

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

**ALTERNATIVNI PREDŠKOLSKI PROGRAMI I RAZVOJNO
PRIMJERENA PRAKSA**

ZAVRŠNI RAD

Doris Kuštro

Osijek, 2017.

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| UVOD | 1 |
| 1. ALTERNATIVNI PREDŠKOLSKI PROGRAMI | 3 |
| 1.1 Montessori pedagogija..... | 3 |
| 1.2 Waldorfska pedagogija | 4 |
| 1.3 Agazzi pedagogija | 5 |
| 1.4 Reggio pedagogija | 5 |
| 1.5 Značenje alternativnih predškolskih programa u odgoju djece | 6 |
| 2. ODGOJ PREMA METODI MARIJE MONTESSORI..... | 8 |
| 2.1 Pedagoška načela Montessori odgoja | 11 |
| 2.2 Uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji..... | 13 |
| 3. USPOREDBA ALTERNATIVNIH PREDŠKOLSKIH PROGRAMA | 15 |
| 3.1 Montessori i Waldorf..... | 15 |
| 3.2 Montessori i Agazzi..... | 16 |
| 3.3 Montessori i Reggio..... | 17 |
| ZAKLJUČAK | 18 |
| LITERATURA..... | 19 |

SAŽETAK

U tradicionalnom pristupu odgoju i obrazovanju djeca su stavljena u pasivnu poziciju te se njeguje transmisija znanja kao oblik poučavanja. Kod takvog je odgoja i obrazovanja uloga je odgojitelja statusno regulirana i dominantna, a djetetove potrebe zanemarene. Cilj ovog rada je propitati temeljne karakteristike alternativnih pedagoških koncepcija u odnosu na suvremenu, razvojno primjerenu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naglasak je stavljen na Montessori pedagogiju kao najčešće prihvaćenu alternativnu pedagogiju u kontekstu institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Montessori pedagogija se temelji na antropologiji i znanstvenom promatranju prirodnog procesa učenja djece, koji se danas sve više vide u neuroznanosti i interdisciplinarnim područjima kao što su sociologija djetinjstva i antropologija djetinjstva. Analizom Montessori principa uočeno je postojanje usmjerenosti na dijete i njegove razvojne potrebe te organizacija okruženja u skladu s time. To znači kako je Montessori pedagogija, kao alternativna pedagoška koncepcija, svojim temeljnim idejama, vrijednostima i aktivnostima sukladna konceptu razvojno primjerene prakse koja se zagovara u suvremenoj literaturi s područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ponajprije u dijelu poticanja cjelovitog razvoja djeteta i njegovog uspješnog funkcioniranja u neposrednom okruženju.

Ključne riječi: suvremena praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, alternativne pedagoške koncepcije, alternativni predškolski programi, praksa ranog odgoja usmjerena na dijete

SUMMARY

In traditional approach to early education children are passive and the emphasis is on transmission of knowledge, from adults to children. In that context, adults are super-ordinated and dominant, while child's needs are less important. The main goal of this paper is to scrutinize the main characteristics of alternative pedagogical conceptions in accordance to contemporary, developmentally appropriate early education practice. The emphasis in this paper is placed upon Montessori, as most common alternative pedagogy in early years. Montessori pedagogy is founded on anthropology and close observation how children learn, which nowadays is present in neuroscience and interdisciplinary fields such as sociology of childhood and anthropology of childhood. Analysis of Montessori principles revealed the presence of child-orientation and organization of pedagogical environment accordingly. It means that Montessori pedagogy, as alternative pedagogy, is coherent with developmentally appropriate practice advocated in early education literature, especially when it comes to supporting the development of the whole child and its' effective functioning in own environment.

Keywords: contemporary practice of early education, alternative pedagogical conceptions, alternative early educational programs, child-oriented early education practice

UVOD

Razvojno se primjerena praksa u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odnosi na različite strategije podržavanja razvoja i učenja djece. U širem smislu, ona je pristup temeljen na pravima djece koji uvažava djetetove potrebe i interese. U užem se smislu razvojno primjerena praksa odnosi na postupke odgojitelja za koje se očekuje da će imati povoljne razvojne učinke za samo dijete. Pojašnjavajući razvojno primjerenu praksu i njezine pedagoške vrijednosti, Bredekamp (1993.) iznosi kako se ona odnosi na prisutnost različitih strategija, tj. ponašanja odgojitelja, kojima odgojitelji odgovaraju na potrebe djece. Prisutnost razvojno primjerene prakse ova autorica vidi kao indikator kvalitete interakcije odraslih i djece (ibid.), zbog čega je bitno da bude svakodnevno prisutna.

Razvojno primjerena praksa realizira se kroz programe. Kvalitetna programska osnova koja obuhvaća procjenu djetetovih potreba, startna je pozicija razvojno primjerene prakse. Da bi se o programima govorilo kao o razvojno primjerenima, oni moraju biti usmjereni na dijete i njegovu obitelj. To znači da programi trebaju biti relevantni za njihova životna iskustva (ona koja su njima bitna za svakodnevno funkcioniranje), da budu u skladu s vrijednostima koje obitelji njeguju te da su fleksibilni u smislu mogućih unošenja promjena u ključnim trenucima djetetova života (Bredekamp, 1993., Wolery i Bredekamp, 1994.). Drugim riječima, razvojno primjerena praksa ima za cilj poboljšanje kvalitete života djece, njihovih svakodnevnih iskustava i iskustava učenja. Ova je zadaća složena i ona pred odgojitelje stavlja zahtjev neprekidnog propitivanja vlastitih postupaka i stavova. Prema mišljenju Malaguzzija (1994.) upravo je proces refleksije o vlastitim postupcima indikator prisutnosti razvojne primjerenosti, ali je to ujedno i odgojiteljima teška zadaća jer taj proces od njih zahtijeva ulazak u meta-zonu vlastitih kompetencija. Ipak, vještina samorefleksije i refleksije danas se smatra zasebnom kompetencijom, zbog čega se može pretpostaviti da odgojitelji koji kontinuirano njeguju samorefleksiju i refleksiju u svom radu, češće prakticiraju razvojno primjerene postupke u svakodnevnom radu s djecom.

Propitujući odnos suvremene pedagoške prakse, za koju se očekuje da je dizajnirana u skladu s konceptom razvojne primjerenosti, u ovome se radu daje pregled različitih alternativnih pedagoških ideja kao mogućih odgovora na promijenjenu paradigmu ranog odgoja. Također, u radu je naglasak stavljen na identificiranje temeljnih karakteristika alternativnih pedagogija, kao resursa u procesu građenja razvojno primjerene prakse. Predmet ovoga rada identificiranje je temeljnih karakteristika alternativnih pedagogija, kao koncepcija komplementarnih s konceptom razvojne primjerenosti.

Naglasak je stavljen na Montessori pedagogiju kao najčešće prihvaćenu alternativnu pedagogiju u ranom i predškolskom razdoblju te njezine prednosti u odgoju djece predškolske dobi, kao i njezina usporedba s ostalim odgojnim pedagogijama prisutnim u vrtićima Republike Hrvatske.

