

Iskustveno učenje u teorijama skrivenog kurikuluma

Pintarić, Iva

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:117474>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Iva Pintarić

Iskustveno učenje u teorijama skrivenog kurikuluma

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Iskustveno učenje u teorijama skrivenog kurikulumu

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Iskustveno učenje

Mentor: doc.dr.sc. Lucija Jančec

Student: Iva Pintarić

Matični broj: 0299010660

U Rijeci,

Lipanj, 2021

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

 -

Potpis

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Luciji Jančec na podršci i svojoj iskazanoj pomoći prilikom izrade ovog završnog rada. Hvala što ste uvijek bili dostupni i stajali na raspolaganju.

Zahvaljujem svojoj cimerici Tei koja mi je bila neizmjerena podrška tijekom mog cjelokupnog akademskog obrazovanja, koja mi je uvijek nesebično pomagala, tješila me i hrabrila kada je god to bilo potrebno i bez koje ništa od ovoga svega ne bih ostvarila. Hvala ti, Tea, na svemu.

Zahvaljujem svojoj obitelji što mi je omogućila daljnje školovanje i što je uvijek iskazivala razumijevanje za moje potrebe i poteškoće s kojima sam se susretala.

SAŽETAK

Osim službenog, formalnog kurikulumu, u odgojno-obrazovnim ustanovama provodi se i skriveni kurikulum za koji se može reći da je nepisani, implicitni kurikulum koji će kao takav značajno determinirati ozračje koje prevladava u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Istraživanja i analize različitih izvora pokazala su kako odrednice skrivenog kurikulumu čini kultura predškolske ustanove, implicitna pedagogija i osobine ličnosti odgajatelja, kao i način na koji odgajatelj organizira odgojno-obrazovni rad. Da bi ozračje odgojno-obrazovne ustanove bilo optimalno za život, rast i razvoj djece, odrednice skrivenog kurikulumu je nužno staviti pod kontrolu te ih uskladiti sa službenim kurikulumom. Ispostavlja se da u tom procesu veliku ulogu ima iskustveno učenje odgajatelja koje čini suštinu i bazu za refleksivnu praksu kojom će se odgajatelj moći kritički osvrnuti na vlastiti i tuđi odgojno-obrazovni rad te uvidjeti utjecaj odrednica skrivenog kurikulumu, kako na vlastito profesionalno djelovanje, tako i profesionalno djelovanje svojih kolega. Refleksivna praksa ponukat će odgajatelje na mijenjanje svojih dosadašnjih odgojno-obrazovnih praksi te na generiranje novih pristupa istoj, koji će biti u skladu sa ustanovljenom zajedničkom vizijom koja će im pomoći u održanju smjera napretka njihova odgojno-obrazovnog rada, ovaj put otpornijeg na padanje pod utjecaj odrednica skrivenog kurikulumu.

Ključne riječi: *skriveni kurikulum, odrednice skrivenog kurikulumu, modeli iskustvenog učenja, refleksivna praksa, zajednička vizija*

SUMMARY

In addition to the official, formal curriculum, educational institutions also implement a hidden curriculum for which can be said to be an unwritten, implicit curriculum that will as such significantly determine the atmosphere that prevails in a particular educational institution. Research and analysis of various sources have shown that the hidden curriculum determinants are the culture of the preschool institution, implicit pedagogy and personality traits of the preschool teacher, as well as the way in which preschool teacher organizes educational work. In order for the atmosphere of the educational institution to be optimal for the life, growth and development of children, it is necessary to bring hidden curriculum determinants under control and harmonize them with the official curriculum. It turns out that in this process a great role is played by the experiential learning of preschool teacher, which is the essence and basis for reflective practice by which the preschool teachers will be able to critically look back at their own and others' educational work and see the impact of hidden curriculum, on their own professional actions and professional actions of their colleagues. Reflective practice will offer preschool teachers to change their previous educational practices and to generate new approaches to it, which will be in line with the established shared vision that will help them maintain the direction of progress of their educational work, this time more resistant to falling under the influence of hidden curriculum determinants.

Key words: *hidden curriculum, hidden curriculum determinants, experiential learning models, reflective practice, shared vision.*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. SKRIVENI KURIKULUM.....	2
2.1. Odrednice skrivenog kurikuluma u predškolskoj ustanovi.....	4
2.1.1. <i>Kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja</i>	5
2.1.2. <i>Implicitna pedagogija odgajatelja</i>	9
2.1.3. <i>Osobine ličnosti odgajatelja</i>	12
2.1.4. <i>Organizacija rada odgajatelja</i>	15
3. ISKUSTVENO UČENJE	20
3.1. Kolbov model iskustvenog učenja.....	21
3.2. Model refleksivnog učenja s višestrukim petljama.....	26
4. ULOGA ISKUSTVENOG UČENJA ODGAJATELJA U UNAPREĐENJU KVALITETE SKRIVENOG KURIKULUMA.....	29
4.1. Refleksivna praksa i zajednička vizija predškolske ustanove.....	30
5. ZAKLJUČAK.....	35
6. LITERATURA	36

1. UVOD

Kurikulum kao temelj odgojno-obrazovnog procesa obuhvaća službeni, realni i formalni kurikulum. Ovi tipovi kurikulumu su onaj „vidljivi“ kurikulum u kojem su ključni ciljevi, zadatci, metode, educiran stručni kadar i sredstva pomoću kojih se taj propisani kurikulum može realizirati. Osim toga, u odgojno-obrazovnoj ustanovi provodi se i neslužbeni, odnosno skriveni kurikulum koji se odnosi na aktivnosti koje nisu propisane niti redovite (Lepičnik Vodopivec, 2013). Taj skriveni kurikulum opisuje se kao vrijednosti, stavovi, norme, pravila i rituali koje se uče u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a koje karakterizira neplaniranost i službeno neorganizirani oblik (Jančec, Tatalović Vorkapić i Lepičnik Vodopivec, 2014). Drugim riječima, skriveni kurikulum odnosi se na nepisani, implicitni kurikulum koji se može objasniti kao neformalni stil poučavanja i učenja, koji reflektira međudnose u kolektivu i odgojnoj skupini te uključuje mnogo faktora koji ostvaruju utjecaj na ozračje institucije.

Važnost i utjecaj skrivenog kurikulumu na svakodnevni odgojno-obrazovni rad odgajatelja je neupitan, stoga je nužno otkriti na koji se to način skriveni kurikulum pojavljuje i realizira u odgojno-obrazovnoj instituciji, odnosno što čini njegove odrednice. Lepičnik Vodopivec (2007) pretpostavlja da će prepoznavanje odrednica skrivenog kurikulumu utjecati na provedbu otvorenog kurikulumu i time poboljšati cjelokupni odgojno-obrazovni proces kao i međuljudske odnose u vrtiću. No, autorica također navodi svjesnost činjenice da samo prepoznavanje odrednica skrivenog kurikulumu i međusobno usklađivanje skrivenog i vidljivog kurikulumu nije dovoljno, već je potrebno istovremeno trajno provjeravati njegovo razumijevanje i tumačenje. To nas dovodi do modela iskustvenog učenja kojim odgajatelj spomenuto nastoji ostvariti tako da se kontinuirano upušta u ciklus „pokušavanja“ i „podvrgavanja“ osvještavanjem različitih problema, dobivanjem i isprobavanjem ideja, proživljavanjem njihovih posljedica te potvrđivanjem ili mijenjanjem prethodnih koncepcija (Lewis i Williams, 1994), odnosno u svoj rad uvodi refleksivnu praksu.

Dakle, jednom kad se odrednice skrivenog kurikulumu otkriju i objasne, kroz modele iskustvenog učenja pokušat će se pronaći načini na koje bi se utjecaj skrivenog kurikulumu i njegovih odrednica mogao kontrolirati, usmjeriti te iskoristiti za stvaranje što boljeg i kvalitetnijeg ozračja ustanove ranog i predškolskog odgoja, koje je uvelike uvjetovano pedagoškom praksom odgajatelja.

2. SKRIVENI KURIKULUM

Pojam skriveni kurikulum prvi je upotrijebio Phillip W. Jackson 1968. godine koji se samim time smatra utemeljiteljem koncepta i pojma skrivenog kurikulumu. Skriveni kurikulum može se odrediti na više načina; skriveni kurikulum kao obrazovni ishodi poput naučenih vrijednosti, normi i stavova nužnih za društvenu integraciju, a koji nisu propisani nikakvim programom niti su dio nekog pravila institucije, kao kontekst kojim je definirano organizirano učenje u odgojno-obrazovnom okruženju te kao proces kojim se naglašava razlika između skrivenog i službenog kurikulumu, a koji je povezan s načinima poučavanja odgajatelja (Gordon, 1982). Jančec i Lepičnik Vodopivec (2019) navode da se skriveni kurikulum odnosi na proces stjecanja znanja te uključuje norme, vrijednosti i stavove, dok se službeni kurikulum odnosi na izričito propisane sadržaje koje djeca moraju savladati. Jackson (1968; prema Jančec i sur., 2014) smatra da je skriveni kurikulum onaj „drugi“ kurikulum koji se izvodi paralelno s formalnim kurikulumom te ga uviđa u učenju mirnog i tihog čekanja, obavljanja zadataka, suradnje, ljubaznog ponašanja, pokazivanja odanosti, točnosti i urednosti. Isti autor (1968; prema Mlinarević, 2016) naglašava tri elementa skrivenog kurikulumu, a to su „stiska u učionici“ koji se odnosi na situaciju u kojoj učenici moraju trpjeti kašnjenje i neuvažavanje njihovih želja; „proturječna privrženost“ koja se zahtijeva od učenika i nastavnika te „neravnopravan odnos nastavnika i učenika“ što se odnosi na neravnopravnost u njihovima snagama pri čemu ona ide u korist nastavnika. Time se pretpostavlja da odgojno-obrazovna ustanova promiče ciljeve i funkcije šire društvene zajednice (Šušnjara, 2014). Važnost skrivenog kurikulumu neupitna je budući da utječe na ishode obrazovanja, odnosno budući da se pojavljuje kao skup afektivnih ishoda obrazovanja, što se odnosi na vrijednosti, stavove, norme i socijalne vještine potrebne za uspješnu socijalnu integraciju. Dakle, definicija skrivenog kurikulumu bi glasila da se on odnosi na vrijednosti, rutine i pravila koja dominiraju specifičnom (implicitnom) praksom određenog obrazovnog okruženja čime se definiraju međudnosi, istodobno omogućujući djeci socijalno učenje (Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2019). Shodno tome, kao ishode učenja, u obrazovnom se sustavu postavljaju akademski postavljeni ciljevi, ali i učenje nepovezano s akademskim ishodima, odnosno stavovi, vrijednosti, dispozicije i socijalne vještine

koji nisu dio specifičnog programa ili pravila odgojno-obrazovne ustanove, odnosno formalnog kurikuluma. Takvi se ne-akademski ishodi odnose na provođenje već spomenutog skrivenog kurikuluma (Gordon, 1982). Anderson i suradnici (1996; prema Mlinarević 2016), kao i Apple (1992; prema Lepičnik Vodopivec, 2007) ističu da skriveni kurikulum pomaže u tome da djeca prihvaćaju svakodnevne navike već u samim počecima pohađanja dječjeg vrtića, dok iskustva koja steknu u dječjem vrtiću predstavljaju temelj za iskustva koja će usvojiti tijekom obrazovanja, nadodajući da u tom procesu bitan utjecaj ostvaruje odgajateljeva osobnost, njegove različite sposobnosti, a ponajviše komunikacijska kompetencija.

Nadalje, Zalar (2006) navodi da skriveni kurikulum uključuje odnose, verbalnu i neverbalnu komunikaciju, da definira vrijednosti, očekivanja, potrebe, nepisana pravila, pripisuje vrijednosti stvarima i događajima te uvodi pojedinca u predškolski sustav, ali i u društvo u cjelini. Dakle, skriveni je kurikulum, kao unutarnji dio formalnog kurikuluma, zapravo kurikulum u upotrebi (Jančec i sur., 2014). On dolazi na prazno mjesto kojeg ostavljaju službeni kurikulum i ciljevi odgajatelja (Lepičnik Vodopivec, 2013) te se sama kultura odgojno-obrazovne ustanove ogleda u njenom skrivenom kurikulumu, osobinama i ponašanju onih koji provode kurikulum prema djeci, roditeljima i zajednici te vrijednostima i stavovima koje promiču i razvijaju (Mlinarević, 2016). Iz tog proizlazi da je skriveni kurikulum prije svega osobni kontakt između djeteta i odgajatelja koji se javlja zbog odgajateljeva osobna autoriteta i obrazovne etike (Zalar, 2006). Pešić (1987; prema Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2019) smatra da se skriveni kurikulum obrazovnih ustanova prezentira kroz implicitnu pedagogiju odgajatelja, njegovih osobnih teorija, odnosno njegova usvojenog i ugrađenog sustava vrijednosti, znanja i mišljenja o prirodi djetetova razvoja, kao i o svim izvedenim obrazovnim ciljevima i stavovima o mogućim i primjerenim načinima postizanja tih ciljeva. Međuljudska komunikacija predstavlja glavnog pokretača skrivenog kurikuluma jer se odvija svakodnevno u društvu te tijekom procesa obrazovanja. Tako će odgajateljeva uporaba predmeta i događaja u praksi, međusobni odnosi, prolazne primjedbe, spontane reakcije određivati djetetovo mjesto u grupi, a time i u društvu u cjelini. Uzimajući sve navedeno u obzir, odgajatelj mora biti svjestan skrivenog kurikuluma, odnosno pravila učenja, vrijednosti i tendencija koji prate

boravak djeteta u ustanovi duži niz godina te mora uzeti u obzir i ideološke i percepcijske učinke koje ostvaruje kroz svoje djelovanje, primjerice socijalno etiketiranje, modificiranje ponašanja i tome slično (Zalar, 2006) zato što iskustva koja su pripisana fenomenu skrivenog kurikuluma, osim što ostaju za cijeli život (Dolar Bahovec i Bregar Golobič, 2004; prema Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2019), u mnogočemu su učinkovitija od iskustva stečenih službenim kurikulumom. Razlog tome je taj da ono što skriveni kurikulum „podučava“ dugo se pamti zbog svoje prisutnosti tijekom svih godina djetetova školovanja te zato što, pripremajući ga za život, stvara orijentaciju za njegova buduća ponašanja, rasuđivanje te izbore (Bloom; prema Jančec i Lepičnik Vodopivec, 2019).

