

Alternativne pedagogije u ranom i predškolskom odgoju

Balen, Marija

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:535761>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Čakovec

MARIJA BALEN

ZAVRŠNI RAD

ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE
U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU

Čakovec, studeni 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Čakovec

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Marija Balen

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Alternativne pedagogije u ranom i predškolskom odgoju

MENTOR: doc. dr.sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Čakovec, studeni 2019.

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| SAŽETAK | 4 |
| 1. UVOD | 5 |
| 2. RAZVOJ PREDŠKOLSKIH USTANOVA | 5 |
| 2.1. PRVE PREDŠKOLSKE USTANOVE U HRVATSKOJ | 7 |
| 3. WALDORFSKA PEDAGOGIJA | 8 |
| 3.1. ANTROPOZOFIJA | 9 |
| 3.2. NAČELA WALDORFSKE PEDAGOGIJE..... | 9 |
| 3.3. ULOGA ODGOJITELJA U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI | 11 |
| 3.4. PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCESS | 12 |
| 4. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA MARIE MONTESSORI | 13 |
| 4.1. PEDAGOŠKA NAČELA MONTESSORI PEDAGOGIJE | 14 |
| 4.2. OSJETLJIVI STUPNJEVI I ČETIRI STUPNJA ODGOJA | 15 |
| 4.3. ULOGA ODGOJITELJA U MONTESSORI PEDAGOGIJI | 17 |
| 4.4. PROSTOR I PRIBOR U MONTESSORI OKRUŽENJU | 18 |
| 5. REGGIO PRISTUP | 19 |
| 5.1. OSNOVE REGGIO PRISTUPA | 20 |
| 5.2. RAD NA PROJEKTIMA KAO TEMELJ RADA U REGGIO VRTIĆIMA | 21 |
| 5.3. ULOGA DOKUMENTACIJE | 22 |
| 5.4. PROSTOR KAO TREĆI ODGOJITELJ..... | 22 |
| 5.5. ODGOJITELJ U REGGIO PRISTUPU | 23 |
| 6. ZAKLJUČAK | 25 |
| LITERATURA | 26 |
| IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA | 28 |

Sažetak

Tema ovog rada su alternativne pedagogije koje su se javile kao odgovor na zahtjeve suvremenog djeteta. Znanstvenici i roditelji su kroz povijest izražavali nezadovoljstvo tadašnjim pedagoškim konceptima te kao odgovor ponudili svoje koncepte za bolji odgojno-obrazovni proces prilagođeniji djetetu i njegovim potrebama. Posebno važnima ističu se djetetova samostalnost, poštivanje njegovih potreba te suradnja djeteta, roditelja i odgojitelja. U radu je navedeno nekoliko alternativnih pedagogija te više o njihovim utemeljiteljima. Iznesena su pedagoška načela, strategije poučavanja, te položaj djeteta i uloga odgojitelja. Alternativni koncepti odgovor su na današnji ubrzani razvoj suvremenog svijeta kako bi djetetu ponudili što cjelovitiji rast i razvoj u okolini koja je djetetu poticaj i u kojoj se dijete osjeća slobodno i ostvareno.

Ključne riječi: alternativna pedagogija, dijete, Montessori, Reggio, Waldorf

Summary

The theme of this paper are alternative pedagogies that have emerged in response to the demands of the modern child. Throughout history scientists and parents have expressed dissatisfaction with pedagogical concepts of that time, and as response they offered their concepts for a better educational process more suited to the child and his needs. Particularly important are pointed out the child's independence, respect for his needs and the cooperation of children, parents and educators. The paper lists several alternative pedagogies and more about their founders. The pedagogical principles, teaching strategies, position of the child and the role of the educator are presented. Alternative concepts are response to today's accelerated development of the modern world in order to offer the child complete growth and development in an environment that is stimulating to the child and in which he can feel free and fulfilled.

Keywords: alternative pedagogies, child, Montessori, Reggio, Waldorf

1. UVOD

Promjene u društvu rezultirale su propitivanjem uloge obrazovanja u odgoju i obrazovanju djece. Potrebe za alternativnim, slobodnim školama javljaju se već u 18.stoljeću kao posljedica neslaganja s tadašnjim konceptom obrazovanja i pogleda na dijete. Predvodnik ovih promišljanja bio je J.J. Rousseau (1712.-1778.) koji se zalagao za orijentaciju na prirodu, slobodu i radni odgoj, a ne samo intelektualni koji je tada bio zastupljen. Zagovarao je slobodan odgoj u prirodi te učenje kroz rad. Slične poglede zastupao je i Pestalozzi (1746.- 1827.) čija je pedagogija orijentirana na odgoj glave (intelekt), odgoj srca (moral), te odgoj ruke (tjelesni i radni odgoj). Nakon njega i Friedrich Fröbel (1782.-1852.) ističe potrebu cjelovitog odgoja koji se ostvaruje ne samo verbalnim poučavanjem i učenjem iz knjiga, nego i kroz rad i igru (Matijević, 2001).

Alternativne pedagoške koncepcije pokušavaju unijeti promjene te prilagoditi proces učenja djetetu na netradicionalan način gdje postoji jednosmjerno poučavanje, nego ono gdje dijete i odgojitelj uče jedno od drugoga te se tako mijenja cijeli proces. Pojedini modeli koji su svoj procvat doživjeli tijekom 19.og i 20.og. stoljeća održali su se i do danas. Matijević (2001) ističe Projekt metodu (Amerika, kraj 19., početak 20.stoljeća), Montessori sustav (Italija, 1912.), Waldorfsku školu (Njemačka, 1919.) te Školu Summerhill (Ujedinjeno Kraljevstvo, 1921.).

2. RAZVOJ PREDŠKOLSKIH USTANOVA

Tradicionalni pristup obrazovanju djecu je stavljao u poziciju pasivnog slušatelja, a znanje je pretpostavljalo prenošenje i reprodukciju informacija. Samim time odgojitelja se stavljalo u dominantnu poziciju, dok su potrebe djeteta bile

zanemarene. Suprotno industrijskom modelu koji je zastupao kontrolu i rascjepkanost kurikuluma, novi sustavi nude skladnost, odnos i povezanost, a učenje se ostvaruje kroz različitost, tj. uključuje različite vrste inteligencije i stilove učenja (Vujičić, 2011).

Mendeš (2018) navodi kako su se ovisno o društvenim promjenama i razvoju pedagoške znanosti mijenjala i pedagojska shvaćanja, ciljevi i metode, a samim time i koncepti predškolskog odgoja. Industrijska revolucija pridonijela je ekspanziji predškolskih ustanova. Kao reakcija na industrijalizaciju u Europi javlja se pokret za umjetnički odgoj čiji su korijeni u Engleskoj, a pokret se razvio krajem 19.stoljeća u Njemačkoj. U školama koje su bile usmjerene samo na intelektualno obrazovanje pokret je zagovarao važnost umjetničkog doživljaja i kreiranja za razvoj djetetovih stvaralačkih sposobnosti. Reforma pedagogije donijela je značajne promjene u školstvu, ali i u vrtićima.

