

Alternativne pedagoške koncepcije

Majer, Paola

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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:147:653114>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Paola Majer

ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

Završni rad

Čakovec, srpanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Paola Majer

ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

Završni rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Adrijana Višnjic-Jevtić

Čakovec, srpanj 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE	3
3. MONTESSORI PEDAGOGIJA	5
3.1. Maria Montessori i povijesni razvoj Montessori pedagogije	5
3.2. Teorija odgoja Marije Montessori	6
3.3. Slika o djetetu u Montessori pedagogiji.....	6
3.4. Načela Montessori pedagogije	9
3.5. Montessori materijal.....	13
4. WALDORFSKA PEDAGOGIJA	16
4.1. Rudolf Steiner i povijesni razvoj waldorfske pedagogije	16
4.2. Antropozofija kao temelj waldorfske pedagogije	17
4.3. Temeljna pedagoška načela waldorfske pedagogije	18
4.4. Waldorfski dječji vrtić	22
4.5. Prostor, okruženje i materijali u waldorfskom vrtiću.....	23
4.6. Aktivnosti u waldorfskom vrtiću.....	25
5. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ	29
6. ZAKLJUČAK.....	30
LITERATURA	32
IZJAVA O IZVORNOSTI ZAVRŠNOG RADA	34

SAŽETAK

Zbog nezadovoljstva postojećim programima u sustavu odgoja i obrazovanja, početkom dvadesetog stoljeća dolazi do preobrazbi istog. Predlažu se pedagoški koncepti kojima je cilj utemeljenje odgoja koji je bliži individualnoj prirodi djeteta i njegovim potrebama. Pokret reformne pedagogije obilježio je početak dvadesetog stoljeća pa tako nastaju novi pedagoški koncepti, od kojih su najzastupljeniji i najznačajniji Montessori, Waldorf, Reggio i Agazzi, a u ovom radu naglasak je na Montessori i Waldorfu. Ono što je zajedničko svim navedenim alternativnim pedagoškim koncepcijama jest usmjerenost na dijete koje je u središtu zanimanja, njegovu dobrobit i cjelovit razvoj. Temelje se na pružanju slobode djetetu, poticanju samostalnosti, omogućavanju istraživanja i aktivnog učenja putem iskustva, razvoju odgovornosti.

Cilj ovog završnog rada je pobliže analizirati i upoznati karakteristike i temelje Montessori i waldorfske pedagogije. Maria Montessori utemeljila je Montessori pedagogiju, a Rudolf Steiner waldorfsku pedagogiju. Montessori je zagovarala pružanje potpune slobode djetetu te je vjerovala kako djeca imaju prirodene snage za samorazvoj koje se aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom okolinom. Protivila se direktnoj pomoći odgojitelja jer je smatrala kako djeca žele biti samostalna i kako je to najbolje za njihov razvoj. Steiner je smatrao kako pravi pedagoški koraci nastaju samoodgojem odgojitelja, razvijanjem njegove intuicije i osluškivanjem onoga što se zbiva u samom djetetu. Montessori i Steiner smatrali su kako je odgojitelj uzor po kojem djeca uče te kako mora pažljivo birati svoja ponašanja i reakcije. Materijal je vrlo važan aspekt u obje pedagogije pa je tako za Montessori pedagogiju karakterističan izvorni Montessori materijal, a za waldorfsku pedagogiju isključivo prirodni materijali koji pomažu u odgoju svih osjetila djeteta. Obje pedagogije smatraju kako je važno osluškivati prirodu i volju djeteta i pružiti mu slobodu u aktivnostima kako bi se ono razvilo u samostalno i sposobno biće.

Ključne riječi: alternativne pedagoške koncepcije, usmjerenost na dijete, cjelovit razvoj, Montessori, Waldorf

SUMMARY

Because of dissatisfaction with the existing programs in the system of education, at the beginning of the 20th century it was transformed. Pedagogical concepts aimed at establishing an education that is closer to the individual nature of the child and its needs. The movement of reform pedagogy marked the beginning of the 20th century, creating new pedagogical concepts, of which Montessori, Waldorf, Reggio and Agazzi are the most represented and most significant, and the emphasis in this paper is on Montessori and Waldorf. What is common to all these alternative pedagogical concepts is the focus on the child who is at the centre of interest, its well-being and its overall development. They are based on the provision of freedom to the child, the encouragement of autonomy, the provision of research and active learning through experience, the development of responsibility.

The aim of this final paper is to analyze and learn more about the characteristics and foundations of Montessori and Waldorf pedagogy. Maria Montessori founded the Montessori pedagogy and Rudolf Steiner founded the Waldorf pedagogy. Montessori advocated giving full freedom to the child and believed that children have innate self-development forces that are activated if children are surrounded by a favourable environment. She objected to the direct help of the educators because she felt that children wanted to be independent and that this was best for their development. Steiner felt that real pedagogical steps resulted from self - training, developing his intuition, and listening to what was happening in the child itself. Both Montessori and Steiner felt that a teacher was a role model for children to learn from and that he had to choose his ways and reactions carefully. Material is a very important aspect in both pedagogies, so Montessori pedagogy is characterized by original Montessori material, and for Waldorf pedagogy only natural materials that help to raise all the senses of the child. Both pedagogies feel that it is important to listen to the nature and will of the child and give him freedom of action in order for it to develop into an independent and capable being.

Keywords: alternative pedagogical concepts, child orientation, full development, Montessori, Waldorf

1. UVOD

U svijetu je prihvaćeno gledište da organizirani predškolski odgoj može nuditi povoljne uvjete za cjeloviti razvoj djeteta, sigurno i zadovoljno djetinjstvo te ublažavati negativne kulturne, socioekonomske, zdravstvene i druge utjecaje, a samim time prihvaćeno je i da dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima. Mijenja se uloga odgojitelja pa tako odgojitelj kontinuirano istražuje i uči o raznim načinima i strategijama učenja djece. U vrtićima se organiziraju uvjeti, okruženje i prostor za cjelovito življenje, igre, druženja i ostale dječje aktivnosti, a vrtić je, prema Miljak (2007), zajednica u kojoj svi participiraju, uče i stvaraju dinamične odnose i komunikacije koje obnavljanjem i usavršavanjem, kod djece i odraslih, razvijaju samopoštovanje i poštivanje drugih. Dolazi do potrebe za novim oblicima učenja koji su definirani istraživanjem i otkrivanjem kroz izravnu interakciju djece, dječju individualnu odgovornost i međuovisnost što dovodi do prepoznavanja vrijednosti alternativnih koncepcija čije ideje i didaktičko-metodička rješenja bivaju sve više implementirana u vrtiće i škole (Zrilić, 2014). Prvih trideset godina 20. stoljeća, u Europi i Americi, obilježeno je pokušajima preobrazbe unutarnje organizacije škola pri čemu su neki pokušaji utemeljeni kao cjeloviti pedagoški projekti, a neki su se održali kao modeli alternativnih ili slobodnih škola (Matijević, 2001).

Alternativne pedagogije javljaju se kao odgovor zbog nezadovoljstva postojećim sustavima odgoja i obrazovanja, a kroz povijest su brojni pedagozi nudili svoje pedagoške koncepte za utemeljenje odgoja koji je bliži prirodi i potrebama djeteta (Matijević, 2001). Svoju popularnost stječu nakon što se pokazalo da postojeći sustav odgoja i obrazovanja ne ispunjava društvene ni individualne potrebe pojedinca (Galinec i Višnjić Jevtić, 2016). Opće karakteristike alternativnih pedagoških koncepcija su maksimalno uvažavanje individualnosti svakog djeteta, učenje se temelji na igri i slobodnom izboru djece, njihovoj autonomiji, sposobnostima, željama i interesima (Ćatić i Stevanović, 2003). U brojnim zemljama svijeta prisutne su različite pedagoške koncepcije, a neki od najznačajnijih začetnika takvih koncepcija su: Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestin Freinet, Loris Malaguzzi i ostali (Zrilić, 2014). U Republici Hrvatskoj se uz temeljne predškolske programe provode i alternativni programi, a u ovom završnom radu naglasak je na pedagoškim koncepcijama Montessori i Waldorf koje su dvije najzastupljenije alternativne pedagoške koncepcije u Republici Hrvatskoj.

Tema završnog rada su alternativne pedagoške koncepcije, Montessori i Waldorf, a cilj je upoznavanje osnovnih teorija i temeljnih karakteristika te dvije pedagoške koncepcije. Prvo poglavlje završnog rada je uvod koji sažeto govori o počecima alternativnih pedagogija i

njihovim osnovnim karakteristikama, odnosno o samoj tematici rada i njegovoj strukturi. Drugo poglavlje rada govori o alternativnim pedagoškim koncepcijama, njihovim počecima, značajnim osobama koje su ih oblikovale i razvijale kroz povijest te o promjenama koje su zahvatile sustav ranog i predškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj u posljednjih dvadeset godina. Treće poglavlje, Montessori pedagogija, podijeljeno je na pet podnaslova. Govori ukratko o životu Marije Montessori te o njezinom profesionalnom razvoju i razvoju Montessori pedagogije, o teorijama odgoja koje je zastupala Montessori, slici djeteta te o djetetovom upijajućem umu i razdobljima posebne osjetljivosti kroz koja djeca prolaze tijekom razvoja, načelima Montessori pedagogije te o Montessori materijalima. Četvrto poglavlje, Waldorfska pedagogija, podijeljeno je na šest podnaslova. Daje sažeti prikaz o životu Rudolfa Steinera i nastanku waldorfske pedagogija. Govori o antropozofiji kao temelju waldorfske pedagogije, o temeljnim načelima waldorfske pedagogije, waldorfskom dječjem vrtiću gdje je obuhvaćen dnevni i godišnji ritam, o unutarnjem i vanjskom prostoru i okruženju te o materijalima u waldorfskim vrtićima i na kraju o aktivnostima u waldorfskom vrtiću gdje je obuhvaćena slobodna igra, ritmičko kolo, euritmija, umjetničke aktivnosti, pripovijedanje i lutkarstvo te priprema djeteta za školu. U petom poglavlju navedene su Montessori i waldorfska pedagogija kao dvije najzastupljenije alternativne pedagogije u Republici Hrvatskoj te rasprostranjenost alternativnih vrtića po gradovima i mjestima. Zaključak čini šesto poglavlje završnog rada, a sadrži najvažnije informacije sažete iz cijelog rada u obliku usporedbe Montessori pedagogije i waldorfske pedagogije te se daje osvrt na rad u cijelosti.

2. ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

Razredno-predmetno-satni sustav postoji u školstvu oko 350 godina te ga se smatra čvrstim pedagoškim konceptom. Tijekom vremena postojanja spomenutog sustava, brojni pedagozi nudili su vlastite pedagoške koncepte u cilju poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa, odnosno s ciljem da se utemelji odgoj koji je bliži potrebama i samoj prirodi djeteta. Značajno je bilo učenje J.J. Rousseaua (1712.-1778.), koje je uključivalo orijentaciju na prirodu, slobodu i radni odgoj, odnosno slobodan odgoj u prirodi te učenje putem rada pri čemu je svaki odgajnik trebao upoznati seljačke poslove i određeni zanat. Osim učenja J.J. Rousseaua, pojavio se i pokret za umjetnički odgoj sredinom 19. stoljeća te reformna pedagogija i pokret „nove škole“ u prvim desetljećima 20. stoljeća. Važno je spomenuti i Pestalozzijevu pedagogiju koja je bila orijentirana na intelektualni odgoj (odgoj glave), moralni odgoj (odgoj srca) te tjelesni i radni odgoj (odgoj ruke). Pestalozzi je također upozoravao na potrebu za skladnim odgojem djeteta i njegovih snaga. Uz Pestalozzija, potrebom cjelovitog odgoja bavio se i Friedrich Fröbel koji je zastupao mišljenje da se cjeloviti odgoj može ostvarivati radom i igrom, a ne samo verbalnim poučavanjem i učenjem iz knjiga (Matijević, 2001).

