

Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja

Dr. sc. Biserka Petrović-Sočo
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U članku se prikazuje razvoj modela hrvatskih kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja (kurikuluma u širem smislu) u razdoblju od 1971. do 2010. godine, to jest od biheviorističkih, visoko strukturiranih programa, do humanističko-razvojnih kurikuluma, utemeljenih na dječjim razvojnim i individualnim potrebama, interesima i pravima.

Gledajući kroz bližu povijesnu retrospektivu, Hrvatska je u razvoju kurikuluma, kao teorijskog modela, prošla četiri etape.

PRVA ETAPA RAZVOJA KURIKULUMA

Prvi kurikulum – donijet 1971. godine, pod nazivom 'Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću', kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz 'zajednička zanimanja' u praksi – nosio je sva obilježja biheviorističkog, tradicionalnog kurikuluma, orijentiranog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne za življenje 'ovdje i sada'. Usmjeren na prenošenje i memoriranje znanja, apostrofirajući kognitivnu domenu dječjeg razvoja, nije omogućavao zadovoljenje raznovrsnih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava djece. Za svako od pet odgojno-obrazovnih područja – upoznavanje okoline, materinski jezik, tjelesni i zdravstveni, likovni i muzički odgoj – propisivao se cilj, odgojno-obrazovni zadaci i sadržaji, koji su se trebali ostvariti u odgojno-obrazovnom radu s djecom, i to za svaku

dobnu skupinu djece posebno – mlađu, srednju i stariju. Takva struktura kurikuluma pokazuje njegovu veliku normativnost, krutost i linearnost, što je u praksi imalo za posljedicu prenošenje znanja od odgajatelja na djecu frontalnim oblikom rada, najčešće verbalnim metodama, u točno određeno vrijeme, s točno normiranim vremenskim trajanjem odgojno-obrazovnih aktivnosti. Odgajatelj bi za godinu dana unaprijed trebao isplanirati program po mjesecima i danima i provoditi ga s djecom kao pripremljene, metodički oblikovane, najčešće izolirane 'porcije' znanja, odabrane prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu. U vrlo strukturiranoj sociološkoj, vremenskoj i prostornoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada, koristio se strategijama učenja napamet po unificiranom modelu poučavanja, motivirajući djecu izvana i obrađujući planirane sadržaje po shemi: uvod, tijek i završetak. Djelovanju institucijskog konteksta pridavala se važnost jedino u pojačavanju izravnog poučavanja, pa je i prostor bio organiziran tako da se slobodnoj igri nije posvećivala pozornost.

Vjerovalo se u vanjske nagrade, pohvale i kazne, a s roditeljima se surađivalo s pozicije hijerarhijske moći, i to najviše u pitanjima razvijenosti akademskih vještina djeteta u godini prije polaska u školu. Kao rezultat takvog rada, očekivali su se unaprijed postavljeni odgojno-obrazovni efekti kod djece u obliku novih znanja, umijeća i razvijenijih sposobnosti. Na prvi pogled, ovakav pristup odgojno-obrazovnom radu izgleda prilično jednostavan, predvidljiv i logičan. Međutim, odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Suprotno tome, vrlo je složena, dinamična, mnogodimenzionalna i neizvjesna, jer se ostvaruje u različitim uvjetima i od različitih sudionika, pa, stoga, ni kvaliteta procesa, niti efekti odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete nisu mogli biti uniformni. (Kessler i Swander, 1992., Fullan, 1999., Hopkins, 2001., Datnow i dr., 2002., Bascia i Hargreaves, 2000.).