Tvorcem prvog sustava predškolskog odgoja smatra se češki pedagog Jan Amos Komenský (1592. – 1670.) koji je smatrao da se odgoj treba ugledati na zbivanja u prirodi kako bi se prenijeli u odgojno djelovanje i da svako dijete može postati kvalitetan čovjek. Smatrao je da se odgoj do šeste godine mora odvijati u krugu obitelji koja djetetu pruža ljubav, ali i znanje. Istim vjerovanjima vodio se i švicarski pedagog Heinrich Johann Pestalozzi (1746. – 1827.) koji je odgoj temeljio na obiteljskom odgoju i osjećajima ljubavi i čovječnosti. Iako je u predškolskom obrazovanju davao važnost obitelji, također je predlagao specijalni razred gdje bi se djeca pripremala za školu, jer je smatrao da obrazovanje u tom periodu treba biti fizičko, intelektualno, radno i moralno, uz poštivanje dječje prirode (Stevanović, 2003).

Prvim utemeljiteljem društveno organiziranog predškolskog odgoja smatra se Robert Owen (1771. – 1858.) koji je prvi otvorio jaslice, vrtiće i “dječje škole”. Tražio je ukidanje dječjeg rada, a u tvorničkom okruženju podignuo je “Institut za formiranje karaktera” gdje je organizirao odgojni i obrazovni rad. Organizirao je odgojni rad od prve do 25.-e godine života, gdje su se od 1. do 3. godine nalazile jaslice u kojima je glavna aktivnost bila igra, ples i zabava, dok su djeca od 4. – 5. godine polazila zabavište (dječja škola) gdje se provodila igra, ples, učenje, upoznavanje okoline, odgajanje za dobrotu i prijateljstvo te razvijanje moralnih osobina, a starija djeca

pomagala su pri odgoju mlađe. Sa šest godina djeca su kretala u osnovnu školu gdje su učila čitanje, matematiku, zemljopis, povijest, pjevanje i ples te rad u domaćinstvu (Stevanović, 2003).

Istovremeno predškolske ustanove javljaju se i u Njemačkoj gdje im korijene postavlja pedagog Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782.-1852.) Fröbel je smatrao da svako dijete ima jedinstvene potrebe i mogućnosti. Muelle (2013) navodi kako je 1837. godine u Blankenburgu otvorio školu, koja je kasnije postala vrtić. Sama riječ kindergarten kako ga je nazvao značila je kinder-dijete, garten-vrt, jer je djecu opisao kao biljke, a učitelje kao vrtlare koji su djecu odgajali da postanu cjelovita bića. Ono za što se posebno zalagao bilo je učenje kroz igru.

2.1. Prve predškolske ustanove u Hrvatskoj

Mendeš (2015) navodi kako su se tijekom druge polovice 19. stoljeća na hrvatskom nacionalnom prostoru počela otvarati dječja zabavišta kao ustanove s pretežito odgojnim značajkama. Posljedica je to bila modernizacije cijelog društva i emancipacije žena koje su se uključile u svijet rada, a samim time javila se potreba organizacije skrbi za djecu dok su žene na poslu. Osnivanje je uslijedilo nakon osnivanja takvih ustanova u stranim zemljama, a prvo dječje zabavište u Hrvatskoj osnovano je 1869. godine, a svi vrtići djelovali su po pedagoškim načelima Friedricha Fröbela. Karakteristike koje je morala imati odgojiteljica u zabavištu bile su da nauče razumjeti narav djece, upoznaju svrhu, sredstva i način odgajanje djece te vještina obavljanja te dužnosti.

Nakon I. svjetskog rata otvaraju se dječja skloništa koja su polazila radnička djeca od druge ili treće do sedme godine života. Dječja skloništa bila su obogaćena raznim novostima kao što su slobodne igre, igre s pravilima, slobodno likovno izražavanje, a velika pozornost davala se suradnji s obitelji (Mendeš, 2018). Idući projekt bilo je osnivanje "Malih škola" u kojima su djelovale i kuhinje, jer se zdravijom prehranom željelo utjecati na poboljšanje zdravstvenog statusa djece. U "Maloj školi" provodio se odgojno-obrazovni prema programu učiteljica koje su radile u dječjim skloništima

i one su osuvremenile Fröbelovu koncepciju te unijele u rad slobodnu igru, didaktičke, pokretne i glazbene igre, poticanje slobodnog likovnog izražavanja djece te izražavanje pokretom (Mendeš,2018). Koncept predškolskog odgoja u primjeni je tek od 1967. godine, a predstavlja organizaciju odgojnog procesa u dječjem vrtiću kroz obavezne i slobodne aktivnosti. Sama djelatnost predškolskog odgoja regulirana je 1971. *Programom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*, a odgojitelj je trebao realizirati sadržaje u skladu sa predškolskim programom gdje se odgojni procesi izvode kroz obavezna i slobodna zanimanja koja su bila materinski jezik, upoznavanje prirodne i društvene sredine, početne matematičke predodžbe, likovni, glazbeni te tjelesni odgoj (Mendeš, 2018).

Suvremeni rani i predškolski odgoj i obrazovanje polazi od Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kao temeljnog dokumenta kojim je uređen odgoj i obrazovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje podržava pluralizam odgojnih koncepcija i pristupa i time daje značaj i legitimitet alternativnim programima u hrvatskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

3. WALDORFSKA PEDAGOGIJA

Osnivačem Waldorfske škole smatra se Rudolf Steiner (1861. – 1925.). Njegove pedagoške ideje nastaju u vrijeme procvata reformne pedagogije te potiču novi pristup aktivnostima djece, drugačiji model vrednovanja rada djece, ali i neke nove metode koje su definirale Waldorfsku pedagogiju. (Matijević, 2001).

Rudolf Steiner (1861.- 1925.) rođen je u mjestu Kraljevec u Međimurju (u ono vrijeme Austro-Ugarska), a umro 1925. u Dornachu u Švicarskoj. Studirao je matematiku i prirodne znanosti u Beču istodobno prateći predavanja filozofije, povijesti i literature. Prvi posao koji je dobio nakon završetka studija bilo je mjesto privatnog učitelja jednog zaostalog djeteta. Dječaka je uspio tijekom dvije godine

osposobiti za srednju školu, a kasnije je postao liječnik. Taj uspjeh potaknuo je Steinera da se posveti pedagogiji (Bezić, 1999). Na zahtjev Emila Molta, direktora tadašnjeg stuttgartskog proizvođača cigareta 1919. otvara školu za djecu radnika, a zasnivala se na antropozofiji.

