Suvremeni predškolski programi

Kasumović, Kristina

Undergraduate thesis / Završni rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:043737

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Preddiplomski studij pedagogije

Kristina Kasumović

Suvremeni predškolski programi

Završni rad

Mentorica: prof. dr. sc. Nada Babić

Osijek, 2014.

Sažetak

U radu su analizirani suvremeni predškolski programi High/Scope (H/S), Reggio Emilia (RE), Swedish National Curriculum for Preschool (Lpfö) i Te Whãriki (TW). Razmotrena su i uspoređivana njihova teorijska utemeljenja, ciljevi, sadržaji, okruženje, metodologija izvedbe te vrednovanje. Komparativnom analizom utvrđene su sličnosti, i to u shvaćanju djeteta kao aktivnog, u pridavanju važnosti interakciji i komunikaciji, te suradnji roditelja i ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, zatim u korištenju dokumentacije, te u pridavanju važnosti profesionalnom obrazovanju odgojitelja. Uočeno je kako svi programi ističu važnost ranoga odgoja i obrazovanja u odnosu na budućnost djece, te o istome raspravljaju s obzirom na kontekst u kojemu su nastali. Utvrđene su i razlike, i to u pridavanju važnosti okruženja u procesu učenja, te vrednovanju, kao i u načinu na koji su organizirani i provedeni sadržaji programa.

Ključne riječi: predškolski programi, High/Scope, Reggio Emilia, Swedish National Curriculum for Preschool, Te Whãriki.

Sadržaj

Uvod....3
1. Predškolski programi....4
2. Teorijska utemeljenja suvremenih predškolskih programa....6
3. Primjeri suvremenih predškolskih programa....9
    3.1. High/Scope....9
    3.2. Reggio Emilia....9
    3.3. Swedish National Curriculum for Preschool....10
    3.4. Te Whãriki....10
4. Komparativna analiza suvremenih predškolskih programa....12
    4.1. Teorijska utemeljenja....12
    4.2. Ciljevi....13
    4.3. Sadržaji....14
    4.4. Okruženje....16
    4.5. Metodologija izvedbe....17
    4.6. Vrednovanje....18
5. Zaključak....22
Literatura....23
Prilozi....25

Uvod

Zbog različita shvaćanja pojma predškolskoga programa, o njegovu se određenju još uvijek raspravlja. Ipak, sigurno je da je za planirana i spontana odgojno-obrazovna iskustva važno da počnu u najranijoj dobi, zbog toga što se proširilo znanje o ranome razvoju mozga, kao i znanje o važnosti rane dobi za kognitivni i socijalno-emocionalni razvoj. U radu su navedene neke od recentnih definicija. Budući da je pozornost u radu usmjerena na komparativnu analizu određenih suvremenih predškolskih programa, proučavaju se teorijska utemeljenja istih s obzirom na to kako vide dijete i učenje. Teorijska utemeljenja analiziranih programa su: socijalni konstruktivizam, Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja te razvojna pedagogija. Za komparativnu analizu odabrani su predškolski programi High/Scope (H/S), Reggio Emilia (RE), Swedish National Curriculum for Preschool (Lpfö) i Te Whãriki (TW), zato što se često navode kao suvremeni. U njihovoj komparativnoj analizi naglasak je stavljen na teorijska utemeljenja, ciljeve, sadržaje, okruženje, metodologijsku izvedbu te vrednovanje. Spoznaje su o njihovim sličnostima i razlikama donesene uvidom u recentnu literaturu te izravnom usporedbom navedenih predškolskih programa. Mogu biti korisne stručnjacima ranoga odgoja i obrazovanja u daljnjem proučavanju strukture suvremenih predškolskih programa, kao i u njihovu unapređivanju.

1. Predškolski programi[1]

Budući da se rad bavi uspoređivanjem određenih suvremenih predškolskih programa, važno je navesti različita shvaćanja pojma predškolskoga programa. Gonzales-Mena (prema Bergen i dr., 2001) naglašava kako je program plan za učenje, jer je učenje sve što se događa u programu. Također, Bowman i dr. (2000) predškolski program vide kao sadržaj poučavanja osmišljen da potiče procese učenja – „pamćenje, pozornost, uočavanje“ (Bowman i dr., 2000, 182), te kognitivne sposobnosti – „zaključivanje, uspoređivanje i klasifikaciju.“ (Bowman i dr., 2000, 182) Bergen i dr. (2001), s druge strane, tvrde kako predškolski program nije skup planiranih aktivnosti vođenih od strane odraslih, nego predstavlja dinamično interaktivno iskustvo koje se temelji na odgojiteljevu poštovanju i odzivljivosti prema interesima djece, njihovoj znatiželji, motivaciji, kao i prema ciljevima i interesima njihovih obitelji. Dodaje se da je važno da planirana i spontana odgojno-obrazovna iskustva počnu u najranijoj dobi, zbog toga što se proširilo znanje o ranome razvoju mozga, kao i znanje o važnosti rane dobi za kognitivni i socijalno-emocionalni razvoj (Bergen i dr., 2001). U okviru Te Whãriki predškolskoga programa, isti je definiran kao „zbroj ukupnih iskustava, aktivnosti i događaja, bilo izravnih ili neizravnih koji se odvijaju unutar okruženja osmišljenog kako bi poticao učenje i razvoj djece“ (Ministry of Education, 1996, 10). Miller i dr. (prema Rosen, 2010) ističu kako ne postoji konsenzus oko toga što bi djeca trebala učiti i tko bi o tome trebao odlučivati. „O tome svjedoči široki raspon programa namijenjenih djeci kao i činjenica da se oko definiranja programa još uvijek raspravlja“ (MacNaughton, 2003, 113). MacNaughton (2003) predškolski program opisuje kao živi proces koji uključuje odgojno-obrazovnu filozofiju i ciljeve kao i pristupe vremenu, prostoru, sredstvima, sadržajima, materijalima i procjeni. Pri tome se „ciljevi programa odnose na iskazane namjere u radu s djecom, kojima se ističe na kojim će područjima programa biti naglasak“ (MacNaughton, 2003, 116). Prema Scottu (prema McLachlan i dr., 2010) program može biti organiziran u četiri dimenzije. Prva su dimenzija ciljevi i ishodi, ono što se programom želi postići, slijedi sadržaj, ono što će se uključiti ili isključiti iz programa, treća su dimenzija metode i postupci koji će se koristiti kako bi se postigli ciljevi i ishodi programa, četvrta su dimenzija evaluacija i procjena kojima se utvrđuje jesu li ciljevi i ishodu postignuti. U skladu s time, Tanner i Tanner (prema Özar, 2012) tvrde da predškolski program podrazumijeva planirano iskustvo osmišljeno kako bi se djeci pomoglo da razviju i prošire vlastite sposobnosti. Nadalje, Bernstein (prema McLachlan i dr., 2010) tvrdi kako u biti postoje dvije usmjerenosti

[1] U ovome radu odabran je termin predškolski program, a kao njegova inačica koristi se kurikulum ranoga odgoja i obrazovanja, a podrazumijeva odgoj i obrazovanje od jaslične dobi do polaska u školu.

programa te da svi programi pripadaju jednom od ta dva usmjerenja. Navodi da je program usmjeren ili prema izvedbi ili prema kompetenciji ističući izvedbena usmjerenja programa kao prevladavajuće. To usmjerenje ističe jasno određene granice među predmetima, tradicionalne oblike znanja, eksplicitnu provedbu i prepoznavanje pravila pedagoške prakse te određivanje i uspostavljanje jasnih granica među različitim vrstama djece. Suprotno tome, program usmjeren na kompetenciju predlaže da djeca imaju „određenu kontrolu“ (McLachlan i dr., 2010, 26) nad programom. To je usmjerenje uobičajenije u okviru ranoga odgoja i obrazovanja (McLachlan i dr., 2010). Evans (prema Babić, 1994) ističe da istraživanja programa upućuju na zaključak kako nema jednoga (i jedinog) najboljeg načina odgajanja sve djece u svim socijalnim kontekstima te da su različiti modeli programa različito pogodni za različitu djecu u različitim socijalnim kontekstima. Razvoj alternativnih modela programa konzistentan je s pluralizmom vrijednosti u odgoju i obrazovanju (Babić, 1994).