2.1. Odrednice skrivenog kurikuluma u predškolskoj ustanovi

Institucionalno obrazovanje nužno uključuje formalni i skriveni kurikulum zato što formalni kurikulum ne može biti strukturiran ako ne postoji skriveni, kao i to da je nemoguće zanemariti ljudski faktor, odnosno osobni pristup svakog odgajatelja kojim on zapravo personificira skriveni kurikulum. Iz toga proizlazi da su najvažniji čimbenici i nositelji skrivenog kurikuluma odrasli koji svakodnevno rade s djecom. Dakle, skriveni se kurikulum aktualizira putem autoriteta čiji unutarnji nagon čine osobine ličnosti koje ga određuju kao pojedinca, kao što je to mentalna ravnoteža i sklad, samorefleksivnost te sklonost etičkim i moralnim vrijednostima (Zalar, 2016). Odgajateljevo ponašanje utječe na to hoće li klima unutar odgojno-obrazovne skupine biti pozitivna ili negativna, što je izuzetno važno budući da o samoj klimi ovisi kvaliteta djetetova života unutar predškolske ustanove (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Svaki odgajatelj razlikuje se svojom strukturom osobnosti, pedagoškim i psihološkim znanjima, životnim stilom, preferencijama i drugim, a sve to utječe na njegov pristup djeci. S druge strane, njegovi svjetonazori, temperament, vrijednosti i uvjerenja odražavaju se na organizaciju okruženja u vrtiću, točnije kako i koje materijale nudi djeci, kako i koliko komunicira s djecom, koliko potiče međusobnu komunikaciju djece, kako se odnosi prema kreativnosti djece, koliko uvažava njihovu inicijativu (Slunjski, 2003), kakvu komunikaciju ima u trokutu djetete-roditelj-

odgajatelj te kakve situacije za učenje organizira (Lepičnik Vodopivec, 2013). „Osobna karta“ odgajatelja predstavlja jedan od značajnijih faktora skrivenog kurikuluma zbog čega se osobine ličnosti smatraju iznimno bitnim za odgajateljev odgojno-obrazovni rad (Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Sve navedeno čini kulturu predškolske ustanove, odnosno prema riječima Vujičić (2011) kultura predškolske ustanove može se uvidjeti u organizaciji prostora, načinu na koji se postupa s djecom, na svim razinama interakcijskih odnosa, među odraslima i djecom te kroz rituale i rutine koji se svakodnevno prakticiraju i grade kroz suradnju odgajatelja i roditelja. Skriveni kurikulum ogleda se u kulturi odgojno-obrazovne ustanove, kao što se i njena kultura ogleda u skrivenom kurikulumu, osobinama, ponašanju, vrijednostima, uvjerenjima očekivanjima te međusobnim odnosima pripadnika odgojno-obrazovne ustanove (Mlinarević, 2016). Vukobratović, Vrcelj i Zovko (2018) tako navode da se prilikom analize konteksta ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uočilo da kulturu odgojno-obrazovne ustanove odaje skriveni kurikulum i kontekstualno fizičko okruženje.

Kao što se može zaključiti iz dosad navedenog, istražujući i analizirajući različite izvore došlo se do zaključka kako odrednice skrivenog kurikuluma čini kultura predškolske ustanove, implicitna pedagogija i osobine ličnosti odgajatelja, kao i način na koji organizira odgojno-obrazovni rad. Shodno tome, u idućim će se poglavljima izvesti njihova detaljna razrada.

2.1.1. Kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Prije nego se krene s objašnjenjem onog što pojam kulture ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja, potrebno je definirati pojam kulture općenito. Za početak, antropolog John Ogbu (1989; prema Vujičić, 2008) navodi da se sveukupnost načina na koji određena ljudska skupina živi, odnosno ono što čini mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednosti i obrazaca ponašanja, a uz čiju se pomoć nastoji riješiti osnovno pitanje vlastitog opstanka, određuje kao kultura. Kulture tako mogu biti međusobno različite, a ono što određuje tu razliku i predstavlja jedinstvenost neke kulturne zajednice jest način kojim se determinira smisao pojedinih

kulturnih elemenata, odnosno način na koji se reguliraju uzajamni odnosi pripadnika te zajednice. Pojam kulture slično definira antropolog Edward Burnett Tylor (1973; prema Mesić, 2007) govoreći o njoj kao o kompleksnoj cjelini koju čine znanje, vjerovanja, zakoni, običaji, moral, umjetnost te različite sposobnosti i navike koje čovjek kontinuirano razvija kao pripadnik određenog društva. S takvim se poimanjem kulture slaže i Kilmann (prema Vujičić, 2008) navodeći da kultura uključuje vrijednosti, uvjerenja, očekivanja, stavove, pretpostavke i norme koje se dijele, što Schein (1998; prema Vujičić, 2008) jednostavno naziva „vrijednošću u akciji“ čime aludira na vrijednost ili način življenja, odnosno iskazivanje kulture putem prakse i izjava, točnije kroz načine na koji ljudi postupaju i kroz koje se izražavaju. S druge strane, Geertz (1973; prema Mesić, 2007) smatra da kultura označava obrazac koji je povijesno prenesen i čija su značenja izražena kroz simbole, odnosno sustav naslijeđenih koncepcija koje su izražene u simboličkim oblicima koji pomažu ljudima da mogu komunicirati, obnavljati i razvijati vlastita znanja o životu i stavovima spram istog. U prilog Geertzovom poimanju kulture ide i Janićijević (2011; prema Janićijević, 2013) tvrdeći da se kultura može definirati kao sustav pretpostavki, vrijednosti, normi i stavova koji se očituju putem simbola koje su članovi određene kulturne organizacije razvili i usvojili kroz uzajamno iskustvo, a koje im pomaže u shvaćanju značenja svijeta i načina na koji u njemu sudjeluju. Nadalje, Mijatović (2002; prema Vujičić, 2008) na kulturu gleda kao na skup misaonih, duhovnih te vrijednosnih iskaza i tvorevina kojima se određene skupine ljudi vode. Time kultura predstavlja ključni faktor kojim određene skupine ljudi nastoje uskladiti životna usmjerenja, ponašanja, vjerovanja, odnose, prirodu, razdoblja života i životni prostor s vlastitim shvaćanjima, zamislama i sposobnostima planiranja razvoja i ostvarivanja svojih ciljeva. Kad se na kulturu gleda kao na skup ljudskih pravila, djelatnosti, misli, fizičkih artefakata i društvenih ustanova, ne može se ne uočiti da je ona zapravo kolektivno i zbirno djelo ljudi pri čemu se izvodi zaključak da kultura predstavlja zajednički napor i suradnju ljudi u poboljšanju kvalitete svojih života (Flego, 2006).

Super i Harkness (1986) proveli su studiju kojom su nastojali istražiti načine podizanja djece u afričkim obiteljima, poznatijom kao ideja „ekološke niše“. Tom su se studijom nastojali opisati i utvrditi načini zbog kojih se razvoj djece rane dobi različito

oblikovao u strukturalno drugačijim situacijama njege i odgoja, pritom oviseći o kulturalnim uvjerenjima i praksama odgajatelja. Provedena studija navodi na zaključak kojim se uočava nemogućnost ljudskog djelovanja neovisno o kulturi, čime se dokazuje kako ona uvjetuje ljudska ponašanja, očekivanja, uvjerenja, stavove i svakodnevnu praksu. Dakle, kultura se tako izgrađuje, definira i redefinira lokalno i posljedica je normi, stavova, očekivanja, uloga, uvjerenja, odnosa i jezika svojih pripadnika (Vukobratović i sur., 2018). Pavlović Breneselović i Krnjaja (2017) raspravljaju kako kultura zapravo određuje načine življenja i sagledavanja svijeta pri čemu ostvaruje značajan utjecaj na razvoj djece kroz sustav vrijednosti i vjerovanja koja su njome određena, ukoliko se na proces učenja i poučavanja gleda kao na stavljanje kulturom usvojenog i konstruiranog vrijednosnog sustava u akciju. Iste autorice dodaju da kultura kreira i kontekst dječjih iskustava te mehanizme njihova provođenja u svakodnevnim životnim iskustvima putem kulturnih prijenosnika kao što su to stilovi komunikacije, vjerovanja, obiteljske vrijednosti, rituali, jezik, tabui i slično. Prikladno iznesenom, Gardner (2005; prema Vukobratović i sur., 2018) smatra da je tako dolično o odgojno-obrazovnim institucijama govoriti u smislu kulture u kojoj su izrasle te normama i vrijednostima očitovanim u njihovoj svakodnevnoj praksi. No, Vujičić (2011b) smatra da uređenje i ponašanje „živog sustava“, odnosno vrtića, ne dolazi izvana, već je uspostavljeno od strane kulture vrtića- samog sustava, čime navodi autonomnost živih sustava, objašnjavajući to kao ne postojanjem dvaju jednakih vrtića, dviju jednakih kultura što je rezultat njihovih interakcija s okruženjem. U prilog autorici Vujičić ide Slunjski i suradnici (2012) koje navode da djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova na svoju kulturu gledaju kao na određeni „način življenja života“ koji je determiniran ritualima, normama, rutinama, vrijednostima i ponašanjima koja su im svima zajednička. Samim time to predstavlja jedan slijed događaja u ustanovi koji je svakodnevnik i uobičajen i koji znatno utječe na oblikovanje autentičnosti i identiteta same ustanove iz čega proizlazi da kultura stvara modele identiteta i djelovanja vlastitih pripadnika. Vujičić (2011) navodi da kultura odgojno-obrazovne ustanove tako utječe na način na koji ljudi razmišljaju, osjećaju, rade, oblikuju, organiziraju te kakvu podršku daju procesima učenja odgajatelja i djece. Tu se zapravo radi o jednom odnosu koje je recipročan i uzročno-posljedični te koji se može opisati geslom; koliko se ulaže u ljude i procese učenja i usavršavanja, toliko se

ulaže u kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Osim toga, kulturu odgojno-obrazovne ustanove čine „*implicitna i eksplicitna shvaćanja i vjerovanja glavnih odgojno-obrazovnih aktera o smislu, svrsi i zadacima ustanove, kao i o njihovoj vlastitoj ulozi u njoj, a koja organizaciju čini jedinstvenom*“ (Spajić-Vrkaš, 2008; prema Vukobratović i sur., 2018:2). Boyol (1992; prema Vujičić, 2008) i Vrcelj (2003; prema Vujičić, 2008) složili su se kako na kulturu odgojno-obrazovne ustanove utječu stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i izvanjskoj okolini, kulturne norme ustanove te međusobni odnosi osoba koje ju čine. Stolp (1994; prema Vujičić, 2008) proširuje utjecajne kulturalne čimbenike ustanove iznoseći da je kultura odgojno-obrazovne ustanove povijesno preneseni obrazac značenja koji podrazumijeva vrijednosti, uvjerenja, ceremonije, norme, tradiciju, rituale i mitove različitih pojavnosti i intenziteta te da upravo uzajamnost navedenih čimbenika ostvaruje najsnažniji utjecaj na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Ulazeći dublje u analizu kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Vujičić (2011) tvrdi da se ona očituje u načinu na koji je organiziran prostor, kroz svakodnevne rituale i rutine koje prakticiraju i određuju odgajatelji i roditelji. Osim navedenog prožetost kulture određene ustanove možemo uvidjeti u aranžiranju odgojno-obrazovnih situacija, dimenzioniranju vremena, odnosima između odraslih te odraslih i djece, načinu ophođenja prema djeci, očekivanjima i svemu ostalom što utječe na življenje djeteta u ustanovi (Petrović-Sočo, 2007; prema Vukobratović i sur., 2018). Prepoznatljivost kulture svake odgojno-obrazovne ustanove leži u zajedničkim postavkama odgajatelja, ravnatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića koji utječu na uzajamne odnose, zajednički rad, upravljanje ustanovom, organizaciju i fizičko okruženje, stupanj usmjerenosti na učenje u kontinuitetu te istraživanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem njena unaprjeđenja (Vujičić, 2014). Peterson (2002, prema Vukobratović i sur., 2018) smatra da na ukupnost ozračja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja utječe skriveni kurikulum ustanove, čiji opis i određenje dobro iznosi Vujičić (2011:215-216, prema Vukobratović i sur., 2018) „*Zamislite ulazak u vrtić! Kad uđete u vrtić, kakav osjećaj imate? Što vidite? Čujete li razgovore djece, osoblja i odgajatelja? Izdaje li vrtić svoj list? Kako on izgleda? Je li lako ući u vrtić? Što čine i govore djeca?*“. Iz svega toga, može se zaključiti kako svaku ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čine mnoštvo interaktivno povezanih

organizacijskih struktura, kao što su vremenske, fizičke i socijalne, a koje svoj temelj imaju u vlastitoj kulturi, odnosno u njenim vrijednostima, stajalištima, uvjerenjima odgajatelja i slično. Shodno tome, ono što čini svaku organizacijsku strukturu određene ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja krije se u aspektima njihove kulture koja svakoj pojedinoj strukturi daje smisao, uporište i opravdanje (Slunjski i sur., 2012).

