoj frekvenciji.

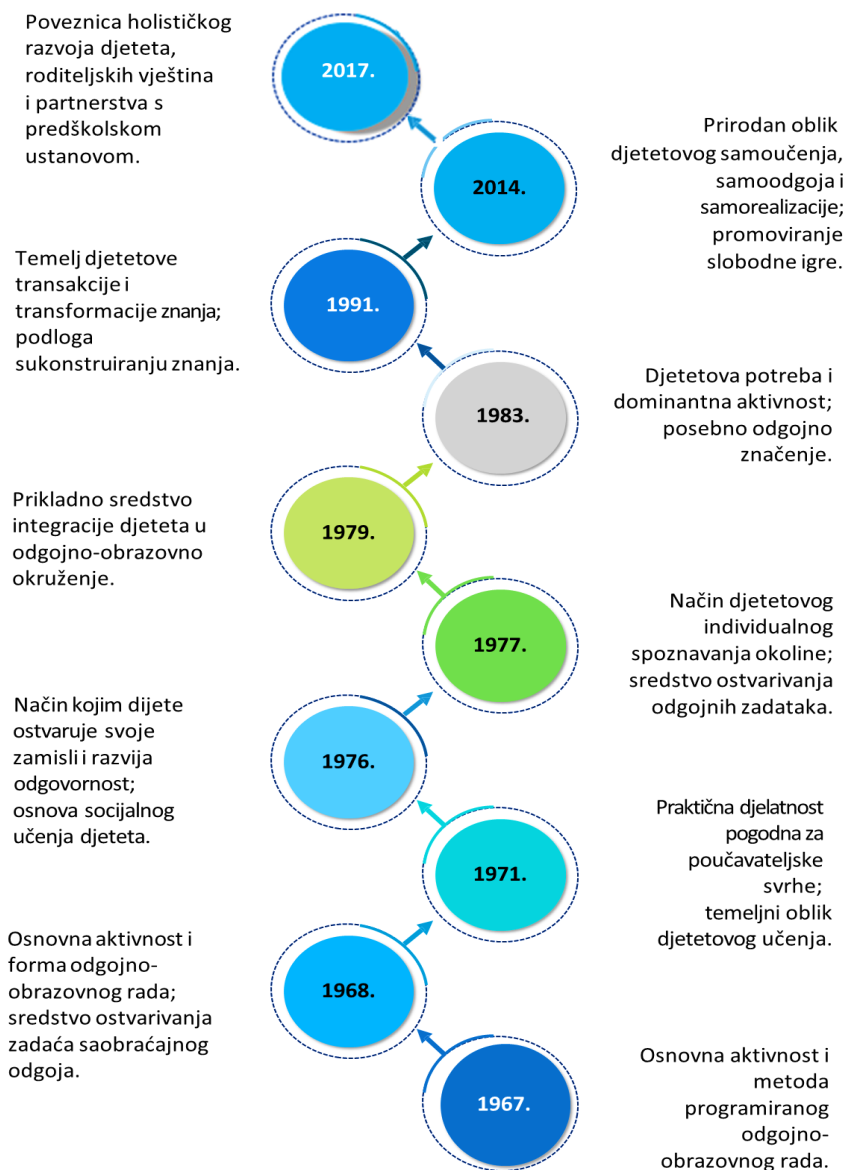
Humanističko-razvojna koncepcija ranog i predškolskog odgoja svojim otklonom od stroge strukturiranosti, transmisijske i adultocentrične perspektive pedagoškog procesa u korist cjelovitog razvoja djeteta, promovira otvoren i fleksibilan kurikulum koji je distanciran od krute programiranosti i planirane unificiranosti. Niska pojavnost termina igra u odrednicama suvremenih kurikuluma, paradoksalno, ne implicira manje bitnu ulogu igre ni kvalitativno slabije uvažavanje igre. Razmatrana pojavnost, naprotiv, reflektira **percipiranje igre** kao djetetova dinamičnog, samoiniciranog i samoorganiziranog aktiviteta koji **nije moguće** (a nije ni poželjno) **izvanjski uvjetovati** planiranim obrascima i determiniranim programskim okvirima.

PREGLED POZICIJE IGRE U PROGRAMSKIM DOKUMENTIMA



Shema 8. Shematski prikaz pozicija igre u različitim odgojno-obrazovnim programima odnosno kurikulumima (od 1878. do 1959. godine)

PREGLED POZICIJE IGRE U PROGRAMSKIM DOKUMENTIMA



Shema 8. Shematski prikaz pozicija igre u različitim odgojno-obrazovnim programima odnosno kurikulumima (od 1967. godine prema danas)

Tablica 3: Pregled pozicije igre u odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

POZICIJA IGRE U ODGOJNO-OBRAZOVNIM PROGRAMIMA I KURIKULUMIMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE		
NAZIV DOKUMENTA	GOD.	POZICIJA IGRE
<i>Naredba ob ustrojstvu zabavišta</i>	1878.	Strukturirana i strogo vođena igra
<i>Program rada u zabavištu</i>	1920.	- Pomoć u ukupnom razvitku i svestranom jačanju svih sposobnosti djeteta - Isključivo sredstvo poučavanja
<i>Plan za rad sa djecom u predškolsko doba</i>	1938.	Odmak od strogo strukturirane igre prema pojedinim oblicima stvaralačke i slobodne igre
<i>Program i način rada u zabavištima</i>	1940.	- Odgojna i obrazovna metoda - Sredstvo fizičkog i mentalnog razvoja djeteta - Način i pomoć u stjecanju znanja - Način razvoja moralne ličnosti - Oblik tjelesnog odgajanja, snaženja tijela, jačanja volje i gajenja ljubavi prema domovini
<i>Smjernice rada malih škola/ dječjih obdaništa</i>	1943.	- Najprirodniji izražaj djetetove djelatnosti - Sastavnica djetetova rada - Odgojno sredstvo i oblik stvaralačkog zaposlenja - Sredstvo zdravstvenog poučavanja
<i>Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištima</i>	1945.	- Sredstvo svestranog razvoja djeteta - Temeljni oblik rada u tjelesnom uzgoju djeteta - Temeljni oblik organizacije dječjeg kolektiva - Sredstvo razvoja ljubavi prema domovini - Način privikavanja na rad i kulturno-higijenske navike
<i>Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu</i>	1947.	- Metoda ostvarivanja odgojnih zadataka - Sredstvo tjelesnog razvoja (umnog i duhovnog) - Način razvijanja higijenskih navika i učtivog ponašanja - Slobodna igra sugerirana nedjeljom i praznicima
<i>Uputstva vaspitaču dečjeg vrta</i>	1948.	- Djelatnost kojom se najprirodnije i najraznovrsnije ispoljava i formira ličnost djeteta - Način formiranja odnosa prema svojoj sredini i stjecanja životnog iskustva u kolektivu - Zahtjeva rukovodstvo odrasle osobe

