

Waldorfski, Montessori i Reggio pristup u dječjoj igri

Kupirović, Paula

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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:137:386791>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-17**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

PAULA KUPIROVIĆ
WALDORFSKI, MONTESSORI I REGGIO PRISTUP U DJEČJOJ IGRI
Završni rad

Pula, rujan 2024.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

PAULA KUPIROVIĆ
WALDORFSKI, MONTESSORI I REGGIO PRISTUP U DJEČJOJ IGRI
ZAVRŠNI RAD

JMBAG: 0303103489

Studijski smjer: Sveučilišni prijediplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na hrvatskom jeziku

Predmet: Igre i djeca

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Pedagogija ranog i predškolskog odgoja

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marina Diković

Komentorica: Monika Terlević, asistentica

Pula, rujan 2024.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Paula Kupirović, kandidatkinja za prvostupnicu Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 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 nije prepisan iz necitiranog rada, te da ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za neki drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Studentica

U Puli, _____, _____ godine



IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, Paula Kupirović dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom Waldorfski, Montessori i Reggio pristup u dječjoj igri 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 sa 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

UVOD	2
1. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE.....	3
1.1. Waldorfska pedagogija.....	4
1.2. Montessori pedagogija	8
1.3. Reggio pedagogija	12
2. DJEČJA IGRA	18
3. ODGOJITELJ U DJEČJOJ IGRI.....	22
4. METODOLOGIJA	26
4.1. Cilj istraživanja	26
4.2. Istraživačka pitanja.....	26
4.3. Istraživački instrument.....	26
4.4. Uzorak istraživanja	26
4.5. Postupak istraživanja	28
4.6. Rezultati i rasprava	29
4.6.1. <i>Mjera pojavljivanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj slobodnoj igri</i>	<i>29</i>
4.6.2. <i>Učestalost pojavljivanja alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na druge alternativne pedagogije</i>	<i>32</i>
4.6.3. <i>Trajanje pojavljivanja elemenata alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na druge alternativne pedagogije.....</i>	<i>40</i>
5. ZAKLJUČAK.....	45
LITERATURA	47
Prilozi.....	50
Sažetak.....	56
Summary	57

UVOD

Period ranog djetinjstva od ključne je važnosti za razvoj djetetovog identiteta. Djetinjstvo je razdoblje velikih promjena, kako bioloških, u kojima će dijete razvijati svoje genetske predispozicije, tako i socijalnih te kulturnih. Svako doba rasta i razvoja u djetinjstvu jednako je važno i treba ga poštivati u cijelosti. U procesu odgajanja izuzetno je važno poznavanje faza razvoja te prepoznavanje aktualnih interesa djeteta. Predškolski odgoj važan je dio postojeće civilizacije i svakako je ključan dio u životu čovjeka. U igri dijete ima punu slobodu da se igra na koji god način želi a tu aktivnost, uz zabavu, obilježava i proces učenja. Alternativne pedagogije, koje su visoko pozicionirale dječju igru, naglasak stavljaju upravo na umne procese koji se zbivaju za vrijeme slobodne igre djeteta.

U ovom radu predstavljene su tri alternativne pedagogije čiji se elementi uočavaju u slobodnoj igri kod djece rane i predškolske dobi. Ističe se važnost aktivne uloge odgojitelja kao promatrača koji, promišljajući, kontinuirano dokumentira dječju igru. Odgojitelji su oni koji čine prvi korak u unapređenju odgojno-obrazovnog procesa zbog toga što su u svakodnevnom doticaju s djecom. U kreativnom radu i prepoznavanju elemenata igre, važnu ulogu imaju odgojitelji koji će djetetu osigurati uvjete u svrhu osiguravanja holističkog razvoja djeteta. U više podnaslova bit će predstavljeni različiti pristupi odgoju i obrazovanju, kao i inovativni pogledi na dijete i njegove mogućnosti koji mogu pomoći odraslima u boljem shvaćanju i prepoznavanju elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Važno je osnažiti odgojitelje za aktivno djelovanje u radu s djecom i potaknuti njihovu znatiželjnost te unaprijediti i olakšati svakodnevni rad u odgojiteljskoj profesiji.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati pojavnost, učestalost ponavljanja i trajanje pojavljivanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Ovaj završni rad podijeljen je na 6 poglavlja i više podnaslova. U prvom poglavlju predstavljene su alternativne pedagogije, njihovi utemeljitelji te njihovo shvaćanje djeteta i odgoja. U drugom poglavlju objašnjena je važnost dječje igre, njeno mjesto i potreba za postojanjem u dječjem životu. U trećem poglavlju prikazan je odgojitelj i njegove kompetencije te njegov položaj i značaj u dječjoj igri. Četvrto poglavlje odnosi se na istraživanje koje je provedeno s ciljem ispitivanja učestalosti ponavljanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri.

1. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE

U prvoj polovici 20. stoljeća došlo je do velikih promjena i osnivanja prvih alternativnih pokreta u odgoju i obrazovanju. Politika je oduvijek određivala što će se i kako učiti u školi te se tome nitko nije mogao usprotiviti. Roditelji koji su željeli odgajati i učiti dijete drugačijim putem i drugačijim metodama bili su zakinuti do trenutka razvoja alternativnih pravaca. „Alternativne koncepcije temelje se na idejama slobode i pedagoškog pluralizma, samostalnosti u izboru aktivnosti, učenju iz neposrednog okruženja“ (Mendeš i sur., 2020., str. 32). Alternativni pristupi najčešće su se javljali u trenucima pobune nad autoritetom ili u trenucima jake želje za promjenom i mijenjanjem postojećeg stanja.