DRUGA ETAPA RAZVOJA KURIKULUMA

1983. godine, pod utjecajem novih znanstvenih činjenica o razvoju i

pripremili smo za vas

odgoju djeteta, uviđaju se neki nedostaci i rigidnost postojećeg programa, pa to dovodi do donošenja novog državnog dokumenta, tj. novog predškolskog kurikulumuma kao teorijskog konstrukta, koji se može označiti kao druga etapa u razvoju hrvatskih predškolskih kurikulumuma. Već sam njegov naziv, 'Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta', kao i ukidanje tradicionalne podjele odgojno-obrazovnih sadržaja, zasnovanih na izoliranim znanstvenim disciplinama, u tri veće odgojno-obrazovne cjeline – Dijete i njegova okolina, Govor, izražavanje i stvaranje i Tjelesna i zdravstvena kultura – ukazuje na potrebu veće fleksibilnosti i cjelovitijeg pristupa djetetovu razvoju i odgoju. Novinu u ovom kurikulumu predstavlja i činjenica da se njime obuhvaćaju i djeca rane dobi (od 1. do 3. godine), program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu, te drugi izvanobiteljski, društveno-organizirani, kraći ili povremeni predškolski programi. Iako je, kao teorijski model, ovaj programski dokument bio suvremeniji od prethodnog, nije imao bitnog utjecaja na pedagošku praksu. Asimetrični interpersonalni odnosi djece i odgajatelja, s dominantnom ulogom odgajatelja i receptivnom ulogom djece u odgojno-obrazovnom procesu, orijentacija na poučavanje i 'pedagoški red', siromaštvo fizičkog okruženja i nedostupnost igračaka, didaktičkih sredstava i materijala, socijalna izoliranost djece po dobi unutar odgojnih skupina, podvrgavanje 'režimu' dana, bez obzira na dječje individualne potrebe, hijerarhijski odnos odgajatelja prema roditeljima, i sl., i dalje su ostale glavne značajke predškolskog kurikulumuma tog vremena. Budući da se prema koncepciji ovih kurikulumuma odgojno-obrazovni proces shvaća kao jasan, određen i nepromjenljiv u znanstvenoj literaturi, nazivaju ga još i *inženjerskim* (Stenhouse, 1975.), ili *tehnološkim* (Elliot, 1998.). Zbog toga se može zaključiti da su se oba navedena modela hrvatskih predškolskih kurikulumuma



Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću, nosio je sva obilježja tradicionalnog kurikulumuma orijentiranog na pripremu djece za školu

temeljila na simplificiranoj, mehanicističkoj paradigmi, koja vuče svoje korijene iz determinizma, filozofskog 'nazora na svijet po kojem je sve što postoji uvjetovano i nužno određeno, neslobodno, neslučajno' (Klaić, 1979., 286).

TREĆA ETAPA RAZVOJA KURIKULUMA

Osamostaljenjem Hrvatske 1991. godine, donosi se treći kurikulumski dokument, pod nazivom 'Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece', koji obilježava treću etapu razvoja hrvatskih predškolskih kurikulumuma kao državnih stručnih dokumenata. U njemu se, u odnosu na prethodna dva dokumenta i, posebice s obzirom na vrijeme u kojem je donesen, zapravo događa evolucijski obrat, jer polazi od djeteta samog, njegovih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava. Dijete se prihvaća kao vrijednost sama po sebi, sa svim svojim ljudskim i individualnim osobinama, kao i obitelj iz koje dolazi, a odgajatelji i roditelji bi trebali biti ravnopravni partneri u odgoju, zainteresirani za djetetovu dobrobit. Humanističko-razvojna koncepcija odgoja i obrazovanja, Konvencija o dječjim pravima, sloboda u odabiru pedagoških ideja i



Humanističko-razvojna koncepcija naglašava važnost učenja djeteta kroz igru, istraživanje, činjenje, propitivanje, pretpostavljanje i praktičnu provjeru

koncepcija, te demokratski ustroj odnosa odraslih i djece kao polazišta u koncipiranju ovog kurikulumuma, tako, po prvi put u nas, dolaze u prvi plan. Programskim usmjerenjem se daje okvir, orijentir koji odgajatelje u svim izvanobiteljskim predškolskim programima upućuje u odgojno-obrazovni rad, putem osnovnih načela i smjernica deriviranih iz ideje humanizma, demokracije i suvremenih teorija učenja i razvoja djece rane i predškolske dobi. U njima se navodi da dijete uči putem igre i svojih aktivnosti, uči 'iz prve ruke' istražujući, čineći, pitajući, pretpostavljajući i praktično provjeravajući, da mu je odgajatelj podrška, poticatelj i pomoćnik u procesu učenja, koje se treba odvijati u poticajnom fizičkom i socijalnom okruženju. Uvažavajući 'žed' djece za novim iskustvima, podržavajući prirodni način dječjeg učenja, i prihvaćajući djecu, njihove obitelji i lokalnu zajednicu kao partnere u zajedničkoj brizi, odgoju i obrazovanju djece. '... šira društveno-pedagoška strategija usmjerena je na dijete i obitelj, s ciljem da izmijeni odnos između obitelji, lokalne sredine i obrazovnih institucija' (Klemenović, 2009., 30). Drugim riječima, učenje se u ovom kurikulumu ne temelji na transmisiji, nego na teoriji konstruktivizma i sukonstruktivizma (Piaget, Vigotsky,