Prvi pokušaji da se odstupi od koncepcije intelektualističke škole uočavali su se u 19. stoljeću. Značajan je bio pokret za umjetnički odgoj koji se pojavio sredinom 19. stoljeća, a predstavnici toga pokreta traže da se posveti odgovarajuća pozornost emocionalnom aspektu života i umjetničkom odgoju u školi kao i u samom odgoju. Dick (1979; prema Matijević, 2001), navodi kako je sredinom 19. stoljeća L. N. Tolstoj otvorio školu za seljačku djecu u Jasnoj Poljani u Rusiji koja se smatra jednom od prvih alternativnih škola u povijesti školstva. U svojoj slobodnoj školi, Tolstoj zagovara slobodni odgoj koji polazi od djeteta te umjesto nastavne artikulacije koja se smatrala krutom, a zagovarali su je Herbert i Ziller, Tolstoj djeci nudi potpunu slobodu u dnevnom posjećivanju nastave (Matijević, 2001).

U Europi i Americi se u prvih trideset godina 20. stoljeća javljalo više pokušaja radikalnih promjena unutarne organizacije škole te je većina tih pokušaja utemeljena kao cjelovit pedagoški projekt dok su se neki od njih održali i do danas kao modeli slobodnih ili alternativnih škola. Važno je spomenuti: projekt metoda (Amerika, kraj 19. i početak 20. stoljeća), mannheimski sustav (Njemačka, 1900.), Montessori-sustav (Italija, 1912.), Freinetova škola (Francuska, 1919.), waldorfska škola (Njemačka, 1924.), Dalton-plan (Amerika, Massachusetts, 1920.), Winnetka-plan (Amerika, Chicago, dvadesetih godina ovog stoljeća), slobodni rad po grupama R. Cousineta (Francuska, 1920.-1940.) te individualizirana nastava u Mailu (Švicarska, 1928.) (Matijević, 2001).

Pokret reforme pedagogije, iz kojeg su proizašli različiti alternativni pedagoški koncepti, obilježio je početak 20. stoljeća, a najistaknutiji europski koncepti su: Montessori i waldorfska pedagogija, Agazzijeva metoda, Freinetova pedagogija, škola u Summerhillu. Posebna pozornost u alternativnim pedagoškim konceptima pridaje se osposobljavanju osjetila, posebno odgajanju osjeta sluha te bavljenju glazbom, stimuliranju umjetničkog senzibiliteta djeteta te osobite nadarenosti učenika. Ono što je zajedničko svim alternativnim koncepcijama jest da se temelje na suštinskom istraživanju stvarnih vrijednosti u području dječjeg zanimanja i postignuća te su strukturirane po mjeri djeteta i mogućnostima dječjeg doživljavanja, a kao najvažnije obilježje ističe se aktivno, a ne pasivno učenje (Zrilić, 2014).

Sustav ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj zahvatile su velike promjene u posljednja dva desetljeća pa se tako počela isticati nova koncepcija izvanobiteljskog predškolskog odgoja, poznata pod nazivom *razvojno-humanistička koncepcija predškolskog odgoja*, koja za razliku od jednoobrazne koncepcije ranog i predškolskog odgoja koja je egzistirala do početka devedesetih godina dvadesetog stoljeća, polazi od ideje humanizma, djetetovih sposobnosti, prava i potreba. Prema Miljak (2007), vrtić je ustanova, odnosno zajednica, u kojoj svi participiraju, uče i stvaraju dinamične mreže odnosa i komunikacije koje se usavršavaju i obnavljaju te koje u djece i odraslih razvijaju samopoštovanje i poštivanje drugih. Dolazi do potrebe za novim oblicima učenja koji su definirani istraživanjem i otkrivanjem kroz individualnu odgovornost djece, izravnu interakciju i pozitivnu međuovisnost, a samim time su još više prepoznate vrijednosti alternativnih koncepcija, čija se didaktičko-metodička rješenja i ideje sve više primjenjuju i u redovitim vrtićima i školama, a sve u cilju poboljšanja i napretka aktivnosti, znatiželje, tolerancije i kooperacije djece i učenika (Zrilić, 2014).

3. MONTESSORI PEDAGOGIJA

3.1. Maria Montessori i povijesni razvoj Montessori pedagogije

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. godine u općini Chiaravalle u pokrajini Ancona u Italiji. Bila je jedino dijete Alessandra i Renilde Montessori. O Marijinom djetinjstvu ne zna se puno, ali se sa sigurnošću može reći kako je odrasla u obitelji koja joj je davala snagu i slijedila određene ciljeve kako bi njezin život postao samosvjestan i angažiran iako to nije bilo u skladu s tadašnjom tradicionalnom ulogom žene u Italiji (Seitz i Hallwachs, 1997). Marijini roditelji očekivali su kako će se Maria školovati za učiteljicu jer je u ono vrijeme to bilo jedino više zanimanje za koje su se opredjeljivale djevojke, no Maria je u četrnaestoj godini počela pokazivati zanimanje za matematiku i prirodne znanosti te je upisala školu za prirodne znanosti i tehniku u kojoj se njezin interes za prirodne znanosti pojačao pa je tako kasnije bila i prva žena koja je upisala studij medicine. Uz brojne teškoće, Maria je uspjela studij privesti kraju pa je krajem studija svoj interes usmjerila na područje pedijatrije i psihijatrije. Značajan trenutak u Marijinom životu bio je kad se zaposlila kao volonter u psihijatrijskoj klinici 1897. gdje je naišla na grupu slaboumne djece bez odgovarajuće stručne pomoći u razvoju te se od toga trenutka počinje sustavnije baviti djecom s teškoćama i smetnjama u razvoju (Matijević, 2001).

Godine 1906. i 1907. značajne su u stručnom razvoju Marije Montessori. U jednoj rimskoj četvrti su u to vrijeme izgrađeni stanovi za radnike, a budući da su uglavnom bila zaposlena oba roditelja, u jednoj je zgradi bio prostor za čuvanje njihove djece. Maria Montessori imala je zadaću organizirati taj posao te je i s djecom bez teškoća u razvoju iskušala neke svoje materijale i metode. Sve navedeno vodilo je otvaranju dječje kuće „Casa dei Bambini“ koja je službeno bila otvorena 6. siječnja 1907. godine. „Casa dei Bambini“ uskoro postaje poznata i posjećivana od brojnih osoba, a osnivani su i novi vrtići u Rimu i Milanu. Prvi tečaj za učitelje i odgojitelje na kojem je izložila svoje ideje i materijale, organizirala je 1909. godine, iste godine objavljena je njezina prva knjiga *Samostalni odgoj u ranoj dječjoj dobi*, a nakon toga slijede brojna predavanja, seminari, dopisivanja i putovanja. Knjiga Marije Montessori, „Dr. Montessori's Own Book“, u kojoj objašnjava kako se izrađuju i koriste njezini materijali, objavljena je 1914. godine. Uz pomoć sina, godine 1929., osnovala je međunarodno udruženje: Association Montessori Internationale, koje je organiziralo međunarodnu razmjenu stručnjaka te osposobljavanje učitelja i odgojitelja. Maria Montessori nominirana je za Nobelovu nagradu za mir, 1949. godine, a 6. svibnja 1952. godine umire u Noordwijku pored Amsterdama (Matijević, 2001).

3.2. Teorija odgoja Marije Montessori

Maria Montessori zasniva svoju teoriju odgoja na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti čije zadovoljavanje polazi od dviju pretpostavki pri čemu je prva pretpostavka da djeca imaju prirodene snage za samorazvoj, a druga da se te prirodene snage aktiviraju ako su djeca okružena povoljnom sredinom. Odgojna metoda Marije Montessori zasniva se na samoodgoju i samopoučavanju, a zadaća odgojitelja i učitelja je da osiguraju odgovarajuću sredinu i materijale koji će biti poticaj za dječju samoaktivnost. Montessori pedagogija polazi od slobodnog odgoja pri čemu su slobodni i dijete i odgojitelj/učitelj. Dijete ima slobodu biranja redoslijeda i trajanja aktivnosti, a odgojitelj/učitelj je oslobođen realizacije propisanog programa. Dijete je također polazište za izbor metoda rada i sadržaja. U Montessori vrtićima i školama zastupljen je stav kako nije moguće pripremiti program kojim će se zadovoljiti sve razvojne potrebe djece, već se može definirati okvirna shema koja će sadržavati određene aktivnosti za određena razvojna razdoblja (Matijević, 2001).

3.3. Slika o djetetu u Montessori pedagogiji

Da bi postalo zrelim čovjekom, dijete mora jako mnogo raditi, počevši od prvog dana svog života. Mora učiti ispravno se služiti svojim udovima i stjecati iskustva o svim stvarima iz svoje okoline. Dijete to čini slijedeći prirodni zakon i zato mu ne smijemo uskraćivati nužna sredstva za taj dug i težak posao odrastanja (Schäfer, 2015; prema Montessori 1954; str.28).

Prema Schäfer (2015), dugo vremena smatralo se kako dijete dolazi na svijet kao „prazan list“ ili „prazna posuda“ te je zadatak odraslih da ga „pune“ kako bi dijete postalo potpuna i odrasla osoba. Maria Montessori zastupala je mišljenje da svako dijete u sebi, kao individui, nosi *tajanstven unutarnji plan izgradnje* koji obilježava tjelesni i duhovno-duševni razvoj, a samim time i cjelokupnu osobnost. Montessori također smatra kako dijete od rođenja ima potencijale koji se mogu razviti podražajima iz okoline te kako je dijete od rođenja opremljeno svim nužnim kompetencijama pomoću kojih ulazi u razmjene s okolinom (Schäfer, 2015). U razdoblju ranog djetinjstva važno je djetetu pružiti brižnu njegu jer će dijete tako postati najveće čudo prirode (Ivon i sur., 2011).

Britton (2000), navodi univerzalne karakteristike djetinjstva:

- sva djeca imaju upijajući um,
- sva djeca prolaze kroz razdoblja posebne osjetljivosti,
- sva djeca žele učiti,

- sva djeca uče kroz igru i rad,
- sva djeca prolaze kroz nekoliko faza razvoja,
- sva djeca žele biti neovisna.

Upijajući um

Prema Mariji Montessori, dijete posjeduje *upijajući um* koji nesvjesno upija informacije iz okoline i vrlo brzo uči o njoj na način koji se razlikuje od načina na koji uči odrasla osoba. Ovakva sposobnost učenja karakteristična je za malu djecu i traje otprilike do njihove šeste godine pa tako u tom razdoblju djetetov um oblikuju dojmovi koji su se u njega utisnuli i koji imaju utjecaj na budući razvoj djeteta. Iskustva iz razdoblja od djetetova rođenja do treće godine života izuzetno su važna pa to razdoblje predstavlja prvu fazu upijajućeg uma. U drugoj fazi, od treće do šeste godine djetetova života, uz *upijajući um*, počinje se pojavljivati *svijest* i *volja* (Britton, 2000). Maria Montessori smatrala je kako je razvoj djetetove volje rezultat postupnog mentalnog razvoja te kako djeca volju moraju razvijati od rođenja, svjesnim trudom, a „slamanje“ djetetove volje smatra štetnim kao i, na primjer, uništavanje djetetova potencijala za razvoj jezika (Lillard i Jessen, 2022). Kad dijete postane sposobno kontrolirati svoje radnje i odbijati ono što ne želi, ono neće oklijevati da se izbori za svoje. Ovo je razdoblje brzog i lakog usvajanja novih vještina pa dijete postavlja mnoge varijacije pitanja *zašto* i *kako*. Djetetov mozak je još uvijek *upijajući*, a dijete pokazuje svjesnu „glad“ za znanjem (Britton, 2000).