Ovaj se rad sastoji od triju cjelina. Rad počinje UVODOM, tj. upoznavanjem s tematikom rada. Prva cjelina ALTERNATIVNI PREDŠKOLSKI PROGRAMI dijeli se u pet podcjelina. U prve četiri podcjeline govori se o Vrstama predškolskih alternativnih programa u Republici Hrvatskoj. To su Montessori pedagogija, Waldorfska pedagogija, Agazzi pedagogija te Reggio pedagogija. U petoj podcjelini Značenje alternativnih programa u odgoju djece govori se o potrebi prisutnosti mnogovrsnosti u pristupima odgoja predškolske djece koja svakako može nuditi poboljšanja i povoljnije uvjete na kompletan djetetov razvoj.

Druga cjelina ODGOJ PREMA METODI MARIJE MONTESSORI isključivo opisuje i objašnjava odgojne metode i pedagogiju koju provodi Montessori metoda. Ova se cjelina dijeli na dvije podcjeline. Prva podcjelina govori o Pedagoškim načelima Montessori odgoja te opisuje i navodi svako načelo: poštovanje djeteta, osposobljavanje osjetila i kretanje, mišići pamte, polarizacija pažnje, slobodan izbor, pripremljena okolina, rad s materijalom, uloga odgojitelja, „pomozi mi da to sam učinim“. Druga podcjelina govori o Ulozi odgojitelja u Montessori pedagogiji.

Treća cjelina USPOREDBA ALTERNATIVNIH ODGOJNIH PROGRAMA daje čitatelju uvid u razlike između predmetne odgojne metode Montessori naspram ostalih alternativnih metoda. Tako se u svim trima podcjelinama govori o razlikama između Montessori vs Waldorf, Montessori vs Agazzi i Montessori vs Reggio.

Posljednja je cjelina ZAKLJUČAK u kojemu se daje osvrt na cjelokupan rad s preporukama u odnosu na razvojnu primjerenost i alternativne pedagogije prethodno opisane u radu.

1. ALTERNATIVNI PREDŠKOLSKI PROGRAMI

U Republici Hrvatskoj sve se češće javljaju programi alternativne orijentacije, kao programi koji su u skladu s konceptom razvojne primjerenosti. To su dječji vrtići u kojima se postupno sukladno određenim alternativnim predškolskim programima ili metodama. Za sada su to uglavnom privatni dječji vrtići koje roditelji odabiru zbog očekivanih učinaka na djetetov razvoj.

Postoji nekoliko različitih alternativnih predškolskih programa koji su zaživjeli unazad 20 godina u Republici Hrvatskoj, a to su: Montessori, Waldorf, Agazzi i Reggio.

Sve alternativne koncepcije temelje se na istraživanju stvarnih vrijednosti u području dječjeg zanimanja i dječjih postignuća (Zrilić, 2014.). Strukturirane su po mjeri djeteta, po njegovim mogućnostima, a najvažnije je to što su strukturirane po aktivnom, a ne pasivnom učenju. Kod svih ovih pedagogija zajedničko je to što se potiče dječje stvaralaštvo, nesputanost u razvoju te se daje posebna važnost umjetničkom odgoju.

Prema državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe Republike Hrvatske (2008.) u programe odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi ubrajaju se, uz redovite i posebne programe, i alternativni odgojno-obrazovni programi prema koncepcijama Marije Montessori, Rudolfa Steinera, sestara Agazzi, Jurgena Zimmera, Reggio koncepciji i drugih.

1.1 Montessori pedagogija

Maria Montessori bila je prva žena liječnica u Italiji (1870.-1952.). Radila je u sveučilišnoj klinici u Rimu gdje je došla u kontakt s djecom s posebnim potrebama. Spoznala je kako se s tom djecom treba više baviti pedagogijom nego medicinom te je počela studirati pedagogiju i psihologiju i postala voditeljicom jednoga pedagoškog instituta. Njezina je odgojna filozofija bila odgoj osjetila, a tek onda razuma. Godine 1907. otvorila se prva dječja kuća San Lorenzo u Rimu, a 1909. objavljena je prva knjiga Marije Montessori (Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini – Samostalni odgoj u ranoj dječjoj dobi). Tijekom nacističkog režima sve su Montessori institucije u Europi bile zabranjene, kao i u komunističkim zemljama, nakon čega slijedi jačanje njezine koncepcije. Tako je 1995. u Njemačkoj postojalo 188 udruženja, 327 vrtića te 158 škola (Seitz, Hallwachs, 1996.), što znači da su se u razdoblju jačanja ljudskih prava, kreatori odgojno-obrazovne politike u Republici Njemačkoj okrenuli alternativnim koncepcijama u nadi da će time poboljšati rani razvoj djece, a samim time i zadovoljiti očekivanja roditelja.

Montessori pedagogija zasniva se na filozofiji razvoja djeteta prema kojoj pojedinac stječe praktična znanja o pojedinim područjima života u kojima će sudjelovati kao odrasla osoba. Dijete se uči samodisciplini te bitnim odrednicama demokracije otkrivanjem kako poštivanje drugih osoba i njihovih prava znači osiguravanje poštovanja i tih istih prava za samoga sebe. Temelj su pedagogije promatranje djece i oni razvojni zakoni koji su nastali na temelju tog promatranja, a ne antropološki koncept koji je ona postupno razvijala (Seitz, Hallwachs, 1996.). U središtu su odgojno-obrazovnog procesa refleksija i samorefleksija, kojima odgojitelji traže načine podržavanja djetetovih interesa i potreba. Pristup u kojemu je naglasak na interakcijskim procesima i refleksiji temelj su razvojno primjerene prakse koja programsku osnovu želi oblikovati na način da ona prati određene razvojne zakonitosti, a opet da je dovoljno fleksibilna kada je zadovoljavanje individualnih potreba djeteta u pitanju. Prema ovoj pedagogiji, dijete je tjelesno-duhovno biće koje ima vlastitu individualnost. Pomoću svojega duha dijete se može razviti u neovisnog, slobodnog i samostalnog čovjeka. Čovjek koji živi slobodno i samostalno predstavlja, prema ovoj pedagogiji, ljudsko dostojanstvo. Temelj i cilj priznavanje je tog dostojanstva već u djetetu. Maria Montessori drži da se razvoj djeteta odvija preko nekoliko stupnjeva koji se nadograđuju jedan na drugi u šestogodišnjim razmacima.