pripremili smo za vas

Bruner, Schon), koja tumači da djeca samostalno i u suradnji s drugima pokušavaju shvatiti svijet oko sebe, izgrađivati svoju sliku svijeta i snalaziti se u njemu. Tako učenje postaje interaktivni socijalni proces, u koji su uključena djeca, odgajatelji i cijelo okruženje (Bredenkamp i Rosegrant, 1995., Edwards i dr. 1998., Miljak, 2000.; 2007., Petrović-Sočo, 2007.). Djeca grade svoje razumijevanje svijeta, pokušavaju shvatiti smisao onoga što se događa oko njih, sintetizirajući nova iskustva s onim što su prethodno već shvatila i rekonstruirajući postojeća znanja pod utjecajem novih. Prevladava slika djeteta kao proaktivnog stvaralačkog bića, bogatog potencijalima, koje samo i u suradnji s drugom djecom i odgajateljem izgrađuje, dopunjuje i revidira svoje znanje, derivirajući ga mentalnom konstrukcijom iz sve bogatijeg iskustva, i primjenjujući ga u novim situacijama. Ovaj zaokret od transmisivnog k transakcijskom i transformacijskom modelu odgojno-obrazovnog programa traži da se, umjesto algoritmiziranog popisa ciljeva, zadaća, sadržaja, i metoda, kurikulum sagledava kao nastajući proces i otvoreni sustav, kao zajednička sukonstrukcija, u kojoj je proces nastajanja i mijenjanja jednako bitan kao i njegov rezultat. Stoga se može zaključiti da su razvojnost i otvorenost suvremenog hrvatskog kurikuluma, uz vrijednost demokratskih odnosa - kao i sloboda izbora i holistički pristup dječjem razvoju, nove i važne značajke toga kurikuluma.

Iako djeca sama moraju 'izgraditi svoje razumijevanje svijeta i znanje, u svemu je ključna odrasla osoba kao poma-gać i posrednik. Ona treba osigurati sredstva, materijale, podršku, interes i smjernice kako bi maksimalizirala prilike za učenje.' (Hansen, i dr., 2001.; 5). Otud se naglasak, s odgojno-obrazovnih sadržaja poučavanja, transmisijom pomiče na aranžiranje poticajne sredine, u kojoj i o kojoj će dijete učiti transakcijom (Slunjski, 2006.), a ta sredina nije ništa drugo doli kontekst cijele ustanove, jer dijete uči ono što u njoj doživljava. Aranžiranje kvalitetnog

fizičkog i socijalnog okruženja, u kojem će dijete moći učiti živjeti i živjeti učeći po svojoj mjeri (Miljak, 2009.), postaje važna odrednica samog kurikuluma, pa on nastaje, ostvaruje se, razvija i mijenja zajedničkim življenjem djece, odgajatelja, roditelja i lokalne zajednice koja ih okružuje. Drugim riječima, institucijski kontekst, u kojem će dijete živjeti i učiti, oblikuje dječju igru, istraživanje i eksperimentiranje. U njemu valja djeci osigurati dovoljno slobodnog prostora, u kojem će naći primjerene poticaje za zadovoljenje svoje prirodne znatiželje i potrebe za igrom, učenjem i druženjem s drugima: djecom i odraslima, pa se u obzir uzimaju afektivna i građanska komponenta, a ne samo kognitivna dimenzija razvoja. Djeci treba model odgajatelja koji će ga razumjeti, podržavati i poticati, ostaviti mu dovoljno vremena da slijedi svoj prirodni ritam, i osigurati mu dovoljno emocionalne topline za osjećaj sigurnosti i kompetentnosti. Zbog toga što se uzimaju u obzir specifičnosti i jedinstvenosti institucijskih konteksta ustanova u kojima će se Programsko usmjerenje provoditi, svaka ustanova, na temelju osnovnih načela i okvira, izrađuje svoj izvedbeni kurikulum. (Miljak 2006.; 2009., Jurić, 2007., Previšić, 2007., Slunjski 2010., 2011.). Na taj način, otvorenost teorijskog modela kurikuluma omogućuje otvorenost njegove implementacije u uvjetima različito organiziranih institucijskih konteksta ustanova i njihovih posebnosti. Na ovu dinamičku, složenu i uzajamnu povezanost kurikuluma i konteksta upozorila je Kessler već 1992. godine. Ona navodi: 'Iako su mnogi odgajatelji bili svjesni djelovanja konteksta na kurikulum, on je u istraživanjima kurikulum bio dugo zanemaren. (...) Vjerujem da bi razumijevanjem djelovanja kontekstualnih varijabli mogli bolje razumjeti razloge za pojedinačne prakse u specifičnim situacijama i djelovati na načine koji bi polučili uspješne promjene. Također vjerujem da će se uzimanjem u obzir kontekstualnih varijabli pri operacionaliziranju kurikulumu u predškolskom odgoju

moći preporučiti poželjni sadržaji ukoliko se postane osjetljiv na odnose između kurikuluma koji je zamišljen i kulturalnog konteksta odgojnih skupina i vrtića u kojima se ostvaruje...' (Kessler, 1992.;22).