<i>Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama</i>	1959.	• Sredstvo moralnog odgoja i metoda odgojno-obrazovnog rada • Naglasak na didaktičkim značajkama
<i>Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (eksperimentalni)</i>	1967.	• Osnovna aktivnost i metoda odgojno-obrazovnog rada • Najpogodnija organizacijska forma za programirano usmjeravanje djetetova djelovanja • Metoda usavršavanja govornih mogućnosti djeteta
<i>Program i upute za saobraćajni odgoj u predšk. ustanovama</i>	1968.	▪ Osnovna aktivnost i forma odgojno-obrazovnog rada ▪ Sredstvo ostvarivanja zadaća saobraćajnog odgoja ▪ Način usvajanja elementarnih saobraćajnih navika
<i>Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću</i>	1971.	▪ Temeljna metoda odgojno-obrazovnog rada ▪ Osnovni oblik djetetove aktivnosti i učenja ▪ Praktična djelatnost pogodna za poučavateljske svrhe ▪ Sredstvo svestranog razvoja (fizičkog, umnog) ▪ Sredstvo upoznavanja djeteta s okolinom i ljudima ▪ Začetak djetetove radne aktivnosti ▪ Metoda usvajanja društvenih vrijednosti rada ▪ Metoda formiranja moralnih osobina djeteta ▪ Specifična forma kolektivnog življenja ▪ 'Uslov' za sretno djetinjstvo
<i>Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu</i>	1976.	▪ Način razvijanja odgovornosti djeteta ▪ Sredstvo razvijanja brige o vlastitom zdravlju ▪ Sredstvo ostvarenja emocionalnih odnosa s drugima ▪ Osnova socijalnog učenja djeteta
<i>Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslama</i>	1977.	▪ Način individualnog spoznavanja okoline ▪ Sredstvo ostvarivanja odgojnih zadataka ▪ Podrška senzomotornom i govornom razvoju djeteta ▪ Praktična aktivnost i poticaj veselom raspoloženju
<i>Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju</i>	1979.	▪ Sredstvo djetetove integracije ▪ Sredstvo motoričkog i emocionalnog izražavanja ▪ Terapeutski čimbenik

<i>Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta</i>	1983.	▪ Djetetova potreba i dominantna aktivnost ▪ Osnovni oblik i metoda rada ▪ Posebno odgojno značenje
<i>Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece</i>	1991.	▪ Temeljna aktivnost i oblik učenja djeteta ▪ Temelj transakcije i transformacije znanja ▪ Artikulacija djetetove potrebe za istraživanjem, eksperimentiranjem, stvaralačkim izražavanjem
<i>Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje</i>	2014.	▪ Pravo djeteta ▪ Pretpostavka holističkog razvoja djeteta ▪ Manifestacija djetetovih potencijala ▪ Način svrhovitog učenja i (su)konstruiranja znanja ▪ Temelj samoučenja, samoodgoja i samorealizacije
<i>Prijedlog kurikuluma predškole</i>	2017.	▪ Integriranost s iskustvom (samo)učenja ▪ Poveznica holističkog razvoja djeteta, roditeljskih vještina i partnerstva s predškolskom ustanovom

Na osnovi detaljnog razmatranja različitih polaznih osnova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je izvršiti sljedeću grupaciju te ih grupirati u tri kategorije :

a) klasični, strukturirani odgojno-obrazovni programi

- *Naredba ob ustrojstvu zabavišta (1878.)*
- *Program rada u dečjim zabavištima (1920.)*
- *Plan za rad sa djecom u predškolsko doba (1938.)*
- *Program i način rada u zabavištima (1940.)*
- *Smjernice rada malih škola (dječjih obdaništa) (1943.)*
- *Uputstvo za organizaciju i rad u dječjim zabavištima (1945.)*
- *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu (1947.)*
- *Uputstva vaspitaču dečjeg vrta (1948.)*
- *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama (1959.)*
- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1967.)*
- *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama (1968.)*

- *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (1971.)
- *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu* (1976.)

b) djelomično strukturirani odgojno-obrazovni programi

- *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977.)
- *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979.)
- *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983.)

c) kurikulumi

- *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991.)
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011.)
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014.)
- *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, poglavlje 5. 2. Prijedlog Kurikuluma predškole* (2017).

Djelomično strukturirani odgojno-obrazovni programi *Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama* (1977), *Osnove programa rada s djecom sa smetnjama u razvoju* (1979) te *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta* (1983) mogu se shvatiti kao prijelazni oblici prema kurikulumu. Mješovitog su tipa. Daleko su manje strukturirani, zagararaju fleksibilnu organizaciju odgojno-obrazovnog procesa te uloga odgajatelja više nije toliko direktivna. Programski dokument iz 1983. godine naglasak stavlja na cjeloviti razvoj djeteta, uvažava različite izražajne mogućnosti (govorni, glazbeni, likovni, scenski, motorički izraz) te povezuje rani i predškolski odgoj u jedinstvenu cjelinu (jedinstvo procesa odgoja i obrazovanja od prve godine života do polaska u osnovnu školu).

Usporedni prikaz tradicionalnih odgojno-obrazovnih programa (klasičnih, strukturiranih) te suvremenoga kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazan je u sljedećoj tablici.

Tablica 4. *Usporedni prikaz tradicionalnih odgojno-obrazovnih programa i suvremenoga kurikulumuma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

Obilježje	Tradicionalni odgojno-obrazovni program	Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
Teorijska podloga	Biheviorizam	Konstruktivizam
Slika o djetetu	Biće potpuno ovisno o odraslima	Kompetentno biće
Teleološke odrednice	Ciljevi i zadaci u kontekstu pripreme djeteta za školu (naglasak na spoznajnom razvoju)	Dobrobiti u kontekstu cjelovitog razvoja djeteta
Ciljana grupa	Djeca od treće godine do polaska u školu	a) djeca jaslčke/ rane dobi b) djeca od treće godine do polaska u školu c) djeca u godini prije polaska u osnovnu školu koja nisu pohađala dječji vrtić
Odgojno-obrazovni sadržaji	Unaprijed definirana odgojno-obrazovna (metodička) područja i razrađeni sadržaji namijenjeni realizaciji	Nisu unaprijed definirani; rezultat praćenja djetetovih interesa
Odgojno-obrazovne aktivnosti	Vođene aktivnosti (zanimanja); Naknadno se (ali u praksi) javljaju slobodne aktivnosti	Samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djeteta
Socijalni kontekst	Dobno homogene odgojne grupe (djeca iste dobi, mlađa, srednja i starija grupa)	Dobno heterogene odgojne grupe
Vremenski kontekst	Unaprijed određen	Fleksibilan
Prostorno-materijalni kontekst	Kutići postavljeni uza zid sobe dnevnog boravka	Centri za igre i aktivnosti razmješteni po čitavom prostoru sobe dnevnog boravka te u predsoblju sobe dnevnog boravka
Uloga odgajatelja	Rukovoditelj odgojno-obrazovnog procesa	Refleksivni praktičar

Realizacija teme	Obrada odgojno-obrazovnih sadržaja, ponavljanje i vježbanje	Rad na projektu; Istraživanje
Socijalna organizacija	Frontalni rad	Rad u malim grupama, rad u paru, individualne aktivnosti prema izboru djeteta
Planiranje	Detaljno godišnje planiranje po odgojno-obrazovnim područjima	Planiranje poticaja (obogaćivanje prostorno-materijalnog konteksta)
Roditelji	Klasični oblici suradnje (roditeljski sastanci i sl.)	Partnerski odnosi između obitelji i dječjeg vrtića
Vrednovanje	Usvojenost odgojno-obrazovnih sadržaja u svrhu priprema djeteta za školu	Razvojna mapa djeteta Mapa profesionalnog razvoja odgajatelja