2.1.2. Implicitna pedagogija odgajatelja

Odgajatelj predstavlja prvu odraslu osobu s kojom dijete ostvaruje svakodnevnu interakciju, a koja nije član njegove obitelji, čime ima vrlo važnu ulogu u djetetovu životu. Tako odgajatelj svakodnevno nastoji preispitivati načine poticanja rasta i razvoja djece, ali i stvaranja najpogodnijih uvjeta za ostvarivanje njihovih potencijala (Mandarić Vukušić, 2012). Shodno tome, izuzetno je bitan način odgajateljeva razumijevanja svakog djeteta i ostvarivanja komunikacije te povezanosti na svim razinama. Mjera u kojoj će odgajatelj ostvariti povezanost s djetetom najviše ovisi o načinu njegova pogleda i shvaćanja misli, emocija, ideja, koncepcija, socijalnih struktura i dominantnih obrazaca ponašanja, što se zapravo odnosi na dijelove slike ili obrasca po kojima se odgajatelj svjesno ili nesvjesno ophodi, ponaša, govori i razmišlja (Dahlberg i dr., 2007, prema Mandarić Vukušić, 2012). Također, odnos koji odgajatelj ostvari s djetetom određena je opsegom njegova znanja o djetetu i djetinjstvu općenito, osobno postavljenim obrazovnim ciljevima i razvojnim očekivanjima od djeteta, preferiranim i korištenim strategijama interakcije te osobnom socijalizacijskom praksom (Irović, 1990; prema Babić, Irović i Kuzma, 1999). Istraživanja sugeriraju da svaki pojedinac ima svoje „implicitne teorije“ koje se objašnjavaju kao sustav vjerovanja ili pretpostavki kojih pojedinac nije nužno svjestan, a koje značajno određuju načine na koji se ponaša i reagira u svakodnevnim situacijama (Dow, 2016). Babić, Irović i Krstović (1997) to definiraju kao stožernu vrijednosnu orijentaciju koja prožima sve forme društvenog ponašanja (pojedinac- pojedinac, pojedinac- grupa te pojedinac- društvo), a koju tvore osviješteni i prihvaćeni smisao života koji determinira sadržaj i smjer pojedinčevih aktivnosti na individualnoj i društvenoj razini.

Kada se to stavi u kontekst odgoja i obrazovanja, tada se govori o implicitnoj pedagogiji koja predstavlja „*sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima.*“ (Babić i sur., 1997:556). Implicitnu pedagogiju Miljak (1996; prema Pintar, 2020) objašnjava kao temelje odgajateljeve prakse koju čini njegova vlastita teorija o djetetu i dječjem vrtiću, mogućnostima učenja i poučavanja te odgoja i obrazovanja djeteta u kontekstu institucije pri čemu se takva teorija odgoja i obrazovanja sastoji od znanstvenih aspekata, ali i onih koji se ne svrstavaju u znanost (Mužić, 1999; prema Pintar, 2020). Slunjski (2003) to pojednostavljuje i naziva odgajateljevom slikom o djetetu koja odražava sve što radi za ili s djetetom. Na primjer, ukoliko odgajatelj na dijete gleda kao na nespretno i nesposobno biće, bit će sklon podcjenjivanju djetetovih mogućnosti i sposobnosti i time zakinuti dijete za mnoge aktivnosti, primjerice da im ne dopušta da se igraju s vodom jer će se sva smočiti, igrati se s nožićem jer će se porezati, napuštati sobu dnevnog boravka jer će pobjeći iz vrtića i tome slično.

Kao varijable koje utječu na socijalizaciju djece u obiteljskom i institucionalnom kontekstu Nickel (1985; prema Babić i sur., 1997) navodi odgojne ciljeve u smislu normativnih intencija odgajatelja/roditelja, odgojne stilove kao dispozicije ponašanja koja su usvojena kroz osobnu socijalizacijsku biografiju te odgojnu praksu, odnosno sveukupnost konkretnih postupaka i radnji u određenim odgojnim situacijama. Navedene varijable postoje na općoj društvenoj i individualnoj razini eksplicitnih i implicitnih teorija odgoja (Babić i sur., 1997). Međusobno se razlikuju dvije kontrastne ideje o podrijetlu implicitne pedagogije. Dok prva ideja glasi da je implicitna teorija „samo izgrađena“, odnosno utemeljena na iskustvima pojedinca te se može razlikovati od pojedinca do pojedinca čak i ako pripadaju istoj socijalnoj ili kulturnoj grupi, druga glasi da su one prvenstveno usvojeno znanje, odnosno „kulturalne poruke“, kulturalne skripte“ ili „kolektivna mudrost“ među kojima će se pokazati veće razlike u kulturnim ili društvenim skupinama nego unutar njih samih (Goodnow, 1988). S iznesenim se slaže Pavičić Vukičević (2013) iznoseći da se vrijednosti formiraju kroz cijeli život putem iskustva, a determiniraju ih obiteljske i klasne prilike, nacionalnost, spol, seksualnost, geografski položaj, socijalno okruženje i mnogi drugi elementi. Slično

tome tvrdi i Pintar (2020) kazavši da se implicitna pedagogija kao temelj prakse odgajatelja bazira na promatranju osobne povijesti odgajatelja i shvaćanju njegova misaono-vrijednosnog sklopa dodajući i važnost društveno-političkog konteksta djelovanja odgajatelja.

Nerijetko se događa da se odgajatelj formalno opredjeljuje za humanistički i suvremeni pristup odgojno-obrazovnom radu, dok zapravo u praksi prakticira jedan tradicionalan i staromodan način, pri čemu je uvjeren u suvremenost i humanistički karakter svog pristupa (Slunjski, 2003), stoga osobna implicitna teorija odgajatelja može biti odmaknuta od službenog, društveno propagiranog odgojno-obrazovnog ideala čime njegova subjektivizirana odgojno-obrazovna praksa može biti ometajući faktor njenog razvoja (Petrović-Sočo, 2009; prema Pintar, 2020). Primjerice, odgajatelj zna da treba omogućavati djeci osamostaljenje te je uvjeren da osigurava takve uvjete, no, u realnosti svojim postupcima koči ili otežava njihovu samostalnost tako što im, recimo, servira hranu na tanjur, presvlači ih, daje im nepotrebne savjete kako da nešto urade i tome slično (Slunjski, 2003). Vrlo je važno, stoga, da „slika“ koju odgajatelj ima o djetetu, odnosno njegova implicitna pedagogija koju provodi kroz rad bude otkrivena zato što ona čini polazište njegova djelovanja, intervencija i akcija koje se najbolje mogu vidjeti u organizaciji ritma dana, načina na koji planira i programira rad, ukupne materijalne sredine, partnerskim odnosima, interakciji i komunikaciji sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Mlinarević, 2000). Dakle, o tome kako odgajatelj vidi dijete i koju teoriju učenja zastupa uvelike ovisi okruženje koje će osigurati, njegovo strukturiranje vremena, poticani društveni odnosi u grupi, ustanovi, s roditeljima i u široj zajednici (Pavičić Vukičević, 2013). Implicitna pedagogija odgajatelja može se otkriti i kroz pitanja koje postavlja djeci; Prevladavaju li pitanja na koja odgajatelj već zna odgovor?, Je li uloga djece da otkriju koji određeni odgovor odgajatelj traži ili su to pitanja na koja ne postoji netočan odgovor?, Potiču li pitanja diskusiju među djecom?. Kroz takav primjer pitanja može se lako otkriti kakvu teoriju odgajatelj ima o tome kako se primjerice stječe znanje, odnosno kako dijete uči (Dow, 2016).

Bitno je još navesti da djeca predškolske dobi uče vrijednosti iz specifičnog predškolskog konteksta, koji odražava vrijednosti društva i osobne vrijednosti

odgajatelja (Johansson, 2018; prema Sigurdardottir, Williams i Einarsdottir, 2019). Implicitne teorije koje odgajatelj ima vrlo su važne i zbog poruka koje kroz njih šalje djeci (Dow, 2016) zato što djeca uče vrijednosti i iz odgajateljevih odgovora i reakcija na njihovo učenje i ponašanje, čime uloga odgajatelja biva od enormnog značaja u stjecanju djetetovih vrijednosti (Johansson, 2018; prema Sigurdardottir i sur.,2019). Da bi odgajatelj osvijestio svoju vlastitu implicitnu teoriju i načinio kvalitativne iskorake u svojoj praksi, nužno je njegovo angažiranje u eksploraciji vlastite prakse, njenom razumijevanju i kontinuiranom poboljšanju (Slunjski, 2011; prema Pavičić Vukičević 2013). Dakle, s ciljem osiguranja optimalnih uvjeta i poticajnog okruženja za razvoj djece, osim profesionalnih, socijalnih i emocionalnih kompetencija, odgajatelju su potrebne i vještine refleksije vlastite prakse (Mandarić Vukušić, 2012).

2.1.3. Osobine ličnosti odgajatelja

Ličnost podrazumijeva skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koje karakterizira njihova organiziranost i relativna trajnost te utjecajnost na interakcije i adaptacije osobe na intrapsihičku, socijalnu i fizičku okolinu. Ličnost se tako odnosi na karakteristike ljudi koje ih čine međusobno sličnima, odnosno različitima. Dok se crte ličnosti odnose na tendencije u ponašanju nekog pojedinca koje su prosječne (Larsen i Buss, 2007; prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015), osobine ličnosti definiraju se kao dosljedni obrasci i načini na koje se osoba ponaša, misli i osjeća (Pervin, Cervone i John, 2008; prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Svaki pojedinac tako ima karakteristične osobine ličnosti koje upravljaju načinom na koji se on ponaša prema drugima, ali i načinima na koje se drugi odnose i reagiraju na njega (Arif, Rashid, Tahira i Akhter, 2012). Na odgojno-obrazovni rad i sam njegov proces utječu specifične osobine i individualiteti djece i odgajatelja (Slunjski, 2003). Tako interakcija odgajatelja i djeteta te cjelokupna atmosfera u vrtićkoj grupi direktno ovisi o osobnosti odgajatelja čime ono predstavlja važnu komponentu odgojno-obrazovnog procesa (Tatalović Vorkapić, 2012). Osobnost odgajatelja utječe na to kako se sučeljava s djecom, koje metode u radu koristi i kako ga organizira (Murray, 1972; prema Arif i sur., 2012). Primjera radi, odgajatelj koji izričito cijeni urednost, imat će

poteškoća s prihvaćanjem da djeca slobodno upotrebljavaju materijale na različitim mjestima u sobi dnevnog boravka jer će se osjećati loše u „neuređnoj sobi“. Takvi bi razlozi mogli utjecati na to da odgajatelj djeci ne nudi pedagoški neoblikovani ili reciklirani materijal zato što ga smatra „smećem“, bez obzira što djeca prema takvom materijalu iskazuju velike preferencije te što potiče njihovu kreativnost. Također, primjerice odgajatelj koji je sklon improvizaciji i koji se lako snalazi u situacijama koje nisu planirane, lakše će se nositi s nepredvidivošću situacija u vrtiću, nego što će to moći onaj odgajatelj koji je sklon strogom planiranju unaprijed te striktnom pridržavanju planova (Slunjski, 2003). Nadalje, osobnost odgajatelja utječe na njegovu osjetljivost na osobnost predškolskog djeteta koja se tek formira, što je od velikog značaja za dijete predškolske dobi koje može učiti samo kad se nalazi u okruženju u koje ima povjerenje (Bauer, 2008; prema Tatalović Vorkapić, 2012). Zanimljiv je podatak koji govori da se većina odgovora odgajatelja na pitanje o tome što definira dobrog odgajatelja ne odnosi na vlastite profesionalne kompetencije, već se tiče stvaranja odnosa s djecom, čime se zapravo ističu njegove osobine ličnosti (Milner, 2010; prema Tatalović Vorkapić, 2015). Tako su prilikom definiranja dobrog odgajatelja, uglavnom isticana svojstva ličnosti poput empatičnosti, fleksibilnosti, kreativnosti, otvorenosti, poštenja i slično (Čepić, Tatalović Vorkapić i Kalin, 2014; Tatalović Vorkapić, Čepić i Mulc, 2014; prema Tatalović Vorkapić, 2015). Arif i suradnici (2012) iznose svoje neslaganje s tezom da je „dobar odgajatelj jednostavno rođen takav“ tvrdeći da je to u suprotnosti s mnoštvom primjera odgajatelja koji su svoja znanja, vještine i kompetencije stekli kroz obrazovanje i usavršavanje. Nadodaju da, iako određene karakteristike osobnosti pojedinca mogu pomoći i voditi ga u individualnim preferencijama učenja i poučavanja, bitne osobine povezane s učinkovitim odgojno-obrazovnim djelovanjem stječu se, usavršavaju i transformiraju tijekom cjelokupne profesionalne karijere.

