

Alternativni pristupi likovnim aktivnostima sa djecom

Starić, Nensi

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:383302>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

NENSI STARIĆ

ALTERNATIVNI PRISTUPI LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA S DJECOM

Završni rad

Pula, kolovoz 2023.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

NENSI STARIĆ

ALTERNATIVNI PRISTUPI LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA S DJECOM

Završni rad

JMBAG: 0303097024, redoviti student
Studijski smjer: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Predmet: Metodika likovne kulture u integriranom kurikulumu 1
Znanstveno područje: Umjetničko područje
Znanstveno polje: Likovna kultura
Znanstvena grana: Likovna pedagogija
Mentor: doc. art. Breza Žižović
Sumentor: dr. sc. Urianni Merlin, v. pred.

Pula, kolovoz 2023.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani _____, kandidat za prvostupnika
_____ ovime izjavljujem da je ovaj
Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te
da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija.
Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je
prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava.
Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj
visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli _____, _____ godine



IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

Ja, _____ dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom

_____ koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli _____ (datum)

Potpis

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. RAZVOJ OSJETILA I KREATIVNOSTI KOD DJECE	3
2.1. Razvoj osjetila	3
2.2. Razvoj dječjih likovnih radova.....	3
2.3. Razvoj kreativne igre	4
3. OBILJEŽJA ALTERNATIVNIH PRISTUPA	6
3.1. Montessori pedagogija	6
3.1.1. O Mariji Montessori	6
3.1.2. Učenje u Montessori pedagogiji	6
3.1.3. Odgoj osjetila.....	7
3.1.4. Rad s Montessori materijalom	8
3.2. Waldorf pedagogija	10
3.2.1. O Rudolfu Steineru	10
3.2.2. Steinerova teorija o pripravnosti djece	11
3.2.3. Tročlanost čovjeka i sedmogodišnja razdoblja.....	11
3.2.4. Kvaliteta materijala i osjetilno iskustvo	12
3.2.5. Waldorfski dječji vrtić.....	14
3.3. Reggio pedagogija	15
3.3.1. O Lorissu Malaguzziju.....	15
3.3.2. Ključni elementi Reggio pristupa	15
3.3.3. Estetika prostora u Reggio pedagogiji.....	16
3.3.4. Slika djeteta	18
4. ALTERNATIVNI PRISTUPI LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA	19
4.1. Likovne aktivnosti u Montessori pristupu	19
4.2. Likovne aktivnosti u Waldorf pristupu	21
4.2.1. Boje u Waldorfu.....	21
4.2.2. Pribor i materijali u Waldorfu	24
4.2.3. Likovne tehnike u Waldorf pristupu.....	25
4.3. Likovne aktivnosti u Reggio pristupu	26
4.3.1. Kreativno stvaralaštvo u Reggio pristupu	28
5. ULOGA ODGOJITELJA U ALTERNATIVNIM PRISTUPIMA	30
5.1. Uloga odgojitelja u Montessori pristupu	30
5.2. Uloga odgojitelja u Waldorf pristupu	31

5.3. Uloga odgojitelja u Reggio pristupu	31
6. ZAKLJUČAK	33
LITERATURA:	34
SAŽETAK	36
SUMMARY	37

1. UVOD

Djeca već od rođenja stvaraju svoj smisao svijeta. Oponašaju i upijaju sve iz okoline. Upravo je to vrijeme radoznalosti i neprestanog istraživanja okoline u kojoj se nalaze. Zadaća je odraslih da proširuju njihov vidokrug te s puno ljubavi i razumijevanja cijene i pohvale dječje kreativne napore. Najzahtjevniji posao koje dijete treba je igra, a ona podrazumijeva slobodu, nesputanost i kreativnost. Kada se govori o potpunoj neusiljenosti, misli se na to da kad god dijete čuje odraslog da bi se trebao zabavljati, njegovo se učenje zaustavlja, a zainteresiranost opada (Thomson, 2002).

Kod izražavanja djece ključna je komponenta njihov kreativni i emocionalni razvoj. Oni se najlakše i najslobodnije mogu izraziti jezikom umjetnosti. Imaju priliku iskazati svoje osjećaje, misli i plodove mašte na način koji nije ograničen samo jezikom, već i drugim komunikacijskim sredstvima. Umjetnost omogućuje djeci da istražuju svijet oko sebe, razvijaju svoj identitet te razvijaju motoričke vještine, emocionalnu inteligenciju i kritičko mišljenje kroz nebrojena iskustva putem pokušaja i pogrešaka. „Likovni program pokazao se izrazito korisnim u postavljanju temelja cjelovitom razvoju djeteta te se snažno razvijaju sve kompetencije koje se međusobno isprepliću, nadopunjavaju i izgrađuju cjelovitu osobnost svakog djeteta kao individue“ (Šparavec, 2018:23). Djeca često crtaju svoje osjećaje, maštovite scene i stvarnost koju percipiraju na svoj način. Bojama, linijama, oblicima izražavaju svoj unutarnji svijet. Također i korištenjem materijala za modeliranje djeca stvaraju trodimenzionalne oblike koji predstavljaju njihove ideje i zamisli (Šparavec, 2018). Usto, glazbom, bilo da pjevaju, plešu ili sviraju, iznose svoje emocije i upoznaju se s ritmom i zvukom na kreativan način.

Također i kroz igre uloga, lutkarske predstave i ostale oblike dramske umjetnosti istražuju različite uloge, situacije i dolaze do mnogobrojnih rješenja. Iz tog je razloga važno da se djeca izražavaju na način koji im najbolje odgovara bez straha od prosuđivanja ili kritika jer tako grade svoj karakter i upoznaju se sa samim sobom. Osim toga, to im pomaže da razvijaju samopouzdanje jer osjećaju da imaju kontrolu nad situacijom i da mogu biti kreativna i slobodno se izražavati. (Došen Dobud, 2016).

U nastavku opisane su glavne odrednice tri različita pedagoška pristupa u području odgoja i obrazovanja djece. Prvi pristup je Montessori pristup kojem je fokus na samostalnosti djeteta, gradnji samopouzdanja te izgradnji dječje prirodne radoznalosti i duha istraživača. Materijali su posebno dizajnirani kako bi potaknuli osjetilno,

motoričko i kognitivno razumijevanje. U Waldorf pristupu ističe se dječja duhovnost, kreativnost i slobodno mišljenje. Naglasak je na umjetnosti, glazbi i dramskim umjetnostima. Djeca su okružena prirodnim materijalima, a istaknuta je uloga igre u učenju. Reggio Emilia pristup promiče dječje istraživanje i suradnju kroz umjetničko izražavanje. Djeca mogu istraživati različitim neoblikovanim materijalima i surađivati na projektima koje odgojitelji dokumentiraju.

U svim alternativnim pristupima, i onim tradicionalnim, fokus i cilj je isti, a to je djetetov razvoj u skladu s njegovim individualnim sposobnostima i potrebama. Iz toga proizlazi da je zadaća predškolskog odgoja pružiti primjerene uvjete za cjelokupan razvoj djeteta, za njegovu sigurnost i kvalitetno djetinjstvo u kojem se podučava dijete da se nosi s mnogobrojnim izazovima iz okoline.

2. RAZVOJ OSJETILA I KREATIVNOSTI KOD DJECE

2.1. Razvoj osjetila

U razumijevanju svijeta dominiraju vizualni i slušni osjeti. Čim novorođenče otvori oči, njegov se pogled ne zadržava na jednom predmetu, tek se nakon nekog vremena može usredotočiti na lice roditelja udaljeno 25 cm. Svojevrsni je refleks da najprije nauči usmjeriti pogled, tj. da nema nijedan predmet u žarištu. Nakon dva mjeseca već može očima pratiti predmet udaljen otprilike 25 cm i okretati glavu u smjeru zvuka. U dobi od tri i pol mjeseca beba stječe sposobnost da može gledati u jednu točku i usmjeriti svoj pogled i tada počinje pažljivo istraživati svijet oko sebe. Dalje se koordinacija ruke i oka razvija vrlo brzo i dijete polako zadovoljava svoju znatiželju posežući za stvarima tako da ih gleda, osjeća ili sisa. Ljudi gledaju puno stvari, ali zapravo vide njih malo. Vidjeti znači aktivno gledati, a taj je proces dug i tih. Trebalo bi pomoći djeci razviti tu sposobnost. Dijete najlakše mogu zaokupiti stvari iz prirode, nekakav insekt ili kamen. Mnogo je prizora koji jure na televiziji i brzo nestaju i potiču dijete na gledanje, ali ga ne uče kako da vidi (Thomson, 2002).

Prema Thomson (2002) fizički svijet dijete istražuje od rođenja i to pomoću svojih osjetila. Ono „kuša“ stvari koje jesu, ali i nisu jestive, kao što je blato, pijesak, voda i sl. Sluša svaki zvuk, pažljivim pogledom promatra svakoga i sve oko sebe, miriše i osjeća.

Roditelji igraju pozadinsku ulogu u prve dvije godine života jer oni tada osiguravaju ambijent pun ljubavi, hranu za osjetila i govore ohrabrujuće riječi kada to zatreba. U fazi kada dijete tek počinje hodati njegov se kreativni nagon za igru usmjerava malo-pomalo na istraživanje svijeta osjetilima i učenje upravljanja vlastitim tijelom. Postupno preobražava svoju igru koja dobiva simbolična i intuitivna značenja, a isto dolazi s procvatom svijesti o sebi i pojavom nesputanog i tečnoga jezika. Razdoblja su fleksibilna i različita ih djeca dosegnu u različitoj dobi (Malašić, 2015).

2.2. Razvoj dječjih likovnih radova

Prema Škrbina (2013) dijete se izražava jezikom koji tek razvija, a isto čini i u svojim likovnim radovima koji ocrtavaju i skiciraju njegovu unutrašnju priču o odrastanju. Dijete tako suočeno s listom papira i bojicom počinje crtati. Ponekad se prve crteže naziva „škrabotine“, no djeca svih kultura čine iste korake.

Djeca često koriste crtanje kao način izražavanja svojih osjećaja. To može biti veoma važno jer im pomaže obraditi svoje emocije. Crtanje zahtijeva precizne pokrete ruke i prstiju, što pomaže u razvoju fine motorike, ali i kasnije u slikanju, pisanju i drugim aktivnostima. Također, i crtanje i slikanje potiče kreativno razmišljanje jer djeca moraju smisliti što žele nacrtati ili naslikati i kako to najbolje predstaviti u likovnom radu. Kad djeca završe likovni rad, često se osjećaju ponosno i zadovoljno sobom. To pozitivno iskustvo pomaže u izgradnji samopouzdanja i samopoštovanja. Od svega, najvažniji je dinamičan proces stvaranja i toga bi trebali biti svjesni najprije odrasli kako bi im pružili slobodu izražavanja dok djeca istražuju u okruženju u kojem nalaze (Belamarić, 1986).

2.3. Razvoj kreativne igre

Thomson (2002) ističe kako ima velik broj teorija o prirodi i smislu igre. Ona je priprema za život, rekapitulacija razvoja ljudske vrste, zabavna djelatnost, djetetovo eksperimentiranje i stjecanje kontrole nad vlastitim životom ili, jednostavno rečeno, obrazovanje. Upravo sve ono što obuhvaća nesputanost i neusiljenost je igra. I Johan Huizinga opisuje igru kao „činjenje stvari zbog njih samih“. Igra proizlazi iz djetetove unutrašnjosti, a ne iz poticaja odraslih, premda oni imaju veoma važnu ulogu jer omogućavaju i olakšavaju igru te bi se i oni do određene mjere trebali opustiti i dopustiti djetetu da napreduje.