2. Teorijska utemeljenja suvremenih predškolskih programa

S obzirom da će se uspoređivati odabrani suvremeni predškolski programi, potrebno je proučiti njihova teorijska utemeljenja s obzirom na dva ključna pitanja: *što je dijete, a što učenje?* Teorijska utemeljenja analiziranih programa su: socijalni konstruktivizam, Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja te „razvojna pedagogija" (Sommer i dr., 2010, 163). Postoji konsenzus o onome što se danas zna o učenju djece, a to je sljedeće: djeca su sposobna razumjeti i aktivno graditi znanje; razvoj ovisi o iskustvu; kognitivni, socijalno-emocionalni i fizički razvoj komplementarna su i međusobno ovisna područja rasta; osjetljivi međuljudski odnosi s nastavnicima njeguju „dječje dispozicije za učenje i njihove sposobnosti za sudjelovanje" (Sommer i dr., 2010, 167); niti jedan program ili pedagoški pristup ne može biti određen kao najbolji; djeca koja pohađaju visokokvalitetne programe ranoga odgoja i obrazovanja (...) „bolje su pripremljena za svladavanje složenih zahtjeva formalnoga odgoja i obrazovanja" (Sommer i dr., 2010, 167). Bruce (prema Sommer i dr., 2010) navodi kako djeca nisu vođena dugoročnim ciljevima poput odraslih, ali su zainteresirana za pitanja koja su za njih relevantna u danome trenutku, te preferiraju konkretno u odnosu na apstraktno. Iz toga kao središnje značajke svih programa proizlaze konkretne aktivnosti i sadašnjost, a pitanje kako pobuditi interes djece i pridobiti njihovu suradnju samim time postaje ključno za učenje djece. Slijedom toga, fokus je tijekom ranih godina bio, i još jest, na procesu učenja (Sommer i dr., 2010). U ranome djetinjstvu uobičajeni su pristupi koji se temelje na potrebama pojedinoga djeteta, umjesto potrebama odgojitelja, administratora ili društvenih grupa (McLachlan i dr., 2010). Program je usmjeren na djecu koja uče iskustvom, pri čemu je ključni pojam „aktivnost – fizička, socijalna, verbalna i emocionalna" (Schiro, prema McLachlan i dr., 2010, 30). Program temeljen na tim idejama koristi integrirani program, temeljen na odgoju i obrazovanju cjelovitoga djeteta (McLachlan i dr., 2010). Integrirani program nastoji integrirati obiteljski život djece i njihov život u ustanovi odgoja i obrazovanja, tako da se svijet ne promatra fragmentarno. Ističe se da su djeca aktivni učenici te da uče i oblikuju značenje upravljajući objektima u prostoru i vremenu (McLachlan i dr., 2010). Schiro (prema McLachlan i dr., 2010) pri tome ističe da odgojitelji pomažu djeci da obuhvate i sekvencioniraju učenje te im omoguće da od osobnoga, konkretnog i fizičkog učenja dođu do apstraktnoga, verbalnog i intelektualnog razumijevanja. Odgojitelj pri tome nije prijenosnik, već onaj koji pažljivo promatra djecu i kreira okruženja za podršku u učenju. U novije vrijeme, socijalni je konstruktivizam također bio izražen unutar istoga okvira programa (Bredekamp i dr., prema McLachlan i dr., 2010). Babić i Irović (2003) navode kako je u kontekstu konstruktivizma razvoj rezultat složene interakcije djece i njihova okruženja, tj. da

djeca uče kroz aktivnu participaciju. Babić (2009) dodaje kako se socijalno-konstruktivistička interpretacija znanja temelji na pretpostavci o konstrukciji znanja putem interakcije pojedinca sa zajednicom, odnosno socijalno-kulturnim okruženjem. Konstruktivizam naglašava konstruktivnu narav spoznaje i znanja, te učenje kao cjeloviti proces konstrukcije i rekonstrukcije znanja (Babić, 2009). Ističe se kako djetetova kronološka dob nije pouzdan kriterij određivanja djetetova razvoja. Odgojitelji su pozvani neprestano poticati učenje iznad postojećih kapaciteta djeteta, na način koji dijete povezuje s rastućim osjećajem o samome sebi u zajednici (McLachlan i dr., 2010). Upravo ova perspektiva potiče stručnjake ranoga odgoja i obrazovanja da, pri planiranju učenja djece, ispituju kontekst kao i zone proksimalnoga razvoja djece (McLachlan i dr., 2010). Babić (2009) dodaje kako je kroz zonu proksimalnoga razvoja učenje konceptualizirano kao interaktivno, kao rezultat djetetove participacije u socijalno-kulturnim aktivnostima. Razvoj se ne promatra kao nešto što se nalazi unutar pojedinoga djeteta, već kao nešto što uvjetuje odnose između djeteta i njegova socijalnoga i fizičkog svijeta (McLachlan i dr., 2010). Iz toga proizlazi da odgojitelji prednost trebaju dati socijalnim situacijama razvoja, a ne se usredotočavati na dob i stupanj razvoja. Socijalna situacija razvoja ovisi o društvu i kulturnom kontestu u kojemu dijete živi. Različiti konteksti uvjetuju određene socijalne situacije, koje omogućuju djeci da se aktivno angažiraju i usvajaju određene načine učenja i sudjelovanja unutar vlastitih zajednica (Fleer, prema McLachlan i dr., 2010). Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja govori kako su dječji razvoj i učenje ovisni o nizu međusobno povezanih sustava (Woodhead, 2006). Najbliže djetetu nalazi se mikrosustav, koji se sastoji od sadržaja djetetove svakodnevice – odnosi u obitelji, ustanovi odgoja i obrazovanja te zajednici. Sljedeći je mezosustav koji se odnosi na odnose među mikrosustavima. Treći je egzosustav koji podrazumijeva snažne utjecaje koji djeluju neposredno na dijete. Posljednji su makrosustav i kronosustav koji se odnose na utjecaje dominantnih stavova i vrijednosti (Woodhead, 2006). Sheridan i dr. (prema Pramling i dr., 2011) navode kako se svi ti sustavi trebaju uzeti u obzir kako bi se na sveobuhvatan način razumjeli uvjeti učenja u vremenu ranoga odgoja i obrazovanja. Nadalje, „razvojna pedagogija“ (Sommer i dr., 2010,163) o dječjoj stvarnosti doznaje iz dječje perspektive, te perspektive djeteta (Sommer i dr., 2010). Razvojna je pedagogija definirana kao način na koji odgojitelji njeguju dječji razvoj slušajući ih te preuzimajući aktivnu ulogu u razumijevanju njihova djelovanja. To se temelji na sudjelovanju odgojitelja kao partnera u dječjemu učenju (Sommer i dr., 2010). Perspektiva djeteta i dječja perspektiva nisu sinonimi (Pramling i dr., 2011). Perspektiva djeteta je perspektiva koju zauzimaju odrasli u skladu s onime što znaju o djeci, dok je dječja perspektiva ona koju „odrasli ne mogu zauzeti bez prisutnosti djece“ (Sommer i dr., 2010, 17). Pri tome, djeca djeluju i