Najčešće korišten model ličnosti je Petofaktorski teorijski model ličnosti iz razloga što je njime obuhvaćeno kompletno područje opisa ličnosti (Gračanin, Kardum i Krapić, 2004; prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Navedeni model ličnosti obuhvaća i opisuje pet najpoznatijih osobina ličnosti u koje spadaju otvorenost prema

iskustvu, savjesnost, ekstraverzija, ugodnost i emocionalna stabilnost (Ahmad, Siemon i Robra-Bissantz, 2018), kao što se vidi u Tablici 1.

Tablica 1.: Osobine ličnosti prema Petofaktorskom modelu ličnosti (engl. *The Big Five Personality Traits*; Ahmad, Siemon, Robra-Bissantz, 2018).

Osobine ličnosti	Visoka izraženost	Niska izraženost
OTVORENOST PREMA ISKUSTVU	kreativan, maštovit, originalan, znatiželjan, liberalan, preferira različitosti	„prizemljen“, nekreativan, konvencionalan, ne znatiželjan, konzervativan
SAVJESNOST	marljiv, organiziran, ambiciozan, ustrajan, točan	nemaran, lijen, neorganiziran, sklon kašnjenju i odustajanju
EKSTRAVERZIJA	odan, druželjubiv, pričljiv, voli zabavu, aktivan, strastven	rezerviran, tih, samotnjak, pasivan, bezosjećajan
UGODNOST	suosjećajan, pouzdan, velikodušan, popustljiv, smiren	okrutan, sumnjičav, sebičan, grub, kritičan, iritabilan
NEUROTICIZAM	anksiozan, temperamentan, sklon samosažaljenju, niskog samopouzdanja, emotivan	opušten, stabilan, samozaovoljan, ugodan neemotivan

Uzevši u obzir prethodna istraživanja, opravdana je pretpostavka da bi idealnog odgajatelja trebala odlikovati visoka izraženost otvorenosti, ugodnosti, ekstravertiranosti i savjesnosti te niska izraženost neuroticizma koji je kao takav nepoželjna osobina ličnosti za odgajateljsku profesiju (Tatalović Vorkapić, 2012.; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013.; Tatalović Vorkapić, Vujičić i Čepić, 2014.; prema Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo, 2015). Arif i suradnici (2012) se slažu s time te navode osobine ličnosti potrebne za što učinkovitiji i kvalitetniji odgojno-obrazovni rad, a koje se temelje na petofaktorskom modelu ličnosti: savjesnost, odnosno da je

odgajatelj pouzdan, organiziran, marljiv, uporan, samo discipliniran i odgovoran; emocionalna stabilnost, odnosno da je smiren, sretan i bezbrižan; ugodnost, da je kooperativan, dobrodušan, uljudan, pristojan i brižan; ekstraverzija, točnije da je društven, pričljiv, asertivan, druželjubiv; te otvorenost prema iskustvu, odnosno da je znatiželjan, intelektualan, kreativan, kulturno, osjetljiv, maštovit, fleksibilan, umjetnički nastrojen. Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo (2015) navode da su u dosadašnjim rezultatima istraživanja osobina ličnosti odgajatelja odgajatelji djece rane i predškolske dobi pokazali upravo višu izraženost ekstraverzije, ugodnosti, otvorenosti prema novim iskustvima i savjesnosti te nižu izraženost neuroticizma, odnosno višu izraženost emocionalne stabilnosti, čime se podudaraju s poželjnim osobinama ličnosti koje navode prethodno spomenuti autori.

No, između mnogih respektabilnih znanstvenika vode se rasprave o tome što bi se moglo dogoditi kada se kod odgajatelja utvrde one osobine ličnosti koje nisu prikladne za postavke odgojno-obrazovnog rada; bi li se tad trebalo mijenjati odgajatelja ili da se pokuša promijeniti njegova osobnost (Tatalović Vorkapić, 2015). Brajša i suradnici (1999; prema Tatalović Vorkapić, 2015) tvrde da glavna svrha osobnog razvoja nije u direktnom mijenjanju osobnosti, već u učenju kako bolje i uspješnije primijeniti pojedine odgajateljeve ličnosti u određenim kontekstima. Slunjski (2003) se s time slaže navodeći da se odgajatelj ne smije odreći svoje prirode zato što bi time nestala njegova autentičnost i prirodnost, što bi ga navodilo na pretvaranje da je nešto što nije. Svako „odglumljeno“ ponašanje odraslih djeteta vrlo lako intuitivno prepozna, što može rezultirati time da djeteta ne može odgajatelju iskreno vjerovati. Iz toga se može izvesti zaključak da odgajatelj treba voditi računa o svojim osobinama, posebno upoznati, osvijestiti i kontrolirati one koje ga ograničavaju i ugrožavaju kvalitetu rada s djecom, čime bi, naposljetku, djetetu mogao dati najbolju verziju sebe (Slunjski, 2003).

2.1.4. Organizacija rada odgajatelja

Istraživanja na području neurologije i društvenih znanosti potvrdila su kako je oblikovanje identiteta pojedinca temeljeno na iskustvima koje dobiva iz okoline,

jednako kao i temeljem genetskog nasljeđa (Zini, 2005; prema Valjan Vukić, 2012). Učenje, razvoj i napredak djeteta ostvaruje se kroz njegovu interakciju s okruženjem (Valjan Vukić, 2012). Sociokonstruktivistička teorija učenja Lava Vygotskog veliku pozornost skreće fizičkom oblikovanju prostora stavljajući naglasak na važnost kvalitete djetetova okruženja za su-konstrukciju znanja zato što je učenje socijalni konstrukt (Pavičić Vukičević, 2013). Dobro strukturirano okruženje zajedno s materijalima, priborom i igračkama omogućuje pozitivnu komunikaciju između djece te pogoduje njihovu rastu i razvoju. Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upravo prostornom okruženju daju značajnu ulogu u svom odgojno-obrazovnom radu (Valjan Vukić, 2012). Ono što čini prostorno okruženje nalazi se u i oko vrtića, a to se konkretnije odnosi na zidove, podove, oblike i veličine soba dnevnog boravka, igračke, opremu, namještaj, igralište. Sve to utječe na iskustva djece, zbog čega je važno razmatrati pitanja organizacije prostora u ustanovama; korištenja hodnika, svlačionica i prostora među skupinama, pitanja poput fleksibilnosti ili stroge određenosti organizacije vremena te slobodnog ili ograničenog kretanja djece u ustanovi (Sindik, 2007). No, kao što je već rečeno, kontekst ustanove potrebno je gledati i u širem smislu, odnosno ne samo kao materijalnu sredinu, koju čini fizički i materijalni aspekt, nego i putem prizme odnosa koji postoje među svim osobama uključenim u odgojno-obrazovni proces, zato što o njima često ovisi i kako će se djeca ponašati (Petrović-Sočo, 2008; prema Vukobratović i sur., 2018). Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018) slažu se te navode kako okruženje ili sredinu za učenje ne čini jedino fizički prostor, nego ono čini cjelinu sa svim društvenim, kulturnim, diskurzivnim i fizičkim osobitostima putem kojih se formiraju interakcije sudionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosno odgajatelja, djece, roditelja i zajednice. Osim okruženja za učenje i življenje, važnim se smatra i stav odgajatelja prema značajkama prostora u kojem se odvija odgojno-obrazovni rad (Jančec i sur., 2014).

Prostor vrtića šalje mnoge poruke o tome što je važno, a što nije te reflektira što i kako se djecu podučava (Jančec i sur., 2014). Arhitektonske solucije, raspored i uređenje prostora u zgradi direktno iskazuju opću kulturnu sliku ili teoriju djeteta, odgoja i obrazovanja koju određena ustanova zagovara (Miljak, 2000). Peterson i Deal (2009; prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018:33) nadodaju da „*arhitektura i artefakti*

(oprema i materijali) predstavljaju elemente fizičkog prostora kojima se manifestiraju kulturne i programske vrijednosti, norme i pretpostavke o predškolskom odgoju i obrazovanju, djetetu, njegovu učenju i ulozi odraslog. “ Prostor se tako ne svodi samo na fizičko, već on iznosi očekivanja od osoba koje u tom prostoru borave te njihovim međuodnosima pri čemu se kreiraju uvjeti za oblikovanje identiteta (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). U filozofskim razmišljanjima o prostoru, razmišljanju i učenju u vrtiću i školi, ispada da je prostor element i sastavni dio samog kurikuluma svake odgojno-obrazovne institucije, a ne vanjski čimbenik koji bi se kasnije mogao uzeti u obzir (Nicholson, 2009; prema Jančec i sur., 2014). Prostor se smatra i dijelom skrivenog kurikuluma zato što je upravo tamo te iz tog razloga imamo problem u njegovu zamjećivanju, jedva ga se promatra i mijenja (Bregar Golobič, 2012; prema Jančec i sur., 2014). Day i Midbjer (2007; prema Jančec i sur., 2014) tvrde da poruke koje prostor šalje nisu samo vizualne, već se poruke šalju mirisom i zvukovima koji utječu na osjećaje, odnose, vrijednosti i spoznaje njenih polaznika. Isti autori iznose i svoj zaključak da nas vrtićko okruženje i prostor „uče u tišini i to konstantno“. U Hrvatskoj prevladava arhitektonski pogled na fizičko okruženje, materijalnu sredinu ili oblikovanje prostora, odnosno arhitektonski pogled na položaj centara aktivnosti, dvorana i kabineta te ostalih prostorija u ustanovi, što je pogrešno iz razloga što bi mišljenje pedagoške struke i praktičara koji neposredno provode odgojno-obrazovni rad trebalo biti najvažnije u oblikovanju prostora. Odgojno- obrazovni djelatnik koji takav pogled prihvaća, zapravo je vođen svojom implicitnom teorijom koja je pod utjecajem skrivenog kurikuluma koji dijete stavlja u drugi plan zato što ne kreira okruženje poticajno za samostalan rad, istraživanje te suradničko učenje i stjecanje znanja, već podržava ulogu koja ga čini nosiocem i prenositeljem znanja, a dijete ovisno o njegovu poučavanju (Pavičić Vukičević, 2013). Kako bi se to izbjeglo te kako bi se realiziralo stimulativno, multisenzorno, fleksibilno te visoko funkcionalno okruženje, nužno je usko surađivanje pedagoške i arhitektonske struke koje zahtijeva otvorenost i angažiranje objiju strana s ciljem dubljeg razumijevanja specifičnosti i zahtjeva odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Malašić, 2012).

