

Suvremenost waldorfske, Montessori te Reggio pedagogije

Blašković, Slavica

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:536806>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-31**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Slavica Blašković

Suvremenost Waldorfske, Montessori te Reggio pedagogije

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Sveučilišni prijediplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Suvremenost Waldorfske, Montessori te Reggio pedagogije

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Alternativne pedagogije

Mentor: Vesna Katić, prof., viši predavač

Student: Slavica Blašković

Matični broj: 0303078025

U Rijeci,
rujan, 2024.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Potpis:

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized capital letter 'S' with a loop at the top and a smaller loop at the bottom.

Zahvala

Zahvaljujem svojem partneru, obitelji i prijateljima, koji su mi bili podrška, vjerovali u mene tijekom mogega studiranja i bodrili me na tom putu.

Posebno zahvaljujem svojoj sestri Ivani koja mi je u ovom procesu bila veliki uzor i oslonac.

Na kraju, najveće hvala mojoj mentorici, profesorici Vesni Katić na uloženom trudu, vremenu, razumijevanju i strpljenju kojim me podržala i vodila tijekom cijelog studija, kao i tijekom pisanja ovoga rada.

SAŽETAK

Početak 20. stoljeća označava porast svijesti o djetetu i djetinjstvu kao važnoj razvojnoj fazi. Vodeća paradigma u suvremenoj pedagogiji, naglasak stavlja na dijete kao subjekt vlastitog razvoja, što su i potvrdile spoznaje razvojne psihologije, istraživanja mozga, kao i istraživanja razvoja jezika. Time se pozornost usmjerila na potencijale samoobrazovanja koje djeca unose u obrazovni proces. Radom se želi istaknuti suvremenost u pedagogijama nastalim u vremenskom odmaku.

Ključne riječi: Waldorfska pedagogija, Montessori pedagogija, Reggio pedagogija

SUMMARY

The beginning of the 20th century marks the rise in awareness of the child and childhood as an important developmental phase. The leading paradigm in contemporary pedagogy emphasizes the child as the subject of their own development, which has been confirmed by insights from developmental psychology, brain research, and language development studies. This has shifted attention to the potentials of self-education that children bring into the educational process. The aim of this paper is to highlight the modernity in pedagogies that emerged over time.

Keywords: Waldorf pedagogy, Montessori pedagogy, Reggio pedagogy

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. WALDORFSKA PEDAGOGIJA..... | 2 |
| 2.1. Utemeljitelj..... | 2 |
| 2.2. Teorijski okvir..... | 3 |
| 2.3. Pogled na dijete..... | 4 |
| 2.4. Prostorno-materijalno okruženje..... | 5 |
| 2.5. Uloga odgajatelja..... | 6 |
| 2.6. Shvaćanje roditelja i obitelji..... | 8 |
| 2.7. Istraživanja Waldorfske pedagogije..... | 10 |
| 3. PEDAGOGIJA MARIE MONTESSORI..... | 13 |
| 3.1. Utemeljitelj..... | 13 |
| 3.2. Teorijski okvir..... | 14 |
| 3.3. Pogled na dijete..... | 16 |
| 3.4. Prostorno-materijalno okruženje..... | 18 |
| 3.5. Uloga odgajatelja..... | 18 |
| 3.6. Shvaćanje roditelja i obitelji..... | 20 |
| 3.7. Istraživanja Montessori pedagogije..... | 21 |
| 4. REGGIO PEDAGOGIJA..... | 24 |
| 4.1. Utemeljitelj..... | 24 |
| 4.2. Teorijski okvir..... | 25 |
| 4.3. Pogled na dijete..... | 26 |
| 4.4. Prostorno-materijalno okruženje..... | 27 |
| 4.5. Uloga odgajatelja..... | 28 |
| 4.6. Shvaćanje roditelja i obitelji..... | 29 |
| 4.7. Istraživanja Reggio pedagogije..... | 31 |
| 5. ZAKLJUČAK..... | 35 |
| 6. LITERATURA..... | 37 |

1. UVOD

Početak 20. stoljeća donio je značajne promjene u pedagogiji, stavivši dijete u središte vlastitog razvoja. Ovo razdoblje obilježeno je rastom svijesti o važnosti djetinjstva kao ključne razvojne faze. Različita istraživanja iz područja razvojne psihologije i neurologije otvorila su put razumijevanju potencijala samoobrazovanja koje djeca unose u obrazovni proces. U tom kontekstu, suvremena pedagogija prepoznaje potrebu za novim pristupima u odgoju i obrazovanju.

Motiv za odabir ove teme leži u želji za razumijevanjem suvremenih alternativnih pedagogija koje nude inovativne pristupe obrazovanju. Ova analiza usredotočena je na Waldorfsku, Montessori i Reggio pedagogiju, svaku sa svojim jedinstvenim pristupom dječjem razvoju. Fokus istraživanja je na suvremenim pogledima na dijete, prostorno-materijalnom okruženju, ulozi odgajatelja te odnosu s roditeljima i članovima obitelji.

Rad pruža pregled i analizu karakteristika svake pedagogije i njihove suvremenosti. Cilj je identificirati jedinstvene elemente ovih pedagogija i razumjeti kako mogu doprinijeti cjelokupnom razvoju djeteta. Također, istražuje se kako se odgajatelji obrazuju za rad u ovim vrtićima te koje su njihove ključne uloge i kompetencije.

Rad može doprinijeti dubljem razumijevanju suvremenih alternativnih pedagogija, njihovih metoda i primjenjivosti u suvremenom obrazovnom kontekstu, kao i daljnjoj raspravi o mogućim promjenama u odgojno-obrazovnoj praksi u Hrvatskoj kojima bi se odgojno – obrazovni sustav mogao unaprijediti.

2. WALDORFSKA PEDAGOGIJA

Waldorfska pedagogija, koju je osmislio Rudolf Steiner, predstavlja sveobuhvatan pristup obrazovanju koji stavlja naglasak na holistički razvoj djeteta. Ta pedagogija teži zadovoljiti suvremene potrebe društva, nastojeći pružiti djeci obrazovno iskustvo koje podjednako uključuje intelektualne, emocionalne, socijalne i duhovne aspekte njihovog razvoja.

2.1. Utemeljitelj

Rudolf Steiner, austrijski filozof i ezoterik, utemeljio je Waldorfsku pedagogiju početkom 20. stoljeća. Rođen 1861. godine, Steiner je bio aktivan kao predavač, pisac i duhovni vođa. Njegovi radovi pokrivaju širok raspon tema, uključujući obrazovanje, umjetnost, društvo i znanost. Njegov rad na polju obrazovanja kulminirao je osnivanjem prve Waldorfske škole 1919. godine u Stuttgartu u Njemačkoj. Škola je osnovana u tvornici cigareta Waldorf-Astoria, po kojoj je pedagogija dobila ime (Childs, 1991).

Steiner je razvio filozofski sustav poznat kao antropozofija, koji naglašava duhovni razvoj i povezanost čovjeka s prirodom. Antropozofija spaja elemente filozofije, religije i znanosti, s ciljem postizanja dubljeg razumijevanja ljudskog postojanja i svemira. Steiner je smatrao da bi obrazovanje trebalo biti holističko, obuhvaćajući intelektualni, emocionalni i duhovni razvoj djeteta (Steiner, 1919).

Prva waldorfska škola bila je usmjerena na pružanje obrazovanja koje ne samo da razvija intelektualne sposobnosti djece, već i njihov kreativni potencijal i socijalne vještine. Steiner je vjerovao da je ključ djetetova razvoja omogućiti mu da uči kroz iskustvo i kreativnu igru, a ne kroz striktno akademsko učenje. Ovaj pristup, koji je usmjeren na cjelovit razvoj djeteta, postao je temelj waldorfske pedagogije koja se danas koristi u cijelom svijetu.

2.2. Teorijski okvir

Waldorfska pedagogija temelji se na već spomenutim konceptima antropozofije i holizma. Antropozofija nastoji postići dublje razumijevanje ljudskog postojanja i svemira, promičući sklad između fizičkog i duhovnog svijeta.

Glavni cilj waldorfske pedagogije je podržati cjelovit razvoj djeteta, koji uključuje ne samo intelektualni, već i emocionalni, socijalni i duhovni aspekt razvoja. Ovaj pristup nastoji potaknuti skladan razvoj svih aspekata ljudske prirode kroz različite faze djetetova života. (Steiner, 1996).

Riječ je o konceptu trostupanjskog razvoja djeteta, koji je centralan za ovaj pristup obrazovanju. Prema Steineru, ljudski razvoj odvija se u tri ključne faze: od rođenja do sedme godine, od sedme do četrnaeste godine i od četrnaeste do dvadeset prve godine. Svaka od ovih faza karakterizirana je različitim načinom učenja i psihološkim potrebama djeteta. U prvoj fazi, naglasak je na razvoju fizičkog tijela i učenja kroz igru i imitaciju. Djeca uče kroz osjetilna iskustva i igru, razvijajući motoričke i socijalne vještine. Druga faza fokusira se na emocionalni i socijalni razvoj, pri čemu je naglasak na umjetničkim i kreativnim aktivnostima. U ovoj fazi razvijaju se osjećaji, mašta i estetska svijest, a učenje kroz priče, mitove i legende ima poseban značaj. U trećoj fazi, kada dijete ulazi u adolescenciju, naglasak se stavlja na razvoj kritičkog mišljenja, razumijevanje apstraktnih pojmova, samostalno istraživanje i praktičnu primjenu znanja (Steiner, 1997).

Waldorfska pedagogija zagovara holistički pristup odgoju i obrazovanju, pri čemu se intelektualni razvoj ne odvajaju od emocionalnog i fizičkog razvoja. Učenje se odvija kroz sudjelovanje u različitim vrstama aktivnosti koje stimuliraju različite aspekte osobnosti djeteta. Umjetničke aktivnosti, zanati, glazba i pokret smatraju se važnima jer doprinose uravnoteženom razvoju djetetovih kognitivnih, emocionalnih i motoričkih sposobnosti (Petrash, 2002).

2.3. Pogled na dijete

Waldorfska pedagogija promatra dijete kao cjelovito biće s fizičkim, emocionalnim, intelektualnim i duhovnim potrebama. Ova pedagogija naglašava važnost uravnoteženog razvoja svih aspekata djetetove osobnosti. Steiner je vjerovao da obrazovanje treba podržavati prirodni ritam djetetova razvoja i poticati ga na samostalno istraživanje svijeta (Childs, 1991).

Djeca su motivirana kroz kreativne aktivnosti koje uključuju umjetnost, glazbu, ples i dramu. Waldorfske škole potiču djecu da izraze svoju individualnost i maštu, stvarajući okruženje u kojem se osjećaju sigurno i podržano da razvijaju svoje sposobnosti i talente (Childs, 1991).

Mavrelis i Daradoumis (2020) ističu Waldorfsku pedagogiju kao moguću platformu za integraciju teorije o višestrukoj inteligenciji u obrazovanje. Oni smatraju da kombinacija Waldorfske pedagogije i teorije višestruke inteligencije može omogućiti sveobuhvatan, holistički pristup obrazovanju koji obuhvaća različite aspekte učenja i razvoja djece. Teorija višestruke inteligencije, koju je razvio Howard Gardner, predlaže da postoje različite vrste inteligencije koje se ne mogu nužno ocijeniti standardiziranim testovima. Te različite vrste inteligencije uključuju logičko-matematičku, lingvističku, prostornu, tjelesno-kinestetičku, glazbenu, međupersonalnu, intrapersonalnu i prirodnu inteligenciju.