Prema Thomson (2002) djetinjstvo je vrijeme kada svako dijete instinktivno zna kako kreirati svoj vlastiti razvoj vođen radoznalošću. Njega nitko ne treba učiti što da radi, već ono upotrebljava svoju maštu i istražuje te će pratiti isti slijed kreativnog razvoja kao i svako drugo normalno, zdravo dijete. Općenito govoreći, djeca se igraju na sličan način, tj. sa sličnim svrhama i razlozima. Ne treba se brinuti i „gurati“ dijete naprijed kako bi naučilo sljedeću vještinu jer nije važno koliko mu je godina, već njegova spremnost da nastavi prema sljedećem stupnju u svojim kreativnim aktivnostima. Pokazatelj da je dijete spremno njegova je zainteresiranost i oduševljenje za neku novu vještinu ili zanimanje ili pak ako učini „skok naprijed“ u upravljanju svojim tijelom. Kad sazrije vrijeme, sve što se mora učiniti je podržati i ohrabriti dijete na odgovarajući način, a to prirodno iskustvo samo donosi. Kamen temeljac u ranom razvoju svakog djeteta je igra. Ne treba ga učiti kako istraživati i kako se oduševljavati svijetom jer ono

već posjeduje dar svjesnosti, što je i osnova za njegovu igru, posebice u prvim godinama života.

U sljedećem razdoblju dijete se upušta u igru uloga i plete čarobnu mrežu sanjarija oko svega što je u njegovu okruženju koristeći maštu. Stvarni svijet ostaje pod njegovim aktivnim nadzorom, a istovremeno od istog spontano stvara vlastiti svijet. Ono instinktivno zna što treba razvijati i čini to s oduševljenjem i svim srcem kroz igru. Od rođenja do sedme godine života djetetu je igra životno važna, osnova je za buduće djetetove dobrobiti i temelj njegova intelektualnoga, društvenog i tjelesnog razvoja (Thomson, 2002).

Dijete doživljava svoje osjete, dok god je ono budno, bilo da grabi, poteže, kida, baca, kuša ili gleda, u potpunosti. Ponekad se čini da se u prvim mjesecima malo što zbiva, ali ono već tada stvara svoj smisao života. Ulaže sustavan napor i sve pokušava postići bez ičije pomoći. Vježbanjem i pokušajima usavršava svaku od vještina i ne treba pouke, već samo širok spektar mogućnosti koji mu odrasli mogu pružiti te uočiti gubi li interes za određenu aktivnost i treba li ga opskrbiti nečim svježim i novim, tako da se isti proces ne prekida (Thomson, 2002).

Igre u blatu prva su djetetova glina za modeliranje. Može je stiskati, gnječiti, čeprkati, oblikovati po želji i kako mu mašta nalaže. Igra s glinom ili tijestom prirodno dolazi nakon igre s vodom i pijeskom. Tijesto najprije obrađuje i modelira, a zatim je spremno upotrebljavati pravu glinu. Prvo gnječi, valja i štipa, a potom modelira. Prije nego pokuša izraditi bilo koji predmet, dijete će objema rukama pritiskati, potezati, odlamati komade, stiskati, povezivati i mijesiti. Nakon toga početak će upotrebljavati pribor kao što su tupi noževi, valjci i žlice. Radit će zamišljene kolače, zmije, razne oblike, male i jednostavne posude i sl. Slikanje i otiskivanje poput otisaka lišća, ruku, konopa, voska, slikanje i otiskivanje na tkanini, slikanje puhanjem, otisci povrća, kapanjem i presavijanjem vrlo su zanimljivi i izazovni za djecu jer u njima upotrebljavaju slobodu i maštu (Šparavec, 2018).

3. OBILJEŽJA ALTERNATIVNIH PRISTUPA

3.1. Montessori pedagogija

3.1.1. O Mariji Montessori

Prva žena liječnik, Maria Montessori, rođena je u Italiji 1870. godine i radila je s mentalno i društveno hendikepiranom djecom. U radu s malom djecom došla je do ideje da djeca uče iz samostalno potaknutih djelatnosti u izrazito strukturiranom okruženju. Veliku važnost pridaje pripremljenim materijalima organiziranim u pravilnom slijedu koji omogućuju djeci da rade s velikom razinom samostalnosti. Osim toga, igra je djetetov posao i mala djeca u svom razvoju prolaze kroz kritička razdoblja kad se različiti pojmovi i vještine lakše usvajaju. Smatrala je da maštovita igra nema svojih vrijednosti, već je samo za istraživačku ponudila mogućnosti da unaprijedi određene vještine i pojmove. Mašta ne predstavlja istinitu sliku stvarnosti te je i njezinu vrijednost odbacila. Montessori je izgradila krute strukture koje nisu dopuštale spontano, uzgredno učenje, niti su priznavale dječju individualnost. Osim toga, potrebno je imati veliko razumijevanje i ljubav za svako pojedinačno dijete jer oni su urođeno motivirani i aktivni učenici (Philipps, 2003).

3.1.2. Učenje u Montessori pedagogiji

Prema Philipps (2003) djeca su znatiželjna i žive sa svim svojim osjetilima i rado sklapaju kontakte kako bi čuli nove informacije. Njihova je sposobnost primanja i prilagođavanja neizmijerna jer uče i doživljavaju sveobuhvatno. Dijete sa svojom okolinom ima drugačiji odnos nego odrasli. Maria Montessori objašnjava kako dijete uči i upija jezik samim time što živi i tu postoji neka duhovna kemija. Dijete upija sve nesvjesno i polako prelazi put od nesvjesnog prema svjesnom. Maria Montessori misli da je najvažnije prvih šest godina života jer je to vrijeme posebno osjetljivo za razvijanje sposobnosti i spremnosti za učenje. Tako su prve tri godine života osjetljiv stupanj za razvoj govora. Učenje jezika se odnosi na prve tri, četiri godine djetetova života, a s tri godine dolazi do prave eksplozije vokabulara. Djeca najprije izgovaraju samo kratke rečenice i svladavaju gramatička pravila te se polako upoznaju s pojmovima kojima su okruženi. Majka s malim djetetom neće samo puno govoriti, nego će i upotrebljavati određenu melodiju jezika prema svom vlastitom ritmu i koristeći se višim tonovima. Iz tog je razloga učenje jezika povezano s društvenim okolnostima (Seitz, 1997).

Maria Montessori otkrila je da je za savladavanje jezika potrebna komunikacija prožeta osjećajima kao i za sve društvene razvoje. Za vrijeme takvih osjetilnih stupnjeva dijete uči kako se snaći u svojoj okolini, uči kako svladati svoj motorički sustav sve do najmanjih pojedinosti. Čim dijete svojim ponašanjem pokaže da je zadovoljno i aktivno, to za Mariju Montessori znači da se nalazi na osjetilnom stupnju koji se odvija na pozitivan način. Pokazatelji toga su osmijeh malog djeteta, njegovo veselje kad čuje i izgovara svoje prve riječi, njegovo zadovoljstvo s odrađenim i sl. (Katić, 2009).

Osim osjetilnog stupnja za razvoj govora, Montessori spominje i smisao za red kod djece. Očituje se već u prvoj godini i ona traje sve do kraja druge godine života. Pod urednošću se ne podrazumijeva pretjerano velika čistoća, već Maria Montessori ukazuje na to koliko je važno da je okolina njegovana i da su odnosi u njoj harmonični (Phillips, 2003). Montessori materijali imaju svoje posebno mjesto i svoj poseban red na policama, tako da ih djeca uvijek mogu lako naći. Pod redom podrazumijeva neke dobre navike, pravila koja djeca mogu razumjeti, zakonitosti spoznavanja kao pomoć za orijentaciju. Ona misli da je smisao za red prirodni zakon koji djeci omogućuje da izgrade svoj vlastiti unutarnji smisao (Seitz, 1997).

3.1.3. Odgoj osjetila

Djeca su znatiželjna i žive sa svim svojim osjetilima te rado sklapaju kontakte kako bi čuli nove informacije. Njihova je sposobnost primanja i prilagođavanja neizmjerena jer uče i doživljavaju sveobuhvatno. Dijete sa svojom okolinom ima drugačiji odnos nego odrasli. Maria Montessori objašnjava kako dijete uči i upija jezik samim time što živi i tu postoji neka duhovna kemija. Dijete upija sve nesvjesno i polako prelazi put od nesvjesnog prema svjesnom.

Svemir je za Mariju Montessori svijet i cjelina u kojoj živi dijete u kojem pojedinačni dijelovi ovise jedni o drugima. Jedno je od njenih načela spoznaja koja leži u osnovama materijala koje je napravila za rad i školovanje. Dijete počinje razlikovati osobne stvari te kvalitetu od kvantiteta i boju od oblika. Ono razlikuje dimenzije prema osobinama stvari te može razlikovati dugačke predmete od kratkih, debele od tankih i velike od malih. Isto tako, svrstava boje u grupe te ih imenuje: zeleno, bijelo, plavo, crveno, žuto, crno, ljubičasto, smeđe, ružičasto i narančasto. Može razlikovati boje prema njihovu intenzitetu, svijetle od tamnih. Razlikuje ukus od mirisa, mekano od glatkoga te zvukove od šumova. Kako je naučilo da svaku stvar stavi na njezino mjesto, tako je

uspjelo osposobiti osjetila te sve slike koje prima urediti i svrstati. To je prva radnja njegova duha koja se brine za red koji predstavlja preduvjet za život te se počinje suočavati s preprekama. Sljedeći osjetljiv stupanj Marije Montessori je stupanj kretanja, koji je karakterističan za prve godine života jer djeca imaju povećanu potrebu za kretanjem i njihovom koordinacijom (Seitz, 1997).

Mala djeca imaju potrebu ponavljati sve ono što rade. Tako djeca većinom i govore „još jednom“ kako bi ponovila jednu te istu radnju jer im je zanimljiv proces, a ne krajnji cilj koji će lako dostići. Kad prođu kroz taj osjetljiv stupanj, nestaje „još jednom“ i počinju prevladavati drugi interesi. Maria Montessori misli da nepotrebna pomoć, čak i kad je dobronamjerna, može sprječavati dijete u njegovu razvoju. Njezino je temeljno načelo „Pomozi mi da to sam učinim.“ Samim time potrebna je sloboda vlastite inicijative kako bi dijete moglo samo sebi pomoći učiti koncentrirano raditi (Philipps, 2003). Ipak je od svega najvažnija potreba za prihvaćanjem i ljubavlju te je ona temeljna djetetova potreba. Bezuvjetna ljubav temeljna je pretpostavka za svaki odgoj svakog djeteta. Seitz (1997) ističe da Maria Montessori misli da prvi dio života dijete mora proživjeti na idealan način da bi kroz stupnjeve koji dolaze kasnije moglo proći na potpuniji način.