Razdoblja posebne osjetljivosti

Maria Montessori uočila je na temelju svojih opažanja kako djeca prolaze kroz razdoblja u kojima iznova ponavljaju neku aktivnost bez nekog očitog razloga te ih tako u potpunosti zaokupi to što rade i to je jedina stvar koja ih u tom trenutku zanima. Kada dijete dovoljno upozna svijet, to razdoblje prolazi i dijete više nema nekontrolirane želje da sve dotakne (Britton, 2000).

Prema Britton (2000), Montessori je utvrdila šest razdoblja posebne osjetljivosti:

- Osjetljivost za red
- Osjetljivost za jezik
- Osjetljivost za spretnost u kretanju
- Osjetljivost za društveno ponašanje
- Osjetljivost za male predmete
- Osjetljivost za učenje putem osjeta.

Osjetljivost za red

Osjetljivost za red javlja se tijekom prve godine i traje do druge godine djetetova života. Ako u životu djeteta postoji red, tada mu je lakše razvrstati i kategorizirati vlastita iskustva. Dijete ima potrebu za dosljednošću i poznatim kako bi moglo u glavi izgraditi sliku svijeta i orijentirati se. Ovo razdoblje povezuje se s razdobljem kad dijete počinje uviđati da može manipulirati svojom okolinom premještajući predmete s jednog mjesta na drugo, no ako predmet ne pronađe na mjestu gdje ga je isprva vidio, izgubit će orijentaciju (Britton, 2000).

Osjetljivost za jezik

Razdoblje osjetljivosti za jezik počinje od rođenja, a sposobnost korištenja jezika i sposobnost govora vrlo je značajna i ima vrlo važnu ulogu u daljnjem intelektualnom razvoju. Dijete od rođenja sluša ljudske glasove, gleda govorne organe odrasle osobe te cijelo vrijeme upija pa će tako do šeste godine, bez ikakve izravne poduke, usvojiti bogat rječnik, osnovne rečenične strukture i oblike te naglasak. Dijete će nastaviti usvajati složenije rečenične strukture i povećavati svoj rječnik tijekom cijelog djetinjstva. Ako dijete u ovom razdoblju nije redovito u dodiru s jezikom, bit će mu nanesena velika šteta. Montessori je smatrala kako je u ovom razdoblju važno da roditelji razgovaraju s djecom i tako im neprestano obogaćuju jezik i omogućavaju učenje novih riječi (Britton, 2000).

Osjetljivost za spretnost u kretanju

Kad dijete jednom postane pokretno, ono se stalno kreće i ima potrebu vježbati i usavršavati tu vještinu. Odrasli često podcjenjuju dječju sposobnost hodanja, no čak su i mala djeca u stanju hodati kilometrima, ali svojom brzinom i ritmom (Britton, 2000).

Osjetljivost za društveno ponašanje

U dobi od dvije i pol ili tri godine, dijete postaje svjesno da je dio grupe i ono počinje pokazivati zanimanje za drugu djecu svoje dobi te počinje s njima surađivati i igrati se. Pojavljuje se osjećaj povezanosti za koji je Montessori smatrala da se javlja spontano te njime upravljaju unutarnji nagoni. Maria Montessori primijetila je kako se u ovom razdoblju ponašanje djece počinje oblikovati prema ponašanju odraslih u društvu te kako djeca postupno usvajaju društvene norme skupine kojoj pripadaju (Britton, 2000).

Osjetljivost za male predmete

U dobi od otprilike godinu dana, dijete privlače mali predmeti kao što su kamenčići, trave, kukci i slično. Dijete dodiruje predmete, promatra ih, a ponekad stavi i u usta. U nastojanju da shvate svijet, djeca osjećaju potrebu za usmjerenjem pozornosti na detalje (Britton, 2000).

Osjetljivost za učenje putem osjeta

Od trenutka kad se rodi, dijete prima podražaje iz svijeta koji ga okružuje preko svojih pet osjeta. Najprije su aktivni osjet vida i osjet sluha, a razvijanjem pokreta i osjet dodira počinje imati važnu ulogu. Osjet okusa počinje biti značajan kad dijete počne stavljati stvari u usta. Maria Montessori smatrala je kako dijete treba mnogo slobode za istraživanje čim postane sposobno puzati, kretati se i hodati. Djetetovo učenje koči odrasla osoba ako sprečava njegovo osjetilno istraživanje stalno govoreći *ne* i ograničavanjem djeteta, na primjer, na mrežu za igranje (Britton, 2000).

3.4. Načela Montessori pedagogije

U središtu Montessori pedagogije je dijete te se Montessori pedagogija temelji na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, poticanju djetetove samostalnosti i vlastitog djelovanja djeteta te na poštivanju djetetove osobnosti. Montessori se u svojim učenjima oslanja na teorije Sigmunda Freuda, oca psihoanalize, koji je tvrdio kako mnoge teškoće odraslih proistječu iz stila života u djetinjstvu kao i problema u istom te je Montessori pokušala stvoriti model koji će djelovati i uklanjati uzroke kasnijih životnih problema (Jagrović, 2007). Pedagogija Marije Montessori ima holistički pogled na dijete i ne postoje ciljevi koji bi bili izvan samog djeteta. Temeljnim načelom smatra se pomoći djetetu u svim razdobljima njegova života što obuhvaća tjelesno, umno i duševno odrastanje. Maria Montessori govorila je kako je dijete „vlastiti graditelj“ te je bila uvjerenjena kako dijete ima prirodene mogućnosti za vlastiti razvoj (Philipps, 2003).

Poštovanje djeteta

Maria Montessori intenzivno se zalagala za potrebe male djece te je svojom pedagogijom pomogla da se djecu ne usmjeri u pogrešnom pravcu, već da im se pruži partnerska pomoć za „samoodgoj“. Razmišljanje o samom djetetu bitni je element Montessori pedagogije koji i do danas ima znanstvenu podlogu i opravdanje u tome da svako biće ima vlastiti, genetski određen, program razvoja. Prema humanom, religijskom obrazloženju, dijete može razviti sposobnosti

koje ima ako osjeća da ga se bezuvjetno voli i ako odrasta u okolini koja je primjerena, koja poštuje njegove razvojne mogućnosti i koja mu omogućuje slobodan razvoj (Seitz i Hallwachs, 1997).

Osposobljavanje osjetila i kretanje

U odgoju je važno da se djeci omogući stjecanje odgovarajućih iskustava te je za djecu važno da preko osjetila percipiraju okolinu. Da bi djeca što kvalitetnije razvila percepciju, ona moraju stvari „vidjeti i rukama“, a ne samo očima pa ih moraju opipati, kušati, omirisati... Kad čovjek ne koristi svoja osjetila, ona zakržljaju, a tako zakržlja i sam čovjek te postaje sve važnije i značajnije da percipiramo svijet pomoću svih osjetila. Osjetilima komuniciramo sa svijetom, ulazimo u odnose i stvaramo veze. Temeljem Montessori pedagogije smatra se upravo odgoj osjetila. Montessori polazi od motorike cijelog tijela i govori kako u odgoj moramo uvući tjelovježbu, igre i slično te kako duhovni razvoj mora biti povezan s kretanjem i ovisiti o njemu. Druga važna osjetila koja Montessori spominje su: osjetilo za opip, osjetilo mirisa i osjetilo okusa, ali i osjetilo za ravnotežu te osjetilo sluha. Za sva navedena osjetila, Maria Montessori razvila je poseban materijal koji se koristi u vrtićima i školama (Seitz i Hallwachs, 1997).

Kako mišići pamte

Maria Montessori smatra da je odgoj cjelina koja ima glavu (mišljenje), srce (osjećaje) i ruke (djelovanje). Svaka osoba mora preko osjetila učiti i uskladiti svoje pokrete preko mozga pa tako pokreti oblikuju duh djeteta te su duh i aktivnost povezani. Montessori govori da ako pažljivo promatramo djecu možemo vidjeti da se razum razvija preko kretanja te da su inteligencija i kretanje usko povezani. Ono što dijete nauči preko i pomoću mišića ostavlja trag i ne zaboravlja se. U Montessori vrtićima i školama djeca se slobodno mogu kretati, birati što će raditi i gdje će raditi (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Polarizacija pažnje“

„Polarizacija pažnje“ podrazumijeva stanje duboke i apsolutne koncentracije za koju su sposobna mala djeca te u tom stanju dijete postaje mirnije, pametnije i lakše se izražava. Da bi se ostvarila takva koncentracija, dijete mora samo odlučiti što će raditi, a Montessori traži od odgojitelja da takvu koncentraciju ne ometaju, već da je cijene. Prema Montessori, tri stupnja prethode koncentraciji: „pripremne radnje“ (postupni početak neke aktivnosti), „veliki rad“ (početak koncentracije) i stupanj „velikog rada“ (unutarnje zadovoljstvo i uravnoteženost) (Seitz i Hallwachs, 1997).

Slobodan izbor

Sloboda je jedno od temeljnih načela Montessori pedagogije (Ivon, Krolo, Mendeš, 2011). U Montessori vrtićima i školama, djeca imaju slobodu izražavanja osjećaja, mišljenja i odlučivanja, slobodu kretanja i djelovanja, slobodu biranja, ponavljanja, stupanja u socijalne kontakte i slobodu mirovanja (Philipps, 2003). „Sloboda unutar dobro poznatih granica vodi k spoznaji zakona života“ (Philipps, 2003; str. 45). Sloboda „ne dopušta“ djetetu da radi i čini što hoće, već mu pruža mogućnost samostalnog odabira sadržaja i aktivnosti koje vode do njegove neovisnosti (Ivon i sur., 2011). Zadatak odgojitelja je da indirektno pripremi mogućnosti za slobodan izbor i stavi na raspolaganje odgovarajuće materijale za samostalan rad, pri čemu je značajna kvaliteta, a ne kvantiteta materijala. Dijete će moći iskoristiti šansu koju mu pruža slobodan izbor samo ako se ono dobro osjeća, ako je u zajednici sigurno, ako se ne boji i ako mu je dopušteno napraviti grešku na čijoj osnovi može naći pravi put do rješenja (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Pripremljena okolina“

„Pripremljena okolina“ od iznimnog je značaja za Montessori pedagogiju te se ističe potreba da prostori u kojima borave djeca budu primjereni djeci veličinom i mogućnostima za zadovoljavanje potreba djece. Maria Montessori dala je jasne upute kako urediti dječju okolinu i napraviti namještaj koji odgovara djeci i njihovim potrebama, a istovremeno pruža materijal za vježbanje i učenje koji potiče duhovni razvoj. Pripremljenu okolina smatra se znakom slobode i odgojnim sredstvom. Maria Montessori ističe kako pripremljena okolina treba biti jedinstvena i harmonična cjelina, a ne zbirka različitih materijala, igračaka i stvari za rad. Također, smatra kako djeci treba nuditi materijale i poticaje koji odgovaraju aktualnom godišnjem dobu (Seitz i Hallwachs, 1997).