Mavrelis i Daradoumis (2020) sugeriraju da bi Waldorfska pedagogija, koja već naglašava individualnost, kreativnost i umjetnički izražaj, mogla pridonijeti stvaranju obrazovnog okruženja koje ne samo da priznaje, već i njeguje različite vrste inteligencije kod djece.

Ova studija dodatno podržava suvremenost Waldorfske pedagogije, ističući njen potencijal da se prilagodi inovativnim teorijama i pristupima u obrazovanju. Ovaj integrativni pristup, koji je u skladu s osnovnim principima Waldorfske pedagogije, može biti ključan za odgovaranje na raznolike potrebe djece u suvremenom obrazovnom okruženju.

2.4. Prostorno-materijalno okruženje

Prostorno-materijalno okruženje u Waldorfskim vrtićima pažljivo je dizajnirano kako bi podržalo holistički razvoj djeteta. Prostori u kojima borave djeca su topli i domaći, s prirodnim materijalima poput drva, vune, svile i pamuka. Također su estetski uređeni i prilagođeni djeci, stvarajući okruženje koje potiče kreativnost, maštu i osjećaj sigurnosti.

Prostor se uređuje praćenjem steinerovih uputa, a to su zidovi boje breskve, baldehina postavljeni iznad prozora kojima vrtić poprima nalik doma, slike poput Sikstinske Madone koja predstavlja duhovnu povezanost. Kako bi se djeci pružio osjećaj povezanosti s prirodnim ciklusima i promjenama godišnjih doba, waldorfski vrtić koristi „Svetkovni stol“ odnosno stol prekriven tkaninom čija boja ovisi o svetkovini ili godišnjem dobu na koji se postavljaju slike, svijeće i razni elementi koji predstavljaju sliku vanjske prirode. Prostori su organizirani tako da potiču slobodnu igru, umjetničke aktivnosti i praktične zadatke, omogućujući djeci da istražuju i uče kroz različita osjetilna iskustva (Seitz i Hallwachs, 1996).

Prostorno-materijalno okruženje u waldorfskoj pedagogiji igra ključnu ulogu u poticanju cjelovitog razvoja djeteta. Prema Rudolfu Steineru, fizičko okruženje u kojem se dijete odgaja i obrazuje treba biti pažljivo osmišljeno kako bi podržalo djetetov intelektualni, emocionalni i duhovni razvoj (Steiner, 1996). Waldorfske prostorije i odgojno obrazovne ustanove dizajnirane su s naglaskom na prirodne materijale, estetski ugodan ambijent i funkcionalnost, sve u svrhu stvaranja harmoničnog okruženja koje potiče kreativnost i učenje.

Jedan od osnovnih principa u waldorfskoj pedagogiji je korištenje prirodnih materijala u izradi namještaja, igračaka i didaktičkih sredstava. Drvo, vuna, pamuk, lan i druge prirodne tkanine često se koriste jer pružaju taktilno bogato iskustvo koje potiče dječju senzornu percepciju. Ovi materijali također odražavaju Steinerovu filozofiju povezivanja djece s prirodom i okolišem, čime se potiče razvoj poštovanja prema prirodnom svijetu (Nicol & Taplin, 2012).

Estetika prostora je ključna komponenta waldorfske pedagogije. Prostorije su često uređene u toplim, prirodnim bojama koje stvaraju ugodan i smirujući ambijent. Dekoracije su minimalističke, ali promišljene, s naglaskom na umjetnička djela, ručno izrađene predmete i prirodne elemente kao što su cvijeće, kamenčići i školjke. Ovakvo okruženje osmišljeno je kako bi potaknulo osjećaj sklada i ljepote kod djece, što je važno za njihov emocionalni i estetski razvoj (Petraš, 2002).

Prostorije Waldorfskih vrtića su dizajnirani s naglaskom na fleksibilnost i prilagodljivost prostora. Namještaj je često lagan i lako se može premještati, omogućujući brzo prilagođavanje različitim vrstama aktivnosti, od grupnog rada do individualnih zadataka. Prostor je osmišljen tako da podržava različite načine učenja i omogućava odgajateljima da lako prilagode okruženje specifičnim potrebama djece (Ullrich, 2008).

Vanjski prostori također su sastavni dio waldorfskog vrtića. Steiner je vjerovao da kontakt s prirodom i rad na otvorenom imaju pozitivan utjecaj na djecu. Stoga su vrtlarstvo i druge aktivnosti na otvorenom često integrirani u kurikulum. Vrtovi u waldorfskim vrtićima služe ne samo kao mjesto za učenje o prirodi i okolišu, već i kao sredstvo za razvijanje odgovornosti, suradnje i fizičke aktivnosti (Nicol & Taplin, 2012).

Proizlazi kako je prostorno-materijalno okruženje u waldorfskoj pedagogiji pažljivo osmišljeno kako bi podržalo cjelovit razvoj djeteta. Korištenje prirodnih materijala, estetski ugodno i fleksibilno uređenje prostora, te integracija vanjskih aktivnosti sve su ključni elementi koji stvaraju okruženje koje potiče učenje, kreativnost i dublje povezivanje s prirodom. Ovaj pristup naglašava važnost harmoničnog i promišljenog okruženja kao temelja za zdravi razvoj djece.

2.5. Uloga odgajatelja

Waldorfski odgajatelji igraju ključnu ulogu kao vodiči i mentori u procesu učenja. Njihova glavna zadaća je stvoriti sigurno i poticajno okruženje koje podržava cjeloviti razvoj djeteta. Waldorfski odgajatelji koriste umjetnost, priče i rituale kako bi prenijeli znanje i vrijednosti djeci (Childs, 1991).

U ranom djetinjstvu, odgajatelji djeluju kao uzori koje djeca imitiraju kroz igru i praktične aktivnosti. U srednjem djetinjstvu, odgajatelji koriste umjetničke i kreativne metode kako bi potaknuli razvoj mašte i osjećaja. U kasnom djetinjstvu, odgajatelji potiču kritičko razmišljanje i samostalno istraživanje, pripremajući djecu za odraslu dob.

Odgajatelji u Waldorfskim vrtićima također prolaze specijaliziranu edukaciju koja im pomaže razumjeti filozofiju i metode Waldorfske pedagogije. Kontinuirano profesionalno usavršavanje omogućuje im da budu u toku s najnovijim istraživanjima i praksama u obrazovanju (Steiner, 1919).

U waldorfskoj pedagogiji, odgajatelj igra ključnu ulogu u cjelokupnom razvoju djeteta, ne samo kao prenosioc znanja, već i kao vodič, mentor i uzor. Uloga odgajatelja u waldorfskom vrtiću prožeta je dubokim razumijevanjem djetetovih razvojnih potreba te angažmanom u poticanju harmoničnog razvoja svakog djeteta (Steiner, 1997).

Jedan od temeljnih principa waldorfske pedagogije je Steinerova teorija o trofaznom razvoju djeteta, koja uključuje tri ključna razdoblja, koja su već ranije spomenuta. U svakoj od ovih faza, odgajatelj ima specifičnu ulogu koja odgovara razvojnim potrebama djece. Jedinstvena značajka waldorfske pedagogije je dugotrajna veza između odgajatelja i djece. U waldorfskim vrtićima, odgajatelji često prate istu grupu djece kroz nekoliko godina. Ova kontinuirana veza omogućuje odgajatelju duboko razumijevanje svakog djeteta i prilagođavanje obrazovnih metoda njegovim individualnim potrebama. Ovaj pristup jača osjećaj sigurnosti i povjerenja kod djece, što je ključno za njihov emocionalni razvoj (Ullrich, 2008).

Waldorfski odgajatelji smatraju se uzorima koji svojom osobnošću i ponašanjem utječu na oblikovanje dječjih vrijednosti i etičkih principa. Steiner je naglašavao važnost etičkog i moralnog razvoja kao integralnog dijela obrazovanja. Odgajatelji potiču djecu na razvoj empatije, suradnje i odgovornosti prema zajednici. Njihov zadatak je osigurati okruženje u kojem se djeca osjećaju voljeno i podržano, kako bi se mogla razvijati u skladne i moralno odgovorne osobe (Steiner, 1997). Isto tako, odgajatelji imaju značajnu slobodu u oblikovanju i prilagođavanju kurikuluma. Oni

biraju metode poučavanja, materijale i teme koje odgovaraju trenutnom razvoju i interesima djece. Umjetnost, zanati, glazba i ritmičke aktivnosti su integrirani u svakodnevnu rutinu, a odgajatelji aktivno sudjeluju u njihovom planiranju i izvedbi. Ovakav pristup omogućuje fleksibilnost i kreativnost u odgojno obrazovnom procesu, što doprinosi poticanju dječje mašte i kreativnosti (Petraš, 2002).

Specifične osobine odgajatelja prema Waldorf pedagogiji počivaju na umjetnosti i kreativnosti, te cikličnom učenju. Waldorf odgajatelji često koriste umjetnost kao sredstvo za poticanje imaginacije i kreativnosti kod djece, a isto tako odgajatelji ovdje promiču ritam i rutinu kroz ponavljajuće dnevne, tjedne i godišnje rituale (Steiner, 1990).

Dakle, na osnovu spomenutog, proizlazi kako u waldorfskoj pedagogiji, uloga odgajatelja nadilazi tradicionalne odgojno - obrazovne okvire. Oni nisu samo odgajatelji, već i vodiči, mentori i uzori koji prate djecu kroz sve faze njihovog razvoja. Njihova uloga uključuje stvaranje sigurne i poticajne okoline, prilagodbu odgojno - obrazovnog procesa individualnim potrebama djeteta te poticanje moralnog i etičkog razvoja. Ovakav holistički pristup omogućuje djeci da rastu u skladne, kreativne i samosvjesne osobe.

2.6. Shvaćanje roditelja i obitelji

Waldorfska pedagogija prepoznaje roditelje i obitelj kao ključne partnere u odgojno-obrazovnom procesu. Suradnja s roditeljima smatra se neophodnom za optimalan razvoj djeteta. Waldorfske škole aktivno uključuju roditelje u život škole, organizirajući obiteljske događaje, radionice i sastanke.

Roditelji su često pozvani da sudjeluju u različitim aktivnostima i projektima, stvarajući zajedništvo i suradnju između obitelji, djece i odgajatelja. Waldorfska pedagogija naglašava važnost zajedničkog djelovanja i komunikacije, pomažući u stvaranju podržavajućeg i pozitivnog okruženja za djecu (Petraš, 2002).

Dakle, može se reći kako u waldorfskoj pedagogiji, roditelji i obitelj zauzimaju središnje mjesto u procesu odgoja i obrazovanja djece. Prema Rudolfu Steineru,

osnivaču waldorfske pedagogije, odgoj i obrazovanje nije ograničeno na institucije već se odvija u širokom kontekstu koji uključuje i obiteljsko okruženje. Waldorfski pristup prepoznaje važnost suradnje između roditelja i odgajatelja, s ciljem stvaranja konzistentnog i podržavajućeg okruženja za djecu, kako u vrtiću tako i kod kuće.

Roditelji u waldorfskoj pedagogiji smatraju se ključnim partnerima u odgojno - obrazovnom procesu. Waldorfski vrtići nastoje uspostaviti blisku suradnju s roditeljima, uključujući ih u različite aspekte. To se postiže putem redovitih sastanaka, radionica i događanja u kojima se roditelji informiraju o odgojno - obrazovnim metodama i ciljevima, te im se pruža prilika da sudjeluju u raznim aktivnostima. Suradnja roditelja i vrtića temelji se na zajedničkom razumijevanju djetetovih razvojnih potreba i zajedničkom radu na njihovom zadovoljavanju (Ullrich, 2008).