1.2 Waldorfska pedagogija

Waldorfska pedagogija predstavlja sustav odgoja i obrazovanja koji se temelji na antropozofskim načelima Rudolfa Steinera (1861.-1925.). Svoje pedagoško iskustvo stekao je radeći kao privatni učitelj desetogodišnjem dječaku koji je imao hidrocefalus te zbog toga imao posebne odgojno-obrazovne potrebe. Steiner je smatrao kako je kvaliteta života, kao društveno pitanje nerazdvojno povezano s pedagogijom. Prva je waldorfska škola i nastala kao odgovor na potrebe šire društvene zajednice, ponajprije jer je Steiner svojim predavanjima o socijalnim i pedagoškim temama oduševio direktora tvornice cigareta Waldorf-Astoria u Stuttgartu, Emila Moltu i njegove radnike. Tada je Emil Molt spontano potpomogao osnivanju vlastite škole za radnike 1919., s vlastitim seminarom za učitelje. Nakon smrti Rudolfa Steinera, Caroline von Heydebrand osnovala je waldorfske dječje vrtiće koji su također imali seminare za izobrazbu odgajitelja. Prema podacima iz 1995. godine, u Njemačkoj je postojalo 158 waldorfskih škola (u sklopu s vrtićima), u Europi 322, a izvan Europe, diljem svijeta 150 (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Prema waldorfskoj pedagogiji, u dnevnom, tjednom i godišnjem ritmu izmjenjuju se različite aktivnosti: igra, obroci i odmaranje, umjetničke i radne aktivnosti. Sve igračke, namještaj, kao i didaktički materijali prirodnog su porijekla, oblikovani te obojeni kako bi pružali blage i

nijansirane poticaje za zdrav razvoj osjetila. Time se od najranije dobi razvija osjećaj zaštite okoliša i osjećaj za ekologiju. Raznim aktivnostima razvija se aktivna, nenasilna i stvaralačka igra. Takva igra u svijetu odraslih odgovara ozbiljnom i kreativnom radu, nastalom iz pune slobode čovjeka.

Prema načelima pedagogije Rudolfa Steinera u Hrvatskoj djeluje pet waldorfskih dječjih vrtića i svih pet u privatnom je vlasništvu. Uz njih, u još trima dječjim vrtićima u Zagrebu (dva) i Čakovcu (jedan) po jedna odgojno-obrazovna skupina radi po načelima waldorfske pedagogije. Unatoč prisustvu waldorfske pedagogije u hrvatskom predškolskom obrazovanju roditelji djece koja pohađaju takve ustanove većinom sami plaćaju obrazovanje svoje djece. (Isti je problem prisutan i kod ostalih alternativnih programa.).

1.3 Agazzi pedagogija

Ova pedagoška koncepcija nastala je kao rezultat odgojnog rada sestara Rose i Caroline Agazzi i njihova učitelja Pietra Pasqualija te iz društveno-kulturoškog konteksta u kojemu su djelovali krajem 19. stoljeća. Kod ove je metode dijete u središtu, a vrtić je organizacija dječjih aktivnosti. Vrijednost je Agazzijeve psihologije u izgradnji odnosa između djeteta i odgojitelja na poseban način: od prvog susreta s djetetom koje živi s drugima, igra se, radi, govori i samo djeluje.

Vrijednost Agazzijeve psihologije je u tome što se dijete promatra kao pojedinca u njegovoj neponovljivosti te se potiče njegov razvoj u skladu s time. Rosa Agazzi vidi u djetetu višestruku cjelovitost u njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim i religioznim komponentama i želi da se preko proživljenog života svaki potencijal maksimalno razvije. Svjesna da dijete ima globalni koncept spoznaje i da didaktička sredstva i metode mogu varirati, uvijek daje prednost konkretnom ispred apstraktnog, dakle stvarima iz svakodnevne upotrebe. Odatle i upotreba kontraznakova i promatranje predmeta kakvi su u prirodi ili kakve nam je podarila umjetnost da bi se kasnije mogle izdvajati njihove različite osobine (boja, oblik, materijal i sl.). Tako dijete razmišlja djelovanjem, tj. uči kroz vlastito iskustvo. Smatrala je da su dominantni interesi djeteta predškolske dobi pokret i sakupljački instinkt. U Republici Hrvatskoj postoji samo jedan vrtić u kojem se ostvaruje pedagogija zajedništva sestara Agazzi i to u Križevcima.

1.4 Reggio pedagogija

Reggio pedagogija najrazvijenija je u Italiji. Prvi puta je veću pozornost u svijetu privukla kreativnošću i originalnošću dječjih likovnih radova u Stockholmu 1938. godine. Kod djece se

razvija aktivno učenje, sposobnost opažanja, kreativnost, samostalnost. Program je otvoren, određuju ga s jedne strane djeca, a s druge strane odgojitelji i roditelji. U prostorijama gdje djeca borave nalazi se mnoštvo ogledala (iskrivljenih i običnih) kako bi djeca pozornije sagledala sebe i svijet oko sebe. Također su od važnosti i lutke za koje se smatra da su bitne za socioemocionalni razvoj djeteta (Batistić, Zorec, 2016.). U središtu je Reggio pedagogije aktivnost djeteta te samorefleksija i refleksija odgojitelja, kao osoba koje također uče, zajedno s djecom.

Omogućiti djetetu da samostalno dođe do rješenja problema bez izravnog poučavanja, a potičući aktivno učenje, kreativnost i samostalnost glavni je cilj Reggio pedagogije. Ona se još naziva i istraživalačka, tj. eksperimentalna jer odgojitelji djecu podržavaju u traženju odgovora, bez izvanjskog nametanja gotovih rješenja. Najvažnija je ideja Reggio pedagogije aktivno slušanje i suradnja među djecom, djecom i odgojiteljima te odgojiteljima međusobno. Odgojitelji slušaju pitanja koja im djeca postavljaju, kao i odgovore, ideje, objašnjenja. Slušanje se u ovom smislu odnosi i na dječja razmišljanja, zaključke, ideje, ali i na ponašanje koje je ujedno vrsta dječjeg jezika (Batistić, Zorec, 2016.).

U Hrvatskoj postoje dva dječja vrtića u kojima se ostvaruje Reggio pedagogija: jedan je privatni dječji vrtić u Varaždinu, a drugi u Biogradu. Inače je ovaj program zastupljen u predškolskim programima diljem Europe, a rastući interes uočava se u zemljama Sjeverne Amerike, Azije i Australije. U Hrvatskoj se provodi u sklopu riječkih vrtića, sukladno Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U redovitom desetosatnom programu provode se i programi koji obogaćuju redoviti program, a to su elementi Waldorfske i Reggio pedagogije. Posebnost je u tome što su se integrirali u postojeće programe te postali dio standarda predškolskog odgoja u Dječjem vrtiću Rijeka.

1.5 Značenje alternativnih predškolskih programa u odgoju djece

Dječji razvoj i njegovo proučavanje oduvijek je privlačilo interes i pažnju istraživača. Tijekom povijesti nastajale su razne teorije o razvoju čovjeka koje su doprinijele boljem razumijevanju tog životnog razdoblja. Svi se istraživači dječjeg razvoja slažu kako je taj razvoj dinamičan, fleksibilan i cjelovit proces. Razumijevanje i podupiranje tih stupnjeva razvoja čini umjetnost odgajanja, a samog odgojitelja umjetnikom.