3.1. Antropozofija

Antropozofija (grč. *ánthrōpos* – čovjek + *sofia* – mudrost) je duhovna znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu te njihovoj međusobnoj povezanosti, a počinje tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti. Steiner je smatrao da čovjek svojim tijelom opaža svijet, dušom gradi vlastiti svijet, duhom mu se objavljuje svijet, a uz sve to važni su osjećaji, volja i mišljenje (Matijević, 2001). Steiner se zalagao za dva načela: antropološki zakoni o razvoju djeteta općenito te djetetovo konkretno, individualno, obiteljsko, socijalno i životno okruženje, tj. njegovo podrijetlo, nadarenosti i sklonosti. Naglašavao je važnost korištenja znanstveno-spoznajnih, umjetničkih i vjerskih elemenata u nastavi, kako bi se poticao djetetov razvoj, ali i sposobnosti ljudske duše. Za Steinera odgajati znači „uzeti u obzir četiri sastavna dijela čovjekova bića: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, astralno ili osjećajno tijelo i JA“ (Matijević, 2001, str.60). Smatrao je da u predškolsko vrijeme treba osigurati fizičke uvjete za razvoj, a posebno važna je djetetova veza s okolinom, jer ono u to vrijeme uči oponašanjem. Na dijete ne utječe samo ono što se oko njega događa nego i ono što percipira osjetilima, tj. sve ono što odrasli pred njim čine (moralno ili nemoralno, smislene ili besmislene radnje (Steiner, 1990).

3.2. Načela Waldorfske pedagogije

Shvaćanje čovjeka slično je shvaćanju biljke koja ne sadrži u sebi samo ono oku vidljivo, nego unutar sebe krije puno više. Tako je i kod čovjeka važno ne gledati samo ono izvana, nego prodrijeti u čovjekovu bit, jer kao i biljka i čovjek daje plodove koje treba njegovati i iznijeti na vidjelo (Steiner, 1990). Stoga proizlazi da je težnja da se dijete razvije u potpunosti i na svim područjima jedno od načela Waldorfske pedagogije.

Bezić (1999) navodi ciljeve antropozofije i načela waldorske pedagogije za koje se zalagao Steiner:

- duhovno i tjelesno dozrijevanje po biološkim septenarima (ljudski se razvoj odvija u sedmogodišnjem ritmu promjena)
- antropozofska samospoznaja
- samoodgoj uz pomoć odgojitelja prema idealima slobode, jednakosti i sveljudskog bratstva
- apsolutno poštivanje djeteta, posebno njegove duhovnosti
- sveobuhvatni odgoj cijelog čovjeka posebno osjetila

Ono što prožima sva djela Rudolfa Steinera jest postavljanje pitanja „kako“, a ne „što“. „Što“ proizlazi iz društvenih potreba, treba ga prepoznati u onome što čovjek treba znati i moći ako kao pošten čovjek želi naći mjesto u vremenu. Ali ono „kako“, kako djecu nečemu naučiti, proizlazi iz temeljite i ljubavi pune ljudske spoznaje.“ (Leber i Von Kügelgen, 1995, str.20). U waldorskoj pedagogiji naglašava se važnost stimulacije umjetničkog i kreativnog senzibiliteta djeteta, praćenje djetetova razvoja i njegove ličnosti tj. njegov tjelesni, duševni i duhovni, a ne samo intelektualni razvoj (Glöckler i Goebel, 1990). Od rođenja pa do šeste ili sedme godine dijete se povjerava najbližem biću iz okoline i instinktivno ga oponaša, ono što vidi, čuje. Zbog toga je i bitno da dijete odrasta u okolini u kojoj se ne događa ništa što ono ne bi smjelo oponašati. Iskustvo dijete dobiva putem osjetila iz svoje okoline. Steiner spominje dvanaest osjetila koje je sveo na unutarnja i vanjska. Dječja osjetila treba upoznati i osposobiti kako bi se ono njima znalo služiti (Bezić, 1999). Koliko dijete zapravo oponaša vidi se na primjeru slova koja precrtava, a tek nakon toga uči njihovo značenje (Steiner, 1990). Još jedan primjer je djetetov razvitak govora do kojeg dolazi slušanjem te se naglašava važnost pravilnog govora, korištenje raznih odgojnih sredstava kao što su slušanje priča, pjesama i slično koja kod djece razvijaju plesni ritam, djeluju dobro na govor i formiraju dječje organe (Steiner, 1990). Kako odrasta taj nagon za oponašanjem prelazi u oponašanje onoga što djetetov autoritet čini ili misli, dijete se na taj način integrira u vlastito biće, a do

devete godine nestaje nagon za oponašanjem. Djeca u ranijoj dobi uvijek su u akciji, isprobavaju svijet oko sebe svim osjetilima (ustima, rukama, nogama), traže, opipavaju i oponašaju velike. Svoju igru oblikuju prema onome što doživljavaju kod kuće, za razliku od njih djeca dobi od pet do sedam godina imaju već određenu usmjerenost i ustrajnost (Glóckler i Goebel, 1990).

Bitno načelo jest i samoodgoj odgojitelja, tj. mora biti svjestan svog temperamenta i raspoloženja, ovladavati svojom ljutnjom ili nezadovoljstvom kako ne bi loše utjecao na dijete (Seitz i Hallwachs, 1997). Stvaranje povoljne okoline u kojoj se dijete odgaja onako kako se mora odgajati prema svojoj unutarnjoj sudbini (Glóckler i Goebel, 1990).

3.3. Uloga odgojitelja u Waldorfskoj pedagogiji

U svojoj knjizi Leber i Von Von Kúgelgen (1995, str.1) kažu kako je uzajamnost između djeteta i odgojitelja gdje oboje uče i bivaju istovremeno. *„On usmjerava, uvijek je prisutan imajući u svijesti činjenicu da ima pred sobom dijete Božje neponovljive individualnosti s određenim zadatkom i određenom svrhom na ovome svijetu“.*

Odgojitelj u Waldorfskoj pedagogiji svako dijete gleda kao individualno stvorenje, sa svojim mogućnostima i potrebama. Svjestan je da neovisno o njemu svako dijete traži svoj vlastiti „pogled na svijet“. Samim time on cijeni individualnost svakog djeteta i svojom pedagogijom ju ne pokušava potisnuti, nego probuditi (Leber i Von Kúgelgen, 1995). Steiner (1995) navodi da dijete od odgojitelja i roditelja prima sve što dobiva, a samim time odgojitelj mora shvatiti svoju odgovornost za preobrazbu tog djeteta. *„Dijete je u svom pravom elementu, ako mu u atmosferi ljubavi omogućimo oponašanje zdravih uzora“* (Steiner, 1990, str.20). Nije toliko bitno pitati se što treba čovjek znati i umjeti, nego što je u tom čovjeku usađeno i što se dalje može razviti. Dakle, važno je djecu odgajati da postanu ljudi, pripremiti ih na život bez obzira na to iz kojeg sloja društva dolazili.