Waldorfska pedagogija naglašava da je obitelj prvi i najvažniji odgojni utjecaj na dijete. Roditelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju temeljnih vrijednosti, stavova i navika djeteta. U tom kontekstu, waldorfska pedagogija poziva roditelje da stvore okruženje kod kuće koje je u skladu s odgojno - obrazovnim načelima vrtića. To uključuje stvaranje ritma i rutine u svakodnevnom životu, poticanje kreativnosti kroz umjetničke i praktične aktivnosti, te njegovanje dubokog poštovanja prema prirodi i drugim ljudima (Steiner, 1996). Tu tezu potvrđuju i Nicol i Taplin (2012) te ističu da postizanje dosljednog odgojno – obrazovnog procesa u vrtiću i u obitelji djeteta pomaže djeci da se osjećaju sigurno i podržano, što je ključno za njihov emocionalni i socijalni razvoj.

Zajednica roditelja čija djeca pohađaju Waldorfske vrtiće često je vrlo povezana, s naglaskom na međusobnu podršku i razmjenu iskustava. Ova zajednička nastojanja doprinose stvaranju snažnog i podržavajućeg okruženja za djecu, kako u vrtiću tako i kod kuće (Petrash, 2002).

Na temelju prethodno navedenog, proizlazi kako se shvaćanje roditelja i obitelji u okviru Waldorfske pedagogije temelji na ideji da su roditelji ključni partneri u odgojno - obrazovnom procesu. Suradnja između vrtića i obitelji, konzistentnost roditelja i odgajatelja te podrška roditeljima kroz edukaciju i zajednicu ključni su elementi ovog

pristupa. Waldorfska pedagogija nastoji stvoriti cjelovito i harmonično odgojno okruženje koje će podržati cjelokupni razvoj djeteta, kako u vrtiću, tako i u obitelji.

2.7. Istraživanja Waldorfske pedagogije

Istraživanje koje su proveli Daskolia i Koukouzeli (2023) analiziralo je usklađenost Waldorfskog obrazovanja s pristupom i načelima održivih škola. Proučavajući slučaj grčke škole, autori su analizirali suštinske komponente Waldorfske pedagogije, uključujući njen holistički pristup učenju, naglasak na kreativnosti i umjetnosti, te integraciju prirode i ekoloških načela u nastavni plan i program. Rezultati studije pokazali su da postoji velika usklađenost između Waldorfske pedagogije i načela održivog školstva.

Daskolia i Koukouzeli (2023) ističu kako Waldorfska pedagogija, uz očuvanje svojih osnovnih principa, pruža fleksibilnost u prilagodbi obrazovnih metoda i pristupa kako bi odgovorila na specifične potrebe i izazove suvremenog obrazovanja. Pored toga, oni naglašavaju kako Waldorfska pedagogija promiče aktivan i svjestan odnos prema svijetu, kroz poticanje djece da postanu odgovorni članovi društva.

Nadalje, Waldorfska pedagogija naglašava važnost kreativnosti i individualnosti, omogućavajući djeci da razviju vlastite talente i interese u okviru školskog programa. Ta se osobina smatra posebno važnom u kontekstu održivog obrazovanja, koje teži razvoju sposobnosti djece za kritičko razmišljanje i rješavanje problema, koje se smatraju ključnima za suočavanje s globalnim izazovima 21. stoljeća. Zaključno, Daskolia i Koukouzeli (2023) sugeriraju da Waldorfska pedagogija pruža vrijedan model za obrazovanje budućih generacija, jer potiče integrirani i sveobuhvatni pristup učenju koji je usklađen s načelima održivog školstva. Provedena studija ide u prilog relevantnosti i suvremenosti Waldorfske pedagogije, ističući njen potencijal u oblikovanju obrazovnog iskustva koje je usmjereno prema potrebama i izazovima 21. stoljeća.

Magnazi i sur. (2023) su svojim istraživanjem pokazali kako Waldorfska pedagogija može imati pozitivan utjecaj na zdravstvene navike djece. Autori su u svojoj studiji

istraživali povezanost između pedagogije koju djeca primaju u školi i njihovih zdravstvenih navika, posebno se fokusirajući na stope pretilosti i zdravstveno promotivna ponašanja. Njihovi rezultati pokazuju da djeca koja pohađaju Waldorfske škole imaju niže stope pretilosti i veću učestalost zdravih ponašanja, u odnosu na djecu koja pohađaju škole u kojima se primjenjuju druge pedagogije. Ovi nalazi ističu jedinstvenu ulogu Waldorfske pedagogije u promoviranju zdravlja i dobrobiti djece. Kroz njen holistički pristup obrazovanju, Waldorfska pedagogija teži uravnoteženju tjelesnih, emocionalnih i intelektualnih aspekata razvoja djece. Ovo uključuje poticanje zdravih životnih navika koje doprinose tjelesnom zdravlju i dobrobiti. Ova studija podržava suvremenost Waldorfske pedagogije, ističući njen značajan doprinos u promociji zdravih životnih navika među djecom. Ovi rezultati potvrđuju da Waldorfska pedagogija može imati važnu ulogu u prevenciji pretilosti i promociji zdravlja kod djece, što je ključno pitanje suvremenog društva.

U svom radu iz 2023. godine, Vagedes i suradnici istražuju kako je treći val pandemije COVID-19 utjecao na potrebe za podrškom roditelja i njihovu percepciju zdravstvene kvalitete života djece u Njemačkoj, posebno onih koji pohađaju Waldorfske škole. Ovo istraživanje pruža važan uvid u utjecaj globalne krize na obitelji unutar Waldorfskog obrazovnog sustava. Rezultati studije pokazali su da su se potrebe za podrškom promijenile tijekom pandemije. Mnogi roditelji izvijestili su o povećanoj potrebi za emocionalnom podrškom i podrškom u vođenju kućanstva. Pored toga, pokazalo se da pandemija ima značajan utjecaj na percepciju roditelja o zdravstvenoj kvaliteti života djece, s padom ocjena u usporedbi s prijeratnim razdobljem.

Ova studija ističe važnost pružanja adekvatne podrške obiteljima u kriznim vremenima, a posebno onima unutar Waldorfskog obrazovnog sustava. To također naglašava fleksibilnost i prilagodljivost Waldorfske pedagogije u odgovoru na izazove poput pandemije, potičući obitelji i škole da se prilagode i pruže podršku djeci u ovim teškim vremenima. Ova studija dodatno osvjetljava suvremenost Waldorfske pedagogije, ukazujući na njen potencijal da se prilagodi i pruži podršku u nepredvidivim i izazovnim okolnostima, kao što je pandemija COVID-19.

Sve ove studije pružaju značajan uvid u suvremenost Waldorfske pedagogije, ukazujući na njen doprinos u različitim aspektima dječjeg obrazovanja i razvoja. Kroz ove istraživačke radove, jasno je da Waldorfska pedagogija može pružiti obrazovni okvir koji je u skladu s potrebama i izazovima suvremenog društva.

3. PEDAGOGIJA MARIE MONTESSORI

Montessori pedagogija, čija je začetnica Maria Montessori, ostaje relevantna kroz svoj naglasak na samostalnost djece i aktivno učenje. Ovaj pristup se očituje kroz poticanje djece da manipuliraju materijalima, stvarajući tako direktne, fizičke veze s konceptima koje uče. Na ovaj način, Montessori pedagogija potiče dječju samostalnost i omogućava im da se razvijaju u svom vlastitom tempu.

3.1. Utemeljitelj

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. godine u Italiji, u općini Chiaravalle kao jedino dijete roditelja Alessandre i Renilde Montessori. 1892. upisala je studij medicine u Rimu kao prva žena u Italiji, a 1896. godine postala je prva liječnica u Italiji. Tijekom studiranja, bila je zaposlena kao pomoćna liječnica u bolnici, te u klinici za psihijatriju. Specijalizirala se za dječje bolesti te je studij završila s diplomom doktora medicine i kirurgije. Nakon studija, u sklopu istraživanja u klinici za psihijatriju u Rimu, dolazi u kontakt sa slaboumnom djecom. Maria je tada došla do zaključka da je slaboumnost zapravo pedagoški problem, kao i da za djetetov razvoj nije dovoljno samo voditi brigu o njegovom tjelesnom zdravlju (Philipps, 1999).

Kroz proučavanje radova francuskih liječnika Jeana Itarda i Edouarda Seguina, Maria je počela razvijati metode i didaktičke materijale za pomoć djeci s posebnim potrebama. Upravo je rad s takvom djecom osnažio njeno uvjerenje da se o slaboumnoj djeci treba brinuti i poučavati ih puno više nego zdravu djecu, a tu je tezu zastupala na kongresu u Torinu 1899. godine. Već godinu dana nakon postavljena je za direktoricu instituta koji je provodio osposobljavanje učitelja za rad s djecom s poteškoćama u razvoju. 1901. godine Maria Montessori upisuje psihologiju, antropologiju i filozofiju odgoja u Rimu, a tri godine nakon, na istom Sveučilištu postaje docentica (Matijević, 2001).

Njezina metoda obrazovanja prvi put je primijenjena 1907. godine u "Casa dei Bambini" (Kuća djece) u Rimu, što je dovelo do razvoja jedinstvenog pristupa obrazovanju koji se danas primjenjuje diljem svijeta (Kramer, 1976). Nakon dvije godine (1909.), objavila je knjigu "Il Metodo" koja je nakon nekog vremena bila

dostupna na dvadesetak jezika. Te iste godine održala je prvi tečaj namijenjen učiteljima, ali i svima zainteresiranima, na kojem je prezentirala svoje ideje, metode i materijale. 1913. godine u Rimu, počela je održavati međunarodne tečajeve, a kasnije i u Londonu, Barceloni, Parizu i Indiji. Godine 1929. zajedno sa sinom, osnovala je međunarodno udruženje Association Montessori Internationale sa sjedištem u Amsterdamu, koje djeluje i danas. Maria je 1949. godine nominirana za Nobelovu nagradu za mir, a predložena je za istu nagradu još dva puta. Umrla je 6. svibnja 1952. u Nordwijku u Nizozemskoj u svojoj osamdesetdruj godini života (Matijević, 2001).

3.2. Teorijski okvir

Pedagogija Marie Montessori, koja je nastala početkom 20. stoljeća, temelji se na teoriji razvoja djece kroz slobodu i samostalno učenje. Montessori pedagogija počiva na uvjerenju da su djeca sposobna samostalno upravljati svojim učenjem kroz slobodnu igru i istraživanje, uz minimalno uplitanje odraslih. Upravo takav pristup obrazovanju naglašava individualnost, potiče kreativnost te promiče razvoj djetetove samodiscipline i odgovornosti.

Jedna od ključnih postavki Montessori pedagogije je važnost pripremljenog okruženja koje omogućuje djetetu da samostalno istražuje i uči. Pripremljeno okruženje uključuje pažljivo odabrane materijale i aktivnosti koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece. Maria Montessori je vjerovala da djeca prolaze kroz određene „osjetljive periode“ tijekom kojih su posebno otvorena za učenje određenih vještina ili znanja. Tijekom tih perioda, djeca bi trebala imati slobodu da se usmjere na aktivnosti koje ih najviše zanimaju (Montessori, 1949). Osim toga, Montessori je naglašavala važnost „autokorekcije“ u učenju, gdje djeca kroz praksu i ponavljanje sama ispravljaju svoje pogreške, čime se razvija njihova samostalnost i sposobnost kritičkog razmišljanja. Prema Montessori, odgajatelj ne smije biti autoritativna figura, već vodič koji pomaže djetetu da pronađe svoj vlastiti put u učenju (Standing, 1957).