Malaguzzi (1998; prema Silić, 2007:80) na prostor gleda kao na „*neku vrstu akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive.*“ Prostorno-materijalno okruženje Malašić (2015) naziva svojevrsnim komunikatorom zato što izražava kakvu sliku odgajatelj ima o djetetu, kvalitetu te vitalnost njegove odgojno-obrazovne prakse, koje odgojno-obrazovne vrijednosti i filozofiju u radu njeguje i zastupa kao i komunicira li trenutne i razvojne potrebe djece koja u tom prostoru provode puno vremena. Slunjski (2003) se slaže navodeći da odgajatelj ne komunicira s djecom u skupini samo verbalno i neverbalno, već komunicira i načinom na koji kreira cjelokupno odgojno-obrazovno ozračje što se konkretno odnosi na organizaciju prostora u sobi dnevnog boravka djece, ponudu materijala za aktivnosti, postavljanje pravila o dopuštenim i nedopuštenim djelatnostima djece kao što je to slobodna, odnosno ograničena uporaba svih prostora vrtića, količina slobode koja se djeci daje u donošenju odluka o tome što i kako će raditi, kad će i koliko dugo „boraviti vani na zraku“ i tome slično. Budući da se odgajatelj smatra glavnim nositeljem promjena odgojno-obrazovnog procesa, on samim time reprezentira važnu kariku u kreaciji kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja, stoga ukoliko na dijete gleda kao na biće bogato potencijalima koje je intrinzično motivirano za shvaćanje okružujućeg svijeta, prostorno-materijalno okruženje će formirati sukladno dječjim interesima i razvojnim potrebama i to kroz suradnju s drugim kolegama i stručnim timom (Malašić, 2012). Soba dnevnog boravka tako može biti prostorno organizirana da svako dijete može zadovoljiti vlastitu potrebu za privatnosti u tzv. „skrivalicama“ ili kućicama za osamljivanje, potrebu za samostalnošću tako da je, primjerice, materijal djeci konstantno dostupan te da ga mogu koristiti bez suvišnih intervencija odgajatelja, kao i da mogu zadovoljiti vlastite interese jer im je ponuđeni materijal zanimljiv i potiče istraživanje (Slunjski, 2003). Također, soba dnevnog boravka i ostali prostori vrtića mogu imati pregršt različitih materijala, sredstva, alata koje djeca slobodno biraju i kojima manipuliraju i to kroz raspon od jednostavnijih do intelektualno i manualno zahtjevnijih. Shodno tome, i djeca mlađe dobi mogu koristiti škariće za izrezivanje slika iz različitih časopisa koje potom mogu lijepiti na papir postavljen na zid, koristiti čekić za zabijanje čavli u drvo te raznovrsne alate za popravljavanje starih uređaja i tome slično (Miljak, 2000). No, odgajatelj prostor može organizirati na način da može svu djecu imati „na oku“ s ciljem zadovoljenja svoje

potrebe za nadziranjem i kontroliranjem djece, zbog potrebe za vremenskim i didaktičkim oblikovanjem dječjih aktivnosti može pospremiti materijal tako da je djeci na raspolaganju samo kad on to želi, ne dopuštati djeci da se samostalno hrane ili odijevaju jer „predugo traje“, kao i da djeci nudi premalo materijala jer time lakše održava urednost prostora koju visoko cijeni i zahtijeva (Slunjski, 2003). Okruženje koje karakterizira takav deficit poticaja i materijala, destimulativno utječe na razvoj djeteta pri čemu može doći do deprivacije u cjelokupnom razvoju djeteta (Nicholshon, 2005; Miljak, 2009; prema Malašić, 2012). Stoga, *„osiguravanje obilja materijala, mogućnosti slobodnog kretanja u prostoru, izbora materijala, izbora partnera za igru i akciju bitno pridonosi svestranijem razvoju djeteta i to na spoznajno-intelektualnom, govornom, praktično-djelatnom nivou, a sa svim tim i povjerenju u vlastite snage i pozitivno gledanje na vlastite mogućnosti. (...) Fleksibilnom organizacijom prostora, bogatog ponudom materijalnih poticaja s jedne strane potiče se koncentracija, ustrajnost i interes djece, a s druge smanjuju nepoželjni oblici ponašanja među djecom.“* (Sindik, 2007:144).

3. ISKUSTVENO UČENJE

Pojam iskustvenog učenja u današnje se vrijeme sve češće koristi, iako ono u pedagoškoj znanosti nije novo. Iskustvo i iskustveno učenje predstavljaju sastavne dijelove razvoja ljudi, učenja, škole i života (Branković, 2019) te se ono odvija u različitim životnim ulogama čovjeka, primjerice u ulozi učenika, roditelja, zaposlenika i slično (Pastuović, 2008). U svom najjednostavnijem obliku, iskustveno učenje predstavlja učenje iz iskustva ili učenje činjenjem (Lewis i Williams, 1994). Uspoređujući iskustveno učenje s tradicionalnim učenjem u kojem je nastavnik taj koji poučava, iskustveno učenje pokazalo se boljim i kvalitetnijim zato što u većoj mjeri razvija svjesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalnu kompetenciju za pronalaženje solucije problema, sposobnost donošenja odluka i primjene znanja u praksi te socijalnu odgovornost za kompleksna socijalna pitanja (Knowles i sur., 1998; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Navedenom u prilog ide stajalište Rogersa (1969; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) koji smatra da je za učenje izuzetno važna samoaktivnost, samoiniciranost, odgovornost i samoevaluacija. Drugim riječima, da bi učenje bilo uspješnije, važno je da je tijekom poučavanja osoba aktivna, da može participirati u formiranju ciljeva učenja, da može preuzeti odgovornost za ishode učenja, kao i da može samovrednovati vlastita postignuća.

Kroz povijest se iskustveno učenje definiralo i interpretiralo sukladno vremenu u kojem se živjelo, odnosno sukladno stupnju razvoja znanosti i društva. Sa svakom novom spoznajom, razumijevanje i kontekst iskustvenog učenja postupno je produbljivano te ono danas ima veliku vrijednost (Branković, 2019). U pedagogiji se tako iskustvo definira kao proces i rezultat pojedinčeva razumijevanja objektivne stvarnosti, a koje on stječe kroz opažanje, misaonu preradu i emocionalno doživljavanje neposrednih podataka (Branković, 2011; prema Branković, 2019). Jedan od najutjecajnijih obrazovnih mislioca prošlog stoljeća, John Dewey, na iskustveno je učenje gledao kao na ciklus „pokušavanja“ i „podvrgavanja“ osvještavanjem problema, dobivanjem i isprobavanjem ideja, proživljavanjem njihovih posljedica te potvrđivanjem ili mijenjanjem prethodnih koncepcija (Lewis i Williams, 1994). Postavke progresivne pedagogije Deweyja, socijalna psihologija Kurta Lewina te

razvojni konstruktivizam Jeana Piageta poslužile su kao podloga za razvoj cikličkog modela iskustvenog učenja (Branković, 2019), za koji je zaslužan David Kolb, najutjecajniji suvremeni istraživač tog područja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Razlog zbog kojeg je navedeni model iskustvenog učenja važan jest taj da on daje okvir kroz koji se mogu ispitati i ojačati veze između obrazovanja, rada i vlastitog osobnog razvoja (Kolb, 1984; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), to što ima širok spektar primjene, uključujući pružanje pomoći učenicima u vlastitoj realizaciji, prepoznavanje stilova učenja učenika, pomaganje učiteljima i odgajateljima da postanu reflektivni praktičari, kao i razvoj ključnih kompetencija i vještina važnih za odgajateljsku i učiteljsku profesiju (Sharlanova, 2004). Također, mnogi autori dijele mišljenje da bi iskustveno učenje s ciljem integriranja teorije i prakse trebalo biti temelj za stjecanje stručne spreme i kvalitetno obavljanje profesije učitelja i odgajatelja (Fischer, 2002, Montalbetti, 2005; Mortari, 2011; Reggio, 2010; Striano, 2001; prema Gortan-Carlin i Močinić, 2017). Gortan-Carlin i Močinić (2017) navedeno objašnjavaju iznoseći da *„za razumijevanje i relativno trajno zapamćivanje apstraktnih pojmova najbolje je započeti s konkretnim iskustvom čemu mora slijediti razmišljanje o doživljenom iskustvu, revizija i dopuna stečenih spoznaja, provjera novih saznanja, te novo iskustvo, obrada i promišljanje, pregled i usklađivanje naučenog s prethodnim iskustvima i spoznajama, u kontinuiranom ciklusu od iskustva preko refleksije do primjene novog znanja“* (Gortan-Carlin i Močinić, 2017:514), što zapravo čini suštinu navedenog modela. Shodno važnosti tog modela, u nastavku slijedi njegov detaljan opis i pojašnjenje.

3.1. Kolbov model iskustvenog učenja

Kolb (1984.; prema McCarhy, 2010) učenje definira kao proces u kojem osoba stječe spoznaje transformacijom iskustva, odnosno gdje je znanje rezultat kombinacije zahvaćanja i transformiranja iskustva. McCarhy (2010) navodi da za razliku od teorija kognitivnog učenja, koje imaju tendenciju naglašavati spoznaju nad afektom, te bihevioralnih teorija učenja koje ne uključuju nikakvu ulogu svijesti i subjektivnog iskustva u procesu učenja, iskustvo ima središnju ulogu u teoriji iskustvenog učenja.

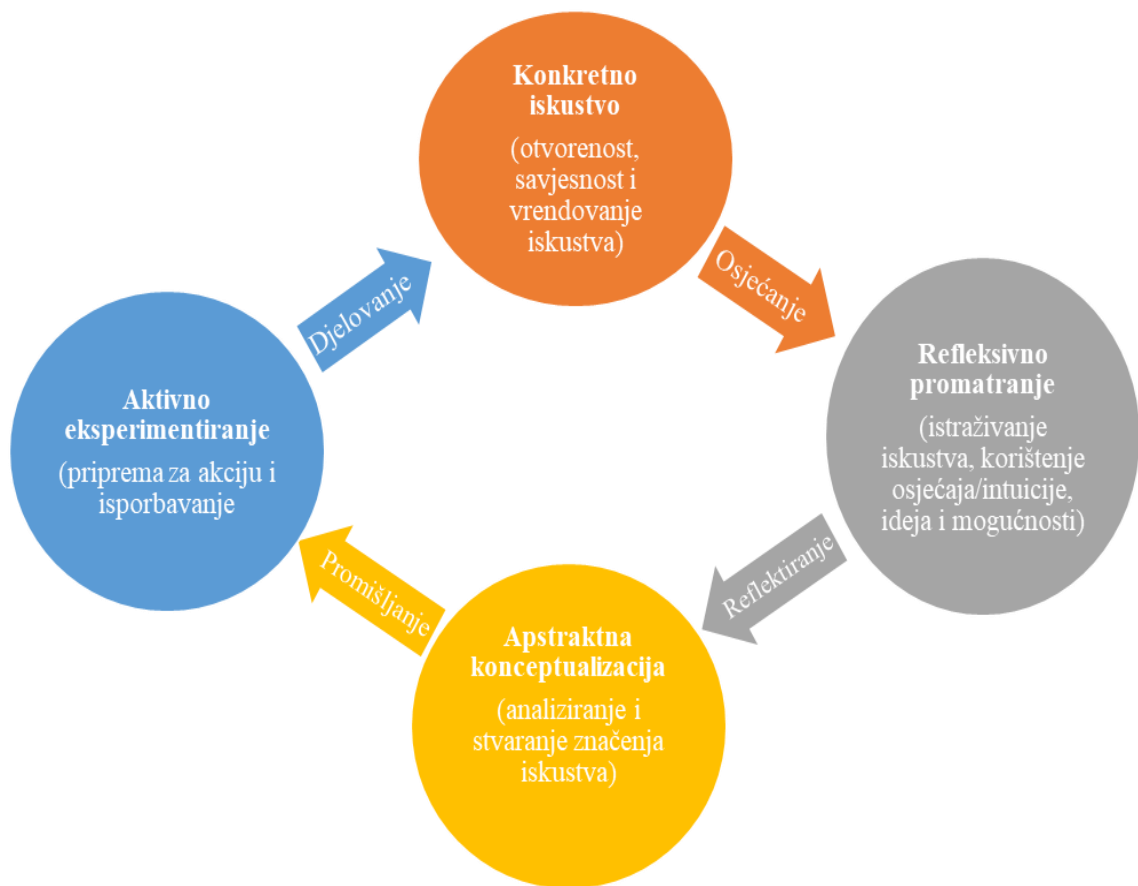
Dakle, teorija iskustvenog učenja namijenjena je holističkom adaptivnom procesu učenja koji spaja iskustvo, percepciju, spoznaju i ponašanje pojedinca. Model iskustvenog učenja tako se bazira na šest pretpostavki:

- *„učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva*
- *svako je učenje ujedno i preispitivanje već naučenog*
- *učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije*
- *učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu*
- *učenje predstavlja transakcijski proces između osobe i okoline*
- *ishodi učenja su konstrukcije osobne spoznaje o svijetu“ (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:299).*