3.1.4. Rad s Montessori materijalom

Prema Seitz (1997) Montessori materijali imaju svoje stalno mjesto u dječjim vrtićima te za Mariju Montessori dijete stoji u središtu zanimanja, a nikako materijal kojim se ono bavi. Nijedna Montessori-ustanova ne smije biti bez odgovarajućeg materijala. Estetika materijala traži dječju aktivnost, ali njezini materijali nisu zanimljive, šarene, vesele i maštovite igre. Djeca pomoću materijala mogu samostalno raditi i stjecati iskustvo. Ona uče rukujući materijalom, ponavljajući vježbe i rješavajući zadatke. Odgojitelj uvodi djecu u materijal putem lekcija Marije Montessori. Lekcije imaju tri stupnja i odgojitelj se povlači onog trenutka kada dijete samo postane aktivno. Na prvom stupnju odgojitelj navede konkretni predmet te ga pokaže. Na drugom stupnju kaže kako se predmet zove i pusti dijete da samo izabere, a na trećem stupnju odgojitelj pita dijete kako se predmet zove i ono odgovara. Međutim, nije važno da odgojitelj puno govori ili objašnjava jer materijal ima sam svoj vlastiti jezik te djetetu omogućuje da samo uči na zoran način. Svaki je materijal tako napravljen da ima samo jednu poteškoću, tj. samo jedan problem na koji se djeca trebaju koncentrirati. Djeca

pomoću direktne ili indirektne kontrole grešaka samostalno mogu naći rješenje ili put do rješenja. Dijete uči na vlastitim greškama i zadatak može riješiti samo ako je sve prethodne zadatke dobro riješilo. Dijete s tim materijalom radi vrlo konkretno. Slaže pojedine dijelove, trese ga, stavlja određene dijelove u određene rupice, povlači, svrstava, otkriva razlike ili sličnosti, slaže u redove, važe, mjeri, gradi i sve to ponavlja dok ga sasvim ne upozna i dok se ne posveti nekom težem zadatku (Slika 1.).

Montessori materijali pružaju mogućnosti za stjecanje osjetilnog iskustva i preko svoje konkretizacije primjereni su i za djecu s posebnim potrebama i čiji je razvoj usporen. Maria Montessori razlikuje različita područja i primjenu materijala s kojim se provode vježbe za praktičan život, osjetilni materijal, materijal samo za matematiku, materijal za jezik te materijal za svemirski odgoj. Oni putem manualnog rada, ponavljanja i osjetilnog iskustva djeluju na duhovni razvoj djeteta. Djeci se pruža mogućnost samostalnog ili grupnog rada tako što se bave ponuđenim materijalom. Ona mogu sama sebe kontrolirati pomoću kontrole pogrešaka koje su utkane u sam materijal. Materijal zajedno s odgojiteljem tvori osnovu za pripremljenu okolinu, a sam materijal čini osnovu za red putem kojeg djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju u svijetu, a putem konkretnog rada upoznaju i sam svijet (Philipps, 2003).



Slika 1. Montessori prostor i bavljenje materijalom

(Preuzeto: <https://montessorimotherberlin.com/2022/06/30/what-is-the-montessori-preschool-class/> (20. 7. 2023.)

3.2. Waldorf pedagogija

3.2.1. O Rudolfu Steineru

Rudolf Steiner rođen je 1861. godine u Donjem Kraljevcu. Nastojao je spoznati svijet i čovjeka na cjelovit način. Osim što je poznat kao osnivač waldorfske pedagogije, bavio se i prirodnim znanostima, filozofijom, umjetnošću i književnošću. Već od svoje sedme godine razvio je praktičnu spremnost za život, tj. imao je osjetilno neobjašnjive doživljaje u prirodi što je odraslima prešućivao. Njegovo daljnje školovanje bilo je orijentirano prema prirodnim znanostima. Studirao je biologiju, kemiju i fiziku u Beču. Nakon što je završio studij, zaposlio se kao odgojitelj jednog desetogodišnjaka koji je imao tzv. vodenu glavu, a taj je isti dječak nakon dvije godine primljen u školu. Iako su ga prije smatrali nesposobnim, dječak je kasnije postao liječnik (Thomson, 2002).

Tijekom cijelog njegova života proteže se pedagoško djelovanje i razmišljanje. Započelo je sa satovima poduke prirodnih predmeta koje je davao učenicima iz svog razreda te se nastavilo sve do učenja Jeana Paula. Steinerovo djelo „Odgoj djeteta“ (Die Erziehung des Kindes) objavljeno je 1907. godine te predstavlja osnovne principe waldorfske pedagogije. Naglasio je važnost razumijevanja djetetove faze razvoja i prilagodbe nastavnih metoda prema tim fazama. Steiner je radnicima tvornice cigareta Waldorf-Astoria držao predavanja o pedagoškim i socijalnim temama. Odlučili su da će, ono što su naučili, za svoju djecu, pretvoriti u djelo. Tako se 1919. godine u Stuttgartu otvorila prva waldorfska škola uz pomoć direktora tvornice Emila Molta. Sve do 1924. godine, držao je predavanja o primarnim idejama svoje odgojne umjetnosti i o poznavanju čovjeka. Nastali su brojni pokreti na temelju spoznaja i načina rada antropozofije. Širom svijeta potvrdile su se medicina, koja se proširuje na temelju spoznaja duhovnih znanosti, te posebna euritmija i pedagogija koje „liječe“ tj. pomažu ljudima čijim je dušama potrebna njega. Iz waldorfskog pokreta u školama nastali su waldorfski dječji vrtići te mjesta za obrazovanje odgojitelja koje je podržavala Caroline von Heydebrand. Rudolf Steiner preminuo je 30. ožujka 1925. godine u Dornachu, u Švicarskoj.

Steiner govori kako dijete dolazi na Zemlju iz duhovnog svijeta i ono sa sobom donosi izvornu religioznost koju odrasli trebaju sačuvati i njegovati i koju se ne smije razvodniti i odgajati (Seitz, 1997).

3.2.2. Steinerova teorija o pripravnosti djece

Prema Steiner (1995) Steinerova istraživanja pokazuju da je tijekom prvih šest godina života dijete zaposleno osvajanjem svoga vlastitog fizičkog tijela. Isti proces znači upotrebu „eteričnog tijela“ koje je odgovorno za rast, popravak i obnavljanje. Do šeste godine gotovo je završen proces reorganizacije, što se vidi ispadanjem mliječnih zubi. Kad oni ispadnu, dijete je dovoljno zrelo za školovanje i treba pamćenje i intelekt. Sve je veća suglasnost sa Steinerovim gledištima da se djeca u mnogim zemljama prerano počnu školovati. Počinje se uvoditi dodatna „godina rasta“ u vrtićima za djecu kojoj je to potrebno.

Vjerovao je da bi pedagozi trebali razumjeti potrebu razvijanja sposobnosti htijenja, osjećaja i mišljenja kod djece. Te bi zahtjeve trebalo uzeti u obzir te ih odraziti u nastavni plan. Načela se odnose na dobne skupine od 0 do 7, od 7 do 14 i od 14 do 21 godine. Obrazovne su strategije koje odgovaraju dobi za bebu oponašanje, za djetinjstvo umjetnička kreativnost s naglaskom na ljubaznom autoritetu, a za mladost sloboda i autonomija s vodstvom i savjetovanjem (Steiner, 2001).

3.2.3. Tročlanost čovjeka i sedmogodišnja razdoblja

Steiner raščlanjuje čovjeka na točno tri dijela. U ovozemaljski svijet čovjek pripada putem svog fizičkog tijela, a preko duha ulazi u svoju duhovnu domovinu. Duša koja osjeća nužni je dio koji ih povezuje da čovjek ne bi bio rastrgan između ta dva svijeta (Seitz, 1997).

Nadalje, Steinerovo materijalističko shvaćanje života predstavljeno je u fizičkom tijelu. Tijelo izgrađuju i daju mu snagu, trajnost i oblik materije i stanice, to se naziva životna snaga ili eterično tijelo. Ljudima, biljkama i životinjama zajedničko je životno tijelo, a ono djeluje na to da stvari i snage fizičkog tijela rastu, da se kreću i razvijaju. Treći je element bića astralno ili osjećajno tijelo te ono donosi radost i bol, instinkte, požudu i strast. Steiner tvrdi da astralno tijelo posjeduju i ljudi i životinje, ali ne i biljke jer je čovjek jedino živo biće koje posjeduje svoje „ja“ koje nadmašuje tu tročlanost. Također opisuje kako ti dijelovi čovjeka nisu jednako razvijeni te se ljudski razvoj odvija u koracima od po sedam godina. Samo fizičko tijelo prisutno je kod novorođenčeta kod kojeg svi osjetilni podražaji okoline ne prolaze kroz filter, već prodiru duboko u tijelo (Seitz, 1997). Novorođenče i dijete mlađe dobi opažaju cijelim tijelom i s punim povjerenjem imitiraju ono što dožive od odraslih. Na početku drugog razdoblja od

sedam godina, tj. s ispadanjem mliječnih zubi, eterično se tijelo udaljava od svoje zadaće stvaranja organa i ono služi djetetu kao alat učenja. Dijete, nakon što je završen unutarnji, obrazovni zadatak, može percipirati i pamtili slike koje dolaze iz okoline. Tada prestaje pravo oponašanje i dijete sad slijedi autoritet koji voli. Odrasli trebaju voditi dijete u dobi prije puberteta pomažući mu pri donošenju odluka i prosuđivanju, pritom se moralno ponašati kako bi ih djeca cijenila. Pri prijelazu prema trećem razdoblju od sedam godina dolazi do oslobođenja astralnog tijela, tzv. zemaljske zrelosti. Mladi čovjek može sada razviti odnos prema drugom spolu, samostalno i odgovorno može djelovati i prosuđivati te je tek sad moguće donijeti moralne odluke prema svojoj savjesti. Vrijeme u kojem čovjek sazrijeva i može prosuđivati o stvarima o kojima je prije učio dolazi sa spolnom zrelošću. Prema Seitz (1997) Steiner tvrdi da se u dvadeset i prvoj godini života rađa ono ja i tek tada čovjek počinje zaista upravljati svojim životom. Prije su ga vodili karma i ljudi iz njegove okoline i opažanje svijeta, a kad se rodi ja on uzima budućnost u svoje ruke jer su se tada sastali duša i tijelo. Tijekom daljnjeg razvoja u sljedećih sedam godina ja preuzima zadaću razvijanja i usavršavanja svih drugih dijelova bića, a najprije povezivanje s duhom.

Pedagogija koja je primjerena čovjeku ponovno spaja mišljenje, osjećaje i htijenje te na taj način Steiner nastavlja Pestalozzijevu tradiciju tražeći da se jednako obrazuju i glava i srce i ruka. Iz tog se razloga odgoj i nastava u waldorfskoj pedagogiji ne raščlanjuju na teoriju i praksu, već sve što dijete uči njegov je cjelovit doživljaj svijeta koji ga okružuje i njega samoga kao individue. Spomenuto stečeno iskustvo prenosi se preko tijela, osjećaja i ruku. Umjetnost i religija uključeni su u svaki rad s djecom i nikad se ne prenose gole činjenice jer uvijek se može doći do tih informacija putem medija (Steiner, 1995).