Na razvoj Montessori pedagogije značajan utjecaj imali su mnogi teoretičari i filozofi, među kojima su najvažniji Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi i Friedrich Frobel.

Jean-Jacques Rousseau, sa svojom idejom prirodnog razvoja i inherentne dobrote djece, imao je ključan utjecaj na Montessori pedagogiju. Rousseau je u djelu „Emile, ili o odgoju“ (1762) naglašavao važnost slobode i prirodnog razvoja djeteta, što se direktno reflektira u Montessori pristupu koji daje prioritet djetetovom unutarnjem nagonu za učenjem (Montessori, 1949).

Pestalozzi je vjerovao u učenje kroz iskustvo i osjetila, kao i u važnost stvaranja okruženja koje potiče ljubav, sigurnost i poštovanje djeteta. Maria Montessori je od njega preuzela ideju „cjelovitog odgoja“ gdje se razvijaju ne samo intelektualne, već i emocionalne i socijalne vještine djece (Montessori, 1949).

Friedrich Fröbel, osnivač prvog vrtića i tvorac koncepta „igra kao rad djeteta“, također je imao značajan utjecaj na Mariu Montessori. Njegov naglasak na igru kao osnovu učenja i razvoj specifičnih materijala za djecu, kao što su Frobelovi „darovi“, odražava se u Montessori materijalima koji su pažljivo dizajnirani da odgovaraju potrebama djeteta i potiču aktivno učenje (Brosterman, 1997).

Montessori pedagogija temelji se na znanstvenom promatranju dječjeg ponašanja i razvoja. Maria Montessori vjerovala je da djeca uče najbolje kroz vlastito iskustvo i interakciju s okolinom. Ključni elementi njezine teorije uključuju "pripremljeno okruženje", "osjetljive periode" i "samostalno učenje" (Montessori, 1912).

Pripremljeno okruženje odnosi se na pažljivo dizajnirane učionice koje djeci omogućuju slobodan pristup različitim materijalima i aktivnostima prilagođenima njihovom razvojnom stupnju (Montessori, 1912). Ova okruženja trebaju biti estetski ugodna, organizirana i puna stimulativnih materijala koji potiču djecu na istraživanje.

Osjetljivi periodi su faze u razvoju djeteta tijekom kojih je ono posebno osjetljivo na određene vrste učenja i aktivnosti. Montessori je identificirala nekoliko takvih perioda, uključujući osjetljivost na jezik, pokret, red i socijalne odnose. Tijekom ovih perioda, djeca su posebno prijemčiva za učenje određenih vještina, što je važno prepoznati i iskoristiti u obrazovnom procesu (Montessori, 1912).

Samostalno učenje je temelj Montessori metode. Montessori vjeruje da djeca najbolje uče kada su motivirana vlastitim interesima i kada imaju priliku istraživati i učiti

vlastitim tempom. Učitelji u Montessori učionicama djeluju kao vodiči, omogućujući djeci da istražuju i uče kroz vlastito iskustvo, umjesto da im nameću informacije (Montessori, 1912).

3.3. Pogled na dijete

Montessori pedagogija vidi dijete kao aktivnog sudionika u procesu učenja, s urođenom sposobnošću za samoobrazovanje. Djeca su prirodni istraživači i kreatori, s neograničenom znatiželjom i željom za učenjem. Montessori metoda prepoznaje da svako dijete ima jedinstvene interese, sposobnosti i tempo razvoja, te potiče individualizirani pristup obrazovanju (Montessori, 1912).

U Montessori učionicama, djeca imaju slobodu izbora aktivnosti koje ih zanimaju, što im omogućuje da razvijaju svoje interese i talente. Ovaj pristup podržava razvoj samostalnosti, samopouzdanja i odgovornosti. Djeca uče kroz interakciju s materijalima i aktivnostima koje su prilagođene njihovim razvojnim potrebama, što im omogućuje da napreduju vlastitim tempom (Montessori, 1912).

Može se reći kako pedagogija Marie Montessori predstavlja jedan od najutjecajnijih i najpriznatijih obrazovnih pristupa, koji se temelji na specifičnom viđenju djeteta kao cjelovite osobe s vlastitim potrebama, interesima i potencijalima. U središtu Montessori metode nalazi se upravo dijete koje se promatra kao aktivni sudionik vlastitog razvoja, a ne pasivni primatelj obrazovnih sadržaja. Ovo viđenje djeteta proizlazi iz dubokog razumijevanja prirodnih faza razvoja i uloge koju okolina ima u podržavanju tog razvoja.

Jedan od temeljnih postulata Montessori pedagogije je pogled na dijete kao na cjelovitu osobu koja je od rođenja opremljena potencijalom za učenje i razvoj. Maria Montessori vjerovala je da dijete od rođenja posjeduje unutarnji nagon za istraživanjem svijeta i učenjem, što je nazvala „unutarnjim vodičem“. Ovaj koncept implicira da je dijete sposobno samostalno usmjeravati svoj razvoj uz podršku odgovarajuće okoline i materijala (Montessori, 1949).

Montessori pedagogija naglašava važnost pružanja slobode djetetu unutar jasno definiranih granica. Sloboda je ključna jer omogućava djetetu da istražuje svoje interese i razvija vlastite vještine tempom koji mu odgovara. Međutim, ova sloboda nije neograničena, odnosno okruženje u kojem se dijete nalazi mora biti pažljivo pripremljeno kako bi poticalo optimalni razvoj i nudilo potrebnu strukturu (Lillard, 2005). Tako je jedan od ključnih komponenti Montessori metode koncept tzv. pripremljene okoline. Ova okolina mora biti prilagođena potrebama djece, omogućujući im slobodu kretanja i izbora aktivnosti, dok istovremeno nudi strukturu i red koji su neophodni za učenje. Montessori je vjerovala da dobro organizirana okolina može podržati prirodni razvoj djeteta, pritom mu omogućujući da razvije koncentraciju, koordinaciju, neovisnost i osjećaj reda (Montessori, 1949).

Materijali u Montessori prostoriji su dizajnirani tako da potiču samostalno učenje i omogućuju djetetu da iz prve ruke istražuje različite koncepte. Ovi materijali često sadrže elemente samokontrole, što znači da dijete može samo otkriti i ispraviti svoje pogreške bez intervencije odraslih. Na taj način dijete postaje odgovorno za vlastito učenje, razvijajući pritom osjećaj samopouzdanja i neovisnosti (Lillard, 2005).

Montessori metoda također prepoznaje postojanje tzv. razdoblja posebne osjetljivosti u razvoju djeteta, tijekom kojih je dijete posebno osjetljivo na određene aspekte učenja i razvoja. U tim razdobljima, dijete pokazuje intenzivan interes za određene aktivnosti ili vještine, kao što su jezik, pokret ili socijalne interakcije. Prepoznavanje i podržavanje ovih razdoblja osjetljivosti ključno je za optimalni razvoj djeteta, jer omogućuje djetetu da maksimizira svoj potencijal u određenim područjima (Montessori, 1949).

Pogled na dijete u Montessori pedagogiji temelji se na dubokom poštovanju prema djetetovim prirodnim sposobnostima i potrebi za samostalnim razvojem. Montessori metoda naglašava važnost pripremljene okoline, slobode unutar strukture i prepoznavanja kritičnih razdoblja u razvoju. Ovaj holistički pristup omogućuje djetetu da se razvija u cjelovitu, neovisnu i samopouzdanu osobu, što je i krajnji cilj Montessori obrazovanja.

3.4. Prostorno-materijalno okruženje

Jedan od ključnih elemenata Montessori pedagogije je prostorno-materijalno okruženje koje se pažljivo dizajnira kako bi podržalo autonomiju i razvoj djeteta. U Montessori učionicama, svaki element – od namještaja do didaktičkih materijala – ima svoju svrhu i prilagođen je potrebama djece. Namještaj je prilagođen veličini djece kako bi im omogućio lako kretanje i samostalnost. Materijali su organizirani tako da budu lako dostupni i privlačni, potičući djecu da samostalno biraju aktivnosti koje ih interesuju. Učionice su pažljivo dizajnirane kako bi potaknule djecu na samostalno istraživanje i učenje. Prostori su organizirani u različite "centre" ili "stanice" koje djeci omogućuju slobodan pristup materijalima i aktivnostima prilagođenima njihovom razvojnom stupnju. Prostori Montessori učionica također uključuju različite aktivnosti koje potiču razvoj motoričkih vještina, osjetilnog opažanja, jezika, matematike, kulture i praktičnih životnih vještina (Montessori, 1912).

Materijali u Montessori učionicama su posebno dizajnirani kako bi djeci omogućili konkretno iskustvo učenja. Oni su jednostavni, atraktivni i funkcionalni, te potiču djecu na istraživanje i rješavanje problema. Materijali su često samo-korektivni, što znači da djeca mogu sami prepoznati i ispraviti svoje pogreške, što dodatno potiče njihovu samostalnost i osjećaj postignuća (Montessori, 1912).

3.5. Uloga odgajatelja

Kontinuirano profesionalno usavršavanje odgajatelja ključno je za uspjeh Montessori metode. Odgajatelji prolaze specijalizirane treninge i edukacije kako bi usvojili filozofiju i metode Montessori pedagogije, te se stalno usavršavaju kako bi bili u toku s najnovijim istraživanjima i praksama u obrazovanju.

Odgajatelji u Montessori pedagogiji igraju ključnu ulogu kao vodiči i mentori u procesu učenja. Njihova glavna zadaća je pripremiti i održavati poticajno okruženje te promatrati i pratiti razvoj svakog djeteta. Odgajatelji su pažljivi promatrači koji razumiju potrebe i interese djece, te im pomažu u odabiru aktivnosti koje najbolje odgovaraju njihovom razvoju (Standing, 1957). Montessori odgajatelji potiču djecu na

samostalno učenje i istraživanje, umjesto da im nameću informacije. Njihova uloga je pružiti djeci podršku i smjernice, te ih motivirati da istražuju, postavljaju pitanja i traže vlastite odgovore. Odgajatelji također pomažu djeci u razvijanju socijalnih vještina, potičući ih na suradnju, dijeljenje i međusobno poštovanje (Standing, 1957). U Montessori pedagogiji, uloga odgajatelja je ključna, ali značajno drugačija u odnosu na tradicionalne obrazovne pristupe. Odgajatelj se ne postavlja kao centralna figura koja prenosi znanje, već kao vodič i promatrač koji podržava prirodni razvoj djeteta. Maria Montessori opisala je odgajatelja kao „voditelja“ koji stvara optimalne uvjete za razvoj djetetove autonomije, koncentracije i samostalnog učenja (Lillard, 2005).

Jedan od glavnih zadataka odgajatelja u Montessori učionici je priprema i održavanje tzv. pripremljene okoline. Ova okolina treba biti dizajnirana tako da zadovoljava razvojne potrebe djece i potiče ih na istraživanje i učenje kroz samostalne aktivnosti. Odgajatelj pažljivo odabire materijale i aktivnosti, postavlja ih na lako dostupna mjesta i osigurava da su prilagođeni različitim razvojnim fazama djece (Standing, 1957). Ova okolina omogućuje djetetu da samostalno odabire aktivnosti koje odgovaraju njegovim interesima i potrebama, čime se razvija osjećaj samopouzdanja i neovisnosti.