Kada je odgojitelj zainteresiran za ono što dijete poučava, svoje oduševljenje prenosi i na dijete, izaziva njegovu pozornost, pojačava djetetovu sklonost za određeni predmet te tako dijete ne „buba napamet“ nego uči s razumijevanjem (Leber i Von Kúgelgen, 1995). Oduševljenje i ljubav za rad koje odgojitelj pokazuje kod djeteta razvija njegovanje osjećaja za ljepotu i umjetnost. A samim time kod djeteta razvijamo i moralni osjećaj, jer dijete povezuje lijepo sa dobrim, a zlo sa nečim ružnim (Steiner, 1990). Ono što je najbitnije jest djeci prenositi naša uvjerenja, ali svako dijete treba koristiti vlastitu snagu prosudbe i vlastitu sposobnost shvaćanje te gledati svijet otvorenih očiju (Leber i Von Kúgelgen, 1995).

„Uz pomoć učitelja koji je poznavatelj duha, poznavatelj ljudi, djeluje cijeli društveni život na naraštaj koji hrli u život. Iz te škole će izaći ljudi koji mogu punom snagom stupiti u život“ (Steiner, 1995, str.38). Na taj način dijete ima sposobnost da razumije nešto o svijetu, ali i raste kroz susretanje s raznim pojavama na način da se kod njega budi interes i pitanja koja stalno djeluju u duši (Leber i Von Kúgelgen, 1995). Waldorfska pedagogija insistira na zajednici doma i škole (vrtića). Dom i škola su zapravo “jedna obitelj”. No temeljni stup svake Waldorfske škole su učitelji, koji moraju biti pedagoški i svjetonazorski osposobljeni. Stoga je važno da paze na vlastito ponašanje i “duhovno rade na sebi samima” (Bezić, 1999).

3.4. Prostorno-materijalno okruženje i odgojno-obrazovni process

U Waldorfskim vrtićima djeca imaju mogućnost promatrati raznolike djelatnosti, a kasnije ih i sama obavljati. Dan nalikuje svakodnevici u obitelji: kuhanje, pranje, pečenje, spremanje, postavljanje stola i čišćenje poslije jela. Nije potrebna stalna promjena, nego ponavljanje koje odgovara potrebama predškolske djece (Glöckler i Goebel, 1990). Kao odgojni materijal u Waldorfskoj školi koristi se samo prirodni materijal koji djeca sama ili s odgojiteljem skupljaju i vrednuju. Cilj je imati što manje gotovih igračaka, a što više napravljenih lutaka i modela životinja. Didaktička sredstva ne mogu nikako zamijeniti odgojitelja (Bezić, 1999). Nadalje Bezić navodi kako se proces učenja odvija u korak sa godišnjim dobima, djeca borave u prirodi, prate običaje. Sav alat koji djeca upotrebljavaju je pravi, jer djeca uče promatranjem i

oponašanjem pa tako već s tri godine nožem gule jabuku, pilom režu drva ili zakucavaju čavle.

Njeguje se umjetnost slikanja, crtanja i bojanja. Svaka od umjetnosti zahtijeva cjelokupnog čovjeka i pridonosi njegovu oblikovanju i razvoju. Svoju maštu djeca razvijaju uz pomoć bajki, lutkarskih predstava, sviranja, pjevanja, crtanja i slikanja. (Carlgren,1991).

Veliku važnost daje se euritmiji (dolazi iz grčkog jezika, značenje lijepog ili skladnog ritma pokreta) – umjetnost izražavanja pokretom koju je 1912. godine utemeljio Rudolf Steiner. On ju naziva „vidljivim govorom“ gdje pokreti tijela zamjenjuju riječi. Svako slovo i zvuk imaju svoj prirodni izraz u pokretu tijela. Razlikujemo pedagošku, zdravstvenu i umjetničku euritmiju. Euritmijski sadržaji imaju pedagošku vrijednost, jer djeci pomažu u savladavanju određenih odgojno-obrazovnih sadržaja. Veliku važnost euritmija ima u predškolskoj dobi kada je ponašanje djece oblikovano onime što vide od drugih ljudi iz neposredne okoline. Djeca uče kroz igru sudjelujući u euritmijском igrokazu kroz koji uče govor, oponašaju riječi i pokret koji dijete vodi kroz svijet mašte. Djeca na taj način vježbaju motoriku, koncentraciju, sluh, glas, koordinaciju kretnji, govora i misli.¹

4. PEDAGOŠKA KONCEPCIJA MARIE MONTESSORI

U prvom desetljeću 20. stoljeća Maria Montessori ponudila je nova didaktička i pedagoška rješenja koja su bila temelj za današnji model Montessori koncepcije. Kao i većina tadašnjih modela pokreta reformne pedagogije i ona je nudila drugačija rješenja kao što su više ručnog rada i aktivnog učenja djece i više slobode za djecu i učitelje (Matijević, 2001).

¹ Centar dr. Rudolfa Steinera. Preuzeto s <https://centar-rudolf-steiner.com/euritmija/> (7.10.2019.)

Maria Montessori rođena je 1870. godine u provinciji Ancone, a umrla 6. svibnja 1952. godine u Nordwijku kraj Amsterdama (Matijević, 2001). Njezini roditelji željeli su da postane učiteljica, no ona je unatoč otporima koji su tada vladali studirala medicinu kao prva žena u povijesti Italije i 1896. godine diplomirala. Radila je kao liječnica na Sveučilišnoj klinici gdje je došla u kontakt sa slaboumnom djecom i tu se rodio njezin interes za rad s djecom i Montessori pedagogija (Seitz i Hallwachs, 1996). Njezina želja bila je ostvarenje svih djetetovih prirodnih potencijala u odrasloj neovisnoj i odgovornoj osobi. Kao što su za tjelesno odrastanje djetetu potrebni prostor, njega i hrana, tako je za duševni razvoj potrebna primjerena okolina, ljudi ispunjeni ljubavlju koji djetetu daju mogućnost djelovanja u toj okolini i mir koji dijete koristi za samogradnju i razvoj ličnosti (Philipps, 1999).