3.2.4. Kvaliteta materijala i osjetilno iskustvo

Prema Seitz (1997) malo dijete sve dojmove i iskustva iz okoline upija duboko u sebe ne filtrirajući ih te iz tog razloga Steiner govori kako treba veliku pažnju posvetiti kvaliteti materijala s kojim se ono susreće. Na primjer, ono što dijete vidi kao drvenu površinu stola treba i pri opipu biti drvo, a ne sintetički i umjetni materijal. Svi predmeti u tom djetetovom dobu imaju funkciju igračke. Dijete najradije radi nešto zajedno s odraslima i ne boravi najradije u dječjem kutiću za igranje. Steiner navodi mjerilo koje vrijedi za igračke, a to je njihova kvaliteta, tj. prirodni materijali u svojim originalnim oblicima i

bojama. Prirodni materijali potiču dijete na upoznavanje svijeta, isto kao što aktivnosti poput hranjenja, odijevanja, hranjenja i ostalog čine njihovo prirodno okruženje. Nepomiješane i čiste boje dobro djeluju na dijete pa čak i iscjeljuju njegovu dušu ako je potrebno. Malom djetetu nisu potrebni ukrasi, šare, uzorci iako odgovaraju romantičnoj čežnji odraslih. Djetetove su najvažnije igračke lutke i životinje. U startu je dovoljno smotati neku krpicu, uzeti u krilo i ljuljati. Dijete pomoću svoje mašte nadoknađuje sve ono što toj stvari nedostaje da bi izgledala kao čovjek. Lutka koja ima pravilno izražene udove i koja se može sjesti i odijevati djetetu je potrebna tek u kasnijoj vrtićkoj ili u ranoj predškolskoj dobi. Dok se dijete još ne uspravi, ne treba mu nuditi životinjske igračke i ostale oblike da se njihovim oponašanjem ne bi poremetilo svojstvo pravilnog ljudskog uspravnog hodanja. Kad nauči hodati, tada te životinje postaju njegovi ljubimci. Što manje oblikovanja i dobro izrađen prirodni materijal mjerilo je kvalitete koje uvijek vrijedi jednako i za lutke i životinje ističe Steiner (1995).

Maštovitost djeteta mora i želi doći do izražaja jer komad drveta može značiti kao brod, životinja ili lutka. Iz tog razloga ponuđeni oblici trebaju biti osnovni, a njihove površine prirodne kako bi duša imala dovoljno mjesta za oblikovanje. Skupo vatrogasno vozilo bogato opremljeno u toj dobi sprječava razvoj jer su sve njegove funkcije sasvim određene. Također, ako se djetetu duži period nude oblikovane igračke do krajnjih pojedinosti tada zamire snaga za unutarnje oblikovanje i maštovitost se zapostavi (Seitz, 1997).



Slika 2. Waldorfski dječji vrtić, aktivnost

Preuzeto: <https://3.files.edl.io/8171/19/07/17/165657-9a9f166e-3812-46f5-a25a-86d425cf01d4.jpg>
(23. 7. 2023.)

3.2.5. Waldorfski dječji vrtić

Prema Seitz (1997) u vrtićkoj dobi nije potreban plan i program za odgoj, već promjena godišnjih doba određuje ishod aktivnosti, a odgojitelj se mora kvalitetno pripremiti i uživjeti kako bi to djeci mogao prenijeti na primjeren način. Duhovna i prirodna događanja svakog godišnjeg doba zorno se prikazuju u igri, u kolu (Slika 2.), na zidovima i slikama te pričama koje se pričaju, ali i na stolu godišnjih doba (Seitz, 1997).

Dječji vrtić namijenjen je djeci od tri do šest godina. Vrtić oponaša kućno okruženje te se planski gradi u manjim dimenzijama kako bi odgovarao razmjerima malog djeteta. Zidovi nisu obojani u umjetne boje, već su svijetlo narančasti, ružičasti ili žuti te su ukrašeni dječjim crtežima i slikama. Vanjski je prostor namijenjen za igru s pijeskom ili ima sprave kako bi se razvijale motoričke vještine. Igračke su napravljene od prirodnih materijala, kao što su drvo i pčelinji vosak, vrlo su jednostavne i potiču maštovitu igru. Nadalje, pridaje važnost dječjim pjesmicama i bajkama te se prate dnevni i tjedni ritmovi godišnjih doba. Rano jutro odvojeno je za posebnu djelatnost, dok je cijeli dan mješavina igre i odmora, kreativnosti, slobodne igre i slušanja. Tjedni raspored sati osmišljen je tako da su određene teme u određenim danima u tjednu. Na primjer, postoji dan bajki, dan euritmije i dan glazbe. U učionici je prikaz godišnjih doba te se slave svetkovine i dječji rođendani. Odgojitelji su svjesni naravi svakog djeteta i imaju prilike upoznati obiteljsku pozadinu i okolnosti svoje djece na redovitim susretima roditelja i odgojitelja (Seitz, 1997).

Pedagogija Steinera potiče da se djeca bave zanatskim vještinama. Vjerovao je da u ranim godinama djeteta, okretnost prstiju pomaže mozgu da se poistovjeti s okretnošću misli. Djelatnosti kao što su umjetnost, zanatske vještine i sviranje instrumenata potiču samoizražavanje djece, tj. potiču djecu da „misle svojim prstima“. Tako su u početku djeca učila kukičati, plesti i vrtlariti te napredovati prema kompliciranijim vještinama. Sve su to djelatnosti koje uključuju udove i zahtijevaju vježbanje te su i dobar trening za osjećaje i emocije. Kroz kreativnost djeca vježbaju svoju maštu koja ih vodi pokretljivom mišljenju, što znači da se uhvate u koštac sa zadovoljstvom, ali i nedaćama života kada odrastu (Steiner, 1995).

3.3. Reggio pedagogija

3.3.1. O Lorisu Malaguzziju

Loris Malaguzzi, tvorac Reggio pedagogije rođen 23. veljače 1920. godine u malom gradiću Correggiu, u pokrajini Reggio Emilia. Diplomirao je u Urbinu na Sveučilištu. Godine 1945. skupina ljudi odlučila je izgraditi školu, a Loris Malaguzzi im se odlučio pridružiti. Malaguzzi je tijekom rata radio kao učitelj u osnovnim i srednjim školama u pokrajini Reggio Emilia. Njegova inspiracija s jednom od škola rezultirala je razvojem Reggio Emilia pristupa. Inspiraciju je crpio od različitih teoretičara, uključujući Piageta, Brunera, Vygotskog i druge. Njegova posvećenost obrazovanju i istraživanju potaknula je stvaranje ovog inovativnog pristupa. Malaguzzi je bio cijenjen u cijelom svijetu, a njegovo nasljeđe nadilazi dobivene nagrade (Valentine, 2006). Njegova predanost bila je pokretačka snaga svih ključnih komponenti Reggio pristupa. Bez njegovih napora, ovaj pedagoški pristup ne bi postojao u obliku u kojem ga danas prepoznajemo. Malaguzzi je poticao osoblje predškolskih ustanova u Reggio da proučavaju primjere dobre prakse i temelje iz različitih dijelova svijeta. Njegova filozofija obuhvaćala je utjecaje raznih teorija, poput Montessorijevih, Piagetovih (teorije o razvoju mišljenja i jezika) i Vygotskovih (teorije o povezanosti socijalnih interakcija i kognitivnog razvoja), te inspiraciju iz umjetnosti, znanosti, književnosti i drugih područja. Malaguzzi je svoj život posvetio promoviranju inovativne filozofije obrazovanja, a njegova predanost i vizija oblikovali su temelj Reggio Emilia pedagogije. Umro je 1994. godine, a njegova je filozofija oblikovala pristup koji promiče aktivno, kreativno i suradničko dijete (Edwards i sur., 1998).

3.3.2. Ključni elementi Reggio pristupa

Reggio pedagogija je pristup odgoju i obrazovanju koji je rezultat dugotrajnog procesa koji je u razvoju. Naime, temelji se na idejama Leva Vygotskog, koji je naglasio važnost interakcije s drugima i okruženjem u procesu učenja. Ističe se da djeca i odrasli zajedno oblikuju svoje teorije i razumijevanje svijeta oko sebe. Osim toga, crpi inspiraciju i oslanja se na radove poznatih psihologa, poput Piageta, Gardnera i Brunera. Zbog društvene odgovornosti i želje koju su imali stanovnici Reggio Emilije, odlučili su nekorištenu zgradu pretvoriti u prvo zabavište kako bi djeci osigurali bolje okruženje. Navedeni trud i istinsku volju roditelja djece prepoznao je Loris Malaguzzi koji je bio mladi učitelj. Svoj je život posvetio filozofiji, njezinom razvoju teorija, a danas

se naziva Reggio pristup. Iz tog se razloga Loris Malaguzzi smatra glavnim tvorcem i začetnikom Reggio pedagogije. Njegova posvećenost razvoju pedagogije i fokus na djetetovu sposobnost istraživanja i samostalnog učenja ostavili su snažan utjecaj na daljnje razvijanje pristupa (Katić, 2009).

Snažnu ulogu u poučavanju i učenju ima umjetničko izražavanje i istraživanje te uzajamni jedinstveni odnos učenja između djece i odgojitelja. Također, veliku pozornost se pridaje detaljnom promatranju, dokumentiranju učenja i odnosu u kojem je proces učenja važniji od krajnjeg rezultata (Valentine, 2006).

Ustanove predškolskog odgoja nisu zamjena za obitelj, već su one čvrsto povezane s obiteljima i mjesta su uspostave odnosa, dijaloga i odgoja u koje su uključeni djeca, obitelji i odgojitelji (Nenadić-Bilan, 2014).

Prema Rigatti (2000) pedagozi reggiovske pedagogije ističu učenje djece u socio-kulturnom kontekstu i obraćanje pozornosti na organizaciju prostora i okruženja kako bi se omogućila neovisnost i samostalnost, ali i bogata interakcijska mreža između djeteta, predmeta, vršnjaka i odraslih. Temeljno je djetetovo sudjelovanje u komunikacijskim procesima jer djeca na njima grade svoje razumijevanje. Reggio pedagogija naziva se još i pedagogija slušanja jer ističe prava svakog djeteta da bude prihvaćeno i saslušano te je otvorena prema različitostima drugih. Neke su osobitosti reggiovske pedagogije da predstavlja sliku djeteta kao kompetentnog bića, razni projektni oblici rada, pozornost koja je usmjerena na organizaciju okruženja, partnerstvo obitelji i odgojitelja, roditelji, djeca i odgojitelji čine zajednicu koja uči te posvećuje osobitu pozornost pedagoškoj dokumentaciji.

3.3.3. Estetika prostora u Reggio pedagogiji

Jedan od najpoznatijih segmenata rada Reggio pedagogije je uređenje prostora u ustanovama predškolskog odgoja. Ono ističe dva temeljna elementa, a to su zajedništvo i sudjelovanje. Prostor je organiziran tako što niz povezanih mjesta uviru jedan u drugoga, dakle nije organiziran na zasebne sobe koje imaju posebne svrhe (Slika 3.). Djeca se mogu slobodno kretati prostorom cijele ustanove, a sobe su otvorene i orijentirane prema središnjem trgu (Nenadić-Bilan, 2014).

Otvorenost doprinosi temeljnoj ideji sudjelovanja i međusobne interakcije među djecom, odgojiteljima i zajednicom. Veliku pozornost pridaje se odabiru namještaja, organizaciji materijala i multisenzornog prostora kako bi prostor bio otvoren za istraživanje, a djeca mogla samostalno istraživati. Svi poticaji i materijali spremeni su u prozirne kutije kako bi djeca mogla lako birati i slobodno ih koristiti. U interakciji s materijalima različite teksture i oblika, među kojima se ističe onaj neoblikovani, djeca produbljuju i proširuju svoja iskustva te izražavaju sebe putem raznovrsnih jezika. Velika se važnost pridaje zrcalima koja vise sa stropova nad stolovima ili su postavljeni na podu ili na piramidama u koje djeca ulaze. Time djeca izgrađuju razumijevanje sebe u odnosu s okolinom, koje je u ovom pristupu središnje usmjerenje. Zidovi su svijetlih boja ili bijele boje kako bi se postigao dojam svjetlosti, a svako dijete svojim predmetima, odjećom, materijalima i radovima unosi boju u ustanovu. Prostor ustanove odijeljen je velikim prozorima i pokretnim zidovima, što omogućuje integraciju unutarnjeg i vanjskog prostora. Iz istog razloga, aktivnost i različite djelatnosti organiziraju se na verandama u vrtu ili dvorištu.