izražavaju se, uz uvažavanje odraslih. Perspektiva djeteta usmjerava pozornost odraslih prema razumijevanju dječje percepcije, iskustava i djelovanja u svijetu, pa je prema tome perspektiva djeteta sredstvo „rekonstrukcije dječje perspektive“ (Sommer i dr., 2010, 22), zbog toga što su za adekvatnu dječju perspektivu potrebna iskustva perspektive djeteta. Također, u Skandinavskim se zemljama ističe važnost individualizacije koja podrazumijeva viđenje djece kao nositelja prava, pri čemu je društvo orijentirano prema djetetu koje se smatra važnim članom demokratskoga društva (Sommer i dr., 2010). U skladu s time, Kunnskapsdepartement (prema Sommer i dr., 2010) ističe kako djeca u okviru ranoga odgoja i obrazovanja imaju pravo na izražavanje mišljenja, kao i na to da im se omogućava aktivna participacija u planiranju i evaluaciji svakodnevnih aktivnosti. Uz ta tri teorijska utemeljenja u analiziranim je programima vidljiv naglasak na njihovoj razvojnoj primjerenosti. U vezi s razvojnom primjerenosti programa Bredekamp (1986) navodi kako je najznačajnija odrednica kakvoće programa prosudba do koje je mjere znanje o razvoju djeteta primijenjeno u praksi ostvarivanja programa, tj. razina do koje je program „razvojno primjeren“ (Bredekamp, 1986, 9). Razvojno primjerena praksa temelji se na „teoriji i literaturi o učenju i razvoju djece“ (NAEYC, 2009, 10), a ne na onome što se misli da je istina o djeci. Sam koncept razvojne primjerenosti ima dvije dimenzije: dobnu primjerenost i individualnu primjerenost. Dobna primjerenost odnosi se na predvidljivi slijed odrastanja i promjena što se zbivaju u djeci tijekom prvih devet godina života, i to u svim razvojnim područjima – tjelesnom, emocionalnom, socijalnom i spoznajnom. Pri tome, „znanje o tipičnome razvoju djece unutar dobnoga raspona, potpomognuto programom, osigurava okvir pomoću kojega odgojitelji planiraju primjerena iskustva“ (Bredekamp, 1986, 9). Individualna se primjerenost, s druge strane, odnosi na to da i predškolski program i interakcija odraslih i djece trebaju odgovarati individualnim razlikama djece. Razvojno primjeren program primjenjuje se s obzirom na različite potrebe, interese i razvojne razine svakog pojedinog djeteta (Bredekamp, 1986). Predškolski programi temeljeni na razvojno primjerenoj praksi obuhvaćaju sljedeće spoznaje: mlađa se djeca od starije djece i odraslih razlikuju po načinu na koji funkcioniraju psihički, mentalno, socijalno i emocionalno; od najranijega djetinjstva sve do početka školovanja „djeca prolaze kroz psihičke, mentalne, kognitivne i socijalno-emocionalne promjene“ (Woodhead, 2006, 7), pri čemu su te promjene obilježenje stjecanjem sposobnosti i vještina u komuniciranju, učenju, igranju i sl. (Woodhead, 2006). Nadalje, iako se rani razvoj može sažeti na opća načela, konteksti, iskustva i mogućnosti razvoja „vrlo su promjenjivi“ (Woodhead, 2006, 7) i povezani s individualnim mogućnostima, potrebama, spolom, etničkom pripadnosti te ekonomskim, socijalnim i kulturnim prilikama djece (Woodhead, 2006).

3. Primjeri suvremenih predškolskih programa

Za komparativnu analizu odabrani su predškolski programi High/Scope (H/S), Reggio Emilia (RE), Swedish National Curriculum for Preschool (Lpfö) i Te Whãriki (TW) koji su nastali kao rezultat projekta Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) čiji je cilj bio unaprijediti kvalitetu ranoga odgoja i obrazovanja (OECD, 2001). Ti se programi često navode kao suvremeni, te su u odnosu na polazišta i realizaciju već bili uspoređivani. Prije same komparativne analize važno je predstaviti kako su navedeni programi nastali.

3.1. High/Scope

Predškolski program High/Scope osmislio je David Weikart sa suradnicima 1962. godine u SAD-u kako bi se pomoglo djeci koja žive u nepovoljnim uvjetima da budu uspješna u školi i društvu (OECD, 2004). Pri osmišljavanju važno je bilo istraživanje u kojemu su se pratile dvije skupine djece (OECD, 2004). High/Scope Perry Preeschool longitudinalno istraživanje pratilo je jednu skupinu djece koja su bila korisnici programa i skupinu djece koja nisu bila korisnici od njihova djetinjstva sve do odrasle dobi (High/Scope Educational Research Foundation). U skupine je podijeljeno 123 djece afro-američkoga podrijetla niskoga socio-ekonomskog statusa, niskog kvocjenta inteligencije (70-85) za koje je bilo vjerojatno da neće završiti obrazovanje (Parks, 2000). Rezultati toga istraživanja pokazali su da su se djeca koja su bila korisnici programa bolje prilagodila na socijalne zahtjeve, te da su kroz život stekla više obrazovanje i bolje zaposlenje nego djeca koja su bila u kontrolnoj skupini (OECD, 2004). High/Scope predškolski program primarno je bio osmišljen za rizičnu skupinu djece čije su obitelji bile niskoga socio-ekonomskoga statusa, ali se u današnje vrijeme uspješno primjenjuje sa svom djecom u programima diljem svijeta (OECD, 2004).

3.2. Reggio Emilia[2]

Program Reggio Emilia naziv je dobio po regiji u sjevernoj Italiji u kojoj je nastao (Mercilliott Hewett, 2001). Od kraja Drugoga svjetskog rata grad Reggio Emilia zajedničkim je naporima roditelja, odgojitelja i zajednice pod stručnim vodstvom Loris Malaguzzi radio na razvoju

[2] Zbog nedostupnosti analiziran na predlošku škotskoga predškolskog programa, koji je konstruiran na temelju Reggio Emilia pristupa.

odgojno-obrazovnoga sustava za djecu. Uska povezanost roditelja uz odgoj i obrazovanje vlastite djece do danas je temeljni element Reggio Emilia pristupa (Mercilliott Hewett, 2001). Neugebauer (prema Mercilliott Hewett, 2001) s time u skladu ističe kako su ustanove ranoga odgoja i obrazovanja Reggio Emilia nastale unutar kulture koja poštuje djecu, te intenzivnim naporima roditelja. Poštovati djecu znači promatrati djecu kao na nositelje prava koji imaju neograničen potencijal i spremni su na interakciju, a ne kao na „prazne posude koje treba napuniti znanjem“ (Learning and teaching Scotland, 2006, 7). Sve što je dijelom Reggio Emilia predškolskoga programa proizlazi upravo iz takve „slike djeteta“ (Learning and teaching Scotland, 2006, 7).