U Montessori pedagogiji, odgajatelj provodi značajno vrijeme promatrajući djecu, što mu omogućuje da prepozna njihove interese, potrebe i razvojne faze. Kroz promatranje, odgajatelj identificira trenutke kada je dijete spremno za nove izazove ili kada mu je potrebna dodatna podrška. Ova uloga promatrača omogućuje odgajatelju da prilagodi svoju podršku svakom djetetu pojedinačno, omogućujući mu da napreduje u skladu s vlastitim tempom (Lillard, 2005).

Odgajatelj u Montessori učionici pruža djeci potrebne alate i podršku kako bi razvila neovisnost. Umjesto da djetetu pruža gotove odgovore, odgajatelj ga potiče da istražuje, postavlja pitanja i pronalazi vlastita rješenja. Ovaj pristup omogućuje djetetu da razvije kritičko mišljenje, rješavanje problema i samopouzdanje u svoje sposobnosti (Montessori, 1949). Osim intelektualne podrške, uloga odgajatelja u Montessori pedagogiji uključuje i pružanje emocionalne i etičke podrške. Odgajatelj potiče razvoj djetetovih socijalnih vještina, empatije i osjećaja odgovornosti prema zajednici. Kroz modeliranje pozitivnih ponašanja i vrijednosti, odgajatelj pomaže djeci da izgrade

moralni kompas i razviju osjećaj za pravdu i poštovanje prema drugima (Duffy i Duffy, 2013).

Isto tako, specifične osobine odgajatelja prema Montessori pedagogiji počivaju na neupadljivom vođenju, obzirom da odgajatelji prate i vode dječji razvoj promatrajući ih i pružajući materijale i aktivnosti koje odgovaraju njihovoj razini razvoja. Odgajatelji su ovdje educirani za korištenje specifičnih Montessori materijala koji potiču samostalno učenje (Garmaz i Tomašević, 2018.) Također, odgajatelji koji se specijaliziraju za Montessori pedagogiju prolaze rigoroznu obuku kako bi stekli stručnost u radu s Montessori materijalima. Ti materijali su osmišljeni tako da potiču samostalno učenje djece i promiču razumijevanje apstraktnih koncepta kroz konkretne aktivnosti. Kako Čudina-Obradović i sur. (2004) navode, ovakav pristup omogućuje djetetu da se aktivno uključi u proces učenja, dok odgajatelj postaje pratnja na tom putovanju. Stoga je nužno da odgajatelj posjeduje duboko razumijevanje svrhe svakog materijala i kako ga učinkovito integrirati u odgojno-obrazovni proces.

Iz svega navedenog proizlazi kako je uloga odgajatelja u Montessori pedagogiji višestruka i zahtjevna. On je istovremeno promatrač, vodič, priprematelj okoline i podrška u emocionalnom i etičkom razvoju djeteta. Njegova uloga nije da direktno podučava, već da stvara uvjete u kojima dijete može slobodno istraživati, učiti i razvijati se. Montessori odgajatelj omogućuje djeci da razviju autonomiju, samopouzdanje i duboku ljubav prema učenju, što su temeljni ciljevi ovog obrazovnog pristupa.

3.6. Shvaćanje roditelja i obitelji

Suradnja s roditeljima i članovima obitelji neizostavna je komponenta Montessori pedagogije. Roditelji su prepoznati kao prvi i najvažniji odgajatelji djece, a njihova suradnja s vrtićem ili školom smatra se neophodnom za optimalan razvoj djeteta. Montessori pristup potiče aktivno uključivanje roditelja u obrazovni proces, stvarajući partnerstvo između kuće i škole (Standing, 1957).

Roditelji se pozivaju na redovite sastanke, radionice i otvorene dane kako bi se informirali o Montessori metodama i kako ih primijeniti kod kuće. Ova suradnja pomaže u stvaranju dosljednog okruženja koje podržava djetetov razvoj. Također, roditelji su često uključeni u planiranje i provedbu aktivnosti u vrtiću ili školi, što jača veze između roditelja, djece i odgajatelja (Standing, 1957).

Montessori zajednica prepoznaje važnost zajedničkog djelovanja i komunikacije između roditelja i odgajatelja. Ova otvorena i kontinuirana suradnja pomaže u stvaranju pozitivnog i podržavajućeg okruženja za djecu, potičući njihov cjelokupni razvoj i dobrobit (Standing, 1957).

Kroz pregled dostupne literature, može se zaključiti da Montessori pedagogija nastavlja imati značajan utjecaj na obrazovne prakse i razvoj djece. Njezina relevantnost u suvremenom obrazovnom kontekstu potvrđuje se njenim poticanjem samostalnosti, aktivnog učenja i razvoja različitih vještina kod djece. Buduća istraživanja mogla bi dalje istraživati kako se principi i metode Montessori pedagogije mogu primjenjivati u različitim obrazovnim kontekstima i kako oni mogu doprinijeti unapređenju obrazovnih praksi.

3.7. Istraživanja Montessori pedagogije

Montessori pedagogija prepoznata je kao izuzetno učinkovita u podržavanju psihološkog razvoja djece i školskog učenja. Prema studiji koju su proveli Gentaz i Richard (2022), pedagogija potiče razvoj dječje samosvijesti i samostalnosti, kao i razvoj vještina rješavanja problema. Ovo istraživanje ukazuje na ključni utjecaj Montessori pedagogije na psihološki i akademski razvoj djece.

Analizirajući studiju, jasno je da Montessori pedagogija nastavlja imati značajan utjecaj na obrazovne prakse i razvoj djece. Njena relevantnost u suvremenom obrazovnom kontekstu potvrđuje se njenim poticanjem samostalnosti, aktivnog učenja i razvoja različitih vještina kod djece. Unatoč izazovima, očigledno je da su njeni principi i metode i dalje relevantni i korisni za unapređenje obrazovnih praksi.

Studija koju su proveli Gentaz i Richard (2022) daje značajan doprinos razumijevanju utjecaja Montessori pedagogije na psihološki razvoj djece i školsko učenje. Autori ove studije posebno su istražili ključne aspekte Montessori pedagogije i njen utjecaj na dječju samosvijest, samostalnost i razvoj vještina rješavanja problema.

Gentaz i Richard ukazuju na važnost okruženja koje potiče samostalnost i aktivno učenje, što je ključni princip Montessori pedagogije. Oni ističu kako ovakvo okruženje omogućava djeci da usvoje vještine samostalnog rada, što može doprinijeti njihovoj samosvijesti i samopouzdanju.

Osim toga, autori ukazuju na važnost vještina rješavanja problema koje se potiču kroz Montessori pedagogiju. Pokazuju kako ovaj pedagoški pristup potiče djecu da samostalno istražuju i pronalaze rješenja za probleme s kojima se susreću, što može značajno pridonijeti razvoju njihovih kognitivnih i socijalnih vještina.

Ova studija ukazuje na važnost i suvremenost Montessori pedagogije, te potvrđuje njen značajan doprinos razvoju djece. Kroz ovo istraživanje, Gentaz i Richard pružaju značajan uvid u utjecaj Montessori pedagogije na dječji psihološki razvoj i školsko učenje, potvrđujući njenu relevantnost i utjecaj u suvremenom obrazovnom kontekstu.

Uloga Montessori pedagogije u suvremenom obrazovanju proteže se i na područje digitalnih kompetencija, što istraživanje Betancourt-Odioa i suradnika (2021) jasno potvrđuje. Digitalne kompetencije postaju sve važnije u današnjem obrazovnom okruženju, gdje se tehnologija sve više koristi kao alat za poticanje i poboljšanje učenja.

Prema istraživanju Betancourt-Odioa i suradnika, (2021). Montessori pedagogija može igrati ključnu ulogu u unapređenju digitalnih kompetencija učitelja. Ova pedagogija, s naglaskom na samostalnom učenju i istraživanju, može biti osnova za razvoj pedagoških strategija koje uključuju učinkovitu upotrebu digitalnih alata. Odgajatelji Montessori pristupa mogu se bolje prilagoditi upotrebi tehnologije u radu s djecom, omogućujući im da maksimalno iskoriste prednosti koje digitalne tehnologije donose.

Nadalje, autori studije naglašavaju kako Montessori pedagogija može doprinijeti stvaranju okruženja u kojem učitelji, upotrebljavajući digitalne alate, mogu poticati djecu na samostalno i aktivno učenje. Ova pedagogija pruža temelje za razvijanje pedagoških metoda koje koriste digitalne tehnologije kako bi se unaprijedilo učenje i razvoj djece.

Kroz ovo istraživanje, Betancourt-Odio i suradnici ukazuju na važnost i relevantnost Montessori pedagogije u suvremenom, digitalno orijentiranom obrazovnom okruženju. Njihova studija pruža vrijedan uvid u potencijale ove pedagogije za unapređenje digitalnih kompetencija učitelja, što je ključno za učinkovito korištenje digitalnih alata u obrazovnom procesu.

Studija koju su proveli Osgood i Mohandas (2022) predstavlja kritičku analizu Montessori pedagogije, ističući potrebu za njenom reevaluacijom u svjetlu suvremenih feminističkih i posthumanističkih teorija. Autori se bave dekonstrukcijom osnovnih principa i metoda Montessori pedagogije, ukazujući na potrebu za njenom reinterpretacijom.

Osgood i Mohandas ističu da, iako Montessori pedagogija ima brojne prednosti, postoji prostor za kritičko promišljanje njenih praksi. Posebno se fokusiraju na pitanja rodne i socijalne pravednosti unutar pedagogije, ukazujući na važnost promišljanja kako ove teme utječu na dječje iskustvo obrazovanja unutar Montessori okruženja.

Autori ističu potrebu za *grappling with the miseducation of Montessori*, odnosno sučeljavanje s pogreškama u Montessori obrazovanju, koje može rezultirati nejednakostima i isključivanjem. Oni pozivaju na ponovno čitanje Montessori pedagogije kroz prizmu feminističkih i posthumanističkih teorija, koje mogu pružiti novi okvir za razumijevanje i implementaciju ove pedagogije.

Ova studija pruža važan uvid u moguće izazove i ograničenja Montessori pedagogije. Kroz kritičku analizu, Osgood i Mohandas ističu potrebu za stalnom reevaluacijom i prilagodbom pedagoških pristupa, uključujući Montessori pedagogiju, kako bi se osiguralo da su u skladu s promjenjivim socijalnim i kulturnim kontekstima.

4. REGGIO PEDAGOGIJA

Reggio pedagogija, koja je nastala u Reggio Emiliji u Italiji, predstavlja revolucionaran pristup obrazovanju rane djece. Osnovna filozofija ovog pristupa je da su djeca suautori svog učenja, a ne pasivni primatelji informacija.

4.1. Utemeljitelj

Reggio pedagogija razvijena je u gradu Reggio Emilia u Italiji nakon Drugog svjetskog rata, a njezin je utemeljitelj talijanski pedagog Loris Malaguzzi. Rođen 1920. godine, Malaguzzi je nakon rata, zajedno s grupom roditelja, osnovao prve Reggio vrtiće, s ciljem stvaranja obrazovnog okruženja koje bi poticalo dječju kreativnost, istraživanje i suradnju. Njegov rad i ideje postale su temelj Reggio pedagogije, koja je danas priznata i cijenjena diljem svijeta (Thornton i Brunton, 2010).