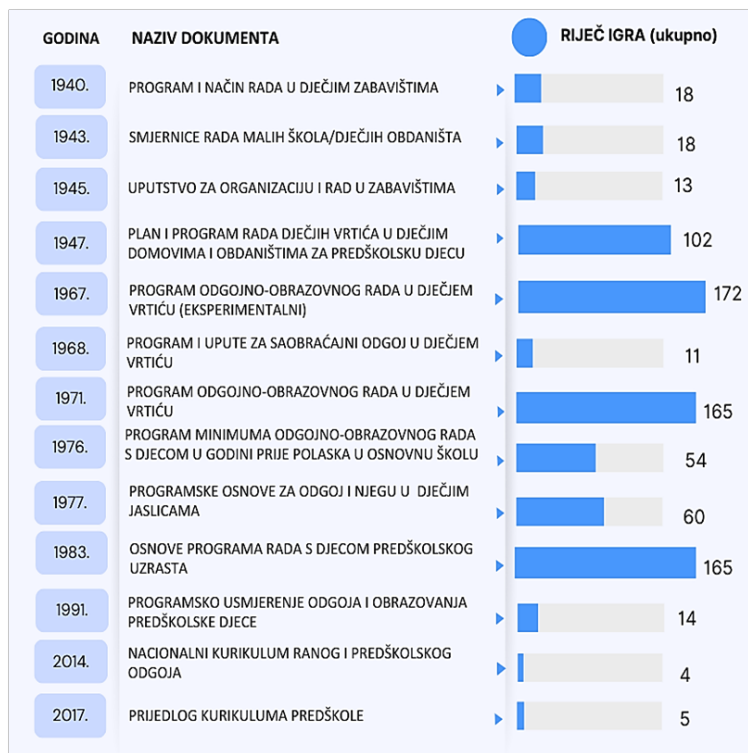
Na osnovi detaljnog razmatranja pozicije i uloge igre u tradicionalnim odgojno-obrazovnim programima (klasičnim, strukturiranim) te suvremenom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moguće je izvesti sljedeću usporedbu:

Tablica 5. Usporedni prikaz pozicije i uloge igre u tradicionalnim odgojno-obrazovnim programima te suvremenom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Obilježje	Tradicionalni odgojno-obrazovni program	Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
Igra	Didaktizirana, rukovođena od strane odgajatelja	Slobodne i samoinicirane igre, podržane od strane odgajatelja
Socijalni kontekst	Igre djece iste dobi	Igre djece različite dobi
Vremenski okvir igre	Precizno određen	Nije određen
Uloga odgajatelja	Usmjerava igru; motivator	Podržava dječju igru; opskrbljivač
Vrste igara	Naglasak na igrama s pravilima, posebno didaktičkim; minimalno zastupljena stvaralačka igra	Naglasak na slobodnoj igri; prisutne igre s pravilima, ali nisu didaktizirane
Planiranje igre	Igre su planirane unaprijed tj. godišnjim planom rada	Igra nije unaprijed planirana
Socijalna forma	Vođena igra	Igre temeljene na slobodnom izboru

Didaktička sredstva i oprema, igračke	Kutići opremljeni siromašnom ponudom igračaka i didaktičkih materijala	Centri opremljeni bogatom ponudom igračaka i didaktičkih materijala
Vrednovanje igre	Didaktizirani pristup (usvojenost odgojno-obrazovnih sadržaja)	Etnografski zapisi; Razvojna mapa djeteta
Uključivanje roditelja u igru	Nije predviđeno uključivanje roditelja u razvoj odgojno-obrazovanog procesa	Roditelji se mogu uključiti u razvoj odgojnog projekta, pa tako i u igru

Učestalost (frekvencija) riječi *igra* u pojedinim odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazana je u sljedećem prilogu.



Shema 9. Frekvencija pojavnosti riječi IGRA u različitim odgojno-obrazovnim programima i kurikulumima

Na kraju detaljne analize predmetnih dokumenata te pozicije igre u njima moguće je dati odgovor na postavljeno istraživačko pitanje. Igra kao kategorija razvoja, odgoja, obrazovanja i učenja prepoznata je te je uključena u sve predmetne odgojno-obrazovne programe odnosno kurikulume. Način na koji je igra percipirana odgovara pedagoškim shvaćanjima navedenog razdoblja. Zastupljenost igre razvijala se u skladu s dominantnim teorijama razvoja djeteta, slikom o djetetu i djetinjstvu te shvaćanjima uloge ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Igra je u institucijskim uvjetima prošla razvojni put od strogo strukturirane, što je bilo obilježje pedagoške koncepcije Friedricha Fröbela, preko didaktizirane forme u svrhu pripreme djeteta za polazak u školu, do slobodne, samoinicirane i samoorganizirane, što obilježava pristupe suvremenog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U skladu s time mijenjale su se uloge i postupci odgajatelja – od shvaćanja o odgajatelju kao rukovoditelja dječje igre do suvremenog shvaćanja prema kojem je odgajatelj taj koji podržava djetetovu igru. Igrovni materijali također su se mijenjali i usavršavali. U početku su to bili tzv. Fröbelovi darovi, njih svega nekoliko. Danas igrovni materijali zauzimaju značajnu ulogu u prostorno-materijalnom kontekstu dječjeg vrtića te su bogati i raznovrsni. Sve je pratila i promjena u vremenskom kontekstu. Nekada je vrijeme za igru bilo strogo određeno u tzv. režimu dana (vojna terminologija) dok je danas ono fleksibilno (načelo fleksibilnosti). Brojni se autori i koncepcije slažu da je igra važna, ali su kriteriji koje su postavili bili veoma različiti. Svaki kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji želi biti kvalitetan treba uključiti igru. Ovaj stav zastupaju brojni autori (npr. Bredekamp, 1996; Nenadić-Bilan, 2002). *Igra je jednostavno previše važna*, ističe Ken Robinson, britanski autor, govornik te međunarodni savjetnik za obrazovanje kroz umjetnost.²⁷²

²⁷² Rečenica navedena u predgovoru knjizi *Neka se djeca igraju* (Sahlberg i Doyle, 2023: 13).

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Spoznaja da dječja igra u kontekstu djetetova cjelovitog razvoja ima višestruko afirmativne učinke na dijete predškolske dobi znanstveno je utemeljena (npr. Jurčević Lozančić, 2017; Jurčić i Jurčević Lozančić, 2023). Iako je svako dijete aktivan subjekt osobnog razvoja, njegova je perspektiva determinirana kulturološkim i društvenim očekivanjima odraslih članova društva i njihovim razumijevanjem djeteta. Budući da je igra sastavnica djetetova bića i prirodan oblik djetetova učenja, opravdano je prihvatiti da je razumijevanje dječje igre, kao biti djetetova življenja i razvoja, imperativ pedagoškog odnosa prema djetetu. Put do suvremenog shvaćanja dječje igre u institucijskom kontekstu bio je izuzetno dugačak.

Djelatnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja regulirana je normativnom te programskom odnosno kurikulumskom razinom. Programski dokumenti odnosno kurikulumi na hrvatskim prostorima odražavali su tijekom povijesti različite društvene i pedagoške paradigme, znanstvene stavove o djetetovu razvoju, odgoju, obrazovanju i učenju. Dječja je igra oduvijek bila njihov dio, ali njezina se pozicija mijenjala. Prošla je različite faze uključenosti u programske dokumente odnosno kurikulume te različita obilježja, mijenjajući se sukladno izmjenama slike o djetetu i djetinjstvu te različitih pedagoških koncepcija.

Od prvih početaka organiziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja igra je prepoznata kao kategorija djetinjstva te je ugrađena u polazne osnove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zadržala se i danas. Bez obzira na to zastupaju li transmisijski ili transakcijsko-transformacijski pristup, igra je bila, ostala i bit će njihov sastavni dio.

Kroz različite programske dokumente odnosno kurikulume zrcale se različita pedagoška shvaćanja o igri djeteta rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu. Nekada je igra vrednovana samo kroz

doprinos jednom razvojnom području, najčešće spoznajnom (u svrhu pripreme djeteta za školu, što je dugo bio glavni cilj), dok je danas promatramo kao dobrobit u kontekstu cjelovitog razvoja, odnosno kroz doprinos spoznajnom, socio-emocionalnom te tjelesnom i psihomotornom aspektu razvoja. Time što uključuje sve razvojne aspekte, igra „potiče djetetovo duboko angažiranje, svi aspekti djetetove osobnosti aktivno su uključeni tijekom igre.“ (Jurčević Lozančić, 2017: 151).