Ako bi se odgojitelje usporedilo s graditeljima kuća, zaključilo bi se da graditelji kuće pri gradnji itekako vode računa o temeljima na kojima će se kuća graditi, kako ne bi kasnije bilo problema i ne bi nastale štete u budućnosti. Isto vrijedi i za odgojne postupke: ako temelj nije čvrst na samom početku, teško je to kasnije popravljati.

U hrvatskim je vrtićima prisutna mnogovrsnost u pristupima, metodologiji i znanstvenim područjima, a ono što im je zajedničko jest preokupacija djetetom, njegovim stvaralaštvom, doživljavanjem i spoznavanjem svijeta u sebi i oko sebe.

Budući da je u svijetu prihvaćen stav kako svako dijete ima pravo na razvoj koji je usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima, kvalitetno organiziran predškolski odgoj može nuditi povoljne uvjete za kompletan djetetov razvoj, njegovo sigurno i zadovoljno djetinjstvo te ga naučiti kako ublažavati negativne socioekonomske, kulturne, zdravstvene i druge utjecaje. (Miljak, 2007.).

Alternativne su pedagogije dobre jer se stavlja naglasak na dijete i njegove potrebe. Dijete treba pustiti da samostalno čini sve što može jer na taj način uči o svijetu i izgrađuje samopuzdanje. Važna je i okolina u kojoj se učenje odvija kao i pomno osmišljen didaktički materijal koji djeci olakšava dolazak do spoznaje. U cijelom procesu učenja učitelj je nenametljiv, a djetetove su potrebe i mogućnosti na prvom mjestu (Philipps, 2003.).

2. ODGOJ PREMA METODI MARIJE MONTESSORI

Unatoč saznanjima o sposobnostima djece za učenje i kompetentnosti do treće godine, te različitim istraživanjima koja su isto potvrdila, još uvijek se premalo raspravlja o učenju djece do treće godine života. Ugledni su psiholozi i pedagozi već prije više desetljeća ustvrdili kako su prve tri godine života najvažnije godine za intenzivno učenje. Za sada je premalo učinjeno po tom pitanju. Još uvijek je najraširenije mišljenje kako djeca do treće godine trebaju biti uz majku, tj. nisu sposobna za izobrazbu (Scäfer, 2015.). Sukladno mislima Marije Montessori mala djeca imaju sposobnost za razvoj i učenje i njihov se razvoj i sazrijevanje ne zbiva samo preko vezivanja uz jednu osobu (u ovom slučaju majku). Dijete raspolaže unutarnjim potencijalima i ima želju za učenjem, no ti se potencijali trebaju aktivirati poticajima iz okoline. Montessori metoda pokušava prilagoditi, tj. mijenjati okolinu djeteta, a ne mijenjati ili "popravlјati" dijete.

Djeca od samog rođenja uče iz vlastite unutarnje pobude, vrlo ustrajno i radosno. Dugo se mislilo kako dijete dolazi na svijet kao „prazna ploča“ koju roditelji trebaju „puniti“ da bi bila potpuna. Maria Montessori zastupa gledište kako svako dijete u sebi nosi individualan, tajanstven unutarnji plan izgradnje. Kako bi se potencijali koje dijete nosi mogli razviti, potrebni su poticaji iz okoline. Tu biološku predispoziciju za uspješno rano učenje Maria Montessori opisuje sintagmom "duha koji sve upija" (Scäfer 2015:24), čime daje do znanja kako je interakcija s okolinom bitan preduvjet učenja i razvoja. Postoji nekoliko ključnih razvojnih područja koje opisuje Maria Montessori, a to su jezik, kretanje i red.

Svako dijete najprije uči od svojih bioloških skrbnika, ponajprije svoje majke koja s djetetom ima i bliski intenzivni tjelesni kontakt. Dijete, kako smatra Maria Montessori, nije papagaj da ponavlja ili oponaša riječi. Ovdje se radi o diferenciranom duhovnom procesu koji je ojačan posebnim potencijalima djeteta i povećanom pažnjom kada se ono nečim bavi. Za savladavanje jezika i učenje općenito, potreban je društveni razvoj i komunikacija prožeta osjećajima i tu je od velike važnosti upravo majka. Jezik i govor su, dakle, razvojna područja na kojima dijete uči.

Osim senzibilnosti za jezik, mala djeca imaju senzibilnost za kretanje. U tom kontekstu, ruke i manipuliranje predmetima posebno su važni. Dijete ima potrebu rukom hvatati predmete u svojoj blizini i na taj način upoznaje stvari i uči ih razlikovati (što je hrapavo, glatko, hladno ili toplo i sl.). Tim se putem jačaju djetetovi kognitivni kapaciteti.

Kod malene djece javlja se i senzibilnost za red. Npr. dok su maleni jesti i spavati u isto vrijeme, odlazak u šetnju u isto vrijeme, a kasnije, prilikom igre, slagati kocke po veličini, boji ili obliku.

Rana dječja senzibilnost za red važna je i za buđenje matematičkog duha djeteta. Skupove, ordinalne i kardinalne brojeve i druge matematičke pojmove dijete ne upoznaje samo u školskoj nastavi. Ono se prethodno uvježbava u diferenciranju svog opažanja, npr. kod raspoznavanja različitih dužina i veličina što ga priprema za matematičke pojmove (Scäfer, 2015.).

Kod Montessori odgoja okolina u kojoj dijete boravi pripremljena je i prilagođena djetetu. Montessori pribor podijeljen je u pet područja: vježbe za razvoj samostalnosti, vježbe za razvoj osjetilnosti, kozmički odgoj, jezik i matematika. Svaka je vježba u jednom primjeru i ima svoje mjesto u učionici. Namještaj je prilagođen dječjem uzrastu. Djeca slobodno odabiru pribor za rad, mjesto rada, stol ili prostirku na podu. Svaku vježbu prvi puta predstavlja odgojitelj, a dalje dijete radi samo. Estetika je od velike važnosti. Prostor mora biti lijepo uređen, bez kiča i nepotrebnih dodataka, a djeca se mogu kretati bez kontrole odraslih. Osnovno je geslo ove pedagogije: „Pomozi mi da to učinim sam.” i odgojitelj u ovom slučaju više nije subjekt podučavanja već priprema materijale, predlaže, usmjerava i potiče. Ne nameće se, ne raspoređuje i ne zabranjuje. Promatra dijete, djetetovu interakciju s okolinom.