Naime, Malaguzzi je bio učitelj i pedagog koji je vjerovao u moć dječjeg izražavanja, kreativnosti i istraživanja. Njegova filozofija naglašava važnost suradnje, socijalne interakcije i okruženja prilagođenog djeci u procesu učenja. Reggio pedagogija se temelji na uvjerenju da su djeca sposobna istraživati i stvarati vlastita znanja u poticajnom i podržavajućem okruženju (Edwards, Gandini & Forman, 2012; Malaguzzi, 1994).

Malaguzzi je razvio Reggio pristup kroz suradnju s roditeljima, učiteljima i zajednicom u Reggio Emiliji. Njegova vizija bila je stvoriti odgojno - obrazovni sustav u kojem su djeca, njihovi roditelji i odgajatelji partneri u procesu učenja, te gdje su dječji interesi i ideje ključni za oblikovanje aktivnosti (Rinaldi, 2006). Naglašavao je ulogu zajednice i obitelji u obrazovanju djece, smatrajući da obrazovanje ne može biti izolirani proces već dio šireg društvenog konteksta. Njegov rad imao je veliki utjecaj na međunarodnu razinu, a Reggio Emilia pristup prepoznat je i primjenjuje se u mnogim obrazovnim institucijama diljem svijeta, osobito u Europi i Sjevernoj Americi (Edwards et al., 1998).

Njegova je vizija nastojala stvoriti obrazovni sustav koji će omogućiti djeci da postanu samostalni mislitelji, sposobni za kritičko razmišljanje i suradnju. Malaguzzi je

utjecaj i dalje se osjeća u suvremenim obrazovnim praksama, a njegov rad nastavlja inspirirati edukatore širom svijeta.

4.2. Teorijski okvir

Reggio pedagogija temelji se na nekoliko ključnih principa koji zajedno čine jedinstveni pristup obrazovanju. Jedan od glavnih principa je koncept djeteta kao kompetentnog, znatiželjnog i kreativnog bića s neograničenim potencijalom za učenje. Ova pedagogija naglašava važnost zajedničkog učenja, gdje su djeca, odgajatelji i roditelji aktivni sudionici u obrazovnom procesu (Malaguzzi, 1993).

Nadalje, dokumentiranje dječjih aktivnosti i projekata ključan je dio Reggio pristupa (Malaguzzi, 1993). Dokumentacija služi kao alat za refleksiju, evaluaciju i dijeljenje iskustava s djecom, roditeljima i širom zajednicom. Naposljetku, djeca uče kroz dugoročne projekte koji su vođeni njihovim interesima i znatiželjom (Malaguzzi, 1993). Ovi projekti potiču djecu na postavljanje pitanja, istraživanje, eksperimentiranje i suradnju s vršnjacima i odraslima.

Dakle, Reggio pedagogija temelji se na nekoliko ključnih teorijskih pristupa i autora koji su oblikovali njezin razvoj. Središnja ideja dolazi iz konstruktivističkih teorija, posebno djela Jean Piageta, koji je naglašavao važnost dječje aktivne uloge u učenju. Također, na pedagogiju su snažno utjecale teorije socijalnog konstrukcionizma, posebno one Lava Vygotskog, koji je isticao važnost socijalnih interakcija i kulture u učenju.

Malaguzzi je vjerovao da se obrazovanje treba temeljiti na eksperimentiranju - njegov pristup uključivao je tzv. „stotinu jezika djece“, koncept koji podrazumijeva da djeca imaju beskonačne načine izražavanja svojih misli i ideja, bilo kroz umjetnost, glazbu, igru ili razgovor. Ovaj koncept bio je ključan za osnaživanje djece da preuzmu aktivnu ulogu u svom učenju, što je osiguralo da se svaki glas čuje i poštuje (Gandini, 1993). Ovaj koncept inspiriran je teorijom Howard Gardnera o višestrukim inteligencijama, gdje se prepoznaje da djeca izražavaju i razumiju svijet na različite načine (Edwards, Gandini, & Forman, 1998).

Uz ove teorije, Reggio Emilia pristup integrira i ideje Johna Deweya (1938), koji je zagovarao iskustveno učenje, i Carla Rogersa, koji je naglašavao ulogu autonomije i samoaktualizacije u učenju. Malaguzzi je tako spojio ove teorijske okvire u jedinstveni pristup koji naglašava važnost suradnje, participacije i holističkog razvoja djece kroz istraživačko učenje unutar bogatog i poticajnog okruženja.

4.3. Pogled na dijete

Reggio pedagogija vidi dijete kao kompetentno, kreativno i znatiželjno biće s neograničenim potencijalom za učenje. Dijete se percipira kao „kompetentno od rođenja“ i sposobno za izražavanje složenih misli i ideja. Prema Carlu Rinaldiju, jednom od vodećih teoretičara Reggio pedagogije, dijete je „protagonist“ vlastitog učenja, koje se događa kroz interakciju s okolinom, drugom djecom i odraslima (Rinaldi, 2006). To znači da se djeca ne tretiraju kao pasivni primatelji informacija, već kao aktivni kreatori značenja. Reggio pristup prepoznaje važnost dječjih interesa i znatiželje, te potiče djecu da izraze svoje ideje, osjećaje i razumijevanje svijeta kroz različite medije i projekte (Malaguzzi, 1993).

U Reggio učionicama, djeca su potaknuta da postavljaju pitanja, istražuju svoje okruženje i surađuju s drugima. Učenje se događa kroz interakciju s vršnjacima, odgajateljima i materijalima, a odgajatelji djeluju kao suradnici i vodiči koji podržavaju dječje istraživanje i učenje (Edwards, Gandini, & Forman, 2012).

Reggio pristup također naglašava važnost zajednice i suradnje u odgojno – obrazovnom procesu. Roditelji, učitelji i šira zajednica smatraju se ključnim partnerima u odgoju i obrazovanju djeteta. Djeca često rade u grupama, učeći kako da surađuju, dijele ideje i rješavaju probleme zajedno. Ovaj naglasak na suradnji proizlazi iz uvjerenja da je učenje društveni proces koji se najbolje odvija u zajedničkom kontekstu (Edwards, Gandini, & Forman, 2012).

Jedan od ključnih aspekata Reggio pedagogije je dokumentiranje djetetovog procesa učenja. Odgajatelji bilježe djetetove aktivnosti, interakcije i izraze kroz fotografije, videozapise i bilješke. Ova dokumentacija nije samo alat za praćenje napretka, već služi i kao sredstvo za refleksiju i daljnje istraživanje dječjih ideja. Dokumentiranje

također omogućuje odgajateljima i roditeljima da bolje razumiju i podrže djetetove interese i razvoj (Vecchi, 2010).

Na temelju spomenutog, proizlazi kako Reggio pedagogija nudi inovativan i sveobuhvatan pristup ranom odgoju i obrazovanju, koji stavlja dijete u središte obrazovnog procesa. Njegovanjem djetetove prirodne radoznalosti i kreativnosti te stvaranjem okruženja koje podržava istraživanje i suradnju, Reggio pristup omogućuje djeci da razvijaju svoje sposobnosti i postanu aktivni sudionici u učenju i zajednici.

4.4. Prostorno-materijalno okruženje

Malaguzzi je vjerovao da prostor u kojem djeca borave igra ključnu ulogu u njihovom obrazovanju, zbog čega je okruženje u vrtićima Reggio Emilia osmišljeno tako da bude estetski ugodno, funkcionalno i stimulativno (Malaguzzi, 1993). Takav dizajn prostora, koji uključuje otvorene planove, prirodnu svjetlost i estetski privlačne materijale, smatrao je „trećim učiteljem“ (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Prostorno-materijalno okruženje u Reggio učionicama pažljivo je dizajnirano kako bi podržalo dječje istraživanje, kreativnost i suradnju. Prostori su otvoreni, fleksibilni i prilagodljivi, omogućujući brzo mijenjanje i prilagođavanje potrebama djece i projekata na kojima rade (Rinaldi, 2006).

Prema Slunjski (2001), postoje tri osnovne potrebe koje svaki prostor treba zadovoljiti, a to su neovisnost, kretanje i interakcija. Reggio pedagogija prostor smatra živim i dinamičnim sustavom, podložnim neprekidnim promjenama jer nije samo fizički prisutan, već je u funkciji igre i učenja. U takvom okruženju djeca su slobodna razmještati namještaj prema vlastitom nahodaženju, te time stvarati novo okruženje za igru (Valentine, 1999).

Materijali koji se koriste u Reggio učionicama raznoliki su i često reciklirani, potičući djecu na razmišljanje izvan okvira i inovaciju. Učionice su uređene tako da potiču djecu na interakciju s okolinom i istraživanje različitih tekstura, boja i oblika. Prostori uključuju ateljee za umjetničke aktivnosti, znanstvene centre za eksperimente i istraživanje, te mirne kutke za refleksiju i individualno učenje (Rinaldi, 2006).

4.5. Uloga odgajatelja

Odgajatelji u Reggio pedagogiji djeluju kao suradnici i istraživači zajedno s djecom. Njihova glavna zadaća je promatrati, dokumentirati i reflektirati dječje aktivnosti i procese učenja, kako bi bolje razumjeli njihove potrebe i interese te ih podržali u daljnjem razvoju (Rinaldi, 2006).

Reggio odgajatelji potiču djecu na postavljanje pitanja, istraživanje i eksperimentiranje. Oni stvaraju poticajno okruženje koje omogućuje djeci da izraze svoje ideje i kreativnost. Odgajatelji surađuju s djecom u razvoju projekata, pružajući im smjernice i resurse potrebne za uspjeh (Rinaldi, 2006). Također, aktivno sudjeluju u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju, kako bi bili u toku s najnovijim istraživanjima i praksama u obrazovanju.

Specifične osobine odgajatelja prema Reggio Emilia pristupu počivaju na djetetu kao protagonistu, te se također naglašava i važnost okruženja, uvjeta i prostora koje odgajatelj planira i stvara. Uloga odgajatelja koji se vode Reggio pedagogijom jest kontinuirano istraživanje, kao i učenje o različitim načinima na koje djeca uče, kao i stvaranje poticajnog okruženja kroz koje djeca samostalno uče, sudjeluju u igri, vode interakciju s drugom djecom i odraslima, istražuju, slobodno se kreativno izražavaju i razvijaju autonomiju (Nenadić-Bilan, 2014).

U Reggio pedagogiji, uloga odgajatelja doživljava se kao višedimenzionalna i dinamična, a naglasak je na interaktivnom procesu učenja u kojem odgajatelji sudjeluju zajedno s djecom. Odgajatelji nisu samo prenositelji znanja, već i suosnivači učenja, istraživači i vodiči koji potiču dječju autonomiju i kritičko razmišljanje (Rinaldi, 2006). Odgajatelji u Reggio pedagogiji percipiraju se kao istraživači koji zajedno s djecom istražuju teme interesa. Oni ne nude gotove odgovore, već postavljaju pitanja koja potiču djecu na razmišljanje i otkrivanje. Carla Rinaldi (2006) također ističe kako je odgajatelj „promatrač i interpretator“ dječjih ideja i procesa učenja, a ne autoritativni prenositelj znanja. Ovaj pristup omogućuje odgajateljima da razvijaju dublje razumijevanje dječjih perspektiva i potreba.