Kroz shvaćanja o igri zrcale se i neke krajnosti koje su vrednovale igru isključivo kroz poučavateljsku ulogu, odnosno pripisivali su joj didaktiziranu funkciju. Tako shvaćena igra djetetu nije pružala mogućnost slobodnog izbora i inicijative. Suvremeni pogled na dječji vrtić ističe da su dječji vrtići „mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih“ (Miljak, 1996: 48). Već se time željela naglasiti vrijednost igre u institucijskom kontekstu.

Tranzicija razumijevanja dječje igre bila je postupna: od sagledavanja igre kao didaktiziranog sredstva i legitimnog društvenog alata za transmisijsko oblikovanje djetetove ličnosti do prepoznavanja transformacijskog potencijala igre i njenog uvažavanja kao prava djeteta na samoizražavanje, samoaktualizaciju i sudjelovanje u vlastitom odgoju. Pedagoški zaokret od tradicionalnog prema suvremenom pristupu dječjoj igri implicira postojanje samoiniciranih i samoorganiziranih igrovnih aktivnosti u dječjem vrtiću. Slobodna i za dijete svrhovita igra znači i postojanje mogućnosti za djetetovo (su)kreiranje osobnoga razvoja. Napuštanje didaktizirane, strukturirane i dominantno vođene igre te pomicanje pedagoškoga klatna prema slobodnim, a u novije vrijeme prema samoiniciranim i samoorganiziranim igrama i aktivnostima u dječjim vrtićima, najveća su promjena u pristupu igri djeteta rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu. Na taj se način suvremeni dječji vrtić transformirao u poticajni odgojno-obrazovni kontekst za dječju igru, istraživanje i stvaranje. Dijete ima stotinu jezika, geslo je Reggio pedagogije, a jedan je od tih jezika i jezik igre. „Razumjeti jezik igre znači razumjeti misli i srce djeteta“, ističe Lawrence K. Franck (prema Pogačnik-Toličić, 1981).

U suvremenom dječjem vrtiću uloge i postupci odgajatelja u igri i aktivnostima znatno su se promijenili. Odgajatelj više nije izvršitelj i provoditelj odgojno-obrazovnog programa, već istraživač svoje

odgojno-obrazovne prakse i stvaratelj kurikuluma (Miljak, 1996), odnosno istraživač procesa djetetova učenja pa time i istraživač djetetove igre. Suvremeni odgajatelj podržava igru djeteta rane i predškolske dobi, promatra dijete, prati njegove interese, temeljem čega obogaćuje prostorno-materijalni kontekst te dokumentira odgojno-obrazovni proces različitim postupcima (razvojna mapa djeteta, mapa vlastitog profesionalnog razvoja). Igra je posebno značajna sastavnica suvremenoga kurikuluma ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. „Stoga je igra – od djeteta inicirana i vođena, a koju odgojitelj podržava – bitna sastavnica razvojno primjerene prakse.“ (Fein i Rivkin, 1986, prema Bredekamp, 1996: 10). Jedna od značajki suvremenoga kurikuluma svakako je i njegova utemeljenost na dječjoj igri. „Kurikulum u ranom obrazovanju utemeljen na igri razvojno je primjeren jer je igra način na koji djeca uče.“ (Nunez, prema Salhberg i Doyle, 2023: 93).

Kako poznavanje povijesno-pedagoških kretanja ima potencijal olakšati argumentirano suočavanje s pedagoškom današnjicom (Mendeš, 2015c), razumijevanje povijesnosti programskih odnosno kurikulskih pristupa dječjoj igri može rezultirati poželjnim implikacijama na sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U navedenom kontekstu moguće je prepoznati i doprinos istraživačkog rada – sinteza povijesno-pedagoških kretanja te suvremenih pogleda na igru djeteta rane i predškolske dobi u institucijskom kontekstu u jednu cjelinu s jasnim nagovještajem budućnosti.



Podaci o fotografijama i grafičkim prilogima

a) Fotografije u knjizi preuzete su iz sljedećih izvora:

Belovičeva, J. (1894). *110 igara za mladež*. Zagreb: Tisak i naklada knjižare Lav Hartman – sl. br. 4

Ehrlich Stein, V. (1936). *Današnje dijete*. Zagreb: Minerva – sl. br. 6

Marinić, T., Jelić, S. i Marković, B. (1950). *Priručnik za rad s predškolskom djecom*.

Beograd: Centralni odbor Antifašističkog fronta žena – sl. br. 9, 10

Rudež, A. (ur.) (1966). *Likovni odgoj u dječjem vrtiću // Mješovita grupa*. Zagreb:

Zavod za unapređivanje školstva. – sl. br. 18, 19

Iz časopisa *Roditeljski list* (1940) – sl. br. 8

Iz kataloga *Dobra igračka* (1959) – sl. br. 13

Iz časopisa *Predškolsko dijete* – sl. br. 7, 11, 14, 16, 17

Privatna zbirka Anke Došen-Dobud – sl. br. 20, 21, 22

Foto album obitelji Poparić/Mendeš (Kaštel Stari/Split) – sl. br. 5

Privatna zbirka Branimira Mendeša – sl. br. 25

Privatna zbirka Vlaste Pokrivka – sl. br. 24 (scenske lutke miš i ptičica izradila Vlasta Pokrivka, foto Zlata Vucelić)

Fotodokumentacija Saveza društava „Naša djeca“ Hrvatske – sl. br. 2, 12, 15, 26, 27

Fotodokumentacija Dječjeg vrtića „Grigor Vitez“, Split – sl. br. 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Fotodokumentacija Dječjeg vrtića „Hugo“, Split – sl. br. 34, 35

b) Podaci o likovnim radovima djece

Iz časopisa *Predškolsko dijete* – sl. br. 1, 3

c) Podaci o shematskim prikazima i vinjetama

Shematske prikaze i vinjete izradila Linda Krstičević.

Imensko kazalo

A

Andić, D., 18, 20
Anić, V., 148, 156
Antić, S., 14
Arkin, E. A., 80, 100

B

Babić, N., 26, 56, 63, 66, 69, 80, 91, 92,
95, 101, 102, 103, 132, 136, 137,
139, 160, 161
Baran, J., 68
Bartušková, M., 100, 101, 113, 138
Bašić, S., 161
Belamarić, D., 144, 146
Bećirović-Karabegović, J., 27
Bickhard, M. H., 160
Blanuša Trošelj, D., 21
Bognar, B., 28, 146
Bredekamp, S., 183, 186
Bruner, J., 161

C

Caillos, R. 16
Ciranna, C., 40
Crnobori, M., 78
Cvijić, A., 11, 15, 47

Č

Čuvaj, A., 47
Čurić, A., 18, 20
Čurko, B., 19, 20

D

Declercq, B., 161
Došen-Dobud, A., 11, 14, 15, 18, 22, 27,
39, 47, 58, 65, 69, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 106, 109, 110, 117, 121,
122, 128, 132, 133, 147, 149, 167
Doyle, W., 21, 183, 186
Dreissinger, Z., 51
Duran, M., 14, 16, 17, 18, 20

E

Engelbrecht, H., 40

F

Felingstein, A., 47
Filipović, I., 47
Franković, D., 65
Fröbel, F., 15, 40

G

Giesecke, H., 160
Golik, I., 36
Goran, LJ., 14
Gross, M., 43, 44

H

Hoffman, L., 146
Hoffman, M., 146
Huizinga, J., 16

I

Irović, S., 56, 66, 69, 91, 95, 132, 136, 150, 160, 161
Ivon, H., 20

J

Jelić, S., 51, 68, 80, 138
Jovan, H., v. Ivon, H., 136, 137
Jurčević Lozančić, A., 23, 185, 186
Jurčić, K., 23, 185