Rad s materijalom

Česte su zablude oko toga kako je Montessori-materijal središte zanimanja u Montessori pedagogiji. Montessori vrtić ili školu ne može se zamisliti bez odgovarajućeg materijala, ali ono što je važnije od samih materijala i što je u središtu zanimanja Marije Montessori jest dijete. Montessori-materijal dio je „pripremljene okoline“ i značajan je samo ako je dio cjelokupne Montessori pedagogije. U praksi je vrlo važan način na koji se djeca susreću s tih materijalima. Maria Montessori naglašavala je kako prenatrpani prostori i police nemaju smisla te kako Montessori-materijal nije zbirka zanimljivih, šarenih, maštovitih i veselih igara. Montessori-materijal svoje polazište ima u materijalima Itarda i Seguina koje je Montessori dijelom

preuzela i dalje razvijala. Tako je nastao autodidaktički materijal pomoću kojeg djeca samostalno mogu raditi i stjecati iskustvo te učiti rukujući materijalom, ponavljajući vježbe i rješavajući zadatke. Montessori-materijal dijete rabi konkretno; trese ga, slaže pojedine dijelove, stavlja dijelove u određene rupice, svrstava, otkriva razlike i sličnosti, mjeri, važe, gradi te sve te radnje ponavlja dok ne upozna materijal i posveti se nekom težem zadatku (Seitz i Hallwachs, 1997).

Uloga odgojitelja

Da bi se Montessori pedagogija ostvarila u praksi, odgojitelj mora biti sposoban, izrazito dobar i angažiran, ali mora se znati i povući kako bi aktivnost prepustio djetetu. Maria Montessori savjetuje: „Ponašanje učitelja mora biti tiho i pasivno tako da se djetetov duh može slobodno razvijati“ (Seitz i Hallwachs, 1997; str 59). Govori kako suradnja unutar Montessori pedagogije nije isključena, ali odgojitelj ju treba ostvarivati oprezno, mnogostrano i preko uživanja. Odgojitelj treba promatrati dijete kad radi, kad se žuri, kad se povlači u sebe, kad govori ili kad šuti. Kad dijete pokaže zanimanje za rad s materijalom koji mu je odgojitelj pokazao, odgojitelj se mora povući i postati pasivan, ali u isto vrijeme mora biti aktivan i paziti te opažati dijete. Odgojitelj mora voljeti djecu, biti strpljiv, ponizan, milosrdan, imati razumijevanja, mogućnost uživanja, treba biti i duhovit, maštovit te mora poštovati dijete. Maria Montessori smatra kako je ljutnja najveća pogreška koju odrasla osoba može primijeniti u ophođenju s djecom jer za interakciju između odraslih i djece odlučujuću ulogu ima pažnja koju odrasla osoba posvećuje djetetu kao i puno ljubavi i razumijevanja. U svom radu, odgojitelj također treba uzeti u obzir stupnjeve razvoja djeteta i okolnosti u kojima dijete živi i razvija se. Najvažnije je promatrati djecu kako bi se spoznale njihove stvarne potrebe (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Pomozi mi da to sam učinim“

Odgoj u Montessori pedagogiji pomaže djetetu da se odvoji od odraslih, da se osamostali i razvije u slobodnu ličnost. Maria Montessori protivi se direktnoj pomoći djetetu od strane odgojitelja jer smatra da djeca žele biti samostalna (Seitz i Hallwachs, 1997). Smatra kako se djetetu najviše može pomoći ako mu se omogući da samo stječe iskustvo te da osmišljena pedagoška pomoć smije biti samo indirektna pomoć koja mora biti u funkciji ovladavanja procesom osamostaljivanja. Tvrdi da ako odrasli ne osvijeste tu tajnu, oni nikad neće razumjeti ono što dijete čini, a ako ne razumiju ono što dijete čini, sprječavat će ga da radi ono što hoće raditi (Ivon i sur., 2011).

3.5. Montessori materijal

Bez njega se djeca ne bi bila u stanju usredotočiti. Ono što ga čini nije odabrano proizvoljno; naprotiv, odabir je učinjen nakon mnogo godina iskustva rada s djecom (Ivon i sur., 2011; str. 120).

Izbor materijala u Montessori pedagogiji temelji se na predmetima i sredstvima koji su bili upotrebljavani u psihološkim pokusima Itarda i Seguína u pokušajima odgajanja mentalno slabije i slaboumne djece. Kriterije za isključivanje, mijenjanje ili prihvaćanje tih predmeta i sredstava kao materijala omogućili su načini na koje su djeca upotrebljavala te različite predmete, koliko često su ih koristili, kako su na njih reagirali i kakav su razvoj oni omogućili (Montessori, 2023). Montessori materijal smisao dobiva samo u okviru Montessori pedagogije, a upotreba materijala predstavlja ispunjenje principa odgovarajućeg razdoblja osjetljivosti i rukovanje tim materijalom osigurava polarizaciju pažnje. Montessori je smatrala materijal „ključem koji otvara vrata u svijet“ te osnovom za red preko koje djeca mogu spoznati odnose i veze u svijetu, a preko konkretnog rada spoznati i sam svijet (Ivon i sur., 2011).

Maria Montessori dijeli materijal na pet različitih područja i primjena: materijal s kojim se provode vježbe za praktični život, osjetilni materijal, materijal za matematiku, materijal za jezik, materijal za svemirski odgoj (Seitz i Hallwachs, 1997).

Vježbe za praktični život

Djetetu treba omogućiti izvršavanje malih zadataka prilagođenih njemu i preuzimanje nekih obaveza kako bi ono svladalo odgovornost, samostalnost i spremnost za pružanje pomoći. Materijal, oblik i boja moraju biti poticajni djetetu. Vježbe za praktični život dijele se na tri područja:

- a) briga za samoga sebe (pranje ruku, čišćenje cipela, oblačenje, skidanje...),
- b) briga za okolinu (rad u vrtu, pranje suđa, pranje rublja, pranje prozora, čišćenje, briga za životinje...),
- c) vježbe koje su povezane sa životom u zajednici (pozdraviti, postaviti stol, naliti piće...) (Seitz i Hallwachs, 1997).

Prema Seitz i Hallwachs (1997), vježbe za praktični život temelj su svakog Montessori-materijala jer djeca uče što je to koncentracija, koordinacija pokreta, samostalnost i ustrajnost.

Osjetilni materijal

Osjetilni materijal ima odlučujuću ulogu u fiziološkom odgoju i napravljen je tako da se uvijek odnosi samo na jedno osjetilo (Seitz i Hallwachs, 1997). Sastoji se od sustava predmeta koji su grupirani prema određenim fizičkim svojstvima poput boje, oblika, veličine, težine, zvuka, temperature i slično (na primjer, skupina različito obojenih pločica stupnjevanih skala boja) (Montessori, 2023). Odgojitelj treba djetetu omogućiti ponudu osjetilnih materijala koja sadrži puno varijanti i ne smije sprječavati dijete u istraživanju svih mogućnosti koje materijal nudi jer tako koči kreativnost kod djeteta. Zbog svoje jednostavnosti, osjetilni materijal ima meditativni karakter i ponavljanjem vježbi djeca postižu koncentraciju i mir. Koristeći Montessori-materijal, dijete nesvjesno stvara veze i prema drugim područjima pa tako, na primjer, uz pomoć osjetilnog materijala koji se sastoji od deset crvenih šipki koje su duge od 10 do 100 centimetara, dijete uviđa razliku u dužini i uči pojmove „kratko-dugačko“ što je povezano s materijalom za matematiku. Odgoj kreativnosti nije primarna zadaća osjetilnog materijala, već osjetilni materijal djetetu nudi konkretne mogućnosti da stekne točnije, svjesnije i uređenije iskustvo (Seitz i Hallwachs, 1997).

Materijal za matematiku

Preko vježbi s Montessori-materijalom, dijete se bavi konkretnim stvarima i tako se razvija, odnosno razvija svoja osjetila. Materijal za matematiku smatra se najzanimljivijim, a djeca su indirektno preko vježbi za praktični život pripremljena za rad s materijalom za matematiku. S materijalom za matematiku dijete uči kroz rad i tako svladava osnovne zadatke te se takvo učenje još naziva i kinestetičko učenje, a u takvom učenju vidljiva je primjena pedagoškog načela prema Pestalozziju gdje govori kako odgoj ima tri činitelja, a to su glava, srce i ruke. Matematika je sustav mišljenja koji se ravna prema pravilima pa je svijet brojki za djecu složen i nepregledan iako većina djece već u predškolskoj dobi pokazuje zanimanje za brojke i brojanje. Pomoću Montessori-materijala za matematiku dijete može svladati zakonitosti, pravila i poteškoće koje se pojavljuju na zoran način te se tako razvija djetetov „matematički duh“ (Seitz i Hallwachs, 1997).

Materijal za jezik

Materijal za jezik usklađen je s osjetilnim materijalom te se njime proširuje rječnik i svijest o materinskom jeziku ili se postupno svladava strani jezik. Materijal za jezik nudi sustavni uvod u samu bit jezika, čitanje i pisanje se indirektno priprema, postoje vježbe za čitanje i pisanje, razne igre te jednostavne gramatičke vježbe. Učenje čitanja i pisanja u Montessori pedagogiji

je sintetička metoda jer djeca prvo „iskuse“ pojedina slova koja zatim slažu u riječi i rečenice. Najpoznatiji Montessori-materijal za jezik su slova na hrapavom papiru. Crveni konsonanti i plavi vokali nalijepljeni su na grubom papiru na drvene pločice pri čemu dijete osjetljivim vrhovima prstiju opipava i tako doživljava slova. Ovakav način učenja Montessori povezuje s „pamćenjem mišića“ i govori kako neka djeca nauče pisati i prije nego što su usvojila značenja slova (Seitz i Hallwachs, 1997).

Materijal za svemirski odgoj

Maria Montessori željela je preko materijala za svemirski odgoj omogućiti djeci da uspostave kontakt sa svijetom pa je tako razvila, na primjer, globuse na kojima se kontinenti i oceani mogu opipati. Pomoću materijala za svemirski odgoj dijete istražuje i otkriva svijet i odnose unutar zemljopisa, geologije, kemije, fizike, biologije, astronomije... Montessori smatra kako će odgovornost prema prirodi i kulturi proizaći iz djetetova razumijevanja temeljnih znanja i stečenih iskustava o svijetu i svemiru kao i o njihovim međuodnosima (Seitz i Hallwachs, 1997).

4. WALDORFSKA PEDAGOGIJA

4.1. Rudolf Steiner i povijesni razvoj waldorfske pedagogije

Rudolf Steiner rođen je 1861. godine u mjestu Kraljevec, na granici između Austrije i Mađarske. Kao dijete, puno vremena provodio je na kolodvorima uz svog oca koji je bio željeznički službenik pa je tako već u djetinjstvu razvio praktičnu spremnost za život, a od svoje sedme godine imao je „osjetilno nedokučive“ doživljaje u prirodi o kojima nikome nije govorio. Privlačila ga je Katolička crkva, no budući da je trebao slijediti put svog oca, njegovo školovanje bilo je orijentirano prema prirodnim znanostima. Nakon mature, 1879. godine, Steiner je krenuo u Beč na studij biologije, kemije i fizike, a uz studij je proučavao i bavio se Goetheovim, Haeckelovim i Nietzscheovim djelima. Najviše je bio zaokupljen Goetheovim djelima u kojima je pronašao mogući „most“ između prirodnih i duhovnih znanosti. Nakon završetka studija, Steiner se zaposlio kao odgajatelj desetogodišnjeg dječaka koji je imao „vodenu glavu“ i kojeg su proglasili nesposobnim za školovanje, ali je usprkos tome kasnije postao liječnik. Od trenutka podučavanja tog desetogodišnjeg dječaka, Steiner je intenzivno počeo proučavati sve u vezi s čovjekom i nikad se više nije prestao baviti pedagogijom.