3.3. Swedish National Curriculum for Preschool

Godine 1996., kada je Ministarstvo obrazovanja i znanosti u Švedskoj preuzelo odgovornost nad ranim odgojem i obrazovanjem od Ministarstva socijalnih i obiteljskih poslova, rani odgoj i obrazovanje postali su temeljnom fazom odgojno-obrazovnoga sustava (Engdahl, 2004). Rani odgoj i obrazovanje decentralizirani su, te su se odluke donosile na općinskoj razini, u okviru ustanova ranoga odgoja i obrazovanja, te od strane djece i odgojitelja (OECD, 2004). Predškolski program od tada se temelji na raspodjeli odgovornosti pri čemu je država ta koja određuje ukupne ciljeve i smjernice za ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, dok općine i osoblje koje radi u tim ustanovama preuzimaju odgovornost za njihovu provedbu (OECD, 2004). Iako su ciljevi eksplicitno izneseni, Swedish National Curriculum for Preschol ipak je više „odredba, nego skup detaljno razrađenih smjernica“ (OECD, 2004, 21). Ustanove ranoga odgoja i obrazovanja potiče se na raznovrstan pristup razvoju i učenju djece, kao i vrijednostima i normama (Lpfö 98, 1998). Sve aktivnosti predškolskoga programa trebaju se temeljiti na demokratskim vrijednostima koje su: „nepovredivost ljudskoga života, osobna sloboda i integritet, jednakost svih ljudi, jednakost spolova, kao i solidarnost sa slabima i ranjivima“ (Lpfö 98, 1998, 3).

3.4. Te Whãriki

Carr i dr. (1998) navode kako se naslov predškolskoga programa Te Whãriki tumači dvojako. S jedne strane Whãriki znači „protkani tepih – kako bi svi mogli na njemu stajati“ (Carr i dr., 1998, 3), a s druge strane metafora označava paukovu mrežu. Program tako tvore isprepletena „načela, svrhe (strands) i ciljevi“ (Ministry of Education, 1996, 11). U vrijeme kad je program nastao,

1980/90-ih godina, Novi Zeland prolazio je kroz duboke političke promjene, te je područje ranoga odgoja i obrazovanja postalo „arena gdje su se rješavali ideološki sukobi“ (OECD, 2004, 16). Zahvaljujući dugoj tradiciji osnivanja alternativnih ustanova ranoga odgoja i obrazovanja od strane roditelja, 1986. su godine svi oblici brige za djecu predškolske dobi došli pod vodstvo Ministarstva odgoja i obrazovanja. 1990. godine dva su se najutjecajnija sindikata ranoga odgoja i obrazovanja ujedinila u jedan – Combined Early Childhood Union of Aotearoa, te tako započeli reformu ranoga odgoja i obrazovanja. Promicali su „vrijednosti različitosti, jednakosti i bikulturalizma“ (OECD, 2004, 16). Nadalje, naglašavali su važnost profesionalnoga razvoja odgojitelja kako bi se, između ostalog, mogli skrbiti o djeci s teškoćama u razvoju (Ministry of Education, 1996). Kada je Vlada izdala prijedlog predškolskoga programa, Helen May i Margaret Carr, pobojavši se da će takav „školski“ (OECD, 2004, 16) program biti usvojen, osmislile su „originalan projekt predškolskoga programa“ (OECD, 2004, 17). Konačnu inačicu predškolskoga programa Te Whãriki, nakon detaljne evaluacije, Vlada Novoga Zelanda izdala je 1996. godine (Carr i dr., 1998). Njegovim temeljima smatraju se povezanost obitelji, roditelja i zajednice, te Maori jezik i kultura (OECD, 2004).

4. Komparativna analiza suvremenih predškolskih programa

Prethodno navedeni programi u nastavku su analizirani u odnosu na teorijska utemeljenja, ciljeve, sadržaje, okruženje, metodologiju izvedbe te vrednovanje.

4.1. Teorijska utemeljenja

Analizirani programi razlikuju se s obzirom na teorijsko utemeljenje, te se navodi kako svaki program vidi dijete, a kako proces učenja. U sklopu RE programa dijete se vidi kao aktivno u vlastitome odgoju i obrazovanju, te ga taj aktivitet čini intrinzično motiviranim za istraživanje i učenje (Learning and teaching Scotland, 2006). Takvo je stajalište utemeljeno na socijalnom konstruktivizmu koji navodi da dječja aktivna interakcija s fizičkim okruženjem doprinosi njihovoj konstrukciji znanja (Mercilliott Hewett, 2001). Naglasak se stavlja na „socijalnu konstrukciju znanja djece“ (Malaguzzi, prema Mercilliott Hewett, 2001, 95), pri čemu je ta konstrukcija dinamična i odvija se na relacijama dijete-dijete, te dijete-odrasli. Rinaldi (prema OECD, 2004) navodi kako središnje mjesto RE predškolskoga programa ima koncepcija djeteta kao nositelja prava, pri čemu je ono kompetentno, aktivno u učenju te neprestano gradi i testira teorije o sebi i svijetu oko sebe. U okviru Lpfö programa uvažavaju se vrijednosti socijalno-kulturnoga konteksta svakoga djeteta, ali se u obzir uzima to da se dječja kompetencija u različitim područjima proširuje u interakciji s kompetentnijim vršnjacima i odgojiteljima (Pramling Samuelsson i dr., 2006). U TW programu naglašeni su kulturni i povijesni korijeni, pri čemu se o djetetu govori kao o kompetentnom (Ministry of Education, 1996). Program je „utemeljen na socijalno-kulturnoj teoriji“ (OECD, 2004, 17) koja podržava dječje dispozicije za učenje, te promiče „bikulturalizam“ (OECD, 2004, 17). U skladu s bikulturalizmom njeguju se „kulturno prikladni“ (Ministry of Education, 1996, 42) načini komuniciranja, poštuju se tradicije, vjerovanja i vrijednosti kao i način na koji se isti odražavaju na vrednovanje znanja, vještina i stavova (Ministry of Education, 1996). U okviru H/S programa smatra se da dijete aktivno „konstruira znanje u okviru vlastite kulture te biološke zrelosti“ (OECD, 2004, 8). Temeljno je načelo H/S programa aktivno učenje, tj. vjerovanje da djeca bolje uče kroz aktivna iskustva s odraslima, materijalima, događajima i idejama, nego izravnim poučavanjem (OECD, 2004).