Jedan od ključnih aspekata uloge odgajatelja u Reggio pedagogiji je dokumentiranje. Odgajatelji sustavno prate i bilježe dječje aktivnosti, interakcije i izražavanje ideja kroz različite medije, uključujući fotografije, videozapise i pisane bilješke. Ova dokumentacija služi ne samo kao alat za refleksiju, već i kao sredstvo za planiranje budućih aktivnosti i projekata. Ona također omogućava transparentnost u obrazovnom procesu, kako za roditelje, tako i za djecu, koja mogu vidjeti vlastiti napredak (Vecchi, 2010). Još jedan ključni element je suradnja među odgajateljima. U Reggio pedagogiji se potiče timski rad, gdje odgajatelji zajedno planiraju, analiziraju i reflektiraju na aktivnosti učenja. Ovaj proces zajedničkog planiranja i refleksije poznat je kao „pedagoški susret“ i smatra se esencijalnim za kontinuirano unapređenje prakse (Edwards, Gandini, & Forman, 2012). Suradnja se također proteže i na roditelje te širu zajednicu, čime se stvara bogata mreža podrške i resursa za djecu.

Odgajatelji su odgovorni za pripremu okoline koja potiče istraživanje, kreativnost i autonomiju djece. Prostor u Reggio vrtićima nije samo fizički okvir, već aktivan element u obrazovnom procesu. Odgajatelji pažljivo biraju materijale i organiziraju prostor tako da bude fleksibilan i odgovara trenutnim interesima djece, omogućujući im da slobodno istražuju i izražavaju svoje ideje.

Dakle, proizlazi kako u Reggio pedagogiji, upravo odgajatelj ima ključnu ulogu, i to kao vodič, istraživač i sudionik u dječjem procesu učenja. Njegova odgovornost je podržavati dječje interese, dokumentirati procese djetetova učenja, kao i suradnji s drugim odgajateljima, roditeljima i zajednicom. Ovaj pristup omogućava odgajateljima da stvore bogato, dinamično i poticajno okruženje u kojem djeca mogu razvijati svoje potencijale.

4.6. Shvaćanje roditelja i obitelji

Reggio pedagogija prepoznaje roditelje i obitelj kao ključne partnere u odgojno-obrazovnom procesu. Suradnja s roditeljima smatra se neophodnom za optimalan razvoj djeteta. Reggio vrtići aktivno uključuju roditelje u život vrtića, organizirajući zajedničke projekte, radionice i sastanke (Rinaldi, 2006).

Roditelji su pozvani da sudjeluju u dokumentiranju dječjih aktivnosti i refleksiji o njihovom napretku. Ova suradnja omogućuje roditeljima da budu informirani o djetetovom učenju i razvoju te da aktivno sudjeluju u obrazovnom procesu. Reggio pristup naglašava važnost otvorene komunikacije i zajedničkog djelovanja, što pomaže u stvaranju podržavajućeg i pozitivnog okruženja za djecu. Isto tako, kroz redovite sastanke i radionice, roditelji se informiraju o filozofiji i metodama Reggio pedagogije te dobivaju smjernice kako podržati djetetov razvoj kod kuće. Ova suradnja jača veze između roditelja i vrtića, stvarajući kohezivnu zajednicu koja radi u najboljem interesu djece (Rinaldi, 2006).

Reggio pedagogija prepoznaje roditelje kao suodgovorne u obrazovnom procesu. Smatra se da roditelji donose dragocjena znanja o svojoj djeci i mogu značajno doprinijeti razumijevanju djetetovih interesa, potreba i potencijala. Rinaldi (2006) također ističe kako su roditelji prisutni u gotovo svim aspektima odgojno – obrazovnog iskustva vlastitog djeteta, te naglašava kako je suradnja vrtića i obitelji od velikog značaja za kvalitetan odgoj i obrazovanje.

Ova suradnja nadilazi uobičajene formalne sastanke; roditelji su uključeni u zajedničko planiranje, razmjenu ideja i evaluaciju obrazovnog programa.

Jedan od temelja suradnje između roditelja i odgajatelja je dijalog. Reggio pedagogija naglašava važnost otvorene i kontinuirane komunikacije, gdje se ideje, zabrinutosti i refleksije slobodno razmjenjuju. Ovaj dijalog nije jednostrana komunikacija odgajatelja prema roditeljima, već uzajamno učenje i zajedničko donošenje odluka koje se temelje na djetetovom najboljem interesu (Edwards, Gandini, & Forman, 2012). Ovakav pristup potiče osjećaj zajedničke odgovornosti za djetetov razvoj i obrazovanje.

Roditelji su u Reggio vrtićima često pozvani da aktivno sudjeluju u svakodnevnim aktivnostima i projektima. Na taj način, oni nisu samo promatrači, već aktivni sudionici u obrazovnom procesu. Njihova prisutnost i angažman omogućuju djeci da osjećaju podršku i priznanje, dok istovremeno obogaćuju zajedničko učenje svojim iskustvima i perspektivama (Gandini, 2011). Ovakva praksa također doprinosi jačanju veze između obitelji i vrtića te promiče osjećaj zajedništva.

Dokumentiranje djetetovog procesa učenja, koje je ključno u Reggio pedagogiji, također uključuje roditelje. Roditelji imaju priliku sudjelovati u pregledavanju i reflektiranju dokumentacije zajedno s odgajateljima, čime se osigurava dublje razumijevanje djetetovog napretka i potreba. Ova suradnja ne samo da jača vezu između kuće i vrtića, već također omogućuje roditeljima da bolje podrže svoje dijete kod kuće, temeljeno na djetetovim interesima i razvojnim fazama (Vecchi, 2010).

Iz svega navedenog proizlazi kako u Reggio pedagogiji, roditelji i obitelji čine integralni dio odgojno - obrazovnog procesa, gdje se suradnja i zajedništvo smatraju ključnim za uspješan razvoj djeteta. Roditelji nisu samo pasivni promatrači, već aktivni partneri koji zajedno s odgajateljima doprinose stvaranju bogatog i podržavajućeg okruženja za djecu. Ovaj holistički pristup obuhvaća zajedničku odgovornost, dijalog i aktivno sudjelovanje, čime se osigurava da svako dijete dobije podršku i poticaj potreban za optimalan razvoj.

4.7. Istraživanja Reggio pedagogije

Feliu-Torruella, Fernández-Santín i Atenas (2021) su istraživali kako Reggio pedagogija može biti korištena za izgradnju odnosa između muzeja i vrtića. Rezultati istraživanja pokazali su da Reggio pedagogija pruža vrijedan okvir za povezivanje formalnog i neformalnog obrazovanja, stvarajući prilike za djecu da se upuste u istraživanje i razumijevanje kulturne baštine. Reggio pedagogija, s naglaskom na samostalnom istraživanju i kritičkom razmišljanju, omogućuje djeci da razvijaju osobni odnos prema kulturnoj baštini. Feliu-Torruella, Fernández-Santín i Atenas (2021) ističu kako se kroz ovaj pristup djeca potiču na razmatranje i postavljanje pitanja o predmetima i artefaktima koji su im predstavljeni, umjesto da im se jednostavno prenosi gotovo znanje. Istraživanje također otkriva da Reggio pedagogija potiče kolaborativno učenje. Djeca rade zajedno, razmjenjuju ideje i razvijaju zajedničko razumijevanje kulturne baštine. To ne samo da promovira socijalne vještine, već i omogućuje djeci da razvijaju bogatiji i složeniji pogled na kulturu i povijest.

U svom radu, Smith i Chao (2018) razmatraju kako Reggio pedagogija, može poslužiti kao platforma za stvaranje dinamičnog procesa učenja koji integrira igru, kritičku pedagogiju i znanost te matematiku. Autori ističu da je igra temeljni aspekt u Reggio pedagogiji, koji omogućuje djeci da istraže i razumiju svijet oko sebe. Igra omogućuje djeci da se upuste u proces učenja koji je istraživački, eksperimentalan i interaktivan. Kroz igru, djeca mogu razviti konceptualno razumijevanje znanstvenih i matematičkih pojmova. Kritička pedagogija, u kontekstu ovog pristupa, odnosi se na poticanje djece na razmišljanje o pretpostavkama, postavljanje pitanja i razvijanje sposobnosti kritičkog razmišljanja. Smith i Chao (2018) ističu da Reggio pedagogija potiče djecu da ne samo pasivno primaju informacije, već aktivno propituju i interpretiraju znanje. Centralni dio ovog istraživanja je koncept cikličnog procesa između igre, kritičke pedagogije, i naučenog. Ovaj ciklus omogućuje kontinuiranu interakciju i refleksiju, gdje igra informira kritičko razmišljanje, koje zauzvrat informira dublje razumijevanje znanosti i matematike. Djeca su potaknuta da se stalno vraćaju na svoje razumijevanje, istražuju ga i razvijaju kroz ovaj ciklični proces.

Studija Smitha i Chaoa (2018) predstavlja značajan doprinos razumijevanju kako Reggio pedagogija može biti alat za integraciju kritičke znanosti i matematike u rano djetinjstvo. Oni ističu dinamički, interaktivan i reflektirajući pristup koji obuhvaća igru i kritičko razmišljanje kao bitne komponente, pružajući bogat i duboko angažirajući okvir za učenje koji može obogatiti dječji razvoj i razumijevanje.

Biroli, Del Boca i Heckman (2018) ocjenjuju utjecaj Reggio pristupa na rano obrazovanje. Njihova analiza otkriva da ovaj pristup može imati pozitivan učinak na socio-emocionalni razvoj djece. To sugerira da Reggio pedagogija može pružiti podršku za razvoj cjelokupnog djeteta, a ne samo njegovih akademskih vještina. Istoimeni autori iznose svoje stavove o tome kako Reggio pedagogija može utjecati na rano obrazovanje, posebice u kontekstu socio-emocionalnog razvoja djece. Reggio pedagogija stavlja veliki naglasak na socijalnu interakciju, emocionalnu inteligenciju i samosvijest. Djeca su potaknuta da izraze svoje misli, osjećaje i ideje, te da rade zajedno s drugima. To može pomoći u razvoju empatije, komunikacijskih vještina, razumijevanja i regulacije emocija. Kroz Reggio pristup, nastavnici promatraju svako dijete kao jedinstvenog pojedinca s vlastitim interesima i potrebama. Time se može

poticati osobni razvoj i prilagoditi učenje svakom djetetu, pomažući mu da razvije samopouzdanje i samostalnost. Kako Biroli, Del Boca i Heckman (2018) ističu, iako postoji znatno zanimanje i entuzijazam za Reggio pristup, još uvijek je potrebno više rigoroznog istraživanja kako bi se točno odredila njegova učinkovitost. To uključuje razumijevanje kako i zašto ovaj pristup može utjecati na različite aspekte dječjeg razvoja, uključujući socio-emocionalne vještine, te prilagodbu pristupa različitim kontekstima i potrebama. Reggio pedagogija promiče interdisciplinarni pristup, gdje se učenje može odvijati kroz različite domene, uključujući umjetnost, znanost, matematiku, jezik i društvene studije. Ovo holističko učenje može pridonijeti sveobuhvatnom razvoju djeteta, uključujući i socio-emocionalne aspekte (Biroli, Del Boca i Heckman, 2018).