Od 1900. godine Steiner je živio u Berlinu, kao slobodni pisac, a držao je i predavanja u „Školi za obrazovanje radnika“ i u društvu Giordano Bruno. U teozofskom društvu govorio je o svom kršćanstvu održavši svoje prvo predavanje *Kršćanstvo kao mistična činjenica*. Predstavio je svoje poimanje svijeta kao djelovanje demonskih snaga koje se neprijateljski odnose prema čovjeku te je predočio svoju sliku Krista kao univerzalnu sliku svijeta čime je naglasio kontrast prema teozofskom pogledu na svijet. Godine 1902., Steiner svoje prvo teozofsko očitovanje označava „rođenjem antropozofije“, a 1904. godine objavljuje svoje antropozofske stavove u knjizi *Teozofija*. Pedagoško djelovanje i razmišljanje protezalo se kroz cijeli Steinerov život te 1907. godine nastaje njegovo temeljno pedagoško djelo *Odgoj djeteta promatran preko duhovnih znanosti*. Godine 1913. dolazi do osnivanja Antropozofskog društva zbog sukoba s Teozofskim društvom. Početkom revolucije u Njemačkoj 1918. godine, Steiner je radnicima održavao predavanja o socijalnim i pedagoškim temama čime je oduševio radnike kao i Emila Molta, direktora tvornice cigareta Waldorf-Astoria u Stuttgartu. Emil Molt pomogao je Steineru u osnivanju škole za djecu radnika pa tako 1919. godine nastaje prva waldorfska škola. Sve do 1924. Steiner je u toj školi održavao predavanja o temeljnim idejama svoje „odgojne umjetnosti“ i poznavanju čovjeka. Iz waldorfskog pokreta nastaju waldorfski vrtići te mjesta za izobrazbu odgojitelja za koje se zauzimala Caroline von Heydebrand. Steiner je kasnije održavao predavanja u brojnim njemačkim gradovima, a njegove ideje bile su

zastupljene i u inozemstvu, posebno u Engleskoj. Potkraj života, Steiner je i iz bolesničke postelje davao brojne savjete i pisao autobiografiju *Moj životni put*. Rudolf Steiner umro je 30. ožujka 1935. godine u Dornachu u Švicarskoj (Seitz i Hallwachs 1997).

4.2. Antropozofija kao temelj waldorfske pedagogije

Antropozofija se tumači kao znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu te antropozofi zastupaju mišljenje da tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti, počinje upravo antropozofija (Matijević, 2001). Steinerova antropozofija vrsta je razumijevanja ljudskih aktivnosti pomoću mentalnih sila na spiritualan i holistički način (Paschen, 2014). Prema Steineru (1990), Matijević (2001) navodi kako je čovjek građanin triju svjetova pa tako tijelom pripada svijetu koji opaža tijelom, dušom gradi svoj vlastiti svijet, a duhom mu se objavljuje svijet. Osjećaj, volja i mišljenje pojmovi su koji se također ističu u antropozofiji. Čovjekova individualnost očituje se u osjetilnim doživljajima kojima se pridružuje volja kojom čovjek djeluje na vanjski svijet, a mišljenjem se uzdiže iznad vlastitog života. Antropozofija kao znanost uči kako se čovjek sastoji od četiri dijela: fizičkog, eteričkog ili životnog, duševnog tijela i JA. „Odgajati znači uzeti u obzir četiri dijela čovjekova bića: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, astralno ili osjećajno tijelo i JA“ (Matijević, 2001; str. 60). Fizičko tijelo isto je kod svih ljudi i svoje obličje prima zakonitošću naslijeđa, a ono je nosioc duha koji ponavlja prijašnji život u novom obliku. Eteričko ili životno tijelo predstavlja „životom ispunjeno duhovno obličje“ i priziva fizičke tvari u život kako bi sačuvalo fizičko tijelo od raspada te omogućuje rast, razmnožavanje i snagu naslijeđa. Između fizičkog i eteričkog tijela stoji duša koja prima utiske iz vanjskog svijeta, preoblikuje ih u doživljaje i čuva u pamćenju te ih predaje duhu koji ih nosi kroz vječnost. Astralno ili osjećajno tijelo označava „zrelost za život na Zemlji“ i počinje pubertetom (Matijević, 2001). Praktična primjena antropozofije očituje se u osiguranim adekvatnim fizičkim uvjetima za razvoj duha, održanju tjelesnog zdravlja, vježbanju duševnih snaga koje su povezane s osjećajima, voljom i osposobljavanjem živog mišljenja (Seitz i Hallwachs, 1997).

Reinkarnacija i karma

Reinkarnacija se tumači kao kretanje ljudske duše iz vlastite duhovne domovine prema fizičkom tijelu kako bi ispunila svoju zadaću na Zemlji, a nakon tjelesne smrti duša prolazi kroz fazu objašnjenja i učenja u duhovnom svijetu nakon čega se ponovno utjelovljuje u nekom tijelu i podliježe zakonu sudbine koji sama stvara. Karma vodi čovjeka prema životnoj zadaći koja stoji pred njim u određenoj inkarnaciji sve dok ju čovjek ne svlada. Steiner smatra kako teška

sudbina određene inkarnacije ima razloge u karmi što znači da je uzrokovana krivicom ili neuspjehom u nekom od prethodnih života (Seitz i Hallwachs, 1997).

Prareligioznost – Krist kao centralna snaga

Kršćanstvo se smatra jednim od temelja waldorfske pedagogije, no brojne činjenice pokazuju upravo suprotno, odnosno tumače kršćanstvo više ukrasom i nadgradnjom nego temeljem. Za Steinera je „religio“ veza s onim što je bilo „prije“, a „prije“ je samo duhovni praskvijet u kojem ne postoje božanske intervencije i objave (Bezić, 1999). U središtu antropozofije je Krist koji je kao božansko biće, postao čovjekom i prošao kroz smrt, uzdrmao zakonitost karme (Seitz i Hallwachs, 1997). Prema Seitz i Hallwachs (1997), nastava u waldorfskoj školi od temelja je kršćanski orijentirana i budući da dijete dolazi na Zemlju iz duhovnog svijeta, ono sa sobom donosi izvornu religioznost koju odrasli trebaju sačuvati i njegovati te koju se ne smije razvodniti i „odgajati“. Sama prareligioznost očituje se u čovjekovom osjećaju da je preko svog svemirskog podrijetla neposredno vezan sa Stvoriteljem (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Tročlanost“ čovjeka: tijelo-duša-duh

Prema Steineru, čovjek je raščlanjen na tri „dijela“. Fizičkim tijelom spada u ovozemaljski svijet, duhom ulazi u svoju duhovnu domovinu, a duša osjeća i povezuje ta dva dijela kako čovjek ne bi bio rastrgan između ta dva svijeta. Tročlanost se očituje i u ljudskom organizmu koji je raščlanjen na živčano-osjetilni sustav, ritmički (krv i disanje) sustav i sustav udova i razmjerne tvari, na što se nadovezuju tri vrste izražavanja života pa je tako mišljenje povezano sa živčano-osjetilnim sustavom, osjećaji s ritmičkim sustavom i htijenje s udovima (Seitz i Hallwachs, 1997).

4.3. Temeljna pedagoška načela waldorfske pedagogije

Temeljna pedagoška načela Rudolfa Steinera, prema Seitz i Hallwachs (1997) jesu; strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta, odgoj „onoga što čovjek donosi sa sobom“, temperamenti, sedmogodišnja razdoblja, osposobljavanje osjetila, sveobuhvatno shvaćanje odgoja i samoodgoj odgojitelja.

Strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta

Prema Steineru, duhovni dijelovi čovjeka „presvlače“ se tjelesnošću napuštajući stupnjeve prije rođenja, a zadatak odgojitelja je uskladiti ta dva dijela. Važno je oslušivati pravu prirodu i potrebe djeteta i ne pokušavati odgojem i vlastitim planovima djetetu nešto usaditi. Seitz i Hallwachs (1997) navode prema Ellen Key kako je pedagoški zločin „napuniti“ dijete nečim drugim i podčiniti njegovo biće, već treba pustiti da se priroda djeteta polagano i mirno sama razvija te treba osigurati vanjske okolnosti koje će potpomognuti radu prirode (Seitz i Hallwachs, 1997).

Odgoj „onoga što čovjek donosi sa sobom“

Već se šezdesetih godina prošlog stoljeća raspravljalo o tome ima li naslijeđe ili društvena okolina veći utjecaj na dijete. Seitz i Hallwachs (1997) navode kako bi zdravom ljudskom razumu u svakom slučaju moralo biti jasno da dijete nije u potpunosti određeno naslijeđem, jer bi se u tom slučaju moglo „uzgajati“ pametnu djecu i posve odustati od odgoja. Ipak, s druge strane, činjenica je da isti način odgoja i obrazovanja kod različite djece daje različite rezultate. Prema Steinerovim promišljanjima, duhovnost koju čovjek donosi sa sobom na svijet prenosi se između onoga što je naslijeđeno i datih životnih okolnosti. Ono što se ipak pokazalo najvažnijim jest da pravi pedagoški koraci i mjere nastaju razvijanjem odgojiteljeve intuicije i osluškivanjem onoga što se zbiva u djetetu te istraživanjem onoga što je dijete donijelo na svijet te što bi za njegov život bilo dobro (Seitz i Hallwachs, 1997).

Temperamenti

Trećina svih Steinerovih predavanja i seminara koje je održao 1919. godine za nastavnike prve waldorfske škole posvećena je upravo temperamentima. Kroz povijest su bile prisutne brojne podjele temperamenata, od Hipokratove, Theophrastosove, Galenove, no moderna psihologijska istraživanja odbacuju takve podjele i učenja budući da ih ne mogu istražiti svojim sredstvima. U Steinerovoj podjeli vidljiva su četiri temperamenta; melankolik, kolerik, sangvinik i flegmatik. Kod melankolika prevladava u djelovanju njegovo JA i on je zamišljen, iznutra jak i sklon dubokom razmišljanju. Kolerik je iznutra jak, lako se uzbuđi i brzo naljuti, a kod njega prevladava astralno tijelo. Kod sangvinika prevladava eterično tijelo i on je iznutra slabiji, lako mu je skrenuti pažnju i površan je. Na kraju, kod flegmatika prevladava fizičko tijelo i on je iznutra slab, miran, lijen i sklon nepokretnosti (Seitz i Hallwachs, 1997). Kako navode Seitz i Hallwachs (1997), dijete je u prvih sedam godina života pretežno sangvinik, a vlastiti temperament stvara se tek nakon tog razdoblja. Djetetu koje je flegmatično treba pružiti

mir i sporost, koleričnom snagom, sangviničnom promjenu, a melankoličnom materijal koji će ga potaknuti na razmišljanje (Seitz i Hallwachs, 1997).

Sedmogodišnja razdoblja

Intuitivnim promatranjem čovjeka i njegovog ritma može se doživjeti podjela na sedmogodišnja razdoblja u waldorfskoj pedagogiji. Prvo sedmogodišnje razdoblje počinje rođenjem fizičkog tijela pri čemu je novorođenče osjetilno biće koje cijelim tijelom opaža, upija i oponaša po modelu odraslih. U prvom sedmogodišnjem razdoblju eterično tijelo je skriveno i zaštićeno. Ispadanjem mliječnih zuba započinje drugo sedmogodišnje razdoblje u kojem se oslobađa eterično tijelo te od tog trenutka ono služi djetetu kao instrument učenja. Dijete svojim tijelom prima ritmove i navike pomoću kojih će kasnije razviti vlastitu snagu i samostalnost te može učiti preko autoriteta odgojitelja. Početkom trećeg razdoblja, koje je određeno pubertetom, oslobađa se astralno tijelo i dolazi do „zemaljske zrelosti“. Kod djevojčica se očituje prvom menstruacijom, a kod dječaka mutiranjem. Sada već mlada osoba može razviti unutarnji odnos prema drugom spolu, može prosuđivati i razvijati odgovorno i samostalno djelovanje. Pojavljuju se i astralni „trudovi“ koji su obilježeni velikom potištenošću i rastrganošću između maštanja o svemoći i nezadovoljstva sa samim sobom i sa svijetom. Rođenjem vlastitog JA, koje ima zadaću usavršavanja i razvijanja svih dijelova bića i povezivanje s duhom, osoba ulazi u četvrto sedmogodišnje razdoblje. U ovom razdoblju stasala je duša i tijelo, osoba je sposobna prosuđivati i fantazirati te se u pravom smislu smatra odraslom osobom. Steiner na sedmogodišnja razdoblja dijeli i život nakon ova prva četiri razdoblja. Sposobnosti, ali i štete koje su nastale u prva četiri razdoblja djeluju u budućim razdobljima tako da izgrađuju ili razaraju čovjeka (Seitz i Hallwachs, 1997).