1907. otvara dječju kuću „Casa dei Bambini“ gdje su djeca od druge do šeste godine i gdje potiče individualno učenje svakog djeteta sa materijalima koji ubrzavaju učenje djece (Matijević, 2001). Stvarala je svoje vlastite materijal za učenje i pisanje na temelju onih koje je izradio Seneguin i to je bila osnova Montessori materijala. Smatrala je da se s djecom s posebnim potrebama i onom koja imaju psihičkih problema treba raditi u školama, a ne u bolnicama kao što je to bilo u njezino vrijeme (Seitz i Hallwachs, 1996). Maria Montessori, kako navodi Philipps (1999) bila je izuzetna pedagoginja, odgojiteljica i učiteljica koja u središte stavlja dijete, a cilj tog djeteta je ostvarenje svih njegovih prirodnih potencijala u neovisnoj i odgovornoj odrasloj osobi. U svojim spoznajama ne postavlja se iznad djeteta već do spoznaje dolazi zahvaljujući djeci (Seitz i Hallwachs, 1996).

4.1. Pedagoška načela Montessori pedagogije

Maria Montessori temeljila je svoju pedagogiju kroz znanstveno promatranje djetetovog spontanog učenja, poticanju njegovog vlastitog djelovanja i samostalnosti i poštivanju djetetove osobnosti (Phillips, 1999). Glavna misao vodilja koju je zagovarala bila je “Pomozi mi da to učinim sam”, jer je vjerovala u djetetovu unutarnju snagu. Njezino mišljenje bilo je da se pojedinac (dijete) više razvija u sveobuhvatnom procesu oblikovanja između uvjeta danih sposobnosti (“stvaralački

potencijal”) i uvjeta okoline. Dijete uči kako se ponašati da bi moglo preživjeti i razvijati se u svijetu kakav jest, a to se najviše dešava u ranijoj dobi kada dijete upija sve što vidi, čuje ili doživi (Seitz i Hallwachs, 1996). Montessori ga je nazivala upijajući um, jer dijete svojim osjetilima upija nesvjesno, bez biranja, neumorno i neograničeno (Philipps, 1999). Smatrala je da treba uvidjeti stvarne potrebe djeteta, ne prenositi znanja, nego omogućiti djetetu da se razvija na najbolji mogući način, u skladu sa svojim sposobnostima. *“Dijete samo onda može razviti sposobnosti koje ima ako osjeća da ga bezuvjetno vole i ako odrasta u okolini koja je primjerena njegovim razvojnim mogućnostima i koja mu unutar svojih nužnih granica omogućuje slobodan razvoj”* (Seitz i Hallwachs, 1996, str.39). U tim okolnostima dijete samo sebe izgrađuje.

Dakle, dijete ima snagu za samorazvoj ukoliko je okruženo zadovoljavajućom okolinom, tj. metodu zasniva na samoodgoju i samopoučavanju. Veliku važnost stavlja se na materijal i prostor koji trebaju poticati djetetov samorazvoj. Također vrednuje se ideja slobode, tj. slobodnog odgoja gdje su i dijete odgojitelj slobodni. Dijete samo bira redoslijed i trajanje aktivnosti, dok je odgojitelj oslobođen toga da slijedi određeni sadržaj rada. Polazište za izbor metoda i sadržaja je dijete, navodi Matijević (2001).

4.2. Osjetljivi stupnjevi i četiri stupnja odgoja

Kroz svoj rad Maria Montessori susretala se i sa Freudovim radovima, koji je smatrao da mnogi problemi koje čovjek ima zapravo imaju korijene u ranom djetinjstvu. Zbog toga svoju koncepciju zasniva na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti (Matijević, 2001). Te faze pojavljuju se kroz razvoj te su prolazne i služe kako bi djetetu omogućile da stekne određenu sposobnost. Kod djece koja se bave onim što je povezano s njihovom unutarnjom motivacijom prisutna je velika koncentracija na ono čime se bave.

Philipps (1999) navodi slijedeća razdoblja posebne osjetljivosti za:

- **govor** – prema Montessori teoriji to je razdoblje jedno od najranijih i traje dulje od ostalih. Dijete u toj fazi uči govor bez podučavanja, bez razumijevanja. U dobi od godinu dana dijete izgovara prvu smislenu riječ, s četiri godine počinje pisati, a s pet čitati.
- **red** – Javlja se kod djeteta istovremeno i kao osjećaj za vanjski red i unutarnji red koji se može nazvati osjetilo orijentacije. Uvjet za razvijanje samoregulacijskih mehanizama su redovito odvijanje dnevnih aktivnosti, postojanje rutine, stalnog određenog mjesta za određene predmete i pravilnosti odvijanja određenih situacija.
- **uočavanje malih dijelova cjeline** – Dijete u dobi od petnaest mjeseci pa do druge godine posebno zanimaju sitni predmeti, koncentrira se na detalje. Smatra se da je to povezano s programiranjem globalnog i pojedinačnih funkcionalnih sustava mozga.
- **poboljšanje osjetilnih sposobnosti** – Razvoj osjetila počinje već u majčinoj utrobi, a razdoblje za uvježbavanje i usavršavanje događa se u dobi od dvije do četiri godine, posebno u smislu uključivanja u sposobnosti umjetničkog izražavanje, a to je temelj za kasnije skladne stvaralačke fantazije i jasnije predočavanje.
- **spretnost u kretanju** – Dijete ima veliku potrebu za kretanjem od samog početka. Nakon rođenja pokreće noge, ruke, hvata, puza i hoda. Kako napreduje želi biti neovisno, hodati samo, nositi teške predmete. S dvije do četiri godine hoda ravno i održava ravnotežu, a nakon četvrte godine razvija se pokretljivost za aktivnosti kao što su crtanje, zakopčavanje, rezanje, pisanje i plesanje.
- **društveno ponašanje** – U ovom razdoblju dijete je usmjereno na svoje tijelo i pokrete, to je razdoblje za stjecanje uljudnih oblika ponašanja. Između druge i šeste godine dijete je psihološki spremno za lako i potpuno usvajanje ponašanja primjerenim društvenim odnosima.

Montessori je smatrala da dijete tijekom svog razvoja prolazi kroz određene stupnjeve. Tako dijete od rođenja do približno šeste godine života prolazi kroz “stvaralački” stupanj. Dijete tada uči preko svih osjetila, uči nesvjesno, uvijek i svuda, preko osjećaja i kretanja, ali dijete ima i potrebu osamostaliti se i samo činiti stvari. Zbog toga je potrebno okolinu prilagoditi djetetovim potrebama. Vrijeme je to

kada djetetove potrebe za razvoj osjetila, osjećaja i motorike moraju biti zadovoljena, a najvažnija potreba koju dijete ima je za ljubavlju i prihvaćanjem (Seitz i Hallwachs, 1996). Nadalje se navodi da u svom odgojnom planu Montessori promatra i društveni razvoj djeteta koji dijeli na stupnjeve. Do treće godine dijete prima dojmove i sve aktivnosti i potrebe povezane su s majkom. Od treće do šeste godine dijete se osamostaljuje te ima potrebu za igru i sa drugom djecom, dijete tada jača svoje socijalne snage. Preko individualnih aktivnosti pronalazi svoj identitet. U šestoj i sedmoj godini dolazi do promjena na duhovnom, tjelesnom i duševnom planu. Dijete naglo raste, duša ne reagira tako snažno na poticaje, dolazi do pomaka sa konkretnog na apstraktno. Montessori smatra to vrijeme ključnim za djetetov moralni odgoj.