Slika 3. Reggio prostor

Preuzeto: <https://www.charlestownnurseryschool.org/reggio-emilia-inspiration>

(24. 7. 2023.)

Nenadić-Bilan (2014) ističe da je sociokonstruktivistička teorija učenja uključena u uređenje prostora te sliku o djetetu koje je kompetentno, maštovito, znatiželjno te želi komunicirati i biti u interakciji s drugima. Nijedan prostor u ustanovi nije zapostavljen i

nije nevažan, već svaki mora biti otvoren za promjene i maksimalno oživljen kako bi podupirao prava djece na razvoj njihovih brojnih jezika. Umjetnost ima snažnu ulogu u Reggio pedagogiji te je ona vidljiva u središnjem prostoru predškolske ustanove, u atelijeru. Nazvan je atelijer iz razloga što je to mjesto u kojem se istražuje, nadopunjuje mašta, kreativnost i izražavanje. Taj je prostor i treći odgojitelj, opremljen je kao radionica, laboratorij, studio u kojem se stvaraju dječji istraživački i kreativni projekti.

Zajedno s odgojiteljima, u ustanovama predškolskog odgoja rade atelijeristi, koji imaju ulogu poduprijeti dijete i odgojitelja da bi svoje ideje mogli priopćiti vizualnim, tj. estetskim ili poetskim jezikom (Valentine, 2006).

3.3.4. Slika djeteta

U Reggio pedagogiji ističu se dva vodeća načela, a to su aktivna i kreativna priroda djeteta te sukonstruktivistički pristup učenju kod djece. Dijete je već od rođenja aktivno, kritičko, kompetentno, komunikativno i izrazito radoznalo biće koje stupa u aktivnu interakciju s okolinom, s predmetima i osobama te tako stvara mape na svim razinama razvoja. Teoretičar reggijske pedagogije, Malaguzzi ističe kako se dijete više ne smatra izoliranim i egocentričnim bićem i ne umanjuje se važnost osjećaja ili onoga što je nelogično, već se slika djeteta temelji na tome da je dijete jako, bogato potencijalima, snažno, kompetentno te izrazito povezano s drugom djecom i odraslima. Više se gleda na dijete kao na subjekt koji ima prava, a ne kao na subjekt potreba. Dijete je istovremeno konstruktor i izvor osobnih iskustava te aktivni sudionik vlastitog identiteta kroz interakciju s vršnjacima, idejama, predmetima, odraslima te realnim i imaginarnim svijetom. Djeca su suradnici i protagonisti u odgojno-obrazovnom procesu koji nisu u predškolskoj ustanovi iz razloga da bi bili podučavani, već kao sustvaratelji i suvoditelji predškolskog kurikuluma. Usto, ističe se djetetova potreba za izražavanjem htijenja, ideja, misli i osjećaja sredstvima izražavanja različite simbolike. Djeca predškolske dobi formiraju mentalne slike te ih izražavaju govorom, slikanjem, crtanjem, sviranjem, pjevanjem, dramatizacijom, plesom, građenjem i gestama. Samo središte slike predškolskog djeteta je kreativno biće koje ima stotinu jezika izražavanja. Iz tog je razloga zadatak odraslih prihvatiti i poticati djetetovo raznovrsno izražavanje i istraživanje, njegovu otvorenost, subjektivnost, čuđenje i spontanost (Rigatti, 2000).

4. ALTERNATIVNI PRISTUPI LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA

4.1. Likovne aktivnosti u Montessori pristupu

Marielle Seitz u svojoj knjizi *Montessori ili Waldorf* (1997) opisuje jedan primjer prostora Montessori radionice. Djeca se nalaze u velikoj, svijetloj prostoriji koja ima pripremljenu okolinu. Montessori-osjetilni materijal nalazi se na svakoj polici u obliku različitih igara koje služe za razvijanje opipa, spretnosti, kombinatorike i koncentracije. S pravilnim i nepravilnim komadima drveta, slagalicama i cijelim nizom igračaka dijete može graditi ukoliko to želi. Prostor ima oblik potkovice i podijeljen je na „niše“ i to sa stabilnim stolovima od drveta s velikom radnom površinom. Na zidu je ploča na kojoj djeca mogu crtati. Uz ploču nalazi se pravi slikarski stalak, a djeca imaju mogućnost izabrati različita radna mjesta. Djeca koncentrirano rade sama ili u grupi sjedeći za stolom ili stojeći uz njega, ležeći na podu ili stojeći uz zid ili slikarski stalak. Velika slobodna površina u sredini omogućuje igre s podijeljenim ulogama koje zahtijevaju kretanje ili sjedenje u krugu. Za kazalište lutaka, lutaka zijevalica, ginjol lutaka, marioneta ili igre sjena namijenjena je velika pozornica koja može mijenjati svoj oblik. U policama koje dijele prostor nalaze se različiti materijali poput kutića za stolare, za one koji se bave glinom, papiri i sva druga pomoćna sredstva za one koji žele nešto tiskati. Također, djeci se nudi i tekstilna radionica s prostorom za materijale, peć za keramiku i fotostudio, kutić s dječjom literaturom te zbirka umjetničkih slika. Prostor je bogat i strukturiran svojim načelima za red, na djecu djeluje poticajno i motivirajuće zbog svoje preglednosti i jasnoće. Djeca sama biraju slikovni materijal i tehniku rada, samostalno oblikuju svoje teme, a odgojitelj je uvijek nazočan, drži se po strani i savjetuje kada je potrebno. Sredstva koja su djeci stavljena na raspolaganje su jednostavna. Postupno postaju brojnija, složenija i različitija. Prvo su djeci ponuđene osnovne boje, žuta, plava i crvena (Slika 4.). Zatim se djeci nudi bijela kako bi mogli posvijetliti te crna kako bi mogli potamniti. U pokusima i vježbama s bojama djeca miješaju boje preko osjetilnog materijala koji je napravljen posebno za tu priliku. Boje djeca nanose rukama, prstima, stopalima, kistovima, koji su kupljeni ili su ih djeca napravila, valjcima, lopaticama i spužvicama. Djeca na taj način sama stvaraju nove boje. Starijoj djeci ponuđene su različite vrste boja kao što su boje za akvarel, tempere i uljane boje (Seitz, 1997).

U pripremljenoj okolini djeca imaju mogućnost slobodnog izbora i u procesu su individualizacije, što povećava njihovu motivaciju, interes, znatiželju, spremnost i želju

za radom. Izbor sredstava i tehnika omogućuje djeci izražavati vlastitu osobnost i otkrivati teme koje su im zanimljive. Djeca uče donositi odluke i uče što je kreativnost putem slobodnog izbora. Ako dijete pogriješi, ne znači da je zakazalo, već su to mali koraci u pokusima kojima se traži najbolje rješenje. Ne postoji pogrešno i točno, već se putem različitih aktivnosti, razmišljanja, promjena, razgovora s drugom djecom i odgojiteljem mogu riješiti zadaci i na taj način naučiti istraživati kroz rad. Prema Thomson (2002) odnos djeteta i odgojitelja putem umjetnosti mora biti živa i poticajna pedagoška razmjena. To znači da nije riječ o tome da djeca stvaraju lijepe slike koje se mogu pokazati, već je puno važnije da se putem umjetnosti potiču određeni načini ponašanja.

Montessori pedagogija se na tom području mora još razvijati jer se Marija Montessori često nije pozitivno izražavala o mašti i kreativnosti djece, a sam odgoj kreativnosti i umjetnosti u to doba bio je na samom početku. Maria Montessori nije držala do dječjih crteža kao izraza njihove dječje duše i nije spoznala značenje koje oblikovanje materijala može imati za djecu. Ona je bila više orijentirana prema matematici te je spoznala vrijednost osjetilne spoznaje okoline pa je predočavanju, mašti i fantaziji pridala veliko značenje. Na području kreativnosti i umjetnosti pedagogi koji rade prema njezinim metodama dalje su razvijali njezine ideje jer njezine zamisli nisu jasne i precizne kao na drugim područjima. Na odgojiteljima i ostalim stručnjacima je da moderno istraživanje kreativnosti povežu s načelima Montessori pedagogije pa će se još više osnažiti dječja spoznaja svijeta (Philipps, 2003).



Slika 4. Slikanje u Montessori pristupu

Preuzeto: <https://montessoriacademy.com.au/wp-content/uploads/2018/09/Engadine-Photos-March-12-scaled.jpg>

(25. 7. 2023.)

4.2. Likovne aktivnosti u Waldorf pristupu

Prema Thomson (2002) svako dijete ujutro tijekom slobodne igre može crtati u svoj blok što i kako želi. Također, odgojiteljica podučava djecu slikati vodenim bojama. Podjela papira i namakanje papira spužvicom spada u ritual u kojem djeca pobožno sudjeluju te se samo po sebi razumije da se kist briše s posebnom krpicom prije nego se uroni u boju. Slika se s tri osnovne boje, ali dijete najprije dobije samo jednu boju kako bi jasno doživjelo dojam koji ostavlja ta boja prije nego se izmiješa s drugima (Thomson, 2002). Odgojiteljica uz svaku boju priča jednu priču o boji, kao što su priče o žutom suncu, o plavoj vodi itd. Time se pojačava koncentracija, ali i sprječava divlje ponašanje kod djece. Priče o bojama obraćaju se osjetilima djece, ali im prenose i duhovne kvalitete te boje. Primjerice, ako se na vlažnom papiru vidi žuta boja sunca ili plava boja neba i ako iz toga nastane zelena, to je nešto puno više od samog miješanja boja jer se onda pred djetetovim očima iz svjetla i vlažnosti razvija nešto doista živo (Seitz, 1997). Sve što djeca čine u vrtiću prožeto je estetikom, od ukrašavanja stola za godišnja doba, slika koje dočaravaju bajke, pjevanja u kolu, pričanja priča, zajedničkog oblikovanja ukrasa za prostor, kao i pravljenja kruha. Pored slikanja postoji još nekoliko mogućnosti da djeca dođu u kontakt s estetikom. Vosak svojim čistim bojama i posebnom kvalitetom materijala poziva djecu na oblikovanje cijelih krajolika ili obitelji patuljaka. Doživljavaju oblikovanje putem voska koji na početku bude tvrd i postaje sve mekši te se s njime može oblikovati. Također i neupredena vuna omogućuje posebno oblikovanje na način da je se čupka i nježni slojevi vune se stavljaju jedni na druge (Seitz, 1997). Djeci je omogućeno da vježbaju i tkanje u jednostavnim oblicima. Osim navedenoga, djeca mogu svoje sposobnosti u vrtiću pokazati oblikujući drvo. U waldorfskim vrtićima bitna sastavnica svakog umjetničkog rada je da je cjelina uvijek polazište umjetničkog djelovanja i ona se oblikuje i prerađuje, a nikad se ne konstruiraju pojedini dijelovi.

4.2.1. Boje u Waldorfu

Djelo „O biću boja“, iz 2001. godine, sastavljeno je od zapisa nastalih prema predavanjima Rudolfa Steinera koji je pokušao svojim učenicima objasniti Goetheovu teoriju boja te niz drugih teorija povezanih s utjecajem boja, svjetlosti i tame na čovjekov život. Goethe je brojnim pokusima i eksperimentima došao do saznanja da

boje nastaju samo u prijelazima između svjetla i tame, tj. kod međusobnog susreta svjetlosti i tame.