Osposobljavanje osjetila

„Osjetila su vrata kroz koja svijet ulazi u čovjeka“ (Seitz i Hallwachs, 1997; str. 132). Steiner navodi dvanaest osjetila pa tako „vanjskim osjetilima“ pripadaju: ja-osjetilo, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i osjetilo za sluh koji su podređeni mišljenju. „Vanjsko-unutarnjim osjetilima“ pripadaju: osjetilo za toplinu, osjetilo vida, osjetilo mirisa i osjetilo okusa koji su podređeni osjećajima. „Unutarnjim osjetilima“ pripadaju: osjetilo ravnoteže, osjetilo za kretanje, osjetilo života i osjetilo opipa koji su podređeni htijenju. Uključivanje svih djetetovih osjetila je cilj sveobuhvatne pedagogije, a ako se neko od osjetila ne upotrebljava, ono vremenom zakržlja. U waldorfskoj pedagogiji, osposobljavanje osjetila provlači se kroz sva područja učenja i doživljavanja, a pritom je važno da djetetova okolina bude onoliko

izvorna koliko je to moguće, bez natrpavanja podražajima koji za posljedicu imaju zatupljivanje. Značajni su materijali geometrijskih praoblika, osnovnih boja, prirodni materijali (drvo, vuna...), jednostavni oblici, jasne boje bez uzoraka. Razvoj djetetovih osjetila u vrtiću može se poticati grupnim igrama, slobodnom igrom, igrama u krugu, igrama s instrumentima za djecu, pjevanjem, dječjom euritnijom, radom u vrtu, bavljenjem lutkama, životinjama i slično. Prema Seitz i Hallwachs (1997), osjetila se osposobljavaju preko osnovnih gesta i djelatnosti ljudi. Na primjer, za dijete će biti korisnije ako će samostalno prati lutkino rublje, nego da ga stavi u perilicu za rublje ili da gleda emisiju za djecu o pranju (Seitz i Hallwachs, 1997).

Sveobuhvatno shvaćanje odgoja

Steiner, nadovezujući se na Pestalozzijevu koncepciju odgoja, traži da se jednako obrazuju „glava, srce i ruke“ te tako nastoji povezati mišljenje, osjećanje i htijenje. U waldorfskoj pedagogiji, odgoj i nastava se ne razlažu na teoriju i praksu pa tako u waldorfskoj školi nema razdvojenih „predmeta“, već sve što dijete uči jest cjelovit doživljaj njega samog i svijeta kojim je okružen. Stečena iskustva prenose se preko tijela, osjećaja i glave pa se tako, na primjer, u vrtiću plješe uz neku pjesmu, govori se, trči se u ritmu ili se crta te treba oblikovati aktivnosti tako da cjelovitost djeteta dođe do izražaja i da se uzme u obzir. Sve što se radi s djecom mora biti praktično primjenjivo, a to su, na primjer, scenske i dramske igre kod učenja govora i jezika, ručni rad ili zanat kod računanja ili razmišljanja, trčanje ili crtanje u ritmu i slično (Seitz i Hallwachs, 1997).

Samoodgoj odgojitelja

Prije svakog odgoja mora biti samoodgoj, ali to načelo se slabo primjenjuje u odgojnoj praksi. Smatra se da čovjek može biti dobar odgojitelj ili učitelj samo ako u dovoljnoj mjeri svlada teorijsko znanje o djeci i ako primijeni pravilne metode. Prema Seitz i Hallwachs (1997), onaj koji želi odgajati ne može izbjeći razmišljanje o čovjeku i o samome sebi. U prva dva sedmogodišnja razdoblja, kad dijete uči oponašanjem, odgojitelj ima veliku odgovornost nad svojim postupcima i ponašanjem. Ako je svjestan kako svaka nepromišljena i ljutita izjava, svako nepažljivo rukovanje s nekim predmetom i svako melankolično raspoloženje utječe na dijete i njegovo tijelo, samo tada može prvo upoznati svoj karakter, temperament i naučiti kako da svlada iste prije suočavanja s djetetom. Treće sedmogodišnje razdoblje stavlja na kušnju proces samoodgoja jer upravo u tom razdoblju, sada već mladi ljudi, ispituju i istražuju vjerodostojnost svake riječi i radnje učitelja, a svoje vlastite ideje i poglede mjere preko ideja i

pogleda odraslih. Zadatak odraslih je da prenesu na mlade ljude umjetnost samoodgoja, kako bi isti na kraju svog školovanja bili samostalni i mogli pronaći svoje samoodređenje (Seitz i Hallwachs, 1997). Tri pravila umjetnosti odgoja koja u svakom odgojitelju i učitelju moraju biti jesu: religiozna zahvalnost prema svijetu koji se u djetetu otkriva, ujedinjena sa sviješću da je dijete božanska zagonetka koju umjetnošću odgoja rješavamo, ljubavlju uvježbana metoda odgoja, poštivanje djetetove slobode (Steiner, 2008).

4.4. Waldorfski dječji vrtić

Dnevni ritam

Ljudski život je prepun ritmova koji imaju bitnu ulogu u životnim i kognitivnim procesima. Svaka razmjena ritma je u isto vrijeme i proces transformacije. Svaki dan ima svoj ritam koji pomaže djetetu da se snađe, odnosno svaki dan ima svoj karakter koji obilježava određena djelatnost, na primjer crtanje vodenim bojama ili euritmija. Određeni ritam slijedi svaki dan u vrtiću, koji naizmjenično kao udisaji i izdisaji, traži koncentraciju ili dopušta slobodnu igru (Seitz i Hallwachs, 1997). Ritam pomaže djeci da žive s promjenama, pronađu svoje mjesto u svijetu i stječu razumijevanja o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ritam u vrtiću predstavlja „most“ između kontrakcija i ekspanzija, a potrebno je i jedno i drugo kako bi organizam djeteta bio uravnotežen. Previše udisanja (kontrakcija) rezultira tišinom, mirom te čini dijete antisocijalnim, anksioznim i hladnim, dok s druge strane previše izdisanja (ekspanzije) dijete čini društvenim, opuštenim, ali u nekim situacijama pretjerano stimuliranim i hiperaktivnim (Nicol, 2010).

Godišnji ritam

Odgojitelj se mora uživjeti u duhovnu pozadinu svakog godišnjeg doba kako bi to mogao, na primjeren način, prenijeti djeci. Godina u dječjem vrtiću započinje proslavom žetve kad djeca donose bogate plodove prirode (jabuke, orahe, kestenje, šarene listove...). Zahvalnost tim bogatstvima, djeca izražavaju u pjesmama, stihovima i kolu. Igra se temelji na zanimanju seljaka, mlinara i pekara čiji su zadatci obavljanje žetve, pravljenje brašna i na kraju kruha. Na Martinje, 11. studenog, djeca navečer nose svjetiljke, a stol za godišnja doba pretvara se u doba adventa. Svako dijete u vrtu prolazi put koji je napravljen u obliku spirale od borovih grana i na čijem se kraju nalazi svjetlo na kojem svako dijete pali svoju vlastitu svjećicu i nosi je van. Veliki događaj predstavljaju božićne jaslance gdje se djeca raduju Kristovom dolasku, a na Sveta tri kralja, djeca nose poklone s mudracima s Istoka. Zima je na stolu godišnjih doba

predstavljena dragim kamenjem, kristalima i patuljcima koji predstavljaju rad elementarnih bića u prirodi. Karneval predstavlja vrijeme opuštene razdraganosti nakon dugog razdoblja okrenutosti prema unutra. To je vrijeme kada dječji vrtići opet postaju šareni. Kad se zima pobijedi, svako dijete u svojoj posudici posije travu za Uskrs čime počinje vrijeme iščekivanja, a djeca su radosna jer je duga zima pobijeđena i priroda opet može živjeti pa to izražavaju u uskršnjem kolu. U proljeće je u središtu događanja biljni i životinjski svijet. Plavo nebo, zelena trava, sunce i ptice pozivaju na vesele igre, a šareni vilenjaci iz cvijeća i duhovi iz vatre provlače se kroz kolo. Vrhunac ljeta, Ivanje, obilježeno je skupljanjem drva, a pjesme i plesovi uz vatru povezuju djecu s tradicijom slavljenja ljeta. Vrhunac godine u vrtiću i kraj predstavlja ljetno slavlje s Trnoružicom. Poseban dan u vrtiću je proslava rođendana svakog djeteta. Slavljenik ima krunu na glavi, ostala djeca slave njegov rođendan, a rođendanska torta je obavezna (Seitz i Hallwachs, 1997).

4.5. Prostor, okruženje i materijali u waldorfskom vrtiću

Prostor pri samom ulasku u prostorije waldorfskog vrtića je oblikovan tako da djeluje topao i prijateljski raspoložen prema djeci i roditeljima. Na ulazu se nalaze vješalice za dječje jakne i klupice s policama za obuću. Roditeljima su namijenjene oglasne ploče na kojima mogu vidjeti koje se aktivnosti odvijaju u vrtiću, dnevnik i fotografije. Izvan prostorija se često održavaju razni događaji i festivali, kao i izložbe cvijeća, sezonske izložbe, sajam knjiga (Nicol, 2010).

Unutarnji prostor

Prostor dnevnog boravka djece i stol za godišnja doba, izražavaju raspoloženje određenog godišnjeg doba ili blagdana. Na zidovima prevladava boja breskve (Seitz i Hallwachs, 1997). Prema Nicol (2010), prostor bi trebao zračiti toplinom, dobrodošlicom i trebao bi biti umjetnički uređen. U mnogim vrtićima, gdje je to moguće, kuhinja je integrirana u cjelokupni prostor. Sav namještaj je drven, malih dimenzija i prilagođen djeci, a u blizini kuhinje su stolovi i stolice za aktivnosti. Prostor sadrži obiteljski kutić, kutić za osamljivanje i veliku, slobodnu površinu prekrivenu tepihom za razne aktivnosti. Nerijetko se može vidjeti kutić opremljen jastucima iznad kojih visi baldahin. Prozori su ukrašeni ružičastim zavjesama, a električna rasvjeta, ako se koristi, je prigušena. Na zidovima se često mogu vidjeti fotografije članova obitelji i djeteta. Radovi djece nisu tako česti prizor na zidovima, ali ako su se djeca bavila nekom aktivnošću koja je vezana uz određeno godišnje doba, takvi radovi su izloženi u nekim dijelovima prostora. Važno je naglasiti i ulogu stola za godišnja doba koji je smješten u prostoru tako da bude vidljiv,

ali s druge strane nenametljiv. On se razvija i mijenja tijekom godine, kako dolazi do promjene godišnjih doba pa tako u svakom godišnjem dobu sadrži boje koje prevladavaju i elemente raspoloženja istog. U uređenje stola za godišnja doba uključena su i četiri elementa: zemlja, zrak, voda i vatra. Stol nije namijenjen za igru djece, ali djeca ga mogu uređivati raznim elementima određenog godišnjeg doba. Ukupan dojam koji ostavlja prostor waldorfskog vrtića je smireno, mirno okruženje (Nicol, 2010).