U središtu je Montessori pedagogije poštivanje dječje osobnosti do stupnja koji nikad nije dostignut kod drugih odgojnih metoda. Pripremljena okolina nudi pribor za razvoj intelektualnih i motoričkih sposobnosti djeteta. Individualni pristup daje mogućnost integriranja djece s teškoćama u razvoju, kao i darovite djece u redoviti program. Ovakvim je načinom rada lakše pratiti razvoj svakog pojedinog djeteta te uočavati eventualna odstupanja u razvoju. Skupine su heterogene te se na taj način ne razlikuju od obiteljskog okruženja u kojem također žive djeca različite životne dobi. Starija djeca pomažu mlađoj i na taj način utvrđuju svoje znanje i sposobnosti, a mlađa uče od starijih. U takvim je skupinama i manje sukoba jer je i manje natjecanja među djecom. Sav pribor koji djeca koriste za rad, hranjenje, higijenu itd. od prirodnih je materijala. Čaše su staklene, tanjuri keramički, pribor za rad drveni. U Montessori pedagogiji naglasak je na podržavanju djeteta da samo iznađe moguća rješenja. Dijete treba pomoć starije osobe samo onda ako ne razumije što se od njega traži, inače dijete nikada ne traži oslobođenje od "napora".

Maria Montessori primijetila je da dijete u svome razvoju prolazi kroz određene stupnjeve koji se nadovezuju jedni na druge i koji su sami po sebi dinamični (Seitz, Hallwachs, 1996.). S obzirom na te stupnjeve predložila je da se odgojne ustanove ne dijele na vrtiće, škole, gimnazije, srednje škole i visoke škole, već bi se odgoju trebao omogućiti prostor za razvoj tih određenih stupnjeva. Stupanj na koji treba posebno obratiti pažnju je onaj od djetetova rođenja pa do šeste godine života. To je tzv. stvaralački stupanj u kojem dijete ima iznimno velike sposobnosti. To je vrijeme učenja preko svih osjetila, uči se svuda i uvijek, uči se nesvjesno,

preko osjećaja i putem kretanja. U to se doba dijete želi osamostaliti i samostalno činiti neke stvari. Pomoć djetetu za neke stvari nije ni potrebna, čak ga sputava u njegovu razvoju. Budući da je temeljno načelo Montessori pedagogije „Pomozi mi da to učinim sam“, djetetu je potrebna sloboda da samo djeluje. Pod pojmom slobode podrazumijeva se sloboda vlastite inicijative u okolini koja je primjerena dječjim potrebama. Maria Montessori uvjeren je kako djeca u toj dobi mogu svladati kulturne stečevine kao što su čitanje, pisanje i računanje.

Od svega je najvažnija potreba za ljubavlju i prihvaćanjem. To i jest temeljna djetetova potreba. Bezuvjetna ljubav prema djetetu temeljna je pretpostavka za odgoj. Dijete je do treće godine (prvi niži stupanj) društveno biće koje prima dojmove. Za vrijeme drugog nižeg stupnja (3-6 godina) dijete ima potrebu igrati se s drugom djecom. Ta mu igra treba i pomaže za vlastiti razvoj te za razvoj osobnosti. Djeca pronalaze svoj identitet preko individualnih aktivnosti. Tu se javlja ljubav za određene osobe. U tom se vremenu treba razvijati i moralni odgoj, kao i religijski, ali na način da se sve usmjeri na apsolutno i dobro.

Drugi, glavni stupanj je stupanj gdje se dijete "ponovno rađa", ovoga puta kao "društveno biće" (Seitz i Hallwachs 1996: 36). Društveno ponašanje aktivno je i svjesno izraženo. Djeca postaju dijelovi određene grupe koja se ravna prema određenim pravilima, planira aktivnosti, no svejedno im je potrebno vodstvo odraslih.

Treći stupanj, adolescentno doba, obuhvaća djecu, tj. mlade od dvanaeste do osamnaeste godine koji su karakterizirani traženjem smisla i pripadanja (Seitz i Hallwachs, 1996.). Osjećaji koje je dijete razvilo za društvo, a najprije su bili individualni i konkretni, sada postaju apstraktni. Mladi razvijaju snažne osjećaje za ljude oko sebe, pa čak i onda ako se ne radi o osobnom poznavanju. U to doba, malo starija djeca pokazuju snažan osjećaj za povijest pa Maria Montessori smatra kako taj osjećaj ne smije ugroziti ni škola ni obitelj. Ona smatra da škola u to vrijeme ne bi smjela od djece previše tražiti i kako bi to razdoblje trebalo biti svojevrsni „stupanj odmaranja“. Kriza koju mladi u tom stupnju proživljavaju kroz pubertet svojevrsno je odvajanje od prijašnjih društvenih veza i vrijednosti. Mladi napuštaju sigurnost djetinjstva i u potrazi su za novim vezama. Ovo je vrijeme mnogih napetosti, labilnosti, kriza. Mladi ljudi sklapaju nova prijateljstva, veze, stječu vlastite stavove. Prolazeći kroz ovaj teški stupanj života mladi se ljudi oslobađaju i postaju sigurni. Mladim ljudima, navodi Maria Montessori, treba osigurati slobodu i samostalnost te cijeniti njihovo vlastito dostojanstvo. Za ovo razdoblje dječjeg života Maria Montessori razvila je zanimljivu utopiju u obliku sela gdje bi djeca pohađala školu u kojoj bi spoznala što je to život u društvu. To je nazvala "Planom za djecu planete zemlje". U tom bi utopijskom selu bile radionice, seljačko dobro, trgovine, gostionica,

a mladi ne bi samo radili, već bi za svoj rad bili i nagrađeni. Time bi se mladi osjećali priznatima, vrijednima i bili neovisni.

Posljednji stupanj dostiže se s osamnaest godina kada mladi čovjek treba donijeti vlastitu odluku. Njegova zrelost može sada stasati iz vlastitog iskustva koje je stekao kroz ostale stupnjeve. Maria Montessori kaže: „Mi čovjeka moramo uzeti za ruku, moramo ga sa strpljenjem i povjerenjem provesti kroz sve stupnjeve odgoja. Treba mu ponuditi sve: školu, kulturu, vjeru pa čak i cijeli svijet. Moramo mu pomoći da sam u sebi razvije ono što će mu pomoći da shvati. Nije riječ samo o teoriji, ovdje se zaista radi o odgojnoj praksi“ (Seitz i Hallwachs 1996: 35).

Odgojni je cilj Marije Montessori slobodan čovjek za razliku od onog koji nije sposoban upravljati svojim životom. Za nju je sloboda temelj, uvjet i cilj pedagogije. Ta sloboda omogućuje nesmetani razvoj u pedagoški osmišljenim okvirima i takvim se odgajanjem djetetu želi pomoći u ostvarenju slobode.

2.1 Pedagoška načela Montessori odgoja

Načelo slobode od najveće je važnosti u Montessori pedagogiji. Ipak, postavlja se pitanje u kojoj mjeri dijete do treće godine uopće može slobodno djelovati. Ta se sloboda ustvari razvija tijekom sljedećih godina. Uz ovo osnovno načelo postoje i druga, od velike važnosti načela, koja čine Montessori odgoj posebnim i prepoznatljivim.