4.2. Ciljevi

Programi Lpfö i TW eksplicitno navode ciljeve programa, H/S ne navodi ciljeve, ali navodi načela, dok program RE uopće ne navodi ciljeve. U okviru Lpfö programa određeni su opći ciljevi, koji su dodatno specificirani. Opći se ciljevi odnose na norme i vrijednosti, razvoj i učenje, utjecaj djeteta, odnos ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i obiteljskoga doma, te na suradnju ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, škole i centara za organizirano slobodno vrijeme (Lpfö 98, 1998). Dječja je participacija definirana u skladu s dječjom perspektivom, kako bi dijete postalo demokratski aktivno. Predškolski program, prema tome, osigurava da djeca „razviju sposobnost izražavanja mišljenja i stavova, prihvaćanja odgovornosti za svoje postupke, razumijevanja i djelovanja u skladu s demokratskim načelima“ (Sommer i dr., 2010, 16). U odnosu na norme i vrijednosti opći je cilj aktivno poticanje djece na razumijevanje i prihvaćanje demokratskih vrijednosti društva, pri čemu su neki od specifičnih ciljeva: razvoj otvorenosti, poštovanja, solidarnosti i odgovornosti, razvoj sposobnosti za suosjećanjem prema situacijama drugih ljudi, kao i razvoj spremnosti za pružanjem pomoći, razvoj poštovanja prema svim oblicima života te brige za okoliš (Lpfö 98, 1998). Nadalje, opći cilj u odnosu na razvoj i učenje jest poticanje učenja i razvoja djece prikladnim aktivnostima koje potiču igru, kreativnost, „radost učenja“ (Lpfö 98, 1998, 9), te su temeljene na interesima i potrebama djece. Neki su od specifičnih ciljeva: razvoj identiteta i osjećaja samopouzdanja, razvoj autonomije, motoričkih sposobnosti, jezičnih sposobnosti (Lpfö 98, 1998). U odnosu na utjecaj djeteta opći je cilj postizanje djetetova razumijevanja demokracije, pri čemu su neki od specifičnih ciljeva: razvoj sposobnosti za izražavanje mišljenja i stavova, za preuzimanjem odgovornosti za vlastite postupke (Lpfö 98, 1998). Opći cilj u odnosu na odnos ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i obiteljskoga doma jest postizanje čvrste i pouzdane suradnje, dok specifični ciljevi nisu određeni (Lpfö 98, 1998). U odnosu na suradnju ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, škole i centara za organizirano slobodno vrijeme opći je cilj poticanje cjelokupnoga razvoja djece. Ni u tome slučaju nisu određeni specifični ciljevi (Lpfö 98, 1998). Razvojni, kulturni ciljevi te ciljevi učenja TW programa proizlaze iz pet općih ciljeva koji su: dobrobit, pripadanje, doprinos, komunikacija i istraživanje (OECD, 2004). U odnosu na blagostanje neki od specifičnih ciljeva su: promoviranje zdravlja djece, njegovanje emocionalnoga blagostanja (Ministry of Education, 1996). Neki od specifičnih ciljeva u odnosu na pripadanje jesu: poticanje zanimanja djece za nepoznato okruženje koje se razlikuje od obiteljskoga doma, razvoj vještina brige za okoliš, razvoj osjećaja pripadanja (Ministry of Education, 1996). U odnosu na doprinos neki su od

specifičnih ciljeva: razvoj sposobnosti za prepoznavanje diskriminirajućeg ponašanja, razvoj pozitivnih prosudbi o vlastitome i suprotnom spolu, razvoj realistične percepcije vlastitih sposobnosti (Ministry of Education, 1996). Nadalje, u okviru općega cilja komunikacije neki su od specifičnih ciljeva: razvoj neverbalnih načina izražavanja ideja, stavova i osjećaja, razvoj jezičnih vještina u različitim kontekstima, razvoj vještine slušanja (Ministry of Education, 1996). Specifični su ciljevi istraživanja: razvoj sposobnosti donošenja odluka, razvoj svijesti o tome da su istraživanje i znatiželja važni načini učenja, te razvoj strategija za aktivno istraživanje (Ministry of Education, 1996). Program RE ne donosi opće ciljeve ili standarde koji uvjetuju učenje, „radi izbjegavanja opasnosti poučavanja koje ne vodi istinskom učenju“ (OECD, 2004, 13). Djecu se potiče da, međusobnom suradnjom i suradnjom s odgojiteljima određuju smjer vlastitoga istraživanja i učenja (OECD, 2004). Program H/S također nema definirane ciljeve programa, nego ima skup načela. Ta načela predstavljaju „otvoreni okvir“ (OECD, 2004, 8) koja su odrasli slobodni prilagođavati vlastitim potrebama, mogućnostima i zajednici u kojoj žive (OECD, 2004). Učenje je vođeno „ključnim iskustvima“ (High/Scope Educational Research Foundation, 1) djetetova razvoja koja su raspoređena u pet grupa: kreativna prezentacija, jezik i pismenost, inicijativa i društveni odnosi, pokret i glazba te logičko zaključivanje (OECD, 2004).

4.3. Sadržaji

Analizirani se predškolski programi razlikuju u načinu na koji donose sadržaje, pa i u samim sadržajima. U tome okviru obrađen je njihov pristup igri. U okviru H/S programa sadržaji su vođeni s „58 ključnih iskustava“ (High/Scope Educational research foundation, 1) koji se odnose na jezik i pismenost, matematiku i znanost, socijalno-emocionalni razvoj, fizički razvoj te umjetnosti. Svaki od tih područja definira specifična područja ključnih iskustava, pa je tako, primjerice, područje matematike i znanosti podijeljeno na klasifikaciju, skupove, brojeve, prostor i vrijeme, te svaki od njih predlaže načine ovladavanja tim sadržajima. Također, umjetnosti se smatraju važnima u kontekstu ranoga odgoja i obrazovanja, zbog toga što potiču razvoj fizičkih, jezičnih, kognitivnih i socijalno-emocionalnih vještina (High/Scope Educational research foundation). Područje umjetnosti podrazumijeva vizualne i dramske umjetnosti, te pokret i glazbu. Za razliku od ostalih analiziranih programa, H/S program usmjeren je na ishod, a ne na procesnu dimenziju sadržaja. Na procesnu dimenziju sadržaja usmjereni su programi RE i TW. U okviru programa RE pismene i matematičke aktivnosti imaju svoje mjesto u dnevnome

rasporedu, no središnju ulogu imaju „ekspresivne umjetnosti“ (Learning and teaching Scotland, 2006, 9). Djecu se potiče da se u potrazi za dubljim razumijevanjem koriste svim osjetilima: promatranjem, analizom te povezivanjem zajedničkih iskustava. Dominantno obilježje su i sinestezijske aktivnosti, kao što je poticanje djece na slikovno izražavanje mirisa ili zvukova (Learning and teaching Scotland, 2006). TW program za svaki od općih ciljeva donosi aktivnosti koje bi mogle pomoći da se isti ostvare. Carr i dr. (1998) dodaju kako priče za učenje i poučavanje (learning and teaching stories) u programu zauzimaju središnje mjesto. Odgojitelji te priče koriste kako bi opisivali situacije i iskustva u koja su djeca uključena, te kako bi ih na taj način pratili. Bruner (prema Carr i dr., 1998) objašnjava kako priče sažimaju kakvo je stanje, kakvo bi stanje moglo biti, što se od njega očekuje te kakvo bi trebalo biti. Također, kroz priče djeca izražavaju svoja iskustva i to u okviru pet općih ciljeva programa. Uz svaki se cilj postavlja jedno pitanje na koja djeca daju odgovor (Carr i dr., 1998). U okviru Lpfö programa sadržaji nisu razrađeni.

U analiziranim programima igra nije zasebno određena, već je uopćena i kao takva se provlači kroz cijelu strukturu programa. Pri tom se spominje tek kao nešto što je djeci „dozvoljeno izvan onoga što je programom predodređeno“ (OECD, 2004, 28). Najčešće se spominje u okviru H/S programa. H/S program igru promatra kroz njezinu ulogu u procesu učenja, naročito u području jezika, pismenosti i interpersonalnih vještina (Ansbach, prema High/Scope Educational research foundation). Također, definirana je uloga odraslih kao „suradnika u dječjoj igri“ (High/Scope Educational research foundation, 8). Odrasli pri tome koriste različite strategije: prije nego se uključe u igru, promatraju i slušaju djecu, pristaju na dječje uvjete igre, nude mogućnosti za proširenje igre itd. (High/Scope Educational research foundation). Nadalje, i programi TW, Lpfö i RE na igru gledaju kao edukacijsko oruđe. TW igru smatra „smislenim učenjem“ (OECD, 2004, 18), te važnom smatra spontanu igru. Swedish Ministry of Education and Science (prema OECD, 2004) u sklopu Lpfö programa navodi kako se dječja „potraga za znanjem“ (OECD, 2004, 21) treba razvijati kroz igru, socijalnu interakciju, istraživanje te kreativnost, zbog toga što se upravo njima oblikuje značenje. Program RE navodi kako djeca uče kroz „svrhovitu i dobro organiziranu igru“ (Learning and teaching Scotland, 2006, 35).