Iz kratko izloženog pregleda 'Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece' iz 1991. godine prošlog stoljeća, može se zaključiti o novoj orijentaciji hrvatskog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja, koja, uistinu, dovodi do njegove rekonceptualizacije u mnogim dimenzijama - od utemeljenja u humanističko-razvojnoj koncepciji, kojoj je središte dijete i njegovu samoodređenje, pluralizma pedagoških ideja i koncepcija, otvorenosti prema roditeljima i lokalnoj sredini, te partnerstva s njima u zajedničkom sukonstruiranju, razvijanju i mijenjanju kurikulumu ranog odgoja u demokratskom ozračju, uvažavajući društveno-povijesni i kulturalni lokalni kontekst, preko transformacijskog, naspram bihevorističkog pristupa učenju, u kojem je proces nastajanja znanja jednako bitan kao i njegov rezultat, do cjeloživotnog obrazovanja i stručnog razvoja odgajatelja-refleksivnih profesionalaca i kritičkih prijatelja u vrtiću - organizaciji koja stalno uči.

ČETVRTA ETAPA RAZVOJA KURIKULUMA

Daljnji razvoj stručnih državnih dokumenata u Hrvatskoj vodi u 2010. godinu, kad se donosi cjelovit 'Nacionalni okvirni kurikulum' za čitavu vertikalu odgojno-obrazovnog sustava, od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do srednjoškolskog obrazovanja. Iako predstavlja četvrtu etapu u razvoju hrvatskih predškolskih kurikulumu, po procjeni autorice ovoga rada, on ne predstavlja posebnu novinu u odnosu na Programsko usmjerenje iz 1991. godine. Prije bi se mogao istaknuti njegov značaj za odgoj i obrazovanje u školama, jer se njime, po prvi put na državnoj razini, verificira onaj humanističko-razvojni, dinamičan, otvoren i integriran kurikulumski pristup, koji je u ranom i predškolskom odgoju

prepoznat i prihvaćen mnogo ranije, već u Programskom usmjerenju iz 1991. godine. Tako Jurić, primjerice, u ozračju izrade 'Okvirnog nacionalnog kurikulumu', navodi da se 'kvalitetniji kurikulum škole dovodi (se) u svezu s njezinom učinkovitošću u zadovoljenju potreba učenika, roditelja i učenika/nastavnika (...) u vezu s funkcijama škole, tendencijama njezina optimalnog razvoja, autonomije škole i poželjnim organizacijskim modelima na osnovi razvojnog kurikulumu' (Jurić, 2007.; 253). A. Cristan, međunarodni stručnjak za pitanja kurikulumu (prema Miljak, 2007.; 231), također navodi da 'suvremeni kurikulum možemo definirati kao filozofiju odgoja i obrazovanja koja uključuje odgovore na pitanja zašto učimo, to jest koja je svrha učenja, zatim što učimo, odnosno što je važno da učenici nauče, kako učimo itd. Posljednjih godina, u vremenu sve bržih promjena u posmodernističkom dobu pod utjecajem novih istraživanja učenja, djelovanja odgojno-obrazovnih institucija na djecu (učenike), značenja tih ustanova za učenike, roditelje i društvo, kurikulum se počeo shvaćati u širem značenju, a u vezi s tim promijenila su se i stajališta o ulozi institucijskoga konteksta u provedbi kurikulumu. (Sekulić-Majurec, 2007.) U našim suvremenim uvjetima življenja, kad odgojna funkcija obitelji slabi, a razvoj demokratskih odnosa tek počinje, odgojno-obrazovna institucija bi trebala preuzeti širu brigu za djelovanje na mlade, pa odgojni utjecaji – putem odgojno - obrazovnih sadržaja poučavanja, kako nas je dosad učila didaktika - više nisu i ne mogu biti dostatni, zaključuje ista autorica.