Načelo poštovanja djeteta prožima pedagoške stavove odgojitelja, sadržaje koji se uče i metode prema kojima se uči, a sve se zajedno temelji na stvarnim potrebama djeteta. Dijete samo može razviti sposobnosti koje ima ako osjeća da ga bezuvjetno vole i ako odrasta u okolini koja je primjerena njegovim razvojnim mogućnostima. Također, okolina u kojoj se razvija treba mu omogućiti slobodan razvoj. I tada, dijete samo sebe izgrađuje (Seitz i Hallwachs, 1996.). Maria Montessori smatrala je kako je poštovanje prema djeci od izuzetne važnosti te da bi odrasli trebali pratiti djecu i onda kada se kroz pedagošku praksu to čini nemoguće jer smatra kako struktura ličnosti ima veliki utjecaj na odgojni stil. Navela je kako „sljepoća“ odraslih i njihova „bezosjećajnost“ ima duboke korijene koji sežu daleko u prošlost. Ona smatra kako odrasli djecu ustvari vole, no ipak ih nesvjesno ne poštuju pa im zbog toga automatski nanose i bol. Maria Montessori traži od odgojitelja (to su i roditelji i odgojitelji u vrtiću te ostali koji sudjeluju u odgoju djece) da na pravilan način promatraju razvoj djeteta i pruže mu poštovanje, ljubav i priznanje. Ona se zalaže da se djeca ne podčine, da im se omogući slobodan razvoj jer svaki negativan doživljaj ostavlja pečat koji dijete nosi cijeli život. Odrasli ne smiju biti nasilni, već trebaju pružiti neizravnu pomoć u samoodgoju (Seitz i Hallwachs, 1996.).

Načelo osposobljavanja osjetila i kretanja drugo je važno načelo prema kojemu Montessori navodi da svaki čovjek na jedinstven način percipira svijet oko sebe. Maria Montessori spoznala je koliko je važno za djecu i njihov razvoj prihvaćati okolinu putem osjetila. Nemoguće je za djecu „gledati samo očima“. Ona moraju osjetiti predmete, omirisati ih, opipati, kušati. Dijete itekako shvaća i putem dodira. Putem osjetila čovjek komunicira s okolinom, svijetom, stvara veze, ulazi u odnose. Osjetilni podražaji stižu do čovjekova mozga, tamo se razlažu i diferenciraju. Putem tog iskustva čovjek doživljava svijet kao cjelinu, a time je i takva percepcija temelj za kreativni način ponašanja. Maria Montessori smatra kako je vrlo važna tjelovježba, kretanje, igre kao dio odgoja. Prema njezinu stavu, duhovni razvoj treba biti povezan s kretanjem i ovisiti o njemu. Djetetov se um razvija preko kretanja i ono razvija svoju inteligenciju na taj način. Tu se radi o jednom ciklusu, s obzirom da su psiha i kretanje usko povezani. Također, djelovanje ostalih osjetila ubrzava razvoj. Osim ovih osjetila, od velike su važnosti i osjetila opipa, mirisa i okusa. Osjetilom vida razlikuju se boje, oblici, dimenzije. Poticaji dolaze i od osjetila za ravnotežu, sluha i opipa. Ako se odgoj kretanja poveže s odgojem osjetila u jednu cjelinu tada to za Mariju Montessori prerasta u kriterij za zdrav psihički, duhovni, tjelesni i društveni razvoj djeteta (Seitz i Hallwachs, 1996.). Prema Mariji Montessori odgoj je cjelina koja ima glavu, tj. mišljenje, srce tj. osjećaje i ruke, tj. djelovanje (Seitz i Hallwachs, 1996.). Prema ovoj rečenici, čovjek putem osjetila uči i usklađuje svoje pokrete. Time, Maria Montessori govori kako „mišići kod djece pamte“. Kretanje pokreće psihički i duhovni razvoj. Oni mišići kojima upravlja mozak zovu se samovoljni mišići. Čovjek se uz pomoć mišića kreće. Koordinacija tih mišića razvija se putem psihe. Mišići koji se kreću prenose informaciju mozgu i time se ostavlja trag. Ovakav se način učenja ne zaboravlja. Sve što čovjek nauči putem mišića, tj. putem tijela ne zaboravlja se. Npr. kada se jednom nauči voziti bicikl, ta je radnja trajno zapamćena.

Načelo slobodnog izbora prilično je kontroverzno načelo jer se u današnje vrijeme tumači na različite načine. Slobodan izbor ne znači da dijete može učiniti sve što želi, već to znači kako dijete najbolje zna što mu je potrebno za vježbu i za njegov duhovni razvoj te mu treba omogućiti slobodu izbora između nekoliko, njemu primjerenih, aktivnosti i materijala (Seitz i Hallwachs, 1996.). Ovdje određenu ulogu ima i odgojitelj koji treba razlikovati površnu zainteresiranost djeteta od njegovih pravih interesa i koji mu treba pomoći u usmjeravanju prema njegovim pravim interesima. Djetetu u tome pomaže i veliki izbor materijala koji ga potiču i motiviraju. Taj materijal treba biti i osmišljen, a okolina treba biti primjerena djetetu. Pritom dolazi do izražaja načelo reda prema kojemu dijete, kada dosegne jedan određeni stupanj reda, može početi birati materijale, a u tome će mu dodatno pomoći i odgojitelj. Ako se dijete

u svojoj okolini dobro osjeća, ako je sigurno i ne boji se, ako mu je dopušteno napraviti pogrešku na temelju čega će naći pravi put do rješenja, moći će iskoristiti priliku koju mu pruža slobodan izbor.

U načelu izbora, osim aktivnosti i materijali imaju važnu ulogu. Oni služe kao dio odgojne prakse, ali je od velike važnosti način na koji se djeca s njime susreću (Seitz i Hallwachs, 1996.). Djeca uče rukujući materijalom, ponavljajući vježbe i rješavajući zadatke. Odgojitelji uvode djecu u materijale putem lekcija koje imaju tri stupnja. Na prvom stupnju odgojitelj navede konkretan predmet i pokaže ga. Na drugom stupnju odgojitelj kaže kako se taj predmet zove i dopusti djetetu da samo izabere. Na trećem stupnju odgojitelj pita dijete kako se predmet zove te ono odgovara. Montessori materijali sredstvo su preko kojeg dijete dovodi u red ono što ima u sebi, a to se postiže na način da materijal mora zadržati svoj unutarnji i vanjski red. Vanjski red postiže se tako da materijal na policama ima točno određeno mjesto i da je sam po sebi uredan. Tako svako dijete brzo nađe ono što mu treba. Postoji jedna vrsta svakog materijala pa tako djeca uče čekati i s nestrpljenjem čekaju trenutak kada će napokon raditi s onim čime žele. Svaki materijal ima samo jednu nepravilnost na koju se dijete treba koncentrirati kako bi ju riješilo i krenulo na sljedeći zadatak. Dijete to samo može spoznati, što je u skladu s krilaticom: „Pomozi mi da to učinim sam”.