Model iskustvenog učenja predstavlja kružni proces od četiri faze u kojem osoba mora doživjeti čitav ciklus kako bi postigla učinkovito učenje, a ciklus podrazumijeva iskustvo, refleksiju, promišljanje i djelovanje (McCarthy, 2010) što se vidi na Slici 1. Važno je naglasiti kako ovaj model sugerira da nije dovoljno imati neko iskustvo da bi se nešto naučilo, odnosno da je o iskustvu potrebno razmisliti kako bi se koncepti generalizirali i formulirali te time mogli primijeniti i testirati u novim situacijama (Kolb i Kolb, 2005). Linkaityte (2003; prema Bubnys i Žydžiunaite, 2010) navodi da je Kolbov model učinkovit u slučajevima kada se osoba može potpuno otvoreno i bez unaprijed stvorenih stavova uključiti u rješavanje različitih situacija te stjecati nova iskustva i to tako da svom radu pristupa objektivno, da razmatra vlastito iskustvo kroz najrazličitije aspekte, da ga reflektira, oblikuje koncepte i principe koji generaliziraju uočeno te da primjenjuje teorijsko znanje za rješavanje problema kao i za akumuliranje novog iskustva. Model se temelji na dimenzijama pristupa informacijama i njihovoj transformaciji o čemu i ovisi sam proces učenja. U modelu su prikazana dva načina stjecanja iskustva; kroz konkretno iskustvo i apstraktnu konceptualizaciju, te dva oblika transformacije iskustva; kroz refleksivno promatranje i aktivno eksperimentiranje (Gazibara, 2018). Kada osoba stječe konkretno iskustvo, ona percipira nove informacije putem doživljavanja konkretnih, opipljivih i osjetilnih osobina svijeta prilikom čega se oslanja na svoja osjetila i uranja u konkretnu stvarnost. S druge strane, kada osoba stječe iskustvo apstraktnom konceptualizacijom, tada ona

percipira, dohvaća i stječe nove informacije razmišljanjem, logičkim analiziranjem, sustavnim planiranjem i zaključivanjem. Što se tiče transformacije iskustva, dok reflektivno promatranje podrazumijeva da osoba promatra druge osobe uključene u određeno iskustvo pri čemu razmišlja i analizira ono što se događa (Kolb, 1984; prema McCarhy, 2010), odnosno prikuplja informacije za širenje i razumijevanje iskustva analizirajući svoje ponašanje, stajališta, ciljeve i osjećaje (Bubnys i Žydžiunaite, 2010), osoba koja aktivno eksperimentira planira kako nešto testirati i to naposljetku uraditi (Kolb, 1984; prema McCarhy, 2010), točnije provjerava i primjenjuje nove načine, premise i ideje aktivnim i svrhovitim djelovanjem u određenim praktičnim situacijama (Bubnys i Žydžiunaite, 2010). Gazibara (2018) navodi da je ciklus učenja nelinearan te njegov početak može biti u bilo kojem od četiri faze, odnosno „*proces učenja može biti vođen svim tim fazama istodobno u simultanoj interakciji, a može se i mijenjati te premještati s jedne faze na drugu*“ (Kolb, 1984; prema Gazibara 2018:52). Ovaj model iskustvenog učenja nalaže da konkretno iskustvo predstavlja temelj za promatranje i refleksiju nakon čega se refleksija pročišćava i transformira u apstraktne pojmove i načela koja se koriste za kreiranje plana provjere izvedenih pretpostavki ili načela. Time rezultati te provjere mogu poslužiti kao baza za strukturiranje novog konkretnog iskustva (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). McGlenn (2003; prema Kolb i Kolb, 2005) upotrijebio je model iskustvenog učenja u programu obrazovanja učitelja/odgajatelja pri čemu je isticao reflektirajuću fazu ciklusa čime je nastojao prevladati nedostatak refleksije studenata o vlastitom načinu poučavanja te je iznio zaključak kako je Kolbov model iskustvenog učenja učinkovit u promicanju promjena i razvoja samospoznaje studenata o svojim odgojno-obrazovnim praksama nudeći im vrijeme i mogućnost samorefleksije. Sugarman (1985; prema Kolb i Kolb, 2005) nadodaje kako model pomaže studentima u proširenju svog repertoara vještina učenja konceptualizacijom cjelokupnog procesa učenja.

Slika 1: Kolbov model učenja (engl. Kolb's model of learning; The Department of Health, 2004).

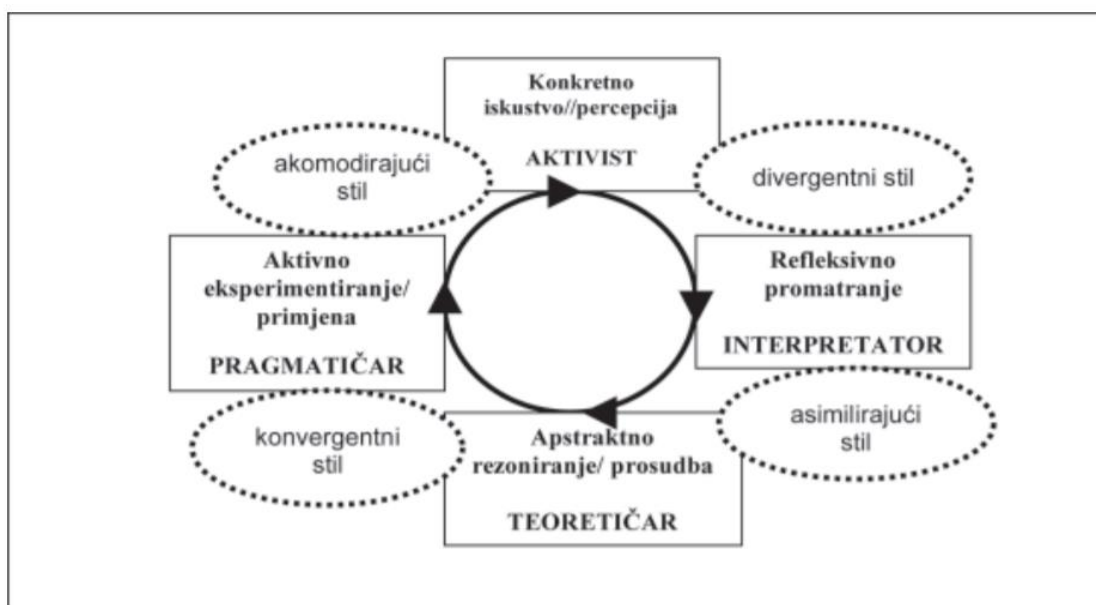


Nadalje, Kolb (1984; prema Healey i Jenkins, 2000) sugerira da svaka osoba razvija sklonost učenju na određeni način, odnosno da osoba može usvojiti različite stilove učenja u različitim situacijama, ali ipak ima tendenciju favoriziranja nekih načina učenja u odnosu na druga. Kombinirajući načine stjecanja i transformacije iskustva, Kolb je razvio tipologiju stilova učenja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Identificirao je četiri stila učenja od kojih je svaki povezan s različitim načinom rješavanja problema. Tako se razlikuju divergentni, konvergentni, asimilirajući i akomodirajući stil. Kombinacijom konkretnog iskustva i refleksivnog promatranja nastaje divergentni stil koji se ističe po tome što osobe koje pripadaju tom stilu učenja najbolje uče promatrajući i sagledavajući postojeće situacije s više različitih uglova te najbolji učinak ostvaruju u situacijama „brainstorminga“ te u situacijama u kojima treba generirati nove ideje (Healey i Jenkins, 2000). Kolb i Kolb (2005) navode da u formalnim situacijama učenja, osobe s ovim stilom radije rade u skupinama, otvorenog uma slušaju različita gledišta i rado prihvaćaju povratne informacije. Konvergentni stil

učenja nastaje kombinacijom apstraktne konceptualizacije i aktivnog eksperimentiranja kao glavnim preferencijama učenja što osobe s takvim stilom učenja čini najuspješnijim u praktičnoj primjeni teorija i ideja, kao i to da imaju izraženu sposobnost rješavanja konkretnih problema i donošenja odluka uz pomoć teorijskih postavki. Što se tiče formalnih situacija učenja, najviše im odgovara eksperimentiranje koristeći nove ideje, rad u laboratoriju i istraživanje mogućnosti praktičnih primjena. Nadalje, osoba s asimilirajućim stilom učenja ima apstraktnu konceptualizaciju i reflektivno promatranje kao dominantne sposobnosti učenja. Takav stil učenja karakterizira razumijevanje širokog raspona informacija i njihova organizacija u sažetu i logičnu formu, kao i to da osobe s takvim stilom učenja smatraju važnijim da teorija ima logičku utemeljenost nego praktičnu vrijednost. U formalnim situacijama učenja, osoba preferira čitanje, slušanje predavanja, istraživanje literature i vrijeme za razmišljanje. Posljednji stil učenja, akomodirajući, odnosi se na kombinaciju konkretnog iskustva i aktivnog eksperimentiranja što znači da osoba voli učiti iz neposrednog praktičnog iskustva, uživa u realiziranju svojih planova i uključivanju u nova i izazovna iskustva u koje se upušta temeljem svog unutarnjeg poriva, više nego temeljem logičke analize situacije. Po pitanju formalnih situacija učenja, osobe s ovim stilom imaju velike preferencije prema izvršavanju zadataka i postavljanju ciljeva u suradnji s drugima, terenskoj nastavi i projektnom radu (Kolb i Kolb, 2005). Honey i Mumford (1992; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) modificirali su Kolbovu tipologiju stilova učenja tako što su svaki od četiri stila učenja povezali samo uz jedan pol svake dimenzije iskustvenog učenja. Kao rezultat toga, nastali su aktivist, interpretator, teoretičar i pragmatičar. Aktivista karakterizira to što se voli izravno uključivati u nova iskustva bez predrasuda, a tek nakon toga razmišlja o posljedicama koje je to iskustvo moglo izazvati (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Također, on voli biti u središtu pozornosti te, završetkom jedne aktivnosti, ima potrebu upustiti se u novu (Ćalina, Dijanošić, Gefferth i Martinko, 2012). S druge strane, interpretatoru je na prvom mjestu refleksija o nekom iskustvu, što ga čini opreznim u djelovanju te sklonim prikupljanju informacija o opaženom tek nakon čega iznosi zaključke (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Ćalina i suradnici (2012) umjesto naziva interpretator koriste naziv mislioc kojemu nadodaju osobine dobrog slušaoca i promatrača koji puno razmišlja o uzročno-posljedičnim vezama, radi analize i izvješća

što većinu njegovih aktivnosti svodi na čitanje i ponavljanje naučenog. Slično interpretatoru, teoretičar je usmjeren na analizu kompleksnih situacija, preispitivanje načela i koncepata pri čemu naglasak stavlja na njihovu logičnost i racionalnost. Također, puno pozornosti posvećuje detaljima s ciljem ostvarivanja najboljeg pristupa rješavanja problema. Pragmatičar je praktičan u osmišljavanju rješenja nekog problema, eksperimentira s novim idejama, odnosno ima potrebu neposredno provjeriti funkcionalnost i korisnost primjene neke teorije (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Prikaz Kolbova ciklusa iskustvenog učenja najbolje su prezentirale autorice Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) spojivši do sad sve njegove navedene elemente i modifikacije što prikazuje Slika 2.

Slika 2: Ciklus iskustvenog učenja prema Kolb (1984.) te stilovi učenja prema Kolb i Kolb (2005.) i prema Honey i Mumford (1992.) (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).



3.2. Model reflektivnog učenja s višestrukim petljama

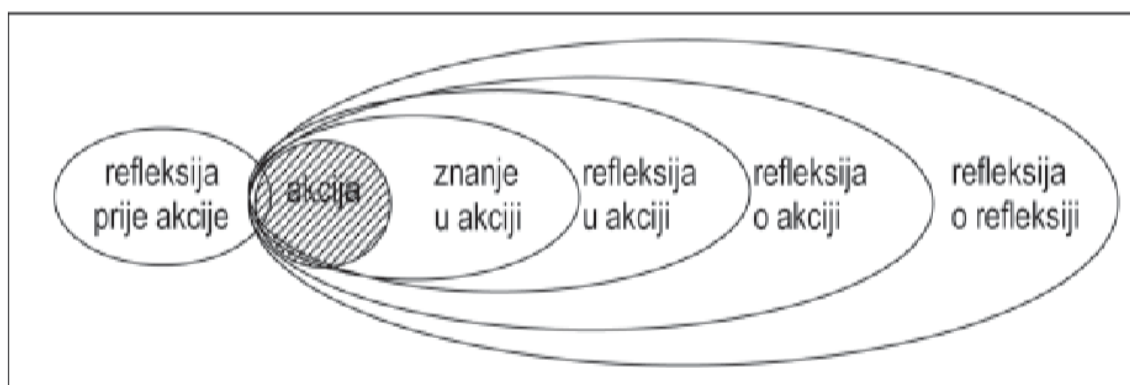
Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) izdvajaju Davida Schöna kao ličnost koju je važno spomenuti kada se govori o primjeni modela iskustvenog učenja u situacijama profesionalnog usavršavanja zato što je među prvim navodio i naglašavao reflektivnu praksu kao temelj profesionalnog razvoja. Govoreći o učenju u organizacijskom

kontekstu, Schön smatra da će učenje biti značajno ukoliko je potaknuto samoaktivnošću pojedinca u kojoj je neophodna uključenost najviše razine refleksije. Sukladno tome, Schön u suradnji s Chrisom Argyrisom (1996; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) proširuje Lewinov i Kolbov ciklus iskustvenog učenja, koji nazivaju učenjem u jednostrukoj petlji, u model s dvostrukom petljom, u koji noviji autori pak uvode trostruku petlju (Cowan, 1998; Moon, 2005; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Schön smatra da bi profesionalci trebali naučiti oblikovati i preoblikovati često kompleksne i dvosmislene probleme s kojima se susreću u svom radu, testirati razne interpretacije, a zatim kao rezultat toga, modificirati svoje postupke. On zapravo govori o „refleksiji na akciju“ i „refleksiji u akciji“. Oba oblika refleksije uključuju zahtjevne racionalne i moralne procese u donošenju obrazloženih prosudbi o poželjnim načinima djelovanja. Dok prva navedena vrsta refleksije podrazumijeva osvrtnanje na akciju neko vrijeme nakon što se dogodila, „refleksija u akciji“ nalaže svjesno razmišljanje i modificiranje tijekom rada, odnosno ono uključuje istovremeno promišljanje i činjenje (Hatton i Smith, 1995). Na „refleksiju u akciji“ Schön gleda kao na umijeće poučavanja zato što se njome potiče kontinuirana interpretacija, istraživanje i reflektirajući razgovor odgojno-obrazovnog djelatnika sa samim sobom o problemu u neposrednoj odgojno-obrazovnoj situaciji, dok istovremeno informacije stečene u prošlim iskustvima kombinira i koristi za eksperimentalno rješavanje problema „na licu mjesta“ (Sellars, 2017). Hatton i Smith (1995) smatraju da to može predstavljati problem zato što se prakticiranjem „refleksije u akciji“ podrazumijeva da učitelj/odgajatelj već ima neko odgovarajuće, situaciji relevantno iskustvo na koje se može osloniti te da je već dostigao stupanj kompetencije koji mu omogućava svjesno razmišljanje o tome što radi i kako to utječe na tijek rada te da gotovo trenutno u skladu s time modificira svoje radnje i postupke.