4.4. Okruženje

Analizirani programi pozornost pridaju važnosti fizičkoga okruženja u procesu učenja, te se tu uvrštavaju i kompetencije odgojitelja. Četiri se predškolska programa razlikuju u određivanju uloge okruženja u učenju djeteta. U programu TW povezanost je između okruženja i učenja istaknuta pomoću Bronfenbrennerove ekološke teorije razvoja koja govori o stupnjevima utjecaja okruženja na djetetovo učenje. U središtu, na prvome stupnju – „mikrosustavu“ (Woodhead, 2006, 18), nalaze se dijete koje uči te njegovo neposredno okruženje. Drugi stupanj, „mezosustav“ (Woodhead, 2006, 18) predstavlja odnose među mikrosustavima, primjerice između obiteljskoga doma i škole. Teorija podrazumijeva još stupnjeva („egzosustav, makrosustav i kronosustav“ (Woodhead, 2006, 18)), no TW program usmjeren je izričito na prva dva (Ministry of Education, 1996). Povezanost okruženja i učenja najviše je istaknuta u H/S programu, u kojemu se govori o tome kako ljudska interakcija nije jedina od značaja u procesu učenja, već je važno i fizičko okruženje (Pramling Samuelsson i dr., 2006). Program ističe važnost rasporeda i organizacije prostorije, budući da se smatra da različite aktivnosti zahtijevaju različite potrebe. Unutar toga programa prostor i materijali „pažljivo su odabrani i raspoređeni kako bi poticali aktivno učenje.“ (OECD, 2004, 9) Prostor je, prema tome, podijeljen na područja interesa organiziranih oko specifičnih vrsta igara (OECD, 2014). Takav je pristup sličan onome u programu RE koji, kada se radi o utjecaju na učenje i razvoj djeteta, govori kako je okruženje važno jednako kao i odgojitelj. Lpfö program prepoznaje okruženje kao središnju ulogu u životu i učenju djece, a ne kao odgojitelja (Pramling Samuelsson i dr., 2006).

Visoka kvaliteta navedenih programa povezana je s kompetencijama odgojitelja, koji su usmjereni dječjim interesima (OECD, 2004). Važno je istaknuti kako proučavani predškolski programi stavljaju naglasak na to da je djeci važno dati dobar početak u životu. Dobar početak, pri tome, znači biti osjetljiv na njihove potrebe, interese i iskustva (OECD, 2004). H/S program mnogo pozornosti pridaje akademskom postignuću djece, te se s tim ciljem naglasak stavlja i na profesionalni razvoj odgojitelja. Istraživanja (Epstein, prema High/Scope Educational Research Foundation) su pokazala bolje rezultate djece H/S programa u odnosu na onu djecu koja nisu dijelom istoga. Djeca programa H/S imala su bolje rezultate na području cjelokupnoga razvoja, inicijative, društvenih odnosa, značajno bolje rezultate na području kreativnosti, te nešto bolje rezultate na području jezika, pismenosti i matematike (High/Scope Educational Research Foundation). Budući da se u okviru TW programa kao dio okruženja posebno ističu odgojitelji, njihove su kompetencije važne kako bi djeci u procesu učenja pružili odgovarajuću podršku

(Ministry of Education, 1996). Nadalje, program Lpfö donosi elaborirane smjernice za svo osoblje ustanove ranoga odgoja i obrazovanja u smislu osobne odgovornosti, ali i odgovornosti koju radni tim ima u osiguravanju ispunjavanja ciljeva programa (Lpfö 98, 1998). RE program također veliku važnost također pridaje programima profesionalnoga razvoja odgojitelja (Learning and Teaching Scotland, 2006).

4.5. Metodologija izvedbe

Analizirani programi određuju okvir aktivnosti, u vezi s kojima se govori o položaju igre unutar programa. Program RE u kontekstu aktivnosti usmjeren je na „ekspresivne umjetnosti“ (Learning and teaching Scotland, 2006, 1). Djecu se potiče da istražuju shvaćanje vlastitih iskustava kroz različite oblike ekspresije, koji se nazivaju „sto jezika djece“ (OECD, 2004, 13), tj. simboličke prezentacije, a podijeljene su na: riječi, geste, rasprave, pokrete, crtanje, slikanje, konstrukcije, skulpture, igru sjena, igru zrcala, dramu i glazbu (OECD, 2004). TW program za svaki od općih ciljeva donosi aktivnosti koje bi mogle pomoći da se isti ostvare. Na primjer, u okviru općega cilja pripadanja jedan od prijedloga je da djeca u ustanovu ranoga odgoja i obrazovanja donose drage igračke iz obiteljskoga doma, također djeci se omogućavaju iskustva popravljanja, čišćenja, vrtlarenja i slično (Ministry of Education, 1996). Nadalje, u okviru općega cilja doprinosa predložena je aktivnost igre uloga kako bi djeca unaprijeđivala vještine rješavanja problema (Ministry of Education, 1996). Unutar H/S programa njeguje se dnevna rutina: planiranje – djelovanje – osvrt. Od djece se traži da navedu ono što žele raditi, nakon čega imaju prostor tijekom radnoga vremena za eksperimentiranje s vlastitim idejama. Na kraju s odgojiteljima i ostalom djecom razgovaraju o onome što su radili (High/Scope Educational Research Foundation). Dnevna rutina podrazumijeva i radove u malim i velikim grupama, kao i vrijeme za vanjsku igru (OECD, 2004). U okviru Lpfö programa Alvestad (prema OECD, 2004) navodi kako su odgojitelji konstruktori predškolskoga programa, te da djeca surađuju u procesu. Prema tome, u programu nije razrađen način i aktivnosti pomoću kojih se postižu ciljevi, jer se vjeruje kako su odgojitelji tijekom profesionalnoga obrazovanja „stekli prikladne metode“ (OECD, 2004, 24).