2.2 Uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji

U Montessori pedagogiji temelj učenja odnosi se na samo dijete i na aktivnosti koje su povezane s učenjem (Seitz i Hallwachs, 1996.). U odgojnoj skupini nalaze se djeca različitih godišta kao i djeca koja su na različitim stupnjevima razvoja i tada djeca često preuzimaju ulogu učitelja te mlađoj djeci pokazuju što su već naučila. Potrebna je mudrost kako bi se pristupilo pojedinom slučaju te kako bi se odgovorilo potrebama djeteta. Strpljenje, empatija, razumijevanje, autoritet, duhovitost, maštovitost te poštivanje djeteta osobine su koje Montessori odgojitelj obavezno treba imati. Odgojitelj treba uzeti u obzir, ne samo osjetljive stupnjeve dječjeg razvoja, već i sve ono što dijete prolazi u životu. Najvažnija je zadaća Montessori pedagogije promatranje djece jer se na taj način spoznaju njihove stvarne potrebe.

Dijete se svjesno želi odvojiti od odraslih, osamostaliti se i razviti u slobodnu ličnost. Najvažniji je kriterij za Montessori odgojitelja pružiti djetetu pomoć za samopomoć. Kod Montessori pedagogije odgojitelj ne smije pružati izravnu pomoć. Djeci ne trebaju poslužitelji, ona žele biti samostalna. Djetetu treba pomoć kako bi mu se omogućilo stjecati iskustvo. Maria Montessori to objašnjava na sljedeći način: „Ako odrasli ne osvijeste tu tajnu, onda oni nikad

neće ni razumjeti ono što dijete čini; budući da ne razumiju što dijete čini, odrasli ga sprječavaju da radi ono što hoće i misle da je upravo mir ono što će djetetu najviše pomoći u njegovom razvoju“ (Seitz i Hallwachs 1996: 62-63). Ako se djetetu dopusti i pruži sloboda, doći će do izražaja njegova volja za samopotvrđivanjem i često će se moći čuti: "Pomozi mi da to sam učinim".

3. USPOREDBA ALTERNATIVNIH PREDŠKOLSKIH PROGRAMA

Unatrag dvadesetak godina, sustav ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj doživio je velike promjene. Osim jednoobrazovnog koncepta ranog i predškolskog odgoja, koji je bio sastavnica društvene brige o djeci predškolske dobi, uvedeni su dodatni alternativni izbori kao nova koncepcija izvanobiteljskog predškolskog odgoja, pod nazivom razvojno-humanistička koncepcija predškolskog odgoja koja polazi od ideje humanizma, djetetovih sposobnosti, prava i potreba (Zrilić, 2014.). U svijetu je prihvaćeno gledište kako svako dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima i treba mu omogućiti najpovoljniji program predškolskog odgoja. Organizacija dnevnog življenja u vrtiću sastavni je dio identiteta ustanove, dakle samo okruženje i prostor, ne samo za učenje već za življenje, druženje, igre i ostale aktivnosti. Vrtić je ustanova u kojoj svi participiraju, uče i stvaraju te kod djece i odraslih razvijaju samopoštovanje i poštivanje drugih.

3.1 Montessori i Waldorf

Za razliku od Marije Montessori koja u odgoju djeteta uzima u obzir osjetljive stupnjeve njegova života, waldorfska pedagogija uzima u obzir temperamente i ono što dijete sa sobom donosi (Seitz i Hallwachs, 1996.).

Waldorfski pedagog doživljava dijete kao duhovno biće čije mu je vođenje povjereno na nekoliko godina. Učitelj se sa strahopoštovanjem odnosi prema učeniku koji njegovoj zadaći može više pomoći nego sva pedagoško-didaktička znanja. Temperament je dio djetetova bića kojemu waldorfski odgojitelji posvećuju posebnu pažnju.

Montessori pedagogija bazira se isključivo na promatranju djece i čovjeku daje posebno mjesto, dok waldorfska pedagogija smatra kako se odgoj temelji na društvu, karmi i reinkarnaciji na temelju koje objašnjava čovjekovu sudbinu na ovom svijetu (Seitz i Hallwachs, 1996.).

Sličnosti koje povezuju ove dvije pedagogije definitivno su u tome što su to dva najbrže rastuća predškolska programa u svijetu. Temelje se na godinama iskustva primjenjivanja na djeci različitih dobi, djeci s posebnim potrebama i sl. Obje pedagogije doživljavaju djecu kao pojedince, duhovna i kreativna bića s posebnim poštovanjem prema njima. Kod obje pedagogije naglasak je na važnosti prirodnog ambijenta u kojem djeca borave, bez prisutstva plastike i umjetnih materijala, te na radu s prirodom i prirodnim materijalima. Kod obje pedagogije obrazovanje se temelji na potrebama djeteta te se nude, za svaku dob, različiti programi iz umjetnosti, plesa, dramaturgije.

Razlike između ovih dviju pedagogija naziru se u tome što waldorfska pedagogija započinje s akademskim predmetima obrazovanja u mnogo kasnijoj dobi nego Montessori (Stephenson, 2016.). Stephenson (2016.) smatra kako pojedini predmeti opterećuju djecu (kao npr. u tradicionalnim školama). Njihovo je obrazovanje ispunjeno je maštom, umjetnošću, glazbom sve do sedme, a ponekad i osme godine. Tek nakon toga kreće školsko obrazovanje u smislu čitanja, pisanja te osnova iz matematike. Međutim, Montessori smatra da su djeca u dobi između treće i šeste godine života potpuno spremna za učenje o stvarnom životu kao što su kuhanje, pospremanje, vođenje brige o sebi, drugima oko sebe te okolišu. Mašta je dio kreativnog procesa, ali stvarnog svijeta pa se umjesto „igranje“ koristi riječ „rad“. Razlika je i u tome što su grupe djece prema Waldorfu složene od djece iste dobi, dok su grupe kod Montessori u skupinama od tri do šest godina.

3.2 Montessori i Agazzi

Predškolski odgoj zasnovan na Agazzijevoj metodi temelji se na razvijanju osnovnih ljudskih vrijednosti: kulture mira, prihvaćanja i davanja. Slično kao i kod Montessori pedagogije, odvija se preko projekata koji su podijeljeni na stupnjeve, koji nastaju iz potreba i interesa djece. Ostvaruju se po područjima tijelo i pokreti; govor i riječi; prostor, red i mjera; predmeti, vrijeme i priroda; poruke, oblik i mediji te ja i drugi. Posebna se pozornost pridaje uređenju prostora i materijalnom redu koji utječe na unutarnji mir, inteligenciju, higijenu, navike, ponašanje.

Tematika odgoja kroz život karakterizira čitavu Agazzijevu metodu jer kada je otvorena prema djetetu, otvorena je prema cijeloj društvenoj realnosti koju dijete proživljava i koja karakterizira njegov život. (Zrilić, 2014.). Dječji vrtići otvoreni su prema obitelji, prirodi u kojoj dijete stječe osobno iskustvo o životu. Kod Agazzijeve pedagogije dječji vrtići organiziraju se prema djetetovu iskustvu i time se poštuje dijete. To je vrtić koji stvaraju sama djeca, grade i kreiraju okruženje vlastitim radom prema svojim razmišljanjima, ali i predmetima koje su sami donijeli (Bidoli, 1996.).