Steiner (2001) je svojim učenicima objašnjavao karakter boja putem svojih priča o zelenoj livadi na kojoj su zamišljeni ljudi različitih boja jer je nezamislivo ljude u toploj i dinamičnoj crvenoj boji na zelenoj livadi promatrati u položajima bez kretanja, zbog prave prirode te boje koju je nemoguće drugačije zamisliti. S druge strane, zelena boja predstavlja mrtvu sliku života, boja breskinog cvijeta predstavlja sliku žive duše, bijela boja ili svjetlost predstavlja duševnu sliku duha, a crna duhovnu sliku mrtvog. Nastajanje i dobivanje boja objašnjava se kroz specifični karakter i pokrete ljudskog roda te to nikada nije bilo samo miješanje boja, već njihov susret, njihovo slijevanje jedne u drugu, tj. njihova zajednička igra (Steiner, 2001). Nadalje, žuta boja, kada se nanosi na papir, mora zračiti, tj. u sredini bi trebala biti punija te se tako širiti prema krajevima papira, trebala bi biti manje zasićena i slabija. Bijela, crna, zelena i boja breskinog cvijeta imaju slikovni karakter, one nešto oslikavaju i uvijek su sa sjenom; crna je sjena mrtvog, bijela je sjena duha, zelena sjena života, a boja breskve je sjena duševnog, dok u žutoj, plavoj i crvenoj nešto sja i predstavlja vanjsku stranu suštine. Bitno je prikazati kako one sjaje, žuta prema van, plava prema unutra, a crvena zrači ravnomjerno. Iz toga, kada crvenoj dodamo dvije krajnosti, a to su crna i bijela, dobivamo boju inkarnacije, tj. boju breskinog cvijeta (Steiner, 2001).

Waldorfski odgojitelji objašnjavaju kako su boje u proljeće karakteristične za buđenje, prelazak iz plave u zelenu, nakon Uskrsa boje prelaze iz svijetlo zelene u zlatno žutu te sve do Ivanja (24. lipnja) dok ne prijeđu u toplu crvenu. Za Tijelovo je karakteristična bijela boja koja spaja zemaljski s duhovnim svijetom i tada se prostorije ukrašavaju simbolima bijelih ptica kao što su roda, labud i golub, bijelim cvijećem i sl. U bajkama se također koristi karakterni susret boja pa se buđenje u bajci izražava kroz susret crvene i plave ili crvene i žute, dok su zli likovi predstavljeni u tamnijoj ljubičastoj boji ili tamnijoj plavoj, ali ne u crnoj jer ona predstavlja nešto konačno, smrt. Djeci u dobi od pet godina odgojitelj počinje s pričama o bojama, objašnjava im karakter određene boje, npr. zračeca žuta, zelena i žuta smiruju, dok plava osvježava, a djeci sa šest godina počinje pjevanje i pričanje o bojama. Mala su djeca posebno osjetljiva na utjecaj boja jer je njihova koža barijera koja ih odvaja od vanjskog svijeta, što je dijete mlađe, koža mu je tanja i prozirnija te s time više upija ono što mu dolazi iz vanjskog svijeta (Steiner, 1995).

Steiner (2001) svoju teoriju objašnjava primjerom kroz dvije jednake kugle različitih boja, plave i crvene. Za one koji nisu dostigli višu duševnu razinu, te dvije kugle samo stoje i ne pomiču se, dok za one koji osjećaju boje, te dvije kugle su u pokretu, crvena se približava promatraču, dok se plava od promatrača udaljava. Za takvo promatranje boja treba se uzdići na jednu duševnu razinu koju većina fizičara nikada ne dosegne jer oni gledaju boje s fizičkog aspekta. Također, ako se pred njima pojavi s dva lista, u jednoj ruci drži crveni, a u drugoj zeleni, i pomiče te listove, zeleni ide prema gore, a crveni prema dolje. Potom, nakon otprilike tri tjedna ponovi tu istu aktivnost, ali s dva lista, pretpostavlja da će većina učenika u toj aktivnosti, prisjećajući se prošle aktivnosti s dva obojana lista, ispred sebe vidjeti pokretanje crvena lista prema dolje i zelena prema gore, iako nisu trenutno ispred njih. To znači da ti učenici imaju dovoljno razvijen duševni dio koji se očituje kroz maštu i prisjećanje prošlih događaja. Boje su te koje daju pokret i život mrtvom obliku, a nalaze se u duši svega (Steiner, 2001).



Slika 5. Slikanje „mokro na mokro“ u Waldorf pristupu

Preuzeto: <https://www.uvws.org/news/upper-valley-waldorf-schools-arts-integrated-approach-to-education> (1. 8. 2023.)

4.2.2. Pribor i materijali u Waldorfu

Kada dijete krene u predškolsku ustanovu, svaka odrasla osoba od tog trenutka u svakom smislu postaje odgovorna za njega, te mora upoznati dijete i na najbolji mogući način osigurati mu uvjete za razvoj i obrazovanje. U predškolskoj ustanovi odgojitelj je najodgovornija i najvažnija osoba koja stvara uvjete za kreativan razvoj. Isto tako u kreiranju poticajnih uvjeta vrlo su bitni i razni čimbenici na koje odgojitelj nekada ne može utjecati, već im se mora prilagoditi. Među te čimbenike ubraja se broj djece u skupini, prostor te materijalni uvjeti. U takvim će uvjetima odgojitelj puno bolje i kvalitetnije upoznati svako dijete te će mu pristupiti prema njegovim osobnim interesima. Otežavajući je faktor u provođenju likovnih aktivnosti prostor u kojemu su skupine smještene. Ako je prostor dovoljno velik, onda se i veće skupine djece mogu kvalitetnije posvetiti likovnom istraživanju. Odgojitelj bi trebao biti fleksibilan i otvorenog uma te vjerovati da su djeca kompetentna da koriste sve likovne tehnike, bez obzira na dob (Šparavec, 2018).

Također, Šparavec (2018) tvrdi kako je vrlo bitno naučiti dijete racionalnom korištenju likovnog materijala. Na taj će način dijete naučiti kako čuvati i cijeniti materijal s kojim manipulira.

Došen Dobud (2016) napominje da je važno poštivati nekoliko načela kako bismo razvijali kreativnost i likovno stvaralaštvo kod djece. Prvo načelo govori kako se kreativnost ne razvija na „brzaka“ te da kreativnost treba biti dio promišljanja djela. Drugo je načelo da kreativnost ne poznaje točne i netočne odgovore, već samo brojne mogućnosti. Treće je načelo da je svako dijete kreativno na svoj način. Četvrto načelo ističe način na koji se cijeni djetetova kreativnost i kako se odrasli odnose prema njegovu uratku. Peto je načelo razumijevanje da je proces važniji od rezultata.

Osnova svih materijala u waldorfskoj pedagogiji je njihova prirodnost i autentičnost koja se odnosi i na likovne materijale. Boje koje se koriste uglavnom se sastoje od prirodne gume arabike i prirodnih pigmenata koji zajedno daju boje koje su izrazito sjajne i prozirne. Ostale boje i vosak izrađeni su od pčelinjeg voska i prirodnih pigmenata, koji materijalima daju poseban sjaj. Materijali s kojima se radi trebaju biti organski i prirodni, npr. vuna, svila, prirodni pigmenti, drvo i sl., kako bi se ostvarila povezanost djeteta s materijalima (Seitz, 1997).

4.2.3. Likovne tehnike u Waldorf pristupu

Izrazito je važno razumjeti da predškolska djeca imaju prirodnu sklonost prema kreativnom izražavanju bojama i različitim materijalima. Manipuliranjem materijalima i predmetima te eksperimentiranjem s bojama izražavaju svoj karakter, osjećaje i maštovitost. Istodobno, promatraju kako se rukuje priborom i bojama, ali i pozornost koju odrasli posvećuju izmjenama materijala, pa tako uče i oponašaju te postupke. Isto tako, kod djece se razvija i strpljenje pri likovnom radu, a osobnost djeteta angažirana je u cijelosti (Došen Dobud, 2016).

Modeliranje materijalima poput pčelinjeg voska ili gline, omogućuje kreativno i senzorno iskustvo kod djece. Pčelinji vosak i glina sigurni su za korištenje i ne sadrže štetne kemikalije. To čini ove materijale pogodnima za rad s djecom i potiče svijest o prirodi i ekološkoj osviještenosti. U radu s prije spomenutim materijalima, djeca mogu osjećati teksturu, oblik materijala, tvrdoću i toplinu i kako se ta svojstva mogu mijenjati radom ruku, zagrijavanjem i oblikovanjem. Na taj način eksperimentiraju i istražuju kako materijali reagiraju na njihove manipulacije. Dok je pčelinji vosak tvrd i zahtijeva više truda za oblikovanje, glina može biti pogodna i za mlađe uzraste jer je mekša i lakša za oblikovanje. Usto, djeca istražuju odnos trodimenzionalnosti i prostora kroz modeliranje vunom. Oblikovanje vune čupkanjem i slojevitim oblikovanjem omogućuje djeci da saznaju kako nastaju izbočine, udubine, tj. što nastaje dodavanjem, a što oduzimanjem materijala te na koji se način materijal može spajati kako bi nastala željena figura. Izrazito se razvija fina motorika, ali i sposobnost cjelovitog promatranja (Bruin, Lichthart, 2000).

Materijali za crtanje poput blok pastela u ranijoj dobi te kasnije drvenih bojica i drvenih olovaka, uvijek su dostupni djeci kako bi mogli slobodno izabrati tu aktivnost prema svojim potrebama. Waldorf pristup naglašava slobodno izražavanje crtanjem, a ne šablonski rad. Djecu se potiče da crtaju ono što osjećaju i što im dolazi iz mašte, umjesto da kopiraju predloške (Bruin, Lichthart, 2000).

Huzjak (2006) se u svojem članku osvrnuo i na neke nedostatke likovnosti kroz waldorfsku pedagogiju. Odnosno, kritizira siromašnu ponudu boja koja se nudi djeci te da su zakinuta za određene nijanse koje bi mogli dobiti uz pomoć npr. crne boje. Kada je slikarstvo u pitanju, pogotovo metoda „mokro na mokro“ (Slika 5.), Huzjak (2006) smatra da je taj princip slikanja ograničavajući te da u određenoj dobi, kada je možda

potrebno da djeca već naslikaju detalje na slici, to je onemogućeno zbog samog prelijevanja boja u navedenoj tehnici slikanja. U ranoj dobi djeteta pa sve do predškole, djeci se u waldorfskim skupinama nude samo tri osnovne boje i princip slikanja je najčešće tehnikom „mokro na mokro“. Tehnika „mokro na mokro“ koristi se jer se dodavanjem i kombinacijom vode s trima osnovnim bojama, dobivaju sve ostale boje i njihove nijanse. Poželjno je akvarele pripremiti dan unaprijed kao i kistove širine od 18 mm do 20 mm, koji samim izgledom potiču aktivnost slikanja (Bruin, Lichthart, 2000). Pritom, u pripremi materijala i pribora sudjeluju i djeca, a priprema za slikanje traje otprilike koliko i samo slikanje. Potrebno je odrediti jedan dan u tjednu koji će stalno slikati, tada slikanje postaje ritmičko i dijete već unaprijed zna što će toga dana raditi. Potrebno je pripremiti odvojeni prostor za slikanje, a vrlo je važno da djeca pospreme i počiste za sobom. Kako navode odgojitelji u waldorfskim skupinama, u jasličkoj se dobi slika s jednom bojom, dijete živi u carstvu boja i nema potrebu za komunikaciju boja. Također, nema potrebe djetetu objašnjavati tehniku boje na boju prije treće godine (Seitz, 1997).