Također, u vezi s aktivnostima govori se o važnosti komunikacije i interakcije među djecom i odgojiteljima, ali i ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i obitelji djece. Sličnost među analiziranim programima ogleda se u ulozi komunikacije i interakcije kao ključnih faktora u

učenju i dobrobiti djece, iako je ta uloga dominantnija u TW programu budući da je isti usmjeren na odnos između učenja djece i njihova socijalno-kulturnoga konteksta. U Lpfö programu paradigma učenja opisana je kao unutarnji odnos između djeteta i svijeta koji ga okružuje. Time je naglašeno kako djeca komunikacijom kreiraju značenje (Pramling Samuelsson i dr., 2006). Marton i Booth (prema OECD, 2004) ističu kako je temeljna ideja pristupa Švedskoga predškolskog programa (Swedish National Curriculum for Preschool**)** ta da je dječje učenje utemeljeno u igri i oblikovanju značenja, tj. u interakciji. U okviru RE programa naglasak je više na slušanju nego na komuniciranju odgojitelja, „iako je smisao samoga slušanja to da vodi interakciji" (Pramling Samuelsson i dr., 2006, 17). Nadalje, odgojitelji u H/S programu obučeni su da u dječjim aktivnostima sudjeluju kao „partneri, a ne kao menadžeri ili nadzornici" (OECD, 2004, 9). Ističu se „pozitivne strategije interakcije: dijeljenje kontrole s djecom, usredotočavanje na dječje jače strane, oblikovanje autentičnih odnosa s djecom, podržavanje ideja djece vezanih uz igru te usvajanje pristupa rješavanja problema u slučaju društvenih sukoba" (OECD, 2004, 9). Također, kao jedno od sličnih obilježja četiri analiziran predškolska programa pojavljuje se važnost suradnje ustanove ranoga odgoja i obrazovanja s roditeljima. Važnost uključenosti roditelja najviše naglašavaju TW, RE i Lpfö programi. TW program naglašava važnost toga da predškolski program bude osjetljiv i prilagodljiv različitim kulturama i obiteljskim nasljeđima djece koja su dijelom istoga programa (Ministry of education, 1996). Budući da se pristup RE programa smatra i „pedagogijom odnosa" (Learning and Teaching Scotland, 2006, 13), veza između ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i roditelja izrazito je važna. Smatra se da je aktivna participacija u predškolskome programu roditeljsko pravo (Learning and Teaching Scotland, 2006). Lpfö program također zagovara pravo roditelja da budu uključeni i da utječu na aktivnosti predškolskoga programa (Lpfö 98, 1998). U H/S programu odgojitelji se obučavaju za objašnjavanje programa roditeljima, za ohrabrivanje roditelja na participaciju u programu, te za pomaganje odgojiteljima u proširivanju dječjega učenja na prostor obiteljskoga doma (High/Scope Educational Research Foundation).

4.6. Vrednovanje

Svi analizirani predškolski programi ističu kako je za odgojitelje važno da razviju „bolje razumijevanje djeteta" (Pramling Samuelsson i dr., 2006, 18). Taguchi (prema Pramling Samuelsson i dr., 2006) naglašava kako znanje i iskustvo djeteta posredovani njegovim

individualnim izražavanjem trebaju postati središtem interesa. Pri tome, znanja o razvoju više nemaju prioritet, iako čine temelj razumijevanja djetetovih postupaka. Analizirani programi koriste različita sredstva za razumijevanje djeteta, a ona su: dokumentacija (RE, Lpfö), priče za učenje i poučavanje (learning and teaching stories) (TW), zapažanja (Lpfö) i promatranje (H/S) (Pramling Samuelsson i dr., 2006). U sklopu programa RE dokumentacija dječjega učenja jedna je od najistaknutijih prednosti (Pramling Samuelsson i dr., 2006). Ono što ju čini posebnom je naglasak na procesnoj dimenziji, a ne na ishodu. Također, ne služi kao sredstvo procjene komparativnoga tipa, budući da su iskustva svakoga djeteta jedinstvena (Learning and Teaching Scotland, 2006). Program TW naglašava važnost pričanja priča, čime djeca razmjenjuju i proširuju ideje, razvijaju jezične sposobnosti za izricanje oblika, prostora, veličine, boja, te razvijaju maštu (Ministry of Education, 1996). Odgojitelji u sklopu H/S programa tijekom dana vode bilješke o razvojno značajnim ponašanjima djece, te o istima međusobno razgovaraju (OECD, 2004). Program H/S jedini je program u kojemu su ishodi za djecu vrednovani, praćeni i promatrani u dugoročnoj perspektivi. Što se tiče TW programa, Carr i dr. (1998) navode kako se radi na tome da se pronađe alternativni način vrednovanja prakse, budući da „smjernice još nisu osmišljene“ (Carr i dr., 1998, 5) i to stvaranjem priča za učenje i poučavanje (learning and teaching stories) povezanim s programom. Kroz te priče djeca izražavaju svoja iskustva i to u okviru pet općih ciljeva programa. Uz svaki se cilj postavlja jedno pitanje na koja djeca daju odgovor (Carr i dr., 1998). U odnosu na dobrobit pitanje je: *Uvažavaju li se moje dnevne potrebe?* U okviru pripadanja pitanje je: *Poštujem li i razumijem vlastite interese i sposobnosti, te interese i sposobnosti moje obitelji?* Pitanje koje se odnosi na istraživanje je: *Jesu li mi omogućeni izazovi, na koji način sam potaknut na razmišljanje?* Pitanje u odnosu na komunikaciju je: *Uvažava li se moj trud za slušanjem i komunikacijom?* Peto pitanje, koje se odnosi na doprinos glasi: *Kako su poticanje moje težnje da budem dijelom skupine* (Carr i dr., 1998)*?* Lpfö program nema ekplicirani način vrednovanja, te se o njemu još uvijek raspravlja. S druge strane, program RE „oštro se protivi“ (Pramling Samuelsson i dr., 2006, 22) vrednovanjima. Tvrdi se kako je dokumentacija i više nego dovoljna u praćenju djetetova procesa učenja, te se „ne osjeća nikakva potreba za daljnjim vrednovanjima“ (Pramling Samuelsson i dr., 2006, 22).

Prema Sommer i dr. (2010) analizirani predškolski programi slični su u pet točaka: svi vide dijete kao aktivno u svome učenju i interakciji sa svijetom, zatim dijele pogled na djecu kao nositelja prava, te komunikaciju i interakciju smatraju ključnima u učenju i razvoju djece, nadalje, sličnost se očituje i u suradnji roditelja i ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, četvrta je

sličnost korištenje dokumentacije kako bi se djeca bolje razumjela, dok se peta sličnost očituje u važnosti profesionalnoga obrazovanja odgojitelja. Svi analizirani predškolski programi ističu se težnjom da „djeci daju dobar početak u životu.“ (Sommer i dr., 2010, 148) Autori, o pitanju razlika među analiziranim programima, navode da se razlikuju u pridavanju važnosti okruženja u procesu učenja, te vrednovanju. U nastavku su obilježja suvremenih predškolskih programa sažeta tabličnim prikazom.

Tablica 1. Sažeti pregled obilježja programa High/Scope, Reggio Emilia, Lpfö i Te Whāriki prema parametrima teorijskog utemeljenja, ciljeva, sadržaja, okruženja, metodologiji izvedbe te vrednovanja.