Umjesto zaključka

Hrvatski predškolski kurikulumi, kao državni stručni dokumenti, shvaćeni kao kurikulumi u širem značenju, u bližoj su se nacionalnoj povijesti razvijali od 1971. godine prošlog stoljeća do 2010. godine. Prva dva programa (iz 1991. i 1983. godine) obilježava determinističko-bihevioristička i adultocentrična orijentacija usmjerena na odgajatelja, koji transmisijom pruža

djetetu propisanu informaciju na propisani način. (Bredenkamp i Rosengrant, 1995.). Kasnija dva kurikulumu (iz 1991. i 2010. godine) konstruiraju se prema humanističko-razvojnog konceptu, s naglaskom na dječja prava i primat daju razvojnom pristupu temeljenom na teorijama Piageta, Vigotskog, Brunera i Schona, kao osnovi kojom se postiže razumijevanje i poštivanje djeteta i njegova prirodnog razvoja. Humanističko-razvojni otvoreni kurikulum promiče ideju da su djeca jedinstvena proaktivna bića, bogata potencijalima i sukreatori svojega razvoja koji, igrajući se i istražujući, o svijetu, uče i razvijaju se i u svojim metakognitivnim sposobnostima, ukoliko im se osigura optimalno poticajno okruženje i demokratski orijentirani, empatični i reflektivni odgajatelji. (Edwards, 1998., Giudici i Rinaldi, 2002., Rinaldi 2006., Slunjski, 2006.: 2009, Miljak, 2007.; 2009.).

Tekst je s dopuštenjem prilagođen prema preglednom znanstvenom članku objavljenom u: Petrović-Sočo, B. (2012.) *Rekonceptualizacija Hrvatskog kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja*; Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija (ur. Pehlić I., Vejo E. i Hasanagić, A.), Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, 57-74.

Literatura

1. Bascia, N. i Hargreaves, A. (ed.) (2000.): *The Sharp Edge of Educational change, Teaching, leading and the realities of reform*; London/ New York: Routledge/Falmer.
2. Bredenkamp, S. i Rosegrant, T. (ed.) (1995.): *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*; Vol. 2, Washington: NAEYC.
3. Datnow, D., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002.): *Extending Educational Reform, From One School to Many*; London/New York: Routledge/Falmer.
4. Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ed) (1998.): *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
5. Elliott, J. (1998.): *The Curriculum Experiment - Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
6. Fullan, M. (1999): *Change Forces: The Sequel*, London: Falmer Press.
7. Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.) (2002.): *Making Learning Visible - Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Chil-

- dren, Municipality of Reggio Emilia.
8. Hansen, K. A., Kaufmann, R.K. i Burke Walsh, K. (2004.): *Kurikulum za vrtiće*; Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
9. Hopkins, D. (2001.): *School Improvement for Real*; London/ New York: Routledge/Falmer,
10. Jurić, V. (2007.): *Kurikulum suvremene škole*; Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 253-303.
11. Kessler, S.A. (1992.): *The Social Context of the Early Childhood Curriculum*; Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum (ur. S. Kessler i B. Swadener), London: Teachers College, Columbia University, 21-42.
12. Kessler, S., Swadener, B. (1992.): *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*, London: Teachers College, Columbia University, 43-61.
13. Klemenović, J. (2009.): *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
14. Miljak, A. (2000.): *Učenje nije mučenje ako se odvija na prirodan način*; Zbornik radova Čakovec 2000: Učiti zajedno s djecom – učiti. Čakovec (ur. E. Slunjski), Čakovec: Dječji centar Čakovec i Visoka učiteljska škola Čakovec, 15-18.
15. Miljak, A. (2007.): *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja*; Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 205-252.
16. Miljak, A. (2009.): *Življenje djece u vrtiću*. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima; Zagreb: SM.
17. ... (1983.): *Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta*; Zagreb: Zavod za unapređivanje odgoja i osnovnog obrazovanja,
18. Petrović-Sočo, B. (2007.): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*; Zagreb: Mali profesor.
19. Previšić, V. (2007.): *Pedagogija i metodologija kurikulumu*; Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 15-37.
20. ... (1971.): *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*; Zagreb: Zavod za unapređivanje školstva.
21. (1991.): *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*; Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
22. Rinaldi, C. (2006.): *In Dialogue with Reggio Emilia*. London/New York: Routledge.
23. Sekulić-Majurec, A. (2007.): *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu*; Kurikulum-teorije-metodologija-sadržaj-struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 351-380.
24. Slunjski, E. (2006.): *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću - organizaciji koja uči*. Čakovec: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Mali profesor,.
25. Slunjski, E. (2011.): *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Stenhouse, L. (1975.): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.