K

Kajoa, R. v. Caillos, 16
Kamenov, E., 58, 61, 96
Klarin, M., 18, 19, 20
Klišanić, A., 22, 26
Koletić, M., 28
Komensky, J. A., 15
Koritnik, M., 80
Kovrigina, M. D., 115, 122
Kragić, I., 19, 20
Krstović, J., 23, 28, 99, 144, 145, 148, 150
Kunstek, M., 14

L

Laevers, F., 161
Lepičnik Vodopivec, J., 35, 36
Levin-Ščirina, F. S., 100, 138
Lipovac, M., 43, 49, 58, 69, 87, 97, 114, 115, 118, 119, 132, 134, 135, 138
Lončar, M., 43

LJ

Ljubetić, M., 18, 22

M

Malaguzzi, L., 33, 157, 158, 160
Malić, D., 18
Mandarić Vukušić, A., 21
Marić, Lj., 14
Marinić, T., 51, 80, 138

Markočić, M., 144, 145, 149, 150
Marković, B., 80, 138
Matić, A., 19, 23
Matković, T., 68
Mendeš, B., 2, 3, 14, 15, 19, 20, 22, 27, 35, 36, 40, 43, 51, 65, 66, 69, 75, 85, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 114, 118, 119, 130, 134, 135, 136, 138, 144, 151, 152, 155, 156, 186
Mendžerickaja, D. V., 100, 138
Mihaljević, Lj. 75
Mijatović, A. 27, 29
Milanović, A. 93
Miljak 18, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 43, 57, 58, 92, 96, 99, 101, 109, 110, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 147, 149, 150, 151, 185, 186
Mitrović, D. 11, 111, 113, 128, 130
Mlinarević, V. 26, 156
Mužić, V. 42, 43

N

Nenadić-Bilan, D. 19, 22, 183
Ninić, T. 75
Nola, D. 5, 19, 20, 21, 23

O

Ormuš, M. 132

P

Palić, B. 21, 22
Pavičić Vukičević, J. 30
Peteh, M. 106, 122, 132, 140
Petrović-Sočo, B. 18, 19, 20, 23, 28, 29, 30, 31, 41, 43, 56, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 115, 119, 123, 131, 138, 145, 151, 152, 155, 158, 161
Piaget, J. 16, 20
Pivac, Ž. 92

Pleša, A. 99, 138
I Podrebarac, V. 132, 133
Pogačnik-Toličić, S. 185
Poljak, V. 28
Previšić, V. 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35
Puževski, V. 132, 133

R

Rajić, V. 20,
Rauch, V., 21
Ribčić, F. 36, 43, 66, 88, 90, 94
Robinson, K. 183
Roller-Halačev, M. 75, 97, 98, 111, 138
Rosić, V. 88, 95, 108, 110, 126, 132, 133,
149
Rudež, A. 85, 90, 91, 92, 93, 138

S

Sahlberg, P. 21, 183
Sikavica, A. 93
Simel, S. 146
Slunjski, E. 18, 20, 22, 26, 31, 33, 34, 35,
147, 148, 152, 156, 157, 158, 161
Somolanji Tokić, I. 29, 30, 31, 32, 33, 34,
167, 168
Starc, B. 99, 105, 138
Stein Ehrlich, V. 51, 53
Stepcich, M. 135

Š

Šagud, M. 18, 19, 20, 23
Šnajder, Z. 107, 114, 115, 117, 118, 119,
125
Šuvar, S. 133

V

Vegar, Z. 18, 19, 21, 23, 138
Vekić-Kljaić, V. 26, 156
Vican, D. 28, 30, 32, 33, 34, 167
Visković, I. 19, 20, 23
Višnjić-Jevtić, A. 11, 18, 19, 23

Vrsalović Nardelli, I. 22, 26
Vukotić, Đ. 92
Vygotsky, L. S. 16

Z

Zgombić, R. 107

Ž

Žitković, J. 47
Žitković, M. 47

IZVORI I LITERATURA

a) Izvori

Arhivsko gradivo

HR-DAG-768 Državni arhiv Zagreb, Udruženja učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba.

Tiskani izvori

Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu (1878). Naredba kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjela za bogoštovje i nastavu od 19. prosinca 1878, br. 3493 ob ustrojstvu zabavišta, u: *Naredbe izdane na osnovu Školskog zakona od 14. listopada 1874. do konca g. 1882.*

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1920). Program rada u zabavištu. U: *Nastavni planovi i programi za zabavišta, osnovne škole, više osnovne škole, trgovačko-zanatliske i građanske škole.* Beograd: Ministarstvo prosvete.

Ministarstvo prosvete Kraljevine Jugoslavije (1940). Program i način rada u zabavištima. *Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete Kraljevine Jugoslavije.* Beograd, LVI (9).

Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo vnu skrb Nezavisne Države Hrvatske (1943). *Smjernice rada malih škola/dječjih obdaništa.* Zagreb: Glavno ravnateljstvo za udružbu i društvo vnu skrb.

Ministarstvo prosvete Vlade Demokratske Federativne Jugoslavije (1945). Uputstva za rad i organizaciju u dječjim zabavištima (1945). *Narodne novine*, 7/1945.

- Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske (1947).** *Plan i program rada dječjih vrtića u dječjim domovima i obdaništima za predškolsku djecu.* Zagreb: Ministarstvo socijalnog staranja NR Hrvatske.
- Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1967).** *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (1968).** *Program i upute za saobraćajni odgoj u predškolskim ustanovama.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Pedagoški savjet SR Hrvatske (1971).** *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću.* Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1976).** Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. U: Šnajder, Z. ur. (1977). *Program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u školu.* Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
- Prosvjetni savjet Hrvatske (1977).** Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama (str. 9-74). u: Šnajder, Z. ur. (1978). *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici.* Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
- Prosvjetni savjet Hrvatske (1980).** *Prijedlog plana i programa osnovnog i općeg obrazovanja // Osnove programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta.* Zagreb: Prosvjetni savjet Hrvatske.
- Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske (1982).** *Prijedlog osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta.* Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Prosvjetni savjet SR Hrvatske (1983).** *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta.* Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
- Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture (1991).** *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece.* 1 (7-8), 8-12.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2011).** *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.*

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, posjećeno 7. siječnja 2025.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>, posjećeno 3. siječnja 2015.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2017). *Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>, posjećeno 10. veljače 2025.

Mrežni izvori

Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr>, posjećeno 12/2023.

b) Literatura

Andić, D. i Ćurić, A. (2017). Igra je sastavni dio djetetova života, ono sve što radi, upravo radi kroz igru. Spoznaje svijet oko sebe, te svoju ulogu u njemu. Kako budući odgajatelji vide igru, vrtić i vlastitu praksu rada u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj? U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić-Jevtić, A. (ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str. 12-19). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. i sur. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 639-655). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Anić, V. (1991). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.