	High/Scope	Reggio Emilia	Lpfö	Te Whāriki
Teorijsko utemeljenje	Socijalni konstruktivizam	Socijalni konstruktivizam	Razvojna pedagogija	Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja
Ciljevi	Nisu definirani. Program iznosi skup načela koja predstavljaju „otvoreni okvir." (OECD, 2004, 8)	Ne donose se opći ciljevi ili standardi koji uvjetuju učenje.	Opći se ciljevi odnose na norme i vrijednosti, razvoj i učenje, utjecaj djeteta, odnos ustanove ranoga odgoja i obrazovanja i obiteljskoga doma, te suradnja ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, škole i centara za organizirano slobodno vrijeme. Za svaki od općih ciljeva navode se i specifični.	Opći se ciljevi odnose na dobrobit, pripadanje, doprinos, komunikacija i istraživanje. Za svaki od njih navode se razvojni, kulturni te ciljevi učenja.
Sadržaji	Sadržaji doneseni u odnosu na područja jezika i pismenosti, matematike i znanosti, socijalno-emocionalnoga razvoja, fizičkoga razvoja te umjetnosti.	Pismene i matematičke aktivnosti, te ekspresivne umjetnosti koje imaju središnju ulogu.	Nisu definirani.	Predložene aktivnosti koje bi mogle pomoći da se ostvare opći ciljevi. Središnje mjesto imaju priče za učenje i pučavanje (learning and teaching stories).
Okruženje	Ističe se važnost rasporeda i organizacije prostorije. Prostor je podijeljen na područja interesa. Naglasak je stavljen i na profesionalni razvoj odgojitelja.	Okruženje se smatra jednako važnim kao i odgojitelj. Važnost se pridaje programima profesionalnoga obrazovanja odgojitelja.	Uloga okruženja prepoznaje se kao središnja u životu i učenju djece. Za odgojitelje i radne timove elaborirane su smjernice u smislu osobne odgovornosti te odgovornosti timova.	Povezanost je istaknuta pomoću Bronfenbrennerove ekološke teorije razvoja. Kompetencije odgojitelja su važne kako bi se djeci u procesu učenja pružila odgovarajuća podrška.
Metodologija izvedbe	Dnevna rutina: planiranje – djelovanje – osvrt	Ekspresivne umjetnosti	Nisu razrađeni načini i aktivnosti pomoću kojih se postižu ciljevi.	Svaki od općih ciljeva donosi aktivnosti koje bi mogle pomoći da se isti ostvare.
Vrednovanje	Kao sredstvo za razumijevanje djeteta koristi se promatranje. Ishodi za djecu praćeni su i vrednovani u dugoročnoj perspektivi.	Kao sredstvo za razumijevanje djeteta koristi se dokumentacija. Naglasak je na procesnoj dimenziji, a ne na ishodu. Ne služi kao sredstvo komparativnoga tipa. Samome se vrednovanju oštro protivi.	Kao sredstvo za razumijevanje djeteta koristi se dokumentacija. Sam način vrednovanja nije eksplicitan.	Kao sredstvo za razumijevanje djeteta koriste se priče za učenje i pučavanje (learning and teaching stories), kao alternativni način vrednovanja, budući da smjernice vrednovanja nisu osmišljene.

5. Zaključak

Unatoč brojnim pristupima definiranju pojma predškolskoga programa, istraživanja programa upućuju na zaključak kako nema jednoga (i jedinog) najboljeg načina odgajanja sve djece u svim socijalnim kontekstima te da su različiti modeli programa različito pogodni za različitu djecu u različitim socijalnim kontekstima. Analizirani su suvremeni predškolski programi High/Scope, Reggio Emilia, Swedish National Curriculum for Preschool i Te Whãriki. Njihova su teorijska utemeljenja socijalni konstruktivizam, Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja te razvojna pedagogija. Socijalno-konstruktivistička interpretacija znanja temelji se na pretpostavci o konstrukciji znanja putem interakcije pojedinca sa zajednicom. Bronfenbrennerova ekološka teorija razvoja govori kako su dječji razvoj i učenje ovisni o nizu međusobno povezanih sustava, i to mikrosustavu, mezosustavu, egzosustavu, makrosustavu te kronosustavu. Svi se ti sustavi trebaju uzeti u obzir kako bi se na sveobuhvatan način razumjeli uvjeti učenja u vremenu ranoga odgoja i obrazovanja. Razvojna pedagogija o dječjoj stvarnosti doznaje iz dječje perspektive, te perspektive djeteta, pri čemu je razvojna pedagogija definirana kao način na koji odgojitelji njeguju dječji razvoj slušajući ih te preuzimajući aktivnu ulogu u razumijevanju njihova djelovanja. Uz ta tri teorijska utemeljenja u analiziranim je programima vidljiv naglasak na njihovoj razvojnoj primjerenosti, a sam je koncept temeljen na dvije dimenzije: dobnoj i individualnoj primjerenosti. U ovome se radu dao i pregled načina na koji su analizirani suvremeni predškolski programi nastali. Prema Sommer i dr. (2010), ti su programi slični u pet točaka: svi vide dijete kao aktivno u svome učenju i interakciji sa svijetom, zatim dijele pogled na djecu kao nositelja prava, te komunikaciju i interakciju smatraju ključnima u učenju i razvoju djece. Nadalje, sličnost se očituje i u suradnji roditelja i ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, četvrta je sličnost korištenje dokumentacije kako bi se djeca bolje razumjela, dok se peta sličnost očituje u važnosti profesionalnoga obrazovanja odgojitelja. Svi analizirani predškolski programi ističu se težnjom da „djeci daju dobar početak u životu“ (Sommer i dr., 2010, 148). Autori, o pitanju razlika među analiziranim programima, navode da se razlikuju u pridavanju važnosti okruženja u procesu učenja, te vrednovanju.

Literatura

Babić, N. (1994). Koncepcija, program(i) i stvarnost izvanobiteljskog predškolskog odgoja, *Napredak*, 135 (1), 73-80.

Babić, N. (2009). Djeca i odrasli uče zajedno. U: N. Babić, Z. Redžep Borak (Ur.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih* (15-30). Osijek: Centar za predškolski odgoj.

Babić, N., Irović, S. (2003). Dijete i djetinjstvo u pedagogijskoj teoriji i praksi. U: N. Babić, S. Irović (Ur.), *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja* (13-34). Osijek: Visoka učiteljska škola.

Bergen, D., Reid, R., Torelli, L. (2001). *Educating and caring for very young children: The infant/toddler curriculum*. New York: Teachers college press.

Bowman, B., Donovan, S., Burns, S. (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, National Research Council.

Bredekamp, S. (1986). *Kako djecu odgajati: Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*. Educa, Zagreb.

Carr, M., May, H., Podmore, V. (1998). *Learning and Teaching Stories: New Approaches to Assessment and Evaluation in Relation to Te Whãriki*. New Zealand: Institute for Early Childhood Studies.

Directorate for education, OECD. (2004). *Five curriculum outlines*. Paris.

Engdahl, I. (2004). Implementing a National Curriculum in Swedish Preschools. U: *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53-78.

High/Scope educational research foundation. (2000). *The High/Scope preschool educational approach: A prospectus for Pre-Kindergarted Programs*.
http://www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKfullReport.pdf

Learning and teaching Scotland. (2006). *The Reggio Emilia approach to early years education*.
http://www.educationscotland.gov.uk/earlyyears/images/reggioaug06_tcm4-393250.pdf

Lpfö 98. (1998). *Curriculum for the preschool Lpfö 98*.
http://vittra.se/LinkClick.aspx?fileticket=wHGuTgRKXGo%3D&tabid=737&mid=1918

MacNaughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Context.* Maidenhead: Open University Press.

Mercilliott Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. U: *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 95-100.

McLachlan, C., Fleer, M., Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum*, New York: Cambridge University Press.

Ministry of education. (1996). *Te Whãriki – Early childhood curriculum*, New Zealand: Learning Media Limited.

NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*.

Özar, M. (2012). Curriculum of Preschool Education: Swedish Approach. U: *International Journal of Business and Social Science,* Vol. 3, No. 22, 248-257.

Parks, G. (2000). *The High/Scope Perry Preschool Project*, The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., Williams, P. (2006). Five preeschool curricula – Comparative perspective. U: *International journal of early childhood*, Vol. 38, No. 1, 11-30.

Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, New York: Springer.

Rosen, R. (2010). Young children's perceptions of curriculum development in one Canadian preschool. U: *Journal of Early Childhood Research*, Vol 8(1), 89-108.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). Child perspectives and children's perspectives in theory and practice, New York: Springer.

Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*, UNESCO.