4.3. Likovne aktivnosti u Reggio pristupu

Estetika je u Reggio pedagogiji predstavljena kao važna dimenzija života, tj. i odgoja i učenja. Smatra se da estetika potiče osjećajnost i sposobnost uspostavljanja novih veza između umjetnosti i percepcije te je ona snažan aktivator učenja. Proces empatije u kojem se uspostavlja odnos između bića i predmeta te predmeta međusobno smatra se estetikom; drugim riječima, odnos pažnje i brige prema stvarima kojima se bavi, čuđenje i radoznalost te čežnja za značenjem. Izuzetno se cijeni i njeguje djetetovo izražavanje različitim kreativnim oblicima ekspresivnih djelatnosti. Malaguzzi ističe kako se kreativnost razvija kroz interpersonalnu razmjenu te dolazi do neočekivanih rješenja putem kognitivnih i imaginativnih procesa. U Reggio pedagogiji više se naglašava umjetničko izražavanje nego predčitalačke ili predmatematičke aktivnosti. Reggio odgojitelji su svjesni kako se učenje i razumijevanje treba razvijati na svim područjima, a ne samo na logičkim i lingvističkim. Time proizlazi da umjetničke aktivnosti trebaju imati središnje mjesto u kurikulumu predškole (Nenadić-Bilan, 2014).

Slijede razlozi koji ističu primaran položaj različitih umjetničkih aktivnosti izražavanja. Reggio Emilia pedagogija ističe važnost dječje ekspresivnosti i mašte. Vjeruje se da je

svako dijete sposobno izražavati osjećaje i emocije te da mašta igra ključnu ulogu u njihovu procesu učenja i razumijevanja svijeta oko sebe. Umjesto fokusiranja isključivo na konačni rezultat, naglašava se proces učenja. Umjetničko izražavanje pruža djeci mogućnost da se vrte predmetu interesa putem različitih medija, što omogućava dublje razumijevanje i više perspektiva. Usto cijeni se raznovrsne načine komunikacije, ne samo verbalne i literarne. Djetetove sposobnosti komuniciranja putem gesta, pogleda, glazbe, likovnih i skulpturalnih izraza visoko su vrednovane.

Prema Rigatti (2000) umjetničko izražavanje potiče djecu da koriste sva svoja osjetila kako bi produbili svoje razumijevanje svijeta. Ova interakcija sa svijetom kroz osjetila omogućuje dublje povezivanje i učenje. Poticanje djece da koriste različite osjećaje i osjetila kako bi izrazili svoje dojmove, kao što je crtanje mirisa ili zvuka, doprinosi cjelovitijem razumijevanju svijeta te kreativnosti i inovativnosti. Umjetnost nije izdvojeno područje, već se integrira u sveobuhvatno iskustvo učenja. Djeca koriste umjetnički izraz kao način produbljivanja svojeg razumijevanja, istraživanja ideja i komuniciranja putem misli i osjećaja. Umjetnički izraz smatra se dragocjenim alatom za poticanje kreativnosti, razvoja i učenja djece. Kroz umjetnost, djeca razvijaju svoje sposobnosti komuniciranja, kritičkog razmišljanja i emocionalnog izražavanja putem mogućnosti različitih iskustava.

Ističe se važnost prihvaćanja neizvjesnosti i otvorenosti. Putem umjetničkog izražavanja djeca uče kako se nositi s neizvjesnošću, kako prepoznati različite interpretacije i kako se slobodno izražavati. Također imaju priliku razvijati svoje razumijevanje kroz raznolika iskustva i materijale (Slika 6.). Ova raznolikost omogućava djeci istražiti različite perspektive i pristupe te razvijati svoju estetiku i kreativnost (Edwards i sur., 1998).

U Reggio pedagogiji podupire se i promiče suradnja i interakcija među djecom. Djeca uče kako cijeniti ideje drugih, dijeliti svoje ideje i zajednički stvarati, što doprinosi razvoju socijalnih vještina. Kako koriste različite jezike izražavanja, djeca isprepliću empatiju i emociju s kognicijom i racionalnošću na prirodan način. Kad se govori o atelijeru predškolske ustanove, treba se urediti prema sljedećim polazištima. Osjećaje iznenađenja i čuđenja treba sačuvati u djetetu, ali i kod odraslih jer kreativno izražavanje je dijete iznenađenja. Ekspresivnost nije izolirana i sekundarna, već je kombinirana umjetnost i konstrukcija. Ona ima oblike, procedure, motivaciju i sadržaje i može komunicirati predvidivo i nepredvidivo. Izvori ekspresivnosti pronalaze se u

praksi, u igri, u vizualnom učenju, u istraživanju i u subjektivnoj interpretaciji koja proizlazi iz emocija, intuicije te imaginacije (Nenadić-Bilan, 2014).



Slika 6. Likovna aktivnost u Reggio pristupu

Preuzeto: <https://mericherry.com/wp-content/uploads/2016/04/artstudiotips9.jpg>

(2. 8. 2023.)

4.3.1. Kreativno stvaralaštvo u Reggio pristupu

Prema Rigatti, (2000) atelijer ili kreativni studio, predstavlja centralno mjesto likovnog stvaralaštva u Reggio pedagogiji. Mjesto je to gdje djeca imaju priliku istraživati različite likovne medije, materijale i tehnike, od slikanja i crtanja do stvaranja i konstruiranja. Djeca su potaknuta da se slobodno izražavaju kroz likovno stvaralaštvo. Odgojitelji ih potiču da neprestano istražuju svoje ideje, osjećaje i maštarije na kreativan način, a ne da su usmjereni prema konkretnim rezultatima. Sva djeca imaju priliku istraživati različitim neoblikovanim materijalima, tradicionalnim i netradicionalnim. Služeći se svim svojim osjetilima, dodirom, njuhom, sluhom, okusom doživljavaju boje, teksture i različite oblike te tako razvijaju svoje osjetilne sposobnosti i razumijevanje okruženja u kojem se nalaze. Likovno stvaralaštvo integrira se u projekte temeljene na interesima djece.

Djeca imaju priliku određene teme ili koncepte raditi samostalno ili u suradnji s vršnjacima kroz likovne izraze. Ovo potiče razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina

kroz dijalog i dijeljenje raznovrsnih ideja. Dakle, naglasak je na samom procesu stvaranja, a ne na konačnom proizvodu. Djeca su potaknuta razmišljati o svakom koraku te istražiti različite načine izražavanja stvorenih ideja i zamisli. Likovno stvaralaštvo uključuje raznolike medije kao što su različite boje, olovke, kolaži, gline, tkanine i drugi materijali kako bi razvili svoje tehničke vještine za različite načine izražavanja i zapažanja. Djeca se potiču da cijene ljepotu i raznolikost u svim likovnim izrazima, a posebno se promiče razvoj estetskog osjećaja za poštovanje različitih perspektiva i pristupa (Nenadić-Bilan, 2014).

5. ULOGA ODGOJITELJA U ALTERNATIVNIM PRISTUPIMA

5.1. Uloga odgojitelja u Montessori pristupu

Uspjeh aktivnosti najviše ovisi o odgojitelju. U pedagogiji Marije Montessori temelj učenja nalazi se u samom djetetu te aktivnostima kojima se bavi, a povezane su s učenjem. Najčešće su u skupinama djeca različitih godišta i djeca različitih stupnjeva razvoja. Iz tog razloga, često starija djeca preuzimaju ulogu odgojitelja te mlađoj djeci pokazuju ono što su prije naučila. Montessori pedagogija u praksi iziskuje izrazito dobrog i odvažnog odgojitelja. Maria Montessori je puno tražila od odgojitelja, a neke najbitnije smjernice slijede u nastavku. Odgojiteljev posao je zahtjevan, pred njime stoje teške i mnogobrojne zadaće u kojima suradnja nije isključena, a nju je potrebno ostvarivati oprezno, mnogostrano i preko uživanja. Nisu potrebne suradničke riječi, njezina energija, i strogoća, već mudrost kako bi se kvalitetno pristupilo slučaju ili problemu te time odgovorilo na potrebe djeteta (Seitz, 1997).

Izuzetno je potrebno promatrati dijete, i kad se žuri i kad mirno sjedi, i kad viče, pjeva, govori ili šuti ili kad se povlači u sebe. Od velike je važnosti da odgojitelj ima određenu moralnu osobinu koju nijedna metoda nije tražila, a sastoji se od strpljenja, mira, milosrđa i poniznosti. Najosnovnije od svega je da voli djecu, a zatim da je strpljiv, da ima mogućnost uživanja, posjeduje razumijevanje i poštovanje prema svakom djetetu. Maria Montessori je svjesna da sve te idealne i poželjne spoznaje odgojitelji moraju osvijestiti, a to je jedino ostvarljivo uz samoodgoj i samosvijest. Ističe kako je ljutnja najveća pogreška u odgoju. Montessori pedagogija se temelji na osjećajima, ali i na discipliniranoj ljubavi koju treba prenijeti i primjenjivati preko mudrosti i razuma. Nadalje, odgojitelj mora biti zainteresiran i informiran o kulturi i okolini u kojoj se nalaze. Usto, mora uzeti u obzir sve osjetljive stupnjeve razvoja djeteta i sve ono s čime se dijete susreće u svom životu. Treba ih promatrati i osvijestiti njihove stvarne potrebe što je i najvažnija zadaća Montessori pedagogije. Zadatak je da izgrađuje partnerski odnos između djece i odraslih čiji temelj leži u povjerenju i vjerovanju sposobnostima i snagama svakog djeteta. Najviše se pomaže djeci time što im se ne nudi direktna pomoć, već ako mu se stvore iskustva kako bi to sam učinio i tako se vremenom osamostalio (Philipps, 2003).

5.2. Uloga odgojitelja u Waldorf pristupu

Pedagogija ističe da prije svakog odgoja mora postojati samoodgoj. Prije svega, onaj tko želi odgojiti djecu, ne može bježati od razmišljanja o čovjeku, pa tako i o samome sebi. U prva dva sedmogodišnja razdoblja, odgojiteljeva uloga je velika jer tada dijete uči putem oponašanja odraslih. Ako odgojitelj zna kako svaka njegova ljutita i nepromišljena izjava, nespretno i nepažljivo rukovanje predmetom, njegovo raspoloženje utječe na dijete i njegovo tijelo, tada on prepoznaje svoj temperament, karakter i samoga sebe. Time će naučiti kako da stekne kontrolu prije nego što se suoči s djetetom. Iz tog razloga, kako bi pomogao odgojiteljima i pripremio ih za zadaću koja je pred njima, Steiner spominje spoznajno-teorijske i meditacijske vježbe. Kada bude imao problema, preko takvih vježbi odgojitelj će najprije upoznati samoga sebe, a djeca će ga priznati kao prirodni autoritet i imat će puno manje problema s disciplinom (Seitz, 1997).