- Anić, V. (2014). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Arkin, E. A. (1951). *Igra i rad u životu djeteta*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Babić, N. (1981). Neke karakteristike društveno organiziranog predškolskog odgoja. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 123-128). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Babić, N. (1989). Razvojne potrebe djeteta. *Predškolsko dete*, 19 (1), 33-42.
- Babić, N. i Irović, S. (1999a). Ciljevi institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj od 1945. do 1990. godine. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5(17), 3-9.
- Babić, N. i Irović, S. (1999b). Interakcijom do autonomije djeteta. U: Babić, N. (ur.), *Kvalitetno djelovati – dobro se osjećati: zbornik radova stručnog i znanstvenoga skupa* (str. 13-21). Osijek: Centar za predškolski odgoj i Visoka učiteljska škola.
- Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijednom putu. *Napredak*, 152(3-4), 521-540.
- Bartušková, M. (1968). *Pedagogija predškolske dobi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti* 11(2), 27-44.
- Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno-primjereni predškolski kurikulum*. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Belamarić, D. (1992). Otvoreni vrtić. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova konceptijsko programska usmjerenja – iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 25-26). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Belamarić, D. (1996). Dijete u vrtiću (krugovi). *Dijete, vrtić, obitelj*, 2(4), 17-20.
- Bickhard, M. H. (1992). *Scaffolding and Self-Scaffolding: Central Aspects of Development*.
- Blanuša Trošelj, D. (2024). Igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 164-191). Zagreb: Alfa.

- Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168
- Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati // Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Zagreb: Educa.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*: Zagreb: Educa.
- Ciranna, C. (1970). *Storia, pedagogia, didattica, programmi e orientamenti delle scuole materne dalle origini ad oggi*. Roma: Editrice Ciranna.
- Crnobori, M. (s. a.). *Mreža predškolskih ustanova na području Istre*. U: *Sretno djetinjstvo // Dvadesetpetogodišnji razvoj predškolskih ustanova na području općine Pula* (str. 14-19). Pula: Glas Istre i Matica hrvatska.
- Cvijić, A. (1895). *Rukovođ za zabavišta*. Zagreb: Hrvatski pedagogijsko-književni zbor.
- Čuvaj, [Cuvaj] A. (1880). *Rieč o zabavištih*. Sisak: Tiskom A. Fanto-a.
- Ćurko, B. i Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzionalnom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29 (2), 303-310.
- Dječji vrtić „Matija Gubec“ // *Put koji smo prošli* (1979). Zagreb: Dječji vrtić „Matija Gubec“.
- Došen-Dobud, A. (1973). Što su to slobodne aktivnosti u dječjem vrtiću. *Predškolsko dete*, 3 (4), 379-383.
- Došen-Dobud, A. (1977a). *Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Došen-Dobud, A. (1977b). Slobodne aktivnosti u dječjem vrtiću. *Pedagoški rad*, 32 (5-6), 285-298.
- Došen-Dobud, A. (1978). Planiranje slobodnih dječjih aktivnosti. *Pedagoški rad*, 33 (3-4), 160-174.
- Došen-Dobud, A. (1980). Gdje smo i što dalje u našoj predškolskoj pedagogiji?. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu // Provi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 141-146). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Došen-Dobud, A. (1981). O nekim stanovištima i dilemama u predškolskom odgoju. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 69-83). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- Došen-Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta: od igre do humanih vrijednosti*. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište Moše Pijade.
- Došen-Dobud, A. (2001). *Predškola, vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
- Došen-Dobud, A. (2013). *Slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Split: Filozofski fakultet – Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Došen-Dobud, A. i Ormuš, M. (1984). Što je to polazjenje od djeteta u kreiranju odgojno-obrazovnog rada s djecom od 2-3 godine života. *Predškolsko dete*, 14 (4), 325-334.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des Österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Band 4: von 1848. bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft.
- Felingstein, A. (1880). Zabavišta ili djetinji vrtovi kako ih Niemci nazivaju su veoma koristni zavodi za malu djecu. *Godišnji izvještaj obćih pučkih dječaćkih i djevojačkih učiona s. i kr. grada Osieka koncem šk. god. 1879/80* (str. 3-14). Osijek.
- Filipović, I. (1870). *Bečke pedagogijske slike*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Franković, D. (ur.). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Fröbel, F. (1826/1889). *L'educazione dell'uomo*. Milano: Enrico Trevisini.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Golik, I. (2023). Kurikul za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u praksi. U: Jurčević_Iozančić, A., Rogulj, E. i Nemet, B. (ur.), *Djetinjstvo jučer, danas, sutra // Zbornik radova* (str. 71-82). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Gross, M. (2001). *Suvremena historiografija*. Zagreb: Novi liber.
- Grupa odgajatelja Dječjeg vrtića „J. Vlahović“, Osijek (1976). Neka iskustva u provođenju saobraćajnog odgoja s predškolskom djecom u dječjim vrtićima u Osijeku. U: Rudež, A. (ur.). *Saobraćajni odgoj*

- predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske* (str. 58-67). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Hoffman, L. and Hoffman, M. (1973). The Value of Children to Parents. In: Fawcett, J. T. (Ed.), *Psychological Perspectives on Population* (str. 19-79). New York: Basic Books.
- Hrvatski sabor (2013). Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi. *Narodne novine*, 94/2013.
- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Irović, S. (1992). Odgajatelj i promišljanje programa. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova koncepcijsko-programska usmjerenja – iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 54-55). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ivon, H. (2002). Refleksije o dječjoj igri. U: H. Ivon (ur.), *Mirisi djetinjstva – 9. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije* (str. 24-27). Split: Dječji vrtić Radost.
- Jelić, S. (1947). Zašto se dijete igra i zašto se mora igrati. *Žena u borbi*, 5 (36), 7-9.
- Jovan, H. (1983a). Razine individualizacije u odgojno-obrazovnom radu s djecom predškolske dobi. *Školski vjesnik*, 32 (1), 59-62.
- Jovan, H. (1983b). Neki aspekti valorizacije odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. *Školski vjesnik*, 32 (2), 157-158.
- Jovan, H. (1983c). Neke opće odrednice u primjeni novih Osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta. *Školski vjesnik*, 32 (3), 259-263.
- Jurčević Lozančić, A. (2017). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Jurčić, K. i Jurčević Lozančić, A. (2023). Prema paradigmi promjena u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: *Djetinjstvo jučer, danas, sutra // Zbornik radova* (str. 1-7). Zagreb: Učiteljski fakultet. <https://centar-za-istrasivanje-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazova.webnode.hr>. (posjećeno 01/2024.)
- Kajoa, R. (1965). *Igre i ljudi*. Beograd: Nolit.
- Kamenov, E. (1983). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Kamenov, E. (1989). Razvoj i karakteristike sistema društvene brige o predškolskoj deci u našoj zemlji. *Predškolsko dete*, 19(1), 3-12.
- Klarin, M. (2002). Razvoj i igra djeteta predškolske dobi. U: Ivon, H. (ur.), *Mirisi djetinjstva* – 9. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije (str. 14-17). Split: Dječji vrtić Radost.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Klišanić, A. i Vrsalović Nardelli, I. (2021). Suvremeno shvaćanje djeteta unutar institucijskog konteksta u Hrvatskoj. *Krugovi djetinjstva*, 9 (2), 39-51.
- Koletić, M. (1976). O curriculumu i njegovoj ulozi u suvremenoj didaktičkoj teoriji i praksi. *Pedagoški rad*, 31(1-2), 44-59.
- Koritnik, M. (1958). *Roditelji i djeca // Odgoj djece u porodici od začeca do mladenaštva*. Zagreb: Sloga.
- Kovrigina, M. D. (1980). *Sestra odgajateljica u jaslicama i dječjem vrtiću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Krstović, J. (1997a). Inovacijski pristupi ili razvojne perspektive predškolskog odgoja. U: Božić, Ž. (ur.), *Inovacijski pristupi – korak bliže djetetu* (str. 44-55). Rijeka: Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo.
- Krstović, J. (1997b). Projekcija razvoja predškolskog odgoja u okruženju novih društvenih odnosa u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 46(1), 3-15.
- Kunstek, M. (1992). Sloboda i pluralizam u koncepciji predškolskog odgoja. *Život i škola*, 41 (3), 261-266.
- Laevers, F. i Declarcq, B. (2011). Povećati dječje kompetencije brigom za njihovu dobrobit i uključenost. *Djeca u Europi*, 3 (6), 15-17.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.
- Levin-Ščirina, F. S. i Mendžerickaja, D. V. (1950). *Predškolski odgoj*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Lipovac, M. (1985). *Predškolski odgoj u Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine – Osijek: Pedagoški fakultet.
- Lipovac, M. (1988). Četiri poslijeratna desetljeća institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj. *Život i škola*, 37 (2), 201-215.
- Lončar, M. (2010). Korištenje dokumentiranih izvora u sociološkim istraživanjima. *Godišnjak Titius*, 3 (3), 229-239.

- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Lella Gandini. U: Edvards, C.P., Gandini, L. Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (49-97). London: Ablex Publishing Corporation.
- Malić, D. (2022). Igra je osnovna aktivnost djeteta. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 312-316.
- Mandarić Vukušić, A. (2015). Djeca i roditelji u igri – kvalitetno provođenje zajedničkog vremena. U: Ivon, B. (ur.), *Dijete, igra, stvaralaštvo – Zbornik radova znanstvene konferencije s međunarodnom suradnjom* (str. 103-111). Split: Filozofski fakultet i Savez društava Naša djeca Hrvatske.
- Marinić, T. (1960/61). Predškolski odgoj u Jugoslaviji. *Predškolsko dete*, 10 (1-2-3), 5-17.
- Marinić, T., Jelić, S. i Marković, B. (1950). *Priručnik za rad s predškolskom djecom*. Beograd: Centralni odbor Antifašističkog fronta žena.
- Markočić, M. (1992). Razvojna djelatnost vrtića i novo Programsko usmjerenje. U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova konceptijsko-programska usmjerenja – iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 62-74). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Matić, A. (2021). *Fragmenti o djetinjstvu*. Zagreb: Novi redak.
- Mendeš, B. (2012). Programsko reguliranje predškolske djelatnosti u Hrvatskoj do 2000. godine. U: Ljubetić, M. i Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja* (str. 72-92). Split: Nomen Mudnić.
- Mendeš, B. (2014). Pogledi na dječju igru Antonije Cvijić u djelu „Rukovođ za zabavište“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (Sp. Ed. 1), 201-216.
- Mendeš, B. (2015a). Hrvatska iskustva u koncipiranju kurikuluma odgoja u ranom djetinjstvu. *Zrno*, 26 (117), str. 5-8.
- Mendeš, B. (2015b). Početci institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik*, 64 (2), 227-250.
- Mendeš, B. (2015c). *Povijesni razvoj koncepcija obrazovanja odgajatelja predškolske djece u Hrvatskoj do 2005. godine* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

- Mendeš, B. (2017). Igra – pravo i potreba svakog djeteta. *Zrno*, 28 (126), 4-6.
- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgajatelja predškolske djece // Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Mendeš, B. (2020). *Prema suvremenom dječjem vrtiću: Pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre // Teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Mendeš, B., Ribičić, F. (2022). Promjene u značajkama kurikulumu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj. U: Mendeš, B. (ur.), *Programske orijentacije ranog i predškolskog odgoja: retrospektivni izbor programskih dokumenata*. Zagreb: Novi redak.
- Mihaljević, Lj. (1971). Godišnje planiranje odgojno-obrazovnog rada. U: Rudež, A. (ur.), *Planiranje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (str. 19-29). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Mijatović, A. (1996). Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 69-76). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Milanović, M. i Sikavica, A. (1976). Uloga i primjena vozila u dječjem vrtiću u saobraćajnom odgoju djece predškolske dobi. U: Rudež, A. (ur.), *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske* (str. 42-48). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Miljak, A. (1986a). Novi pristup u istraživanju fenomena predškolskog odgoja. *Pedagoški rad*, 41 (7-10), 331-347.
- Miljak, A. (1986b). Predškolski odgoj nekad i danas. *Obrazovanje i rad*, 9 (5), 20-26.
- Miljak, A. (1988). Od intuicijskog do znanstveno zasnovanog predškolskog programa. U: Pivac, J., Šoljan, N. N., Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća* (str. 161-163). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

- Miljak, A. (1989). Program i programiranje u predškolskom odgoju. *Obrazovanje i rad*, 12(3-4), 29-37.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1992). Razvojni kurikulum i odgajatelj, U: Vrgoč, H. (ur.), *Nova konceptijsko programska usmjerenja – iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj* (str. 40-48). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Miljak, A. (1995a). Kurikulum utemeljen na humanističkoj teoriji odgoja. *Thélème* 41 (1-4), 15-26.
- Miljak, A. (1995b). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja*, 4(18-19), 601-612.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (1997). Inovacijski pristupi ili druga paradigma u predškolskom odgoju. U: Božić, Ž. (ur.), *Inovacijski pristupi – Korak bliže djetetu* (str. 62-66). Rijeka: Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 205-252). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: Model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.
- Miljak, A. (ur.) (1986). *Odgoj i njega djece u drugoj i trećoj godini života: priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školske novine.
- Mitrović, D. (1980). *Predškolska pedagogija*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mlinarević, V. i Vekić-Kljajić, V. (2025). *Perspektive suvremenog kurikuluma ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Mužić, V. (1999.). Pedagogijska znanost i njezina određenja. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 101-127). Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Nenadić-Bilan, D. (2002). Mogućnosti procjene igre djeteta. U: Ivon, H. (ur.), *Mirisi djetinjstva – 9. dani predškolskog odgoja* Splitsko-dalmatinske županije (str. 19-23). Split: Dječji vrtić Radost.
- Nenadić-Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 107-117.
- Ninić, T. (1971). Planiranje odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. U: Rudež, A. (ur.), *Planiranje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* (str. 8-18). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Mijatović, A. (1996). Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas, za sutra* (str. 69-76). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Nola, D. (1980). Igra i dijete. *Naša škola*, 31 (7-8), 395-400.
- Nola, D. (2021). *Dijete, igra i stvaralaštvo // Odabrane pedagoške teme*. Zagreb: Novi redak.
- Palić, B. (2017). Dječja igra kao temelj konstrukcije znanja. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić-Jevtić, A. (ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str. 20-25). Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta.
- Pavičić Vukičević, J. (2019). Suvremene kurikulumске polemike. *Zbornik sveučilišta Libertas*, 4 (4), 203-218.
- Peteh, M. (1978). Neka iskustva o slobodnim aktivnostima u predškolskim ustanovama. *Pedagoški rad*, 33(1-2), 18-26.
- Peteh, M. (1981). Predškolski odgoj u suvremenoj reformi. U: *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 9-18). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Petrović-Sočo, B. (1999). Važnost igre. *Dijete, vrtić, obitelj*, 4 (16), 10-13.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoška istraživanja*, 6 (1-2), 123-136.
- Petrović-Sočo, B. (2012). Rekonceptualizacija hrvatskog kurikuluma ranog odgoja. U: Pehlić, I, Vejo, E. i Hasanagić, A. (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (str. 57-74). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

- Petrović-Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 10-13.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pivac, Ž. (1976). Neke spoznaje o provođenju saobraćajnog odgoja u predškolskim ustanovama. U: Rudež, A. (ur.), *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske* (str. 29-32). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Podrebarac, V. (ur.) (1985). *Socijalistički samoupravni preobražaj odgoja i obrazovanja u SR Hrvatskoj 1974.-1984*. Zagreb: Školske novine.
- Pogačnik-Toličić, S. (1981). Igra in igrača razvojno prizadetega otroka. U: Bergant, M. (ur.). *Igra in igrače* (str. 75-83). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.
- Previšić V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165-172.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
- Puževski, V. (1981). Za djelotvornije povezivanje predškolskog odgoja i početnih razreda osnovne škole. U: Miljak, A., Peteh, M., Vrgoč, H., (ur.), *Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja* (str. 55-61). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4), 603-620.
- Rauch, V. (ur.) (2020). *Vrtići koji su usmjereni na dijete i promoviraju demokraciju // Pristup Korak po korak*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Roller-Halačev, M. (1978) *Upoznavanje predškolske djece s okolinom*. Zagreb: Školska knjiga.
- Roller-Halačev, M. i Vegar, Z. (1978). *Igre predškolske djece 1 // Izbor didaktičkih igara za djecu od 3. do 5. godine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosić, V. (1984). *Predškolski odgoj i društvo*. Rijeka: Pedagoški fakultet.