Dittert, Thestrup i Robinson (2021) nude uvid u kako se Reggio pedagogija može spojiti s tehnologijom. Njihova studija SEEDS pedagogije (engl. *Socio-Emotional Education and Development of Self*) pokazuje kako se Reggio pristup može proširiti na tehnološke alate, pružajući novu dimenziju ovom holističkom pristupu učenju. Ukupno gledajući, ove studije zajedno ilustriraju duboku i višedimenzionalnu prirodu Reggio pedagogije. Ovaj pristup ne samo da gleda na djecu kao na aktivne sudionike u svom učenju, već također pruža okvir za integraciju različitih disciplina i konteksta, od kulturne baštine do tehnologije. To sve dodatno naglašava važnost Reggio pedagogije u suvremenom obrazovanju djece rane dobi, podržavajući njihov holistički razvoj i omogućujući im da postanu kreativni, kritički i samostalni mislioci. Studija koju su proveli Pihanper, Lepistö i Ruokonen (2022) daje uvid u ulogu sveučilišnih centara za ranu njegu i obrazovanje djece, s posebnim naglaskom na primjenu Reggio pedagogije. Ova studija pruža važan doprinos razumijevanju kako se Reggio pedagogija može integrirati u kontekst rane dječje edukacije, promovirajući kako pedagoške prakse tako i istraživačke aktivnosti. Studija ističe da sveučilišni centri mogu koristiti Reggio pedagogiju kao most između teorijskog učenja i praktične primjene. To omogućuje studentima, nastavnicima i istraživačima da zajedno rade na razvijanju i testiranju pedagoških strategija u stvarnom svijetu. U skladu s temeljnim principima Reggio pedagogije, studija Pihanper, Lepistö i Ruokonen (2022) ističe važnost dječje inicijative, kreativnosti i istraživačkog pristupa učenju. To uključuje

promicanje okruženja u kojem djeca mogu slobodno istraživati, postavljati pitanja i sudjelovati u kritičkom razmišljanju. Autori dalje naglašavaju važnost suradnje između sveučilišta, nastavnika, studenata i obitelji. Takva integrirana suradnja omogućuje holistički pristup obrazovanju, gdje se teorijsko znanje i praktične vještine mogu zajedno razvijati i ocjenjivati. Studija predlaže da sveučilišni centri mogu poslužiti kao laboratoriji za pedagoške inovacije, gdje se Reggio pedagogija može istraživati, prilagoditi i unaprijediti. To pruža mogućnost kontinuiranog istraživanja i razvoja, povezujući akademsku zajednicu s praktičnim potrebama i izazovima ranog obrazovanja. Kroz ovu integraciju, nastavnici, studenti i istraživači mogu zajednički raditi na profesionalnom razvoju, omogućujući pristup resursima, stručnjacima i prilikama za učenje koje promiču stalni rast i razvoj. Studija Pihanper, Lepistö i Ruokonen (2022) donosi sveobuhvatan i inovativan pogled na mogućnosti i prednosti koje Reggio pedagogija može pružiti u kontekstu sveučilišnih centara za ranu njegu i obrazovanje djece. Njihov rad ističe važnost integracije, suradnje, inovacije i profesionalnog razvoja, pružajući jasan okvir za daljnje istraživanje i primjenu ovog pristupa u različitim obrazovnim kontekstima.

Svaka od ovih studija pruža dragocjene uvide u mogućnosti Reggio pedagogije u suvremenom obrazovnom kontekstu, ističući njen doprinos individualiziranom učenju, kritičkom razmišljanju i holističkom razvoju djece. Ove studije pokazuju kako Reggio pedagogija može doprinijeti stvaranju obrazovnih okruženja koja potiču djecu na aktivno istraživanje, kreativnost i socijalnu interakciju.

5. ZAKLJUČAK

U radu su istražene tri istaknute alternativne pedagogije, Waldorfska, Montessori i Reggio pedagogija. Kroz ovu analizu, fokus je bio na nekoliko ključnih aspekata: pogled na dijete, prostorno-materijalno okruženje, ulogu odgajatelja, te odnos s roditeljima i članovima obitelji. Ove pedagogije, iako razvijene u različitim povijesnim i kulturnim kontekstima, pružaju vrijedne uvide i primjere suvremenih pristupa odgoju i obrazovanju.

Prije svega, suvremenost ovih pedagoških pristupa počiva na ideji da se dijete ne percipira samo kao dijete već kao osoba sa specifičnim interesima, talentima i potrebama. Time se otvara prostor za razvoj individualiziranog pristupa obrazovanju, gdje je svaki djetetov razvojni put jednako vrijedan i jedinstven. Jedna od glavnih vrijednosti koja proizlazi iz ovih pedagogija je fleksibilnost u obrazovnom procesu. Alternativne pedagogije, poput Montessori ili Reggio pristupa, omogućavaju djeci da slijede svoje interese i razvijaju svoje sposobnosti u ritmu koji im najbolje odgovara. Ovaj pristup nije samo suvremen, već i nužan u svijetu koji se sve brže mijenja i zahtijeva od djece sposobnost prilagodbe i inovativnog razmišljanja.

Nadalje, treba napomenuti kako odnos s roditeljima i članovima obitelji u ovim pedagogijama pokazuje visok stupanj suvremenosti kroz naglašavanje važnosti suradnje i partnerstva. Sve tri pedagogije uključuju roditelje u obrazovni proces kroz zajedničke projekte i aktivnosti, čime se jačaju veze između vrtića i obitelji.

Također, uloga odgajatelja kao mentora i vodiča koji podržava djetetov samostalan razvoj predstavlja ključnu odliku suvremenog obrazovanja. U ovim alternativnim pedagogijama, odgajatelji posjeduju ne samo pedagojska znanja već i duboku empatiju i razumijevanje dječjeg razvoja. Oni kreiraju okruženje koje je ne samo fizički sigurno već i emocionalno poticajno, omogućujući djeci da istražuju, postavljaju pitanja i razvijaju kritičko razmišljanje. Takva uloga odgajatelja može se smatrati paradigmom suvremenog obrazovnog sustava koji se usmjerava prema holističkom razvoju djeteta.

Iz svega navedenog, proizlazi kako ove suvremene alternativne pedagogije nude bogat izvor inspiracije za reformu i unapređenje obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Njihova implementacija u šire obrazovne okvire, kroz prilagodbu i integraciju u Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, može pružiti kvalitetniji, prilagodljiviji i inkluzivniji obrazovni sustav. To bi omogućilo djeci da razviju svoj puni potencijal u okruženju koje poštuje njihovu individualnost, potiče njihovu kreativnost i podržava njihov cjeloviti razvoj. Tako bi se hrvatsko obrazovanje približilo suvremenim globalnim standardima, stvarajući generacije mladih ljudi spremnih za izazove budućnosti.

6. LITERATURA

1. Betancourt-Odio, M.A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., & Azevedo-Gomes, J. (2021). Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. *Sustainability*, 13(1), 343. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
2. Biroli, P., Del Boca, D., Heckman, J. J., Heckman, L. P., Koh, Y. K., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C. D., & Ziff, A. L. (2018). Evaluation of the Reggio approach to early education. *Research in Economics*, 72(1), 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.rie.2017.05.006>
3. Brosterman, N., & Togashi. (1997). *Inventing kindergarten*. H.N. Abrams.
4. Childs, G. (1991). *Rudolf Steiner: His Life and Work*. Floris Books.
5. Čudina-Obradović, M., Letica, M., Pleša, A., Profaca, B., & Starc, B. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
6. Daskolia, M., & Koukouzeli, V. (2023). How Sustainable Is a Waldorf School? Exploring the Congruence between Waldorf Education and the Sustainable School Approach in a Greek School Case Study. *Educ. Sci.*, 13(4), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci13040403>
7. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi. Deweyjevo djelo o iskustvenom učenju bilo je ključno za formiranje pedagoškog pristupa koji je usredotočen na aktivno učenje kroz istraživanje i suradnju.
8. Dittert, N., Thestrup, K., & Robinson, S. (2021). The SEEDS pedagogy: Designing a new pedagogy for preschools using a technology-based toolkit. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 27, 100210. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100210>
9. Duffy, M., & Duffy, D. (2013). *Children of the Universe: Cosmic Education in the Montessori Elementary Classroom*. Parent Child Press.

10. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Ablex Publishing.
11. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger
12. Feliu-Torruella, M., Fernández-Santín, M., & Atenas, J. (2021). Building relationships between museums and schools: Reggio Emilia as a bridge to educate children about heritage. *Sustainability*, 13(7), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
13. Gandini, L. (1993). "Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education". *Young Children*.
14. Gandini, L. (2011). *Connecting Through Care: The Reggio Emilia Approach and American Early Childhood Education*. Innovations in Early Education.
15. Garmaz, J., Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, Vol. 58 No. 4, 2018. Odgajanje opažanjem: neke [HYPERLINK "https://hrcak.srce.hr/212681"](https://hrcak.srce.hr/212681) specifičnosti odnoga prema Montessori pedagogiji (srce.hr)
16. Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
17. Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A Biography*. New York: G.P. Putnam's Sons.
18. Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
19. Magnazi, M., Gesser-Edelsburg, A., Itzhaky, Y., Endevelt, R. & Isakov, N. (2023). Children in the Anthroposophical Education System Have Lower Rates of Obesity, and Higher Rates of Health Promoting Behaviors. *Nutrients*.
20. Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
21. Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Exchange.

22. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: TIPEX
23. Mavrelou, M., & Daradoumis, T. (2020). Exploring Multiple Intelligence Theory Prospects as a Vehicle for Discovering the Relationship of Neuroeducation with Imaginative/Waldorf Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Educ. Sci.*, 10(11), 334. <https://doi.org/10.3390/educsci10110334>
24. Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. The Theosophical Publishing House
25. Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
26. Mora, H., Pujol-López, F. A., Mendoza-Tello, J. C., & Morales-Morales, M. R. (2020). An education-based approach for enabling the sustainable development gear. *Computers in Human Behavior*, 107, 105775. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.004>
27. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). ["https://Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.pdf](https://Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf)
28. Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji (27). Dijete i estetski izričaji: zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa.
29. Nicol, J., & Taplin, J. T. (2012). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice*. London: Routledge.
30. Steiner, R. (1990). Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera.
31. Osgood, J., & Mohandas, S. (2022). Grappling with the miseducation of Montessori: a feminist posthuman re-reading of ‘child’ in early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 302-316. <https://journals.sagepub.com>
32. Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*.
33. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap
34. Pihanperä, M.; Lepistö, J.; Ruokonen, I. An Integrative Literature Review of University-Based Early Childhood Education and Care Centres within Early

- Childhood Teacher Education Settings. *Educ. Sci.* 2022, 12, 141.
<https://doi.org/10.3390/educsci12020141>
35. Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.
 36. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: EDUCA
 37. Smith, M. & Chao, T. (2018). *Critical Science and Mathematics Early Childhood Education: Theorizing Reggio, Play, and Critical Pedagogy into an Actionable Cycle*. Education Sciences.
 38. Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York: Plume.
 39. Steiner, R. (1919). *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*. Anthroposophic Press.
 40. Steiner, R. (1997). *Education as a Force for Social Change*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
 41. Steiner, R. (1996). *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
 42. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor.
 43. Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). "Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher". *Theory Into Practice*.
 44. Thornton, L. i Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. New York; London: Routledge.
 45. Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. London: Continuum International Publishing Group.
 46. Vagedes, J., Michael, K., Sobh, M., Islam, M. O. A., Kuderer, S., Jeske, C., ... & Zdražil, T. (2023). Lessons Learned-The Impact of the Third Wave of the COVID-19 Pandemic on German Waldorf Parents' Support Needs and Their Rating of Children's Health-Related Quality of Life: A Cross-Sectional Online Survey. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(6), 4756.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20064756>
 47. Valentine, M. (1999). *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education*. Early Education Support Series.

48. Vecchi, V. (2010). Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education. Routledge.
49. Waldorfska pedagogija. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 17.8.2024. <https://www.enciklopedija.hr>