4.3. Uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji

Uz razne osobine kao što su dobro raspoloženje, suzdržanost, vedrina, strpljivost, jedna od najvažnijih je dosljednost, jer djeca traže i spoznaju svoje granice, a svoje ponašanje prilagođavaju ponašanju odraslih (Philipps, 1999). Montessori odgojitelj prije svega mora voljeti djecu, promatrati dijete u svim situacijama, a za to je potrebno strpljenje, razumijevanje, maštovitost, ali i poštivanje djeteta (Matijević, 2001). Odgojitelj mora imati sposobnost indirektnog vođenja, pustiti djetetu da samo gradi svoju ličnost, radi stvari svojim ritmom, samo odlučuje i postaje neovisno. Potrebno je dijete pohvaliti kada treba, potaknuti, dati mu mogućnost izbora (Philipps, 1999).

Matijević (2001) smatra da uloga odgojitelja nije da podučava ili predaje već da organizira i usmjerava te potiče aktivnosti pojedinog djeteta. Cilj rada nije da svi počnu i završe u isto vrijeme radeći na istim sadržajima, već djeca prema svojim interesima i tempu rade s materijalom. Pošto se u odgojnim skupinama nalaze djeca različitih godišta te su djeca na različitim stupnjevima razvoja često se dešava da starija djeca preuzimaju ulogu učitelja te poučavaju mlađu djecu (Seitz i Hallwachs, 1996). Zadaća odgojitelja je osigurati odgovarajuću sredinu i materijal kojim će potaknuti samoaktivnost djeteta. Prisutan je individualni rad u kojem se ne nameće

način rada i ne ispravljaju se greške, nego odgojitelj potiče dijete da samo uoči grešku. Odgojitelj je veza između didaktičkog materijala i djeteta (Matijević, 2001). Stoga je potrebno da je odgojitelj zainteresiran i informiran o kulturi, povijesti i svemu onome kroz što dijete prolazi u životu. Najvažniji je partnerski odnos koji se temelji na povjerenju jer samim time do izražaja mogu doći djetetove stvarne potrebe (Seitz i Hallwachs, 1996).

4.4. Prostor i pribor u Montessori okruženju

Razlikujemo razdoblja života u kojima dijete pozornost usmjerava na one sektore stvarnosti koji odgovaraju njegovim razvojnim potrebama. Zadaća odgoja i obrazovanja jest u osiguravanju onih poticaja koji će biti primjereni određenoj fazi. Okolina primjerena potrebama djeteta nudi djetetu sve što je potrebno za tjelesnu, umnu, duhovnu i duševnu prilagodbu te je ključna u razvoju djeteta. Ispunjava djetetove potrebe i dopušta mu da raste te potiče razvoj i napredovanje djeteta u osobu. Namještaj koji djeca koriste primjeren je njihovoj veličine, tako ukoliko žele naprimjer razmještati stolove ili stolice to mogu pojedinačno ili zajedno. Slike koje se nalaze u prostoru su one iz života, prirodne ljepote, umjetničke slike ili primjereni religijski simboli. Prostor je razmješten tako da u njemu ima dovoljno mjesta za slobodno kretanje djece. U idealnim prilikama postoji mogućnost korištenja tekuće vode kako bi djeca mogla obavljati poslove jednake onima u domaćinstvu (pranje suđa). Sav pribor izložen je, vidljiv i lako dostupan djetetu te na taj način kod djece izaziva interes za igru njime. Svaki pribor ima samo jedan primjerak pa dijete ukoliko se želi igrati njime u isto vrijeme kao i neko drugo dijete mora pričekati ili odustati, na taj način spontano uči poštivanje onoga što drugi radi, uvažavanje, razvijanje tolerancije i zajedničke suradnje. Gledajući, ono indirektno uči, a kroz čekanje vježba svoju strpljivost. Na taj način kroz trenutke neispunjenih želja dijete traži druga rješenja, prihvaća situaciju, i tako se priprema za život. Pravilo koje se odnosi na pribor jest da ga je nakon korištenja potrebno vratiti na isto mjesto gdje se nalazilo i u isto stanje u kakvom ga je dijete našlo (Matijević, 2001).

Sam pribor izradila je Maria Montessori na temelju radova Itarda i Seguina te kroz znanstveno opažanje djece i iskustvo rada s njima. Originalni pribor moguće je dopunjavati u području vježbi praktičnog života, govora te kozmičkog odgoja te ovisno o kulturi, a važno je da ispunjava četiri kriterija, a to su dostupnost, poticanje djetetove djelatnosti, primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta te mogućnost uočavanja pogreške u radu (Philipps, 1999).

Pribor koji dijete koristi potrebno je staviti na takvo mjesto koje djetetu omogućuje da ga uzme i koristi bez pomoći odrasle osobe. Na taj način također se potiče djetetova samostalnost. Pribor sam po sebi dijete treba poticati na aktivan rad u kojem dijete koristi osjetila, ruke i misli. Također mora bit prilagođen djetetovim potrebama na način da prati djetetove razvojne potrebe, pa tako vježbe idu od jednostavnijih ka složenima, konkretne prema apstraktnima. Navodi se i važnost da dijete koristeći pribor može sâmo uočiti svoje pogreške i ispraviti svoj rad. Montessori je to smatrala važnim, jer je vjerovala da dijete kroz greške dolazi do rješenja, a na taj način pogreška odgaja dijete.

Dijete prema svojim sklonostima, interesima i potrebama bira i koristi predmet, a odgojitelj je posrednik između djeteta i pribora. Odgojitelj individualno djetetu prije korištenja pokazuje kako koristiti pribor sa što manje objašnjavanja kako bi dijete potaklo da samo propitkuje i istražuje. U Montessori vrtiću svaka grupa opremljena je priborom za sva područja vježbi koje obuhvaćaju pribor za vježbe praktičnog života, pribor za poticanje osjetilnih sposobnosti, za poticanje govora, za vježbe matematike te za kozmički razvoj (Philipss,1999).