Kod montessorijskih dječjih vrtića okolina i ozračje poticajni su za razvoj stvaralaštva. Prostorije su atraktivne s obiljem prirodnog materijala sa svježim cvijećem i biljkama ili predmetima iz prirode. Slično je i kod agazzijevskih dječjih vrtića. Barem jedan kutak svakog dvorišta Agazzijevih vrtića preuređuje se u zelenu, rascvjetanu gredicu. Rast i razvoj biljaka prate djeca, a razvija se ekoodgoj kroz ekozadaće i sadržaje.

Kod Agazzijeve pedagogije velika važnost predaje se umjetničkom odgoju. Aktivnosti su usmjerene prema spontanosti, ciljanom radu, dječjoj samostalnosti i vedrini, govornim,

glazbenim i likovnim aktivnostima s upotrebom vrlo jednostavnih stvari i prirodnih materijala (Zrilić, 2014.).

3.3 Montessori i Reggio

U Reggio pedagogiji temeljni je stav kako je predškolsko dijete aktivno, kreativno i kompetentno i koristi se brojnim načinima izražavanja svojih osjećaja, misli i ideja. Prisutna je otvorenost prema djetetu i njegovim interesima. Prostor u kojemu djeca borave organiziran je na način da omogućuje djetetu slobodno istraživanje. Sve su prostorije povezane i nema hodnika. Za razliku od većine drugih dječjih vrtića u kojima postoji određeno vrijeme za obroke i odmor, u vrtićima Reggio pedagogije djeca sama odlučuju kada će jesti jer prostor i omogućava uvjete da jedna grupa djece nesmetano jede dok su druga djeca na igralištu. Ono što ih također razlikuje od ostalih jest i to što se jasličarima glavni obrok servira nakon spavanja (Nenadić i Bilan, 2014.).

Ovakvim se pristupom koji nema klasičan ili ustaljeni raspored, te miješanjem djece različite kronološke dobi, dobiva ozračje slično obiteljskom. Pokazalo se ispravnim, slično kao i kod Montessori pedagogije, kako je miješanje djece dobro za njih jer osim što profitiraju mlađa djeca, profitiraju i starija jer, brinući za mlađu, učvršćuju te uvježbavaju i proširuju svoja znanja. Također, ono što je drugačije u ovoj pedagogiji od Montessori pedagogije jest i to što djeca sama biraju s kojom odgojiteljicom žele provoditi svoje vrijeme. Odgojitelji su prisutni kako bi pomogli, usmjerili, slušali. Odgoj uključuje partnerstvo obitelji i odgojitelja, a odgojitelji, roditelji i djeca zajednica su koja uči i time predstavlja osobitost Reggio pedagogije. U Reggio pedagogiji na dijete se ne gleda kao na pasivnog primatelja znanja. Djeca su (su)stvaratelji i (su)voditelji predškolskog kurikula (Nenadić i Bilan, 2014.). Kod Reggio pedagogije, za razliku od Montessori, važnost je u isticanju djetetove potrebe izražavanja ideja, htijenja, osjećaja i misli, i to govorom, crtanjem, slikanjem, pjevanjem, sviranjem, plesom, dramatizacijom, gestom, građenjem. U središtu ove pedagogije stoji dijete koje „ima stotinu jezika izražavanja“ (Malaguzzi, 1994.).

ZAKLJUČAK

U današnje vrijeme u Republici Hrvatskoj prisutan je određeni broj alternativnih predškolskih programa koji, uz tradicionalni službeni predškolski program djeluju uglavnom u privatnim dječjim vrtićima. Dobro je znati kako roditelji imaju izbora upisati dijete u onaj program za koji smatraju da je najprimjereniji razvoju njihova djeteta. No svejedno, još uvijek je u Hrvatskoj premalo razvijena svijest i volja o poboljšanju kvalitete i kvantitete takvih programa. Na razini Republike Hrvatske samo pet vrtića ostvaruje programe rada s djecom predškolske dobi po načelima i pedagoškim pristupima Montessori pedagogije, dok dvadeset sedam redovitih dječjih vrtića provodi Montessori programe unutar jedne ili više odgojnih skupina. Prema načelima pedagogije Rudolfa Steinera u Hrvatskoj djeluje samo pet waldorfskih dječjih vrtića i svih pet u privatnom je vlasništvu. Uz njih, u još trima dječjim vrtićima, od toga u Zagrebu dva, a u Čakovcu jedan, po jedna odgojno-obrazovna skupina radi prema načelima waldorfske pedagogije. Što se tiče pedagogije zajedništva sestara Agazzi postoji samo jedan vrtić u cijeloj državi i to u Križevcima, a prema Reggio pedagogiji samo jedan, u Varaždinu. Iz toga se može zaključiti da su u Republici Hrvatskoj slabo zastupljeni alternativni predškolski programi. Međutim, kada se analiziraju karakteristike alternativnih pedagogija, vidljivo je kako su njihovi pojedini elementi svakodnevno prisutni u odgojnim skupinama. Načela koja se tiču individualnog pristupa, prilagodbe i uvažavanja dječjih iskustava sastavni su elementi razvojno primjerene prakse. Usmjerenost na dijete i obitelj, te jačanje djetetovih kompetencija, danas se smatraju važnim ciljevima predškolskog odgoja. U tom dijelu ostaje otvoreno pitanje u kojoj su mjeri alternativne pedagogije doista alternativne. Mogu li se suvremeni, razvojno primjereni predškolski programi ostvarivati potpuno bez upliva alternativnih ideja ili se ipak alternativnim pedagoškim koncepcijama treba dati više prostora? Ova će pitanja i dalje ostati otvorena, a na odgojiteljima je da procesima refleksije i samorefleksije pokušaju naći odgovore.

LITERATURA

- Batistič Zorec, M. (2016). Children's and teacher's learning together in a preschool project, *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(4), 590- 595
- Bredekamp, S. (1993). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children From Birth Through Age 8*. WashingtonDC: NAEYC.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 9(6), 52-61.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja.. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj i struktura* (str. 177-213), Zagreb: Školska knjiga.
- Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: Bacalja, R., Ivon, K. (ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 27-37), Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život, odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Goldenmarketing-Tehnička knjiga.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa.
- Stephenson, M.S. (2016). Montessori vs Waldorf Schools
- <http://www.michaelolaf.net/MONTESSORI%20and%20WALDORF.html>, pristupljeno 22.3.2017.
- Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću. U: Bacalja, R., Ivon, K. (ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 19-27), Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Wolery, M., Bredekamp, S. (1994). Developmentally Appropriate Practices and Young Children with Disabilities: Contextual Issues in the Discussion. *Journal of Early Intervention*. 18(4), 331-341.