- Rudež, A. (1963/64). Didaktička igra i njena vrijednost u odgoju i obrazovanju predškolskog djeteta. *Predškolsko dete*, 13 (5-6), 117-127.
- Rudež, A. (1976). Cilj i program saobraćajnog odgoja u predškolskim ustanovama i njegova realizacija u praksi. U: Rudež, A. (ur.). *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske* (str. 19-28). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Rudež, A. (ur.) (1971). *Planiranje odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
- Rudež, A. (ur.). (1976). *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske*. Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Sahlberg, P. i Doyle, W. (2023). *Neka se djeca igraju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2015a). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 2-5.
- Slunjski, E. (2015b). *Izvan okvira // Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. i Ljubetić, M. (2014). Play and its Pedagogical Potential in Preschool Institution. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (1), 127-141.
- Slunski, E. i Petrović-Sočo, B. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(3), 105-116.
- Somolanji Tokić, I. (2018). *Kurikulumske poveznice prijelaza djeteta iz ustanove ranog odgoja i obrazovanja u školu* (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Staničić, S. i Stepčich, M. (1993). Predškolski odgoj i osnovno školstvo u Italiji. *Napredak*, 134 (4), 433-443.
- Starc, B. (1979). Neki pokazatelji vrednovanja Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. *Predškolsko dete*, 9 (4), 494-497.

- Starc, B. i Pleša, A. (2019). Psiholozi na prvoj stepenici odgojno-obrazovnog sustava – u predškolskim ustanovama. U: Kolesarić, V. (ur.), *Prilozi povijesti psihologije u Hrvatskoj* (295-304). Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111.
- Šagud M. i Petrović-Sočo, B. (2002). Igra u predškolskoj ustanovi. U: H. Ivon (ur.), *Mirisi djetinjstva – 9. dani predškolskog odgoja* (str. 10-13). Split: Dječji vrtić Radost.
- Šnajder, Z. (ur.) (1976). *Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta u SR Hrvatskoj od 1976. do 1980.* Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
- Šnajder, Z. (ur.) (1978). Programske osnove za njegu i odgoj djece u dječjim jaslicama. U: *Zdravstveno-odgojni programi djece u jaslicama i u drugoj porodici.* Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
- Šnajder, Z. (ur.) (1979). *Zdravstveno-odgojni programi djece sa smetnjama u razvoju radom dadilje u drugoj porodici.* Zagreb: Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SR Hrvatske.
- Šušar, S. (1982). *Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju obrazovanja.* Osijek:
- Uputstva vaspitaču dečjeg vrta* (1948). Beograd: Prosveta.
- Vegar, Z. (2023). *Pedagoški zapisi // Retrospektivni izbor objavljenih radova.* Zagreb: Novi redak.
- Vaspitni rad u predškolskim ustanovama* (1959). Beograd: Savremena škola.
- Vekić-Kljaić, V. (2020). *Strukturne i sadržajne odrednice kurikuluma ranog odgoja* (Doktorski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Vican, D. (2011). Reformske smjernice predškolskog odgoja s posebnim osvrtom na Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. U: *Mirisi djetinjstva: teorija i praksa predškolskog odgoja u suvremenom društvu: zbornik radova 17. dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije*, str. 7-21.
- Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*

- (str. 157-204). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
- Visković, I. (2015). Odgojno-obrazovni aspekti igre djece i roditelja u obitelji. U: Ivon, H i Mendeš, B. (ur.), *Dijete, igra, stvaralaštvo // Zbornik radova znanstvene konferencije s međunarodnom suradnjom* (str. 203-211). Split: Filozofski fakultet.
- Visković, I. (2017). Uloge odraslih u dječjoj igri. *Zrno*, 126 (152), 14-16.
- Višnjić-Jevtić, A. (2021). Parent's perspective on a children's learning. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2 (2021), 2; 117-125.
- Višnjić-Jevtić, A. (ur.) (2004). *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja // Sveučilišni udžbenik*. Zagreb: Alfa.
- Vukotić, Đ. (1976). Uloga igre u saobraćajnom odgoju predškolske djece u dječjem vrtiću. U: Rudež, A (ur.), *Saobraćajni odgoj predškolske djece u dječjim vrtićima SR Hrvatske* (str. 33-41). Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Zgombić, R. (1979). *Odgojno-obrazovni rad s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Žitković, J. (1883). Rieč o zabavištu. *Godišnje izvješće gradske više djevojačke i obćih pučkih dječjačkih učiona sl. kr. i glavn. grada Zagreba koncem šk. god. 1882/83.* (str. 22-32). Zagreb: Gradska viša djevojačka i obća pučka dječjačka učiona sl. kr. i glavn. grada Zagreba.
- Žitković, M. (1874). Zabavišta. U: *II. obća hrvatska učiteljska skupština u Petrinji 25., 26. i 27. kolovoza 1874* (str. 137-145). Zagreb: Centralni odbor II. obće hrv. učit. Skupštine.



IZ RECENZIJA:

Knjiga predstavlja značajan resurs svima koji se bave odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi, prvenstveno zato što afirmira pedagoške potencijale igre promovirajući slobodnu, za dijete svrhovitu igru. (...) Prikazujući put igre od strogo strukturirane preko didaktizirane forme do samoorganizirane i samoinicirane, autori znanstveno povezuju poziciju igre u određenom vremenskom i društvenom kontekstu s dominantnim teorijama o razvoju djeteta, ulogom predškolske ustanove, odnosno društvenim, kulturnim i obrazovnim potrebama određenog vremena. U tom smislu, možemo reći da su autori prikazanom retrospektivom igre pružili značajan alat za analizu i razumijevanje složenih pedagoških fenomena i tako otvorili put znanstveno utemeljenom suvremenom pristupu i shvaćanju jezika igre. Sve rečeno čini ovu knjigu jedinstvenom i originalnom te je sa zadovoljstvom preporučujem za objavljivanje.

prof. dr. Jasmina Bećirović-Karabegović
Pedagoški fakultet u Sarajevu

Knjiga je vrijedan znanstveni doprinos pedagogiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U njoj se istovremeno analizira igra kao temeljna potreba i poticaj djetetova cjelovitog razvoja, kronološki sistematizira upotreba igre u tu svrhu te uspoređuju zaključci s tradicionalnim i suvremenim pedagozijskim teorijama i načinom na koji su odrasli razumijevali igru. U ovoj knjizi prikazana je analiza temeljnih dokumenata kroz period od stotinu četrdeset godina, čime predstavlja rijedak, ali jako vrijedan izvor novih spoznaja i poticaj za buduća istraživanja. Zbog svega navedenog knjigu predlažem objaviti.

izv. prof. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić
Filozofski fakultet u Splitu

CIJENA: 26,00 €



9 789533 521329

ISBN: 978-953-352-132-9