Steiner ističe bitnu činjenicu da ono što je odgojitelj s djetetom propustio u prvih sedam godina kasnije se više ne može popraviti. Ne može se govoriti o odgoju kod malog djeteta koje je poput mlade biljke koju je potrebno štiti i promatrati sa strahopoštovanjem i divljenjem sa svim posebnostima i misijom s kojom je došlo na svijet. Potrebne su mu najviše geste topline, zaštite i ljubavi koje su glavne zadaće odgojitelja. Waldorfska pedagogija smatra da je za odgojitelja vrlo važno cjeloživotno učenje. Primjer odgojitelja je da poučava, usmjerava, pruža savjete kada je potrebno, objašnjava, te motivira djetetove stare navike. Također, on je umjetnik i kreator principa koji se odnose na djecu i svakodnevne aktivnosti, tj. svakodnevnog ritma i godišnjeg doba na kojima je zasnovan ritam waldorfskog vrtića. On je pružatelj praktičnih i svakodnevnih aktivnosti umjetničkog izražavanja jer djeca neprestano uče oponašanjem i kroz igru (Steiner, 1995).

5.3. Uloga odgojitelja u Reggio pristupu

Reggio pristup potiče odgojitelje da budu istraživači, da konstantno prate djecu i na njih primjenjuju nova pedagoška znanja. Odgojitelji u ovom pristupu maksimalno povećavaju pažnju promatranju djece u aktivnostima, potiču njihove osobne stavove i izraze. Nadalje, suradnja i timski rad su od velike važnosti. Kvalitetna suradnja i partnerski odnosi među odgojiteljima, stručnim timom, roditeljima i djecom igra važnu

ulogu u definiranju ciljeva i smjernica kurikuluma te otkrivanju motivacije i sposobnosti svakog pojedinog djeteta (Rigatti, 2000).

Prema Nenadić-Bilan (2014) odgojitelji se vode time da estetika potiče senzibilitet i kreativnost kroz crtanje, slikanje, ples i glazbu. Bitnu ulogu ima dokumentiranje koje pruža osvrt u protekle događaje te pomaže odgojiteljima pri procesu analiziranja dokumentacije i promišljanjima o metodama i smjerovima kojima će ići u odgoju i aktivnostima. Kako bi što više razumjeli djecu, provode mnogo vremena analizirajući provedbe radova, aktivnosti, rezultata i njihovih djela. Usto, Reggio pedagogija ističe komunikaciju i edukaciju odgojitelja putem jezika umjetnosti, što u tradicionalnim vrtićima nije praksa jer su odgojitelji usmjereni više prema metodologiji i filozofiji. Reggio odgojitelji usmjereni su na osobine djeteta poput mašte, originalnosti, kritičkog mišljenja, fleksibilnosti, suradnje, kompleksnosti, fluentnosti, inovacije i znatiželje te ih nastoje što više poticati.

6. ZAKLJUČAK

Alternativni pristupi, kao što su Montessori, Waldorf i Reggio Emilia nude raznolike i inovativne načine poticanja dječjeg razvoja. Svaki od pristupa ističe važnost individualnosti, istraživanja i izražavanja, ali na različite načine. Svojim specifičnim filozofijama i metodologijama, ovi pristupi doprinose sveobuhvatnom razvoju djece na više razina. Montessori pristup stavlja fokus na samostalnost i didaktičko učenje, pružajući djeci priliku da istražuju likovne aktivnosti prema vlastitim potrebama i interesima. Nadalje, Waldorf pristup ističe umjetnički i kreativni aspekt, potičući dječju maštovitost i duhovni razvoj kroz likovne izraze. Reggio Emilia pristup pak promiče suradnju i komunikaciju što dovodi do bogatog dijaloga i razmjene ideja među djecom tijekom likovnih aktivnosti.

Na kraju, ovi alternativni pristupi o kojima sam istraživala i pisala, doprinose obogaćivanju iskustva djece na različite načine. Odabir pristupa najviše ovisi o roditeljima i edukatorima, tj. odgojiteljima te njihovim vlastitim saznanjima i uvjerenjima o tome kako najbolje potaknuti razvoj prema individualnim posebnostima i osobinama djeteta, stavljajući na prvo mjesto njihove potrebe i sposobnosti.

Prisutnost alternativnih programa u predškolskoj ustanovi u Hrvatskoj je sve veća, ali je i dalje premalo razvijena svijest i znanje o njihovim dobrobitima i kvaliteti. Ipak, mnogi pojedini elementi i obilježja alternativnih pristupa prisutni su u tradicionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Na odgojiteljima je hoće li koristiti pojedine karakteristike pristupa u radu s djecom ili će u potpunosti preuzeti i koristiti alternativne teorije koje su začetnici pristupa osnovali. Nadovezano na to, mišljenja sam da je u bilo kojem pristupu i u bilo kojoj aktivnosti pravilan pristup djeci najvažniji.

Pišući ovaj rad, razmišljala sam o tome kako alternativni pristupi nude više mogućnosti izražavanja, ali je za odgojitelja od velike važnosti da djeci pruži njihov alat i njihovo pravo, a to je mogućnost igre i mogućnost da se slobodno izraze. Istodobno, razmišljala sam o svojem budućem radu s djecom. Osobno, najviše se volim izražavati i najviše se osjećam slobodno u likovnim aktivnostima. Najviše volim modelirati, ali i istraživati nove tehnike slikanja i crtanja. Svoju strast i želju da iskusim nešto novo želim prenijeti na djecu. Djeca su umjetnici i unikatni kao individualni pojedinci koji su na početku otkrivanja njih samih i svijeta oko sebe, a na nama odraslima je da im to pružimo putem različitih iskustava.

LITERATURA:

1. Belamarić, D., & Musić, J. (1986). *Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatre*. Školska knjiga
2. Bruin, D., Lichthart, A. (2000). *Paintingin Waldorf Education – eBook*, Waldorf Publications, (pristupila: 30. 7. 2023.)
3. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac*. Alineja. Zagreb
4. Edwards, C., Gandini, L., Forman (1998). *The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Greenwood Publishing Group
5. Huzjak, M. (2006). Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7 (12); str. 111-122
6. Katić, V. (2009). *Alternativne koncepcije predškolskog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci
7. Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostornomaterijalnoga okruženja dječjeg vrtića. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 123-132
8. Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: *Bacalja, R., Ivon, H. (ur.). Dijete i estetski izričaj*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 27-37
9. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naklada Slap
10. Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6 (21), 9-13
11. Seitz M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? (knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge)*. Zagreb: Educa
12. Steiner, R. (2001). „*O biću boja*“. Atelje Forsa, Zrenjanin

13. Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole: tri pismena rada*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske
14. Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Zagreb, Veble commerce
15. Šparavec, J. (2018). *Drvo ili mjesec – likovni odgoj za najmlađe*. Zagreb: Ostvarenje
16. Thomson, B. J. (2002). *Zdravo djetinjstvo* Praktični vodič za odgoj djece u prvih sedam godina. ABC naklada, Zagreb
17. Valentine, M. (2006). *The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. Learning and Teaching Scotland*

Internetski izvori:

Internacionalni Centar – Loris Malaguzzi: Loris Malaguzzi International Centre – Reggio Emilia Australia (reggioaustralia.org.au) (1. 8. 2023.)

Centar dr. Rudolf Steiner: <https://centar-rudolf-steiner.com/zivot-i-djelo/> (2. 8. 2023.)

Marija Montessori – Formiranje čovjeka: Maria Montessori – Formiranje čovjeka – Nova Akropola (nova-akropola.com) (pristupila: 31. 7. 2023.)

Izvori slika:

Slika 1.: <https://montessorimotherberlin.com/2022/06/30/what-is-the-montessori-preschool-class/>

Slika 2.: <https://3.files.edl.io/81711/19/07/17/165657-9a9f166e-3812-46f5-a25a-86d425cf01d4.jpg>

Slika 3.: <https://www.charlestownnurseryschool.org/reggio-emilia-inspiration>

Slika 4.: <https://montessoriacademy.com.au/wp-content/uploads/2018/09/Engadine-Photos-March-12-scaled.jpg>

Slika 5.: <https://www.uvws.org/news/upper-valley-waldorf-schools-arts-integrated-approach-to-education>

Slika 6.: <https://mericherry.com/wp-content/uploads/2016/04/artstudiotips9.jpg>

SAŽETAK

U ovom se radu uspoređuju tri alternativna pristupa u predškolskim ustanovama, a to su Montessori, Waldorf i Reggio pristup. Najviše se želi ukazati na to kako se spomenuti alternativni pristupi odnose prema likovnim aktivnostima i koji su njihovi ciljevi. Montessori pristup obrazovanju pedagoška je filozofija koja se temelji na promatranju dječjeg ponašanja i razvoja te poticanju samostalnosti i individualnosti. Likovne aktivnosti se promatraju kao sredstvo za poticanje dječjeg razvoja fine motorike te kao samostalno i slobodno izražavanje. Aktivnosti su strukturirane kako bi djeca prvo savladala osnovne tehnike i vještine, poput miješanja boja ili rezanja papira, prije nego se potakne njihova kreativnost. Pristup Rudolfa Steinera, Waldorf pristup ističe cjelovit koncept obrazovanja, naglasak je duhovnom, intelektualnom, umjetničkom i fizičkom razvoju djeteta. Likovne aktivnosti u Waldorf pristupu usko su povezane s duhovnošću, umjetnošću i slobodnim izražavanjem. Djecu se potiče da koriste prirodne materijale, poput vune, drva i tkanina kako bi stvarala umjetnička djela, a naglasak je na samom procesu izrađivanja, a ne krajnjem proizvodu. U središtu Reggio pristupa stoji dijete, njegovi interesi i istraživanja te izražavanje kreativnosti u prostoru koji se naziva trećim odgojiteljem. Reggio Emilia pristup vidi umjetničke aktivnosti kao način komunikacije, izražavanja djetetovih misli, osjećaja i ideja. Djeca su potaknuta različitim tehnikama, materijalima i medijima kako bi istraživala i ostvarila svoje zamisli.

Sva tri pristupa, Reggio, Montessori i Waldorf nude vrijedne metode za razvoj dječje kreativnosti i likovnih vještina, ali svaki pristup ima svoje jedinstvene karakteristike i fokus. Nijedan od ovih pristupa nije apsolutno bolji od drugih, već svaki pristup može biti uspješan ako je prilagođen potrebama, individualnim razlikama i interesima djece.

Ključne riječi: alternativni pristupi, Montessori, Reggio, Waldorf, samostalno izražavanje, materijali, komunikacija, istraživanje

SUMMARY

In this work, three alternative approaches in preschool institutions are compared, namely Montessori, Waldorf, and Reggio approaches. The main focus is on how these mentioned alternative approaches relate to artistic activities and what their goals are. The Montessori approach to education is a pedagogical philosophy based on observing children's behavior and development, encouraging independence and individuality. Artistic activities are seen as a means to promote fine motor skill development and as a form of independent and free expression. Activities are structured to help children first master basic techniques and skills, such as mixing colors or cutting paper, before fostering their creativity. Rudolf Steiner's Waldorf approach emphasizes a holistic concept of education, with a focus on a child's spiritual, intellectual, artistic, and physical development. Artistic activities in the Waldorf approach are closely connected to spirituality, art, and free expression. Children are encouraged to use natural materials such as wool, wood, and fabric to create artistic works, with an emphasis on the process of creation rather than the final product. At the heart of the Reggio approach is the child, their interests, explorations, and the expression of creativity in a space known as the "third educator." The Reggio Emilia approach views artistic activities as a means of communication, allowing children to express their thoughts, feelings, and ideas using various techniques, materials, and media.

All three approaches, Reggio, Montessori, and Waldorf, offer valuable methods for fostering children's creativity and visual skills, but each approach has its unique characteristics and focus. None of these approaches is inherently superior to the others; rather, each approach can be successful when adapted to the needs, individual differences, and interests of the children.

Keywords: alternative approaches, Montessori, Reggio, Waldorf, independent expression, materials, communication, exploration