Cowan (1998; prema Bilač, 2015) iznosi svoj model refleksivnog učenja prikazan na Slici 3, odnosno Schönov model dopunjava refleksijom prije akcije čime je ukazao na važnost planiranja, predviđanja problema s kojima se osoba može susresti pa se sama njegova pojava može prevenirati ili spremnije riješiti. Cowan (2006; prema Cowan i Stroud, 2016) refleksiju prije akcije objašnjava kao refleksiju u kojoj osoba razmatra i bira između različitih opcija kao odgovor na nadolazeće zahtjeve te u skladu s tim

planira. Odgovarajuće fokusno pitanje može se formulirati kao „Kako bih se trebao nositi s nadolazećim izazovom?“, koji pretpostavlja niz potpitanja koji ovoj fazi refleksije mogu uvelike pomoći i biti od koristi, a ta potpitanja se odnose na glavne zahtjeve s kojima se osoba mora suočiti, nedostatke u načinima na koji su se određene situacije rješavale u prošlosti, vlastite mogućnosti i njihove implikacije (Cowan i Stroud, 2016). Cowanov model refleksivnog učenja čini još i refleksija o refleksiji (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007), a koju Cowan i Stroud (2016) nazivaju refleksijom kompostiranja koja se može shvatiti kao proširenje refleksije o akciji. Sam naziv je metaforičan, odnosno zamišljen je kao da osoba koja provodi refleksiju kompostiranja ciljano kopa po onome što je već prikupila, prevrće i prosijava kompost pritom mu omogućujući dovod svježeg zraka, nakon čega ponovno pušta kompostu da neko vrijeme „odleži“. Tako se kompost nakon nekog vremena može iskoristiti za sadnju nečeg posebnog jer će poboljšati kvalitetu onog čime će se nova sadnica hraniti te je tako učiniti plodnijom. U prijevodu to bi značilo da se osoba u toj fazi refleksije ponovno susreće s postojećom kolekcijom iskustava, ideja, problema i mogućnosti o kojima je već razmišljala i na koje se reflektirala, ali koje možda nije nikad adekvatno primijenila ili uzela u obzir. Dakle, refleksija kompostiranja predstavlja svjestan napor da se iskopaju, preokrenu i transformiraju već sprovedene refleksije koje bi mogle biti od koristi. Fokus ili glavno pitanje koje se postavlja u ovoj fazi refleksije jest: „Kako bi sve postojeće refleksije mogle obogatiti i učiniti efikasnijom refleksiju za akciju ili refleksiju na akciju koju trenutno osoba provodi?“ (Cowan i Stroud, 2016).

Slika 3: Model refleksivnog učenja s višestrukim petljama (Cowan, 1998; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).



4. ULOGA ISKUSTVENOG UČENJA ODGAJATELJA U UNAPREĐENJU KVALITETE SKRIVENOG KURIKULUMA

Završetkom formalnog obrazovanja, odgajatelj ulazi u profesionalno područje svog djelovanja koje pretpostavlja početak građenja osobnog repertoara strategija i tehnika kojima će se voditi u izvođenju prakse. Razvoj odgajateljevih profesionalnih kompetencija uvelike je ovisan o teorijskom znanju koje je stekao za vrijeme studija, stručnom znanju, odnosno praktičnom ili profesionalnom znanju te o njegovoj biografiji učenja koju sačinjava socijalna i osobna kompetencija (Šagud, 2011). Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) navode mišljenja različitih autora koji smatraju da se kompetentnost budućeg odgajatelja uviđa u tome kako poznaje znanost te na koji način obavlja svoje profesionalne zadaće. Tako bi odgajatelj trebao biti dobar poznavatelj teorija djetetova razvoja i učenja, predškolskog kurikulumu, organizacije okruženja, kao i da bi trebao biti sposoban pravilno procjenjivati potrebe djeteta te umjeti dobro komunicirati (Goffin i Day, 1994; Kramer, 1994; Olson 1994; prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Olson (1994; prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006) navodi da bi odgajatelj trebao imati razvijenu sposobnost opserviranja djece, naročito kako bi prepoznao njihove interese, što od njega dodatno zahtijeva sposobnost dokumentiranja njihovih aktivnosti. Također, nužno je da odgajatelj bude spreman i sposoban pravilno i intuitivno intervenirati u odgojno-obrazovnom kontekstu, kontinuirano osuvremenjivati svoje kompetencije, brzo rješavati praktične probleme, biti motiviran za daljnje napredovanje i učenje, razvijati fleksibilnost, originalnost, adaptivnost, vještine komunikacije, analizu i refleksiju vlastitih i tuđih postupaka iz prakse (Šagud, 2011). S druge strane, način na koji odgajatelj uči ili poučava proizlazi iz njegove socijalne pozadine, biografije te reflektira njegovu nadu, frustriranost ili aspiriranost, kao i mogućnost (ne)adekvatne potpore od strane kolega (Smyth, 1995; prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Također, odgajateljeve vrijednosti iz kojih proizlaze njegova uvjerenja i stajališta o djeci te koja filtriraju znanja i manipuliraju njegovim ponašanjem utječu na sveukupno kreiranje uvjeta za provođenje odgojno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi (Slunjski i sur., 2012). Kao što profesionalni razvoj odgajatelja treba ostvariti pomake u znanju odgajatelja,

također treba i izvršiti promjene njegovih uvjerenja i djelovanja (MZOS, 2014), a to je moguće kroz stvaranje uvjeta u kojima će se moći podizati, revidirati i mijenjati odgajateljeva svijest o vlastitim shvaćanjima i vrijednostima (Slunjski i sur., 2012). Shodno kompleksnosti zahtijeva odgajateljske profesije, Olson (1994; prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006) smatra da će odgajatelj svoje profesionalne kompetencije najbolje razvijati kroz samostalno i zajedničko istraživanje, procjenjivanje, provjeravanje i kontinuirano nadograđivanje svoje prakse s ostalim profesionalcima čime će se njegova teorijska, profesionalna i stručna znanja uzajamno nadopunjavati te činiti jednu kompaktnu cjelinu koja će mu pomoći u kreaciji i sukreaciji konkretne i autentične odgojno-obrazovne prakse (Šagud, 2011). Važnost i neophodnost navedenog dokazuje i jedno od načela Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ono se tiče otvorenosti odgojno-obrazovnih djelatnika za kontinuiranim učenjem i spremnošću za unapređivanjem prakse koju je moguće postizati pomoću *„kontinuiranog istraživanja i unapređivanja kvalitete odgojno obrazovnoga procesa od samih praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića te osposobljavanja praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića za istraživanje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (na razini inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja), u smjeru razvoja refleksivne prakse i refleksivnog profesionalizma“* (MZOS, 2014:12).

Dakle, neminovno je iz navedenog zaključiti kako refleksivna praksa predstavlja ključ daljnjeg kvalitetnog profesionalnog razvoja odgajatelja, stoga više o refleksivnoj praksi i njenim ciljevima i ishodima slijedi u nastavku.

4.1. Refleksivna praksa i zajednička vizija predškolske ustanove

Refleksivna praksa definira se kao kritički proces putem kojeg se nastoje poboljšati profesionalna umijeća (Ferraro, 2000; prema Bilač, 2015) tako što je njome omogućeno preispitivanje pristupa praksi te osvještavanje i bolje razumijevanje uvjerenja koja čine pozadinu procesa i time vrše utjecaj na odgajateljev praktični pristup (Brookfield, 1995; prema Bilač, 2015). Šagud (2006) refleksivnu praksu

opisuje kao „holistički proces koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom (razmišljanje) i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja. To je dijalog između objektivnog i normativnog teorijskog znanja s jedne strane, i kontekstualnog i subjektivnog praktičnog iskustva iz kojeg izvire individualne varijacije rada odgajatelja s druge strane“ (Šagud, 2006:14). Drew i Bingham, (2001; prema Bilač, 2015) refleksivnu praksu jednostavnije opisuju kao pogled na prethodna iskustva i potragu za smislom tog iskustva s ciljem identificiranja aktivnosti koje će biti potrebno realizirati u budućnosti. Tako refleksivna praksa predstavlja bitno sredstvo profesionalnog i osobnog učenja u kojem se pojedinac učenjem iz vlastitog iskustva razvija i unaprjeđuje (Malešević, 2015).

Kendelić (2011) navodi da bi došlo do značajnih promjena i akceptiranja novih okvira djelovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, tada je svaka osoba, ali i cjelokupni radni kolektiv dužan započeti od sebe samog, konkretnije, osvrnuti se na svoje stavove, mišljenja, uvjerenja i pretpostavke kako bi ih se oslobodili te izbrisali iz osobne i kolektivne svijesti. Uvjerenja i mišljenja koja idu u prilog kvaliteti dosadašnjeg odgojno-obrazovnog sustava zapravo stvaraju prepreku daljnjem napretku, ukoliko se kolektiv vodi činjenicom da sve što je dobro nije potrebno mijenjati (Kendelić, 2011). Na taj način odgajatelja se zapravo priprema za to da prihvati promjene kao sastavni dio pedagoške prakse, odnosno da odbaci ideju znanja kao istine koja je već izgrađena, nepromjenjiva, statična i linearna te da je gleda kao kompleksni sustav odnosa koji su dinamični i u izgradnji (Barth, 2004; prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Shodno tome, odgojno-obrazovna ustanova postaje organizacija koja uči i koja svoje poučavanje usmjerava prema kontinuiranom učenju, samostalnom konstruiranju i su-konstruiranju znanja, za što su posebno cijenjene sposobnosti refleksije i samorefleksije pedagoške prakse. Učenje se tada više ne svodi isključivo na stjecanje novih informacija, vještina i znanja, već se njime nastoje osvijestiti vlastita i tuđa stajališta, stavovi i mišljenja, a učenje se provodi putem istraživanja, komuniciranja i raspravljanja (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006).

Refleksivnu praksu čine refleksija i samorefleksija koje predstavljaju načine vanjske i unutrašnje evaluacije informativne i regulativne vrijednosti, zato što daju povratnu informaciju o načinu rada pojedinca te ostvaruju utjecaj na njegove buduće postupke.

Drugim riječima, refleksijom i samorefleksijom pojedincu je osiguran uvid te samouvid u vlastiti profesionalni razvoj i život (Šagud, 2006). Razlika između samorefleksije i refleksije može se shvatiti kao razlika između subjektivnog i objektivnog te individualnog i kolektivnog (Kunstek, 2009). Tako se kroz refleksivnu praksu učenje odvija i u suradnji s drugim kolegama što čini grupnu ili zajedničku refleksiju koja kao takva daje mogućnost za istraživanjem alternativnih odgovora o događajima u skupini, kao i za izražavanjem različitih perspektiva i gledišta svakog pojedinog sudionika koje se tiču određenog praktičnog problema ili situacije (Šagud, 2006). Da bi to uopće bilo moguće provoditi, neophodno je kreirati uvjete koji će podražavati takav refleksivni model kolegijalne suradnje, a jedan od njih predstavlja sigurnost kulture ustanove koja daje podršku svim sudionicima, što pogoduje stvaranju pozitivnog i suradničkog okruženja s ravnomjernom distribucijom moći (Fatović, 2016). Slunjski (2014; prema Fatović, 2016) se s time slaže te ističe važnost da se profesionalno usavršavanje omogući i organizira tako da odgajatelji mogu aktivno sudjelovati u raspravama iznoseći i argumentirajući svoje stavove kolegama i stručnjacima pri čemu ih istodobno mogu nadograditi, prilagoditi, modificirati i redefinirati (Slunjski, 2012), odnosno otkriti, kritički istražiti te naposljetku razviti strategije i praktične okolnosti kojim će ostvariti pomak naprijed u kvaliteti i osiguranju optimalnih uvjeta za život i razvoj djece (Šagud, 2011). Samorefleksija i zajednička refleksija tako se smatraju najvažnijim, integralnim i samo podupirućim procesom razvoja refleksivne odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2012) jer iskustvo postaje didaktički korisno tek u situacijama susreta sa sposobnošću i spremnošću pojedinaca za razmišljanjem i analizom zato što je iskustveno učenje nepostojeće ukoliko se na njega ne veže povratna informacija o učinkovitosti njegova djelovanja (Neuweg, 2008; prema Šagud, 2011). Svojim karakteristikama i ishodima, samorefleksija i refleksija svakom članu odgojno-obrazovne zajednice omogućuju uviđanje raskoraka između teorije koju proklamiraju i koju stvarno primjenjuju u praksi čime se pomaže reducirati postojeći jaz. Time odgajatelji kroz zajedničke refleksije imaju mogućnost prepoznavanja i restrukturiranja osobnih slijepih točaka, što je izuzetno važno za njihov daljnji rad (Slunjski, 2012) jer njihovom rekonstrukcijom odgajatelj će moći i htjeti prihvaćati osuvremenjene i nove

informacije s kojima se susreće i tako postupno sukladno njima mijenjati svoju praksu (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006).