Vanjski prostor

Vanjski prostor trebao bi biti što je prirodniji moguć. Na dvorištu se nalazi pješčanik, područje za kopanje, stabla za penjanje, površina za kompost, voćke i vrt. Ako prostor to dopušta, mogu biti postavljene ljuljačke i oprema po kojoj se djeca mogu penjati. Većinom se na dvorištu nalazi kućica u koju se djeca mogu sakriti ako počne padati kiša ili se u njoj mogu igrati. U vanjskom prostoru česti su suradnički odnosi djece, roditelja i odgojitelja gdje roditelji dolaze kako bi s djecom i odgojiteljima obrađivali vrt. U novije vrijeme, sve je češći boravak djece barem dva dana tjedno u vanjskom okruženju, u šumi ili na polju pa se tako sve aktivnosti odvijaju na otvorenome, djeca izrađuju šatore od prirodnih materijala ako pada kiša, a i ručak se odvija u prirodi (Nicol, 2010).

Materijali u waldorfskom vrtiću

Za maštu mlađe djece bilo bi mnogo bolje kad bi rasla u takvoj sredini u kojoj ne bi bilo drugih igračaka osim čamaca od drvene kore, krava od jelovih šišarki i primitivnih lutaka ručne izrade od drva, platna ili vune (Carlgren, 1990; str. 41).

U waldorfskom vrtiću postoje samo prirodni materijali koji su po svom obliku i površini izvorni koliko je to moguće. Nema tehničkih igračaka, igračaka za konstruiranje, „igara za učenje“, a i slikovnice su rijetkost. Stalno mjesto na policama i u košarama imaju lutke i životinje, drvene igračke i prirodni materijali. Jedna od najvažnijih igara nakon treće godine je gradnja kuće pomoću stolova, stolica, stalaka za igračke i marama, a koja simbolizira vlastiti dom za tijelo i stanovanje. Alat koji se upotrebljava u kuhinji, vrtu ili radionici je pravi alat, pa budući da djeca uče promatranjem i oponašanjem, oni već s tri godine mogu oguliti jabuku nožem, pilom prerezati komad drveta i slično. U matematičkim aktivnostima, djeca računaju kestenima i orasima, a po nizovima brojki trče (Seitz i Hallwachs, 1997). Prema Nicol (2010), neki od predloženih materijala za vrtić su: košare koje sadrže češere, oblutke raznih veličina, kvačice za rublje, koru drveta, perje, oblikovane komade drveta za gradnju, vunu, krpe za igru (svilene, pamučne), drvene daske za gradnju... Djeci bi trebala biti dostupna razna odjeća i

rekviziti za uloge u dramskim igrama, kutić „kuće“ koji bi sadržavao stol, stolice, kuhinjsku opremu, krevete za lutke, posteljinu, jastuke i slično. Lutke, smatrane najvažnijom igračkom djece u bilo kojoj dobi, trebale bi biti napravljene bez suvišnih detalja tako da dijete može u igri s lutkom koristiti svoju maštu koja utjelovljuje bilo koji lik u toj lutki. Igračke u vanjskom prostoru trebale bi biti bazirane na velikim materijalima za gradnju, granama, štapovima, trupcima, daskama, užetom, ljestvama i slično (Nicol, 2010). Sav materijal treba biti fino i glatko oblikovan te čist kako bi se izbjeglo ozljeđivanje djece prilikom rukovanja istim (Carlgren, 1990).

4.6. Aktivnosti u waldorfskom vrtiću

Slobodna igra

Dijete kroz igru upoznaje i istražuje svijet oko sebe, ona za njega predstavlja ogledalo razvoja te je spontana aktivnost koja ga veseli i opušta. Potreba i znatiželja za igrom urođena je svakom djetetu, a dijete u igri aktivno angažira svoje mogućnosti i pronalazi interese koji potiču psihički, tjelesni i kognitivni razvoj. Dijete igru doživljava kao nešto ozbiljno jer ono u njoj istražuje, kombinira, koristi sebe i svijet koji ga okružuje, u interakciji s drugima razvija sliku o sebi, otkriva načine vlastitog djelovanja na druge i obratno. Ono u igri izražava i svladava različita emocionalna stanja, reagira na zahtjeve okoline, stvara vlastita pravila, ali se prilagođava i pravilima drugih. U igri je prisutna intrinzična motivacija te je dijete fokusirano na sam proces igre. U igri, kao svijetu mašte, dijete ima mogućnosti promijeniti stvarnost i prilagoditi ju sebi pa tako mijenja uloge ili se vraća istima te iskušava i provjerava što sve može učiniti i postati. Slobodna igra omogućuje razvoj temeljnih kompetencija, kao što je razvoj jezika, razvoj socijalnih vještina, emocionalni razvoj, kognitivni razvoj. Sve djetetove aktivnosti i sva igra temelje se na oponašanju koje je temelj djetetova razvoja (*Šumska vila – Slobodna igra*, 2013). Uspješna igra ima ritam, intrinzični je motivirana i karakterizira ju slobodan izbor prostora i materijala za igru, a dijete kroz igru aktivira cijelo svoje tijelo što pomaže u razvoju grube motorike. Igra utječe na zdravlje djeteta što se očituje zdravim i aktivnim navikama, smanjenim rizikom od pretilosti, utječe na zdrav razvoj mozga te na razvijanje vještina rješavanja problema (Sobo, 2014).

Ritmičko kolo

U ritmičkom kolu dijete na maštovit način upoznaje stvari i pojave iz svoje okoline, a glavni sadržaj kola određuje se prema velikim godišnjim proslavama. Djeca se u kolu izražavaju pokretima koji odražavaju njihovu bit (na primjer, seljak koji sije, cvijet koji raste, kišne kapi koje padaju...). Izražavanje događaja kretnjama, govorenje i pjevanje određenog sadržaja na optimalan način njeguje jezik i govor, glazbene i stvaralačke sposobnosti djeteta. Kad se u kolu izmjenjuju govor, glazba i pokret, dijete doživljava jedinstvenost, cjelovitost riječi, zvuka i pokreta, a samim time ritmičko kolo je učenje jezika, govora, glazbe i pokreta te učenje doživljavanja prirode i godišnjih doba (*Ritmička kola*, bez dat.). Sadržaji kola pripremaju se oko četiri tjedna te se s njima živi. Nema proučavanja i učenja napamet, već se dječje sudjelovanje događa samo kroz oponašanje (oponaša se kako odgojiteljica govori, kako se kreće...). Svako dijete sudjeluje u skladu sa svojim temperamentom i karakterom pa tako neka djeca samo oslušuju dok stoje u krugu i tek onda počinju sudjelovati, a ponekad preuzmu „glavnu ulogu“. U kolu se radi o unutarnjem doživljaju djece, ono traži koncentraciju, pazi se na ritam, okupljanje i razdvajanje, glasnoću i tišinu te snagu i nježnost (Seitz i Hallwachs, 1997).

Euritmija

Euritmija je umjetnost u kojoj se govor i glazba izražavaju pokretom. Prema Steineru (2008), euritmija je vidljivi govor, ali nikakvo izražavanje gestama, pantomimom te nije obična umjetnost plesa. Euritmija polazi od glasova u jeziku, odnosno od vokala i konsonanata pri čemu svaki vokal i svaki konsonant ima svoj specifičan pokret. Kad izgovorimo neki glas, u našoj unutrašnjosti se odvija „nevidljiva“ voljna kretnja, a to je ono što u euritmijским pokretima dolazi do vidljivog izražaja. Kad se osoba uživi u glasove i oblikuje ih u euritmijske pokrete, aktiviraju se sve duševne snage i čitavo ljudsko tijelo. „Euritmija može proizvesti takvu volju koja ostaje čovjeku čitav život, dok neka druga kultura volje ima osobitost da tijekom života ponovno oslabi“ (Carlgren, 1990; str. 79). U euritmiji čovjek svoje unutrašnje stanje duha izražava pokretom te euritmija oblikuje ljudsko biće. U predškolskoj dobi, euritmija ima poseban utjecaj na djecu jer dijete uči na prirodan način, oponašajući riječi i raznolike izražajne i kvalitetne pokrete (*Euritmija – ples duše*, bez dat.). Euritmija pomaže u razvoju koordinacije pokreta, jača sposobnost slušanja, opažanja i neposrednog umjetničkog stvaranja te socijalne vještine, a djeca vrlo dobro prihvaćaju ritmove i vježbe koje im pomažu jačati i uravnotežiti vlastita tijela i životne snage (Lovrak, bez dat.). Tijekom euritmije obraćamo se duši, glasovi i

tonovi postaju vidljivi preko gesti, osjećanja se izražavaju na umjetničkoj razini, a taj oblik kretanja može uspostavljati ravnotežu kod djeteta (Seitz i Hallwachs, 1997).

Umjetničke aktivnosti

Umjetničke aktivnosti razvijaju dječju osjetljivost za doživljavanje svijeta i ljepote. Najčešće se koristi tehnika „mokra na mokro“ gdje se dijete povezuje s bićem boje, miješa boje pa tako dobiva nove i uživa u njima. Sa starijom djecom radi se u više tehnika. Djeca crtaju ili slikaju pastelama, a provode se i aktivnosti modeliranja pčelinjim voskom koji je obojan prirodnim bojama pa se tako razvija fina motorika (*Umjetničke aktivnosti*, bez dat.). Umjetnost pomaže u razvoju djetetove duševne osjetljivosti i svjesnosti svijeta koji ga okružuje (Aljabreen, 2020). Dijete prvo jasno treba doživjeti dojam svake boje koju koristi, a nakon toga može miješati boje i dobivati nove. Na početku se slika samo jednom bojom, a kasnije s tri temeljne boje. Odgojiteljica uz svaku boju priča „priču o boji“ (o žutom suncu, o plavoj vodi...), a time se obraća osjetilima djece i prenosi im informacije o duhovnoj kvaliteti svake boje. U vrtiću, umjetnost se ogleda i u ukrašavanju stola za godišnja doba, u slici koja dočarava bajku, u pjevanju u kolu, pričanju priča, zajedničkom oblikovanju ukrasa za prostor i slično. Djeca se također susreću s oblikovanjem vune i tkanjem (Seitz i Hallwachs, 1997).

Pripovijedanje i lutkarstvo

Pravilno odabranim pričama i lutkarskim predstavama djetetu se može približiti doživljaj duševno-duhovnog procesa u čovjeku. Ponavljanje istih sadržaja kod djeteta osnažuje volju i sposobnost koncentracije te mu omogućuje povezivanje sa sadržajem (*Bajke, priče i lutkarske predstave*, bez dat.)

U waldorfskom vrtiću, pripovijedanje, odnosno pričanje, je jedna od primarnih metoda razvoja govora i jezika. Odgojitelj pripovijeda koristeći geste koje djeca zatim oponašaju. Nakon odgojiteljevog pripovijedanja, djeca imaju priliku odgovoriti umjetničkim ekspresijama ili uživati u maštovitoj igri (Aljabreen, 2020). Pripovijedanje je jedan od načina na koji djeca uče o svijetu i gdje njihova iskustva dobivaju smisao. Kroz iskustvo slušanja, kod djece se razvija mašta, fantazija i pamćenje, a to im pomaže da razumiju svijet koji ih okružuje i postanu kompetentni govornici i slušaoci. Pripovijedanje je najlakše započeti obiteljskim pričama ili pričama o osobnim iskustvima jer djeca najviše vole slušati o njima samima. Pripovijedanje je dobar uvod u događaje koji slijede (blagdani...), prilika za osvještavanje o važnim navikama (pranje zubi...) te poticanje pozitivnih ponašanja. Preporučuje se naučiti priče kako bi se djeci pripovijedalo bez doslovnog čitanja jer to daje priliku odgojitelju da u priču implementira nešto

što smatra važnim i poučnim, a čega već nema u priči. Pričanje priča o životinjama kod djece razvija pozitivne osjećaje prema prirodi, bajke potiču djecu na razmišljanje i omogućavaju im izražavanje emocija te daju slobodu djetetovom duhu. Neke priče služe kao poticaj za bavljenje određenim situacijama ili za terapijske svrhe. Uloga odgojitelja je odabrati priče primjerene dječjoj dobi i dječjim individualnim iskustvima. Odgojitelj se treba povezati s pričom i razumjeti je kako bi je što bolje prenio djeci (Nicol, 2010).