5. REGGIO PRISTUP

Začetnikom ovog pristupa smatra se Loris Malaguzzi, a svoje temelje nalazi u sociokulturalnoj teoriji razvoja Leva Vygotskog, sovjetskog psihologa, koja kaže da djeca i odrasli svoje teorije i znanja konstruiraju iz odnosa koje izgrađuju s drugim

ljudima i okolinom. Promiče sliku djeteta kao snažnog i sposobnog aktera u svom vlastitom učenju.

Malaguzzi je rođen 1920. u Corregiu, pokrajini Reggio Emilia, Italija gdje je odrastao usred fašističke Italije pod utjecajem Drugog svjetskog rata, a umro 1994. u Reggio Emilli. Diplomirao je pedagogiju i svoj radni vijek započeo je kao učitelj u osnovnoj školi. Usavršavao se na području psihologije odgoja i obrazovanja te je utemeljio psihološko – pedagoški centar u Reggio Emiliji gdje je radio više od dvadeset godina. Zajedno sa zajednicom i lokalnim vlastima u gradu Reggio Emilia sudjelovao je u nastanku i razvoju mreža lokalnih vrtića za djecu od 3 – 6 godine i jaslica za djecu od 0 – 3 godine.²

Završetkom drugog svjetskog rata Malaguzzi je čuo za skupinu žena koje su izgradile školu za djecu gdje će ona stjecati vještine kritičkog razmišljanja i osigurati obnovu demokratskog društva. Suradnja Malaguzzija s tom školom postavila je temelje Reggio pristupa. Malaguzzi je naglašavao važnost ostavljanja prostora za učenje kroz promatranje djece i refleksiju čime se podučavanje poboljšalo.³

5.1. Osnove Reggio pristupa

Najveću važnost u ovom pristupu daje se slici odgojitelja o djetetu kao snalažljivom, kompetentnom i snažnom biću, bogato potencijalima, znatiželjnom za upoznavanje i istraživanje okoline, spremno za interakciju sa drugima. Dijete ima svoje potrebe i prava koja je važno prepoznati i uvažiti, a jedno od najosnovnijih je pravo na sretno odrastanje i autentičan razvoj. Uz to Malaguzzi je naveo i pravo djeteta na razumijevanje i razvijanje svojih potencijala, pravo na povjerenje u odrasle i njihovo povjerenje, te pravo na podršku odraslih koja će omogućiti razvoj djetetovih konstruktivnih strategija mišljenja i djelovanja (Slunjski, 2001).

² Loris Malaguzzi. Preuzeto sa <https://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en> (2.11.2019.)

³ The relevance of Loris Malaguzzi in Early Childhood Education. Preuzeto sa <https://www.interactionimagination.com/single-post/2017/05/15/Malaguzzi> (15.10.2019.)

Slunjski (2001) kao osnovna načela na kojima se temelji Reggio pristup i projekti navodi :

- slika o djetetu kao kompetentnoj osobi
- kvalitetni odnosi i interakcije unutar svih dijelova sustava
- vrijednost uloge materijala
- shvaćanje prostora kao „trećeg odgojitelja“
- shvaćanje djece i odgojitelja kao partnera učenja
- odstupanje od „propisanog“ kurikulumu u korist omogućavanja i podržavanja procesa učenja
- vrijednost dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa
- simbolički jezici djeteta.

5.2. Rad na projektima kao temelj rada u Reggio vrtićima

Znamo da predškolska djeca najbolje uče “čineći” najviše u aktivnostima i situacijama gdje je izvorno zainteresirano te razmjenjuje znanje s odraslima i drugom djecom. Djeca konstruiraju svoje teorije i objašnjenja, dograđuju ih i zajedno s odgojiteljem grade kulturu istraživanja, refleksije, dijaloga i angažiranja (Slunjski, 2001). Pod radom na projektu se misli na jedno ili više djece koja istražuju neki problem kroz mnoštvo različitih aktivnosti. Rad na projektima pomaže djeci da dublje i više shvate događaje i stvari u svojoj okolini i dožive razna iskustva. Kroz svoj rad na projektima djeca donose vlastite odluke i izbore, a samim time povećava se njihovo samopouzdanje i želja za daljnjim učenjem. Aktivnosti uključuju izravno promatranje, postavljanje pitanja sudionicima ili stručnjacima, predstavljanje svojih opažanja, ideja, uspomena, osjećaja i zamišljanje novih spoznaja na najrazličitije načine (Edwards i dr., 1998).

Tijek rada na određenom projektu ne može se unaprijed planirati, strukturirati te nije određeno njegovo trajanje niti smjer kojim će se razvijati. Ono što je poznato je da sadrži istraživanje, izražavanje, raspravljanje, ponovno istraživanje te mnogo izražavanja kroz upotrebu različitih simboličkih jezika. Kroz razgovor i promatranje djece, odgojitelji zajedno s djecom odabiru problem kojim će se baviti i na taj način postavljaju temu novog projekta. Odgojitelj ne planira projekt unaprijed niti aktivnosti, nego ih formulira fleksibilno, prilagođava ih potrebama i interesima djece (Slunjski, 2001).

5.3. Uloga dokumentacije

Edwards (1998) navodi važnost dokumentacije u Reggio pristupu kao dio redovne prakse. Smatra se da dokumentacija ima četiri bitne značajke za poboljšanje ranog predškolskog odgoja. Jedna od njih je da doprinosi opsežnosti i dubini učenja koju djeca dobivaju kroz projekte i ostali rad. Malaguzzi ističe kako kroz dokumentiranje djeca postaju još znatijeljnija i samopouzdanija kroz to što su naučili i postigli. Također djeca uče jedna od drugih i na njih poticajno djeluju radovi druge djece. Druga značajka je da kroz dokumentaciju roditelji imaju jasan uvid u to što njihova djeca rade u vrtiću, a samim time roditelji su više uključeni u proces djetetova učenja. Iduća stavka je važnost dokumentacije za odgojitelje, jer im pomaže u njihovu istraživanju, fokusiranju na ono što je djetetu bitno i boljem razumijevanju djeteta i procesa njegovog učenja te njihove uloge u njemu. Pruža osnovu za prilagođavanje sadržaja, mijenjanje strategija, ali je i također poticaj za nove ideje. Dokumentacija daje odgojitelju bolji uvid u razvoj svakog djeteta. Kao zadnja značajka navodi se specifičnost dokumentacije, jer daje uvid u djetetovo znanje i razinu razvoja koju neki drugi testovi ne mogu prikazati (Edwards i dr.,1998).