Kroz zajedničke refleksije, odgajatelji razmjenjuju svoja profesionalna iskustva, odnosno profesionalne ekspertize, uvide i znanja uz pomoć sakupljene dokumentacije, vrše zajedničke analize, interpretacije i evaluacije individualnih i grupnih zapažanja, što dovodi do jačanja višestrukosti perspektiva pa tako osim retrospektive imaju i perspektivu koja im pomaže u formiranju budućeg konteksta učenja, a sve navedeno ima bitnu ulogu u procesu njihovog profesionalnog razvoja (Slunjski, 2012). Dakle, refleksija nije samo čista mentalna aktivnost, već se njen rezultat implementira u daljnje akcije i praksu (Šagud, 2006). Kada se odgajatelji usmjere na zajedničke ciljeve teorija, prakse i istraživanja, tada su u mogućnosti boljeg sagledavanja aktualnih realiziranih implicitnih teorija u praksi, čime je lakše ostvarivo njihovo mijenjanje, a shodno tome generiranje novih pristupa pedagoškoj praksi, odnosno građenje novih teorija (Šagud, 2011). Zajedničke rasprave, promišljanja, analize i refleksije odgojno-obrazovne prakse predškolske ustanove odgajateljima i drugim stručnim djelatnicima otvaraju vrata za propitivanje, osvješćivanje i usklađivanje vlastitih vrijednosti i uvjerenja koji čine temelj svih aspekata odgojno-obrazovnog procesa. Time oni zapravo sudjeluju u (su)oblikovanju zajedničke vizije (Slunjski i sur., 2012). Vizija se definira kao „*sklop zajedničkih vrijednosti i uvjerenja grupe ljudi koja izrasta iz dinamičnih međusobnih interakcija članova ustanove*“ (Slunjski, 2012:15). Ona nastaje kao posljedica ispunjenja preduvjeta kvalitetne komunikacije, interakcije i angažiranosti svih članova zajednice, poštovanja, aktivnog slušanja, prihvaćanja i korištenja potencijala svih sudionika, pregovaranja o mišljenjima i uvjerenjima članova zajednice koja nisu jednaka i tome slično (Ljubetić, 2007). Zajednička vizija daje svrhu i razumijevanje smjera kojemu se teži, što rezultira međusobnim usklađivanjem akcija odgajatelja te usklađivanjem njihovih akcija s akcijama drugih stručnih djelatnika predškolske ustanove što je od iznimne važnosti budući da razvoj kvalitete ustanove ovisi o usuglašenosti akcija svih pojedinaca (Slunjski i sur., 2012). Senge (2003; prema Slunjski i sur., 2012:36) navodi da je zajednička vizija „*kormilo za održavanje smjera u procesu razvoja kvalitete*“. Dakle, nužno je da se stručni kadar kontinuirano potiče na gradnju vlastitih, osobnih vizija koja podrazumijeva

kristaliziranje novih uvjerenja, kao i na formiranje zajedničke, kolektivne vizije kojom će se pokretati njihova sinergija k postizanju onog čemu kao odgojno-obrazovna ustanova teže (Slunjski, 2012). Ljubetić (2007:53) zaključuje kako *„zajedničkim djelovanjem, usmjerenim prema zajedničkoj viziji, suradničkim odnosima i kvalitetnom komunikacijom svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa te stalnom (samo)procjenom pojedinci i ustanove ranog odgoja stvarat će ozračje i okruženje potrebno za transformaciju ustanove u organizaciju koja uči, a življenje, odgoj i obrazovanje djece i odraslih upravo u takvoj organizaciji jest ono što želimo i trebamo.“*

5. ZAKLJUČAK

Osobnost, svjetonazori, uvjerenja, vrijednosti, temperament, pedagoška i psihološka znanja i kompetencije, životni stil te preferencije čine „osobnu kartu“ odgajatelja koja svakog odgajatelja čini jedinstvenim, odnosno različitim od ostalih. Kao takav, svaki odgajatelj doprinosi formiranju i održavanju kulture određene ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osobna karta odgajatelja može se shvatiti kao sredstvo putem kojeg skriveni kurikulum pronalazi način da se ugura u odgojno-obrazovnu ustanovu. Budući da se kultura može shvatiti kao skup misaonih, duhovnih te vrijednosnih iskaza i tvorevina kojima se određene skupine ljudi vode (Matijević, 2002; prema Vujičić, 2008), nužno je pronaći način na koji bi se raznolikost onoga što čini osobne karte odgajatelja usuglasila te uskladila s ciljem poboljšanja i unapređenja osobne odgojno-obrazovne prakse i rada, kao i rada cjelokupne predškolske ustanove te kako bi se negativni utjecaj skrivenog kurikulumu reducira na minimum.

Jedno od rješenja iznesene problematike leži u uvođenju refleksivne prakse u svakodnevni odgojno-obrazovni rad odgajatelja. Refleksivna praksa bazira se na Kolbovu modelu iskustvenog učenja, koji se temelji na ciklusu od četiri faze; iskustvo, refleksija, promišljanje i djelovanje, te na modelu refleksivnog učenja s višestrukim petljama koji Kolbovu fazu refleksije proširuje refleksijom prije akcije, refleksijom u akciji te refleksijom o refleksiji. Refleksivnu praksu odgajatelj provodi samostalno te u suradnji s drugim kolegama. Njome se odgajatelji nastoje kritički osvrnuti na vlastiti odgojno-obrazovni rad te odgojno-obrazovni rad drugih odgajatelja, čime im je dana mogućnost uviđanja jakih i slabih strana svoje/tuđe pedagoške prakse kao i utjecaj vlastite/tuđe osobnosti te implicitne pedagogije na profesionalno djelovanje unutar predškolske ustanove. Postupno uviđajući i mijenjajući navedeno, odgajatelji počinju graditi nove teorije te generirati nove pristupe praksi koji proizlaze iz osviještenih i usklađenih vrijednosti i uvjerenja, odnosno kreiraju zajedničku viziju koja daje svrhu i smisao njihovu radu te pomaže u održavanju smjera njihova napretka. Dakle, zajednička vizija doprinijet će stvaranju zajedničke kulture ustanove što predstavlja ključ uspjeha i kvalitete njenog daljnjeg rada.

6. LITERATURA

- Ahmad, R., Siemon, D., i Robra-Bissantz, S. (2018). *Creativity tests versus cognitive computing: How automated personality mining tools can enhance team composition. Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences.*, Pribavljeno 25.3.2021. s <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/49903>
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., i Akhter, M. (2012). Personality and teaching: an investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161-171.
- Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6(4-5 (30-31)), 551-575.
- Babić, N., Irović, S., i Kuzma, Z. (1999). The implicit pedagogy and teaching. U Kirstensen, A. (Ur.), *European Conference on educational research '98., Book of Abstracts*.
Ljubljana: Faculty of education University of Ljubljana.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156(4), 447-460.
- Branković, D. (2019). Stavovi srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja. *Pedagoška stvarnost*, 66(1), 84-99.
- Bubnys, R. i Žydžiunaite, V. (2010). Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 58-70.
- Cowan, D. i Stroud, R. (2016). Composting reflections for development. *Reflective practice*, 17(1), 27-33.
- Ćalina, N., Dijanošić, B., Gefferth, E. i Martinko, J. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Zagreb: 550 primjeraka.

Dow, W. (2016). *Implicit theories & pedagogy. Design & technology - for the next generation.* Pribavljeno 23.3. 2021. s

<https://dandtfordandt.files.wordpress.com/2016/09/implicit-theories-pedagogy.pdf>

Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65(4), 623-638.

Flego, G. (2007). Uključenost, suradnja i uloga kulture. *Politička misao*, 44(4), 155-160.

Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Goodnow, J. (1988). Parents' Ideas, Actions, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development*, 59(2), 286-320.

Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 187-198.

Gortan-Carlin, I.P. i Močinić, S. (2017). Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave. *Školski vjesnik*, 66(4), 511-526.

Hatton, N. i Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Healey, M. i Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.

Jančec, L. i Lepičnik Vodopivec, J. (2019). The Implicit Pedagogy and the Hidden Curriculum in Postmodern Education. U: Lepičnik Vodopivec, J., Jančec, L. i Štemberger, T. (Ur.), *The Implicit Pedagogy and the Hidden Curriculum in Postmodern Education* (str. 41-49). Hershey Pennsylvania: IGI Global.

Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S. i Lepičnik Vodopivec, J. (2014). Hidden Curriculum Determinants in (Pre)School Institutions: Implicit Cognition in Action. U Zheng, J.

- (Ur.), *Exploring Implicit Cognition: Learning, Memory, and Social Cognitive Processes* (str. 216-242). Pennsylvania: IGI Global.
- Janićijević, N. (2013). The mutual impact of organizational culture and structure. *Economic Annals*. 58(198), 35-60.
- Kendelić, S. (2011). Iskaz vizije i misije škole. *Život i škola*, LVII(26), 199-204.
- Kolb, A.Y. i Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Resour Direct.
- Kunstek, M. (2009). Od refleksivne do teorijske prakse u vrtiću. U Bouillet, D. (Ur.) i Matijević, M. (Ur.), *Kurikulumu ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (str. 211-223). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2007). A hidden curriculum in kindergartens and empathy of preschool teachers. *e-Pedagogium*. 7(1), 60-75.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(74), 16-17.
- Lewis, L. H. i Williams, C.J. (1994). Experiential Learning: Past and Present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5-16.
- Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 4(1), 43-55.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja. *Obrazovna tehnologija*, 15(3), 189–198.
- Malašić, A. (2012). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, LXI(1), 123-132.
- Malašić, A. (2015). Rekonstruiranje SDB u funkciji unapređenja kvalitete odgojno obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 29-30.
- Mandarić Vukušić, A. (2012). Usklađenost ili raskorak-obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. U Ljubetić, M. i Mendeš, B. (Ur.), *Prema*

kulturi (samo) vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja-izazovi za promjene (str. 63-71). Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o.

McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Buisness & Economics Research*, 8(5), 131-140.

Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica*, 1(31) (1 (51)), 159-184.

Miljak, A. (2000). Zašto su okruženje i ozračje važni u dječjem vrtiću?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6(22), 4-8.

Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U Babić, N. i Irović, S. (Ur.), *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 143-150). Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola.

Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, LXII(2), 13-25.

MZOS. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 253-267.

Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119-131.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*, 1(1-2), 25-46.

Pintar, Ž. (2020). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 27(2), 75-103.

Sellars, M. (2017). *Reflective Practive for Teachers*. Australia: The University of Newcastle.

Sharlanova, V. (2004). Experiential learning. *Trakia Journal of Sciences*, 2(4), 36.39.

Sigurdardottir, I., Williams, P. i Einarsdottir, J. (2019) Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 170-183.

Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9(2(14)), 67-84.

Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(69), 12-15.

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S. i Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagojska istraživanja*, 3(1), 45-57.

Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008)1(5), 143-154.

Super, C. i Harkness, S. (1986). The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture. *International Journal of Behavioral Development*. 9(4), 545-569.

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 259-267.

Šušnjara, S. (2014). Skriveni kurikulum. *Suvremena pitanja*, 35-42.

Tatalović Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.

Tatalović Vorkapić, S. (2015). How much personality is important in educational context?. U Jurjevčič, S. (Ur.), *EDUvision 2015* (str. 75-83).

Tatalović Vorkapić, S. i Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece. *Napredak*, 157(1-2), 205-220.

The Department of Health (2004). *Module 1: Planning for learning at work: Learner's workbook: 2.4 The cycle of learning*. Pribavljeno 25.4.2021. s <https://www1.health.gov.au/internet/publications/publishing.nsf/Content/drugtreat-pubs-front1-wk-toc~drugtreat-pubs-front1-wk-secb~drugtreat-pubs-front1-wk-secb-2~drugtreat-pubs-front1-wk-secb-2-4>

Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina* 7(1), 123-132.

Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283-310.

Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagojska istraživanja*, 10(1), 119-131.

Vukobratović, J., Vrcelj, S., i Zovko, A. (2018). Kulturalni kontekst škole i drugih oblika institucionalnog obrazovanja. U Hrvatić, N. (Ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava (Pedagogy, education and instruction)* (str. 953-969). Mostar: Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagojska istraživanja*, 5(1), 7-20.

Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 231-238.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

Vujičić, L. (2014). Kurikulum i kultura vrtića: od implementacije do istraživanja ili obrnuto. U Tatković, N., Radetić-Paić, M. i Blažević, I. (Ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 69-89). Medulin: Dječji vrtić Medulin.

Zalar, K. (2016). Hidden curriculum.. U Persson, M. (Ur.), *A Vision of European Teaching and Learning: Perspectives on the new role of the teacher* (Vol. 3, str. 141-155). Sweden: City Tryck i Karlstad.