Lutkarstvo i lutke još su od davnih vremena izvori zadovoljstva. Lutke su zanimljive svim ljudima, bez obzira na način njihove prezentacije i njihov izgled, a ostavljaju snažan dojam, pogotovo na djecu, koja u lutkama vide ono što oni žele vidjeti te tako ulaze u svijet mašte. Dijete u razgovoru s lutkom osjeća slobodu izražavanja misli i osjećaja bez straha od osuđivanja (Nicol, 2010).

Priprema djeteta za školu – Privilegije „školske djece“

Djeca koja na jesen kreću u školu, u dječjem vrtiću provode dvije vrste aktivnosti. Jedna aktivnost je sviranje prve melodije na petotonskoj kanteli ili na dječjoj harfi. Tako preko osluškivanja napreduju do vlastite glazbe ili slušaju glazbu u maloj grupi. Tonovi se uvode preko maštovitih priča kako bi kod djece zadobili posebnu kvalitetu. Dijete uči točno slušati, određivati je li odsviran niski ili visoki ton, a nije opterećeno učenjem imena nota. Druga aktivnost je bavljenje euritmijom jednom u tjednu. Djeca se okupe u prostoru za euritmiju, svako dijete ima na sebi jednobojnu pregaču čime je naglašeno zajedništvo u grupi. Djeca se uživljavaju u umjetnost pokreta slijedeći tonske i glasovne geste euritmičarke (Seitz i Hallwachs, 1997).

5. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Najzastupljenija alternativna pedagogija u Republici Hrvatskoj je Montessori pedagogija. Ljudevit Krajačić je već 1912. godine u časopisu „Napredak“, Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, pisao o Montessori metodi poučavanja u čitanju i pisanju. Uz Krajačića su i mnogi drugi pisali o pedagogiji Marije Montessori. Danas u Hrvatskoj djeluje nekoliko privatnih i društvenih ustanova u Zagrebu, Đakovu i Splitu koje nastoje slijediti pedagoška načela Marije Montessori u radu s djecom predškolske dobi. Dječji vrtić „Vrbik“ u Zagrebu ima tri Montessori integracijske grupe u koje su uključena djeca zdrava djeca i djeca s teškoćama u razvoju. Za izvanredna postignuća u kvaliteti integracije djece s teškoćama u razvoju, Dječjem vrtiću „Vrbik“ dodijeljena je Nagrada grada Zagreba, 1995. godine (Philipps, 2003).

U Hrvatskoj djeluje sedam dječjih vrtića koji ostvaruju isključivo Montessori program, a to su: dječji vrtići „Montessori“, „Srčeko“ i vrtić u sklopu Osnovne Montessori škole Barunice Dédée Vraniczany u Zagrebu, dječji vrtić „Sunčev sjaj – Nazaret“ u Đakovu, dječji vrtić „Cekin“ u Slavonskom Brodu i dječji vrtići „Mali cvijetak“ i „Montessori dječja kuća“ u Splitu. Također djeluje i 18 gradskih dječjih vrtića koji provode Montessori program (*Montessori vrtići u Hrvatskoj*, bez dat.).

Uz Montessori pedagogiju, u Hrvatskoj je prisutna i waldorfska pedagogija. U Hrvatskoj djeluje sedam waldorfskih vrtića, a to su: dječji vrtić „Neven“ u Samoboru, dječji vrtići „Duga“ i „Iskrica“ u Splitu, dječji vrtići „Pikulica“ i „Šumska vila“ u Zagrebu, dječji vrtići „Mala vila“ u Zagrebu i Rijeci.

U dječjim vrtićima „Grigor Vitez“ i „Vjeverica“ u Zagrebu te „Cipelica“ u Čakovcu djeluju odgojno-obrazovne skupine koje rade po načelima waldorfske pedagogije (*Waldorfska pedagogija*, bez dat.).

6. ZAKLJUČAK

Alternativne pedagoške koncepcije u posljednjih dvadesetak godina postaju sve prisutnije u svijetu, a samim time i u Hrvatskoj. Nastale su zbog želje za pozitivnim promjenama u sustavu odgoja i obrazovanja te se kroz godine implementiraju u potpunosti ili samo jednim dijelom u pojedine vrtiće i škole. Njihov cilj je približiti se djetetovom biću, uzeti u obzir i uvažavati sve djetetove karakteristike i njegovu individualnost, osobine, sposobnosti, interese, želje, uglavnom postignuti holistički razvoj djeteta. Najzastupljenije pedagoške koncepcije u Hrvatskoj su Montessori i waldorf, koje su temelj ovog završnog rada.

Ono što je zajedničko Montessori i waldorfskoj pedagogiji jest da je dijete u središtu te da je ono kompetentno biće koje zaslužuje da ga se poštuje i da mu se omogući cjelovit razvoj. Također, obje koncepcije zastupaju mišljenje kako djetetu treba osigurati stimulativnu okolinu i slobodu u istraživanju i izražavanju kako bi ono u potpunosti razvilo urođene potencijale, samostalnost i odgovornost. Montessori djetetov razvoj temelji na razdobljima posebne osjetljivosti te je utvrdila šest takvih razdoblja, dok Steiner djetetov razvoj temelji na sedmogodišnjim razdobljima u kojima dijete prolazi kroz tri „rođenja“. Prvo je fizičko rođenje, zatim rođenje životnih snaga i na kraju astralno rođenje. Montessori pedagogija temelji se na poticanju djetetove samostalnosti te na poštivanju njegove osobnosti i omogućavanju slobode. Waldorfska pedagogija odgoj djeteta temelji na razvoju četiri dijela čovjekova bića, a to su fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, duševno tijelo i JA.

Odgoj osjetila predstavlja važan aspekt u obje pedagogije. Naglašen je značaj iskustva preko materijala. U Montessori pedagogiji preko osjetilnog materijala koji je razvila Maria Montessori i koji naziva „ključem koji otvara sva vrata“, a u waldorfskoj pedagogiji preko prirodnih materijala i pažljivo uređenog okruženja. Montessori podjela materijala uključuje: vježbe za praktični život, osjetilni materijal, materijal za matematiku, materijal za jezik i materijal za svemirski odgoj, dok u waldorfskoj pedagogiji nema takve konkretne podjele materijala. U Montessori vrtićima djeca se slobodno kreću, biraju što će raditi i gdje, što potiče motorički razvoj i usavršavanje kretanja. U waldorfskim vrtićima provodi se euritmija kao umjetnost u kojoj se pokretom izražavaju misli i osjećaji. Ono što je važno primijetiti jest da se Montessori pedagogija više bavi intelektualnim razvojem djeteta, a waldorfska pedagogija s druge strane više pažnje posvećuje umjetničkom odgoju djeteta. Odgoj u Montessori pedagogiji ima za cilj osamostaljivanje i odvajanje od odraslih, a pomoć odgojitelja trebala bi biti minimalna. Pripremljena okolina ima važnu ulogu u Montessori pedagogiji te je od iznimnog značaja da prostori u kojima borave djeca budu primjereni djeci u svim aspektima, uključujući

veličinu, mogućnosti za zadovoljavanje različitih potreba djece i slično. Waldorfska pedagogija također veliku važnost pridaje prostoru i okruženju pa je tako prostor oblikovan po mjeri djeteta, da djeluje topao i prijateljski, namještaj je drven i malih dimenzija, prevladavaju blage boje, prvenstveno boja breskve, a svi materijali su isključivo prirodni. Dnevni i godišnji ritam u raznim aktivnostima karakterističan je za waldorfske vrtiće, a od aktivnosti najzastupljenije su slobodna igra, euritmija, ritmičko kolo, umjetničke aktivnosti, pripovijedanje i pričanje priča te lutkarstvo.

Alternativne pedagoške koncepcije razvijene su s ciljem holističkog razvoja djeteta. Potiču odgojitelje, ali i roditelje da dožive djecu kao kompetentna bića, da poštuju njihovu individualnost, da im pruže slobodu te da im pomognu da se razviju do punih potencijala. Djeca su budućnost i potrebno je osigurati im dobre uvjete za razvoj. Cilj je formirati osobu koja će biti intelektualno razvijena do svojih punih potencijala, samostalna, neovisna, zdrava, društvena, savjesna, odgovorna. Maria Montessori i Rudolf Steiner stvorili su dobre temelje za odgoj djece, a na roditeljima i odgojiteljima ostaje odgovornost implementacije tih temelja u današnji odgoj.

U Republici Hrvatskoj, broj vrtića koji provode isključivo Montessori ili waldorf program ima malo, ali pojedini segmenti obje pedagogije implementiraju se u sve više vrtića i odgojnih skupina.

LITERATURA

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337–353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>

Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449.

Britton, L. (2000) . *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina: Priručnik za roditelje*. Hena com.

Carlgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Ćatić, R., Stevanović, M. (2003). *Pedagogija*. Pedagoški fakultet Zenica.

Galinec, M., Višnjic Jevtić, A. (2016). Socijalna kompetencija djece rane i predškolske dobi u alternativnim predškolskim programima. *Učenje i nastava*, 2(4), 797-810.

Ivon H. i sur. (2011). *Pedagogija Marije Montessori - poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma: znanstvena monografija*. Dječji vrtić Montessori dječja kuća.

Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1 - 2), 65-77.

Lillard, P. P. , Jessen L.L. (2022). *Montessori od prvoga dana: odgoj djeteta od rođenja do treće godine života*. Stilus knjiga.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole-didaktičke i pedagoške koncepcije*. Tipex.

Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj i struktura* (str. 205-252). Školska knjiga.

Montessori, M. (2023). *Otkriće djeteta*. Salesiana.

Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice*. Routledge.

Paschen, H. (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 191-215.

Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naklada Slap.

Schäfer, C., Bilić, B. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Golden marketing - Tehnička knjiga.

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Educa.

Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: A Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.

Steiner, R. (2008). *Uvod u waldorfsku pedagogiju: duhovne osnove vaspitanja*. Buybook.

Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su) djelovanje u Agazzi vrtiću. U: Bacalja, R., Ivon, K., (ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 19-27). Sveučilište u Zadru.

Mrežna odredišta

1. <https://www.waldorfska-skola.com/hr/pedagogija/o-waldorfskoj-pedagogiji> , preuzeto: 25.5.2023.
2. https://www.sumskavila.com/?page_id=376 , preuzeto: 25.5.2023.
3. <https://hrmdrustvo.hr/montessori-vrtici-u-hrvatskoj/> , preuzeto: 6.6.2023.
4. <https://www.waldorfskidjecjivrticneven.hr/aktivnosti-u-vrticu/> , preuzeto: 6.6.2023.
5. <https://centar-rudolf-steiner.com/euritmija-2/> , preuzeto: 6.6.2023.
6. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/Ucimo-gledati-zine/Broj%202/euritmija.htm> , preuzeto: 6.6.2023.

IZJAVA O IZVORNOSTI ZAVRŠNOG RADA

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)