5.4. Prostor kao treći odgojitelj

Prostor svojim izgledom i organizacijom djeci pruža osjećaj slobode i ugodnog druženja, te ih potiče na istraživanja. Oblikovan je na način da djeci daje priliku za susret, komunikaciju, stvaranje prijateljstva, ali također omogućuje izbore djeteta, potiče ih na rješavanje problema i refleksiju, tj. otkrivanje vlastitog procesa učenja. Prostor na neki način kroz dječje radove predstavlja skupinu, osobna je karta skupine koja u tom prostoru boravi. Postoji mogućnost druženja sa drugom djecom ili odgojiteljem, ali i mogućnost da se djeca povuku i budu sama.

5.5. Odgojitelj u Reggio pristupu

Slunjski (2001) navodi da je za odgojitelja važno da svoj rad i prostor baziraju na mogućnosti aktivnog i autentičnog stjecanja iskustva djece, osiguravajući tako razvoj potencijala djeteta u kontekstu grupnog učenja. Bitan je način na koji se organizira vrijeme i stil rada, način planiranja i razvijanja kurikuluma te plan dnevnih aktivnosti. Najbitnije od svega je da odgojitelj upozna osobni ritam i karakteristike svakog djeteta, pažljivo promatra i sluša dijete te ga nastoji što bolje razumjeti kroz različite oblike dokumentacije. Odgojitelj s djecom razgovara, postavlja pitanja i otkriva njegove ideje, hipoteze i teorije. Na temelju onoga što djeca bilježe stvara fleksibilan plan i pripremu za daljnji rad.

Uloga odgojitelja je da bude stalni istraživač procesa učenja. Kroz proces odgojitelj sluša djecu, interpretira njihovu aktivnost, o aktivnosti zajedno s drugim kolegama i timom provodi refleksiju, promišlja daljnje smjerove kretanja aktivnosti i ponovno sluša djecu. Djetetu daje priliku da se izrazi kroz raznolike načine: crtanje, slikanje, modeliranje glinom, kolažem. Važno je da odgojitelj promatra aktivnost, ali i bilježi ju, prikuplja dokumentaciju (video, foto i audio zapisi, razgovori djece s drugom djecom ili odgojiteljima). Dokumentacija odgojitelju služi kao važan alat u razumijevanju djeteta, tj. da upozna način djetetovog razmišljanja, što dijete zna i kako razumije. Omogućuje mu podržati dječji proces učenja i usmjeriti interes (Slunjski, 2001).

U Slunjski (2001) navodi se uloga odgojitelja kao:

- partnera djeci u procesu učenja
- osobu koja omogućuje razvoj konstruktivističkog kurikuluma
- osoba koja izaziva djecu na razmišljanje i potiče ih na rješavanje problema
- osoba koja dokumentira diskusije i aktivnosti djece
- brine o djeci, osigurava stalni osjećaj pripadanja
- posrednik koji ohrabruje djecu da vode vlastite rasprave, rješavaju svoje sporove
- osoba koja i sama stalno uči i istražuje, djeli svoja opažanja i refleksije s kolegama.

Stoga možemo reći da je uloga odgojitelja u učenju djeteta, da stvara i obogaćuje okruženje za življenje i učenje, primjenjuje strategije poučavanja djece koje se sastoje od mnogo suptilnih, odmjerenih intervencija kojima je u cilju osamostaljivanje djeteta, razvoj suradnje među djecom i indirektno podupiranje učenja djeteta (Slunjski, 2001).

6. ZAKLJUČAK

U radu je prikazano samo nekoliko alternativnih pristupa odgoju i obrazovanju i njihova važnost u razvijanju kompetencija djeteta. Još u 19. stoljeću razni pedagozi pokušali su unijeti promjene u odgoju i obrazovanju i u prvi plan staviti dijete i njihov potencijal. Maria Montessori naglašavala je ulogu okoline u djetetovom razvoju u cjelovitu osobu spremnu za život. Steiner navodi kako je za kvalitetan rast potrebno razvijati sva djetetova osjetila, a Malaguzzi tvrdi da se dijete najbolje razvija kada kroz vlastita iskustva doživljava svijet. Možemo primjetiti da je svatko od njih imao neku svoju ideju, ali i dalje je u svakoj od njih u središte bilo stavljeno dijete. Djeca danas imaju toliko mogućnosti i potencijala, a na nama je da ih usmjeravamo i omogućimo što bolji razvitak tih potencijala. Velika važnost je na odgojitelju koji s djetetom provodi veći dio dana i ima odgovornost za svako dijete.

Dijete većinu svoga vremena provodi u odgojno obrazovnim ustanovama i zbog toga je bitno osigurati kvalitetno okruženje, educirane odgojitelje i poticaje za djecu. Na odgojiteljima je velika odgovornost, jer je njihova zadaća da idu u korak s vremenom, unaprijeđuju svoj rad u skladu s djetetovim potrebama, ali najbitnije je da to rade imajući na umu da je svako dijete posebno i jedinstveno i zahtijeva drugačiji pristup.

Svaka od navedenih alternativnih pedagogija pruža program prilagođen djetetu, želi ostvareno dijete, svjesno svojih mogućnosti, spremno na pogreške, na razne izazove današnjice. Dijete koje kroz vlastita iskustva i kroz sva svoja osjetila doživljava

svijet i uči rasti u tom svijetu sposobno za samostalan život, ali i suživot sa drugima oko sebe. Danas se sve više uviđa važnost i potreba za drugačijim pristupima u odgoju djeteta, prihvaćanju njegovih potreba i njegovoj realizaciji u osobu kakva treba postati. Posebno bitnim postaje zajednički rad ustanove, roditelja i djeteta, jer samo tako moguće je kreirati vrtić po mjeri djeteta, roditelja i njihove sredine.

LITERATURA

Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34, 437 - 449.

Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The hundred languages of children*. London: ABBEY PUBLISHING

Glöckler, M., Goebel, W. (1990). *Što je waldorfska pedagogija*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Leber, F., Von Kügelgen, H. (1995). *Waldorfska škola*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX d.o.o.

Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik*, 64, 227 – 250.

Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga

Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život*. Jastrebarsko: "Naklada slap"

Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: EDUCA

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: "Mali profesor"

- Steiner, R. (1990). *Odgoj djeteta sa stanovišta duhovne znanosti*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorske pedagogije
- Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8, 231 – 240.

Internet izvori

Centar dr. Rudolfa Steinera <https://centar-rudolf-steiner.com/euritmija/> (7.10.2019.)

Loris Malaguzzi <https://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en>
(2.11.2019.)

The relevance of Loris Malaguzzi in Early Childhood Education
<https://www.interactionimagination.com/single-post/2017/05/15/Malaguzzi>
(15.10.2019.)

IZJAVA O SAMOSTALNOSTI RADA

Ja, Marija Balen, izjavljujem da sam ovaj završni rad, na temu *Alternativne pedagogije u ranom i predškolskom odgoju*, izradila samostalno uz vlastito znanje, pomoć stručne literature i mentorice.

Potpis