Godinama se mijenjalo shvaćanje djeteta i njegovog razvoja te su se putem novih spoznaja rađali novi pristupi u odgoju i obrazovanju. Borovac (2024) objašnjava kako se alternativne koncepcije temelje na istraživanju svakodnevnih dječjih radnji i aktivnosti. Takve koncepcije strukturirane su prema djetetovim mogućnostima i doprinose dječjem daljnjem rastu i procesu učenja jer zahtijevaju učenje putem različitih aktivnosti i iskustveno učenje. Posebnost alternativnih pristupa leži u njihovom shvaćanju djeteta kao cjelovitog i sposobnog bića koje uči djelovanjem u svakoj pa i onoj, odrasloj osobi, naizgled nevažnoj aktivnosti. Uvažavanje dječje potrebe za istraživanjem, kretanjem i izražavanjem, poznato je obilježje alternativnih pristupa i lako je uočljivo u postupcima kompetentnih odgojitelja.

Promijenilo se tradicionalno razmišljanje i shvaćanje odgoja i ustanova za odgoj. Roditelji žele više nego ikada da se njihovo dijete razvija i ostvaruje u različitim smjerovima kako prema umjetnosti tako i prema ostalim granama. “Najbolji način da se dijete koncentrira je zadržavanje pažnje na zadatku koji izvodi rukama“ (Stevanović, 2000., str. 83). Alternativni koncepti pružili su drugačiji pogled na obrazovanje, komunikaciju i proces učenja. Danas u svijetu postoje mnoge škole i dječji vrtići koji djeluju po načelima određene alternativne pedagogije. Konkretno, u ovom će se radu staviti naglasak na tri najznačajnije alternativne pedagogije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: Waldorfski, Montessori i Reggio Emilia pristup.

1.1. Waldorfska pedagogija

Utemeljitelj Waldorfske pedagogije je Rudolf Steiner. Rođen je 1861. godine u Kraljevcu. Bio je austrijski filozof, društveni reformator i osnivač antropozofije. U Beču je pohađao realnu gimnaziju, a kasnije je diplomirao studij prirodnih znanosti. Seitz i Hallwachs (1997) objašnjavaju kako je Steiner od 1900. godine održavao predavanja u Udruženju Giordano Bruno kao i u raznim krugovima mladih književnika, umjetnika i znanstvenika. Godine 1904. Steiner objavljuje knjigu *Teozofija* u kojoj iznosi svoje antropozofske stavove. U povijesti je ostao poznat zbog velikog doprinosa u različitim područjima te spajanja znanosti s duhovnošću. „Njegove su ideje naišle na dobar odjek i u inozemstvu, posebno na pedagoškim seminarima u Engleskoj. S druge strane bilo je i puno protivnika, jer njegov pogled na svijet nije bio lagodan i nije odgovarao mnogim njegovim suvremenicima“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 119).

Radnici tvornice *Waldorf-Astoria*, nakon slušanja predavanja Rudolfa Steinera o socijalnim i pedagoškim temama, odlučili su da žele tu pedagogiju pretvoriti u djelo i poslati svoju djecu da se školuju po načelima koja su čuli na predavanjima. Uz financijsku pomoć direktora tvornice, 1919. godine otvorena je prva Waldorfska škola. „Waldorfska pedagogija utemeljena je na odgoju i obrazovanju čovjeka u cjelini, a najvažnijim smatra obrazovanje misaonih sposobnosti, praktičnih iskustava i bogatstva kreativnosti u čemu dijete ostvaruje optimalan razvoj“ (Borovac, 2024., str. 55).

Rudolf Steiner zagovarao je *Tročlanost čovjeka* koja je čovjeka dijelila na tri dijela koja se međusobno nadopunjuju i razvijaju te tako stvaraju čovjeka u cjelini. „Rudolf Steiner točno raščlanjuje čovjeka na tri dijela: preko svog fizičkog tijela čovjek spada u ovozemaljski svijet, preko duha ulazi u svoju duhovnu domovinu, a duša koja osjeća je nužni dio koji ih povezuje da čovjek ne bi bio rastrgan između ta dva svijeta“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 123). Smatrao je da se ta tročlanost provlači svim aspektima čovjekovog života i djelovanja te da je razvoj sva tri dijela nezaobilazan put ka razvoju čovjeka u cjelini. Međutim, nisu svi dijelovi od početka jednako razvijeni i utemeljitelj Waldorfske pedagogije, Rudolf Steiner smatra kako se ljudski razvoj događa u periodima od po sedam godina.

„Steiner pridaje osobito veliko značenje prvim trima sedmogodišnjim razdobljima tijekom kojih se odvija odgoj, a ponajviše prvom sedmogodišnjem razdoblju prije škole. On govori o tri rođenja: fizičkom rođenju na početku prvog sedmogodišnjeg razdoblja, o rođenju (= oslobađanje) životnih snaga tijekom izmjene zuba i o astralnom rođenju (zrelost za život na Zemlji) koje počinje pubertetom“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 195). Prema tome razvoj djeteta možemo podijeliti na ranu fazu koja traje do djetetove sedme godine gdje je naglasak na igri, kreativnosti i fizičkom razvoju, srednju fazu, koja traje do djetetove četrnaeste godine, gdje je fokus na umjetnosti, pričama i praktičnim vještinama te na kasniju fazu koja završava kada dijete napuni dvadeset i jednu godinu, kada se razvija kritičko mišljenje i apstraktno razmišljanje.

„Bitne sposobnosti čovjeka, kao što su orijentacija u prostoru, moć prosuđivanja, jezik, sposobnost sklapanja kontakata i veza s drugim ljudima - sve je to potpomognuto informacijama koje dolaze preko osjetila i sve se to preko njih gradi“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 132). Cilj svake aktivnosti je aktivirati sva djetetova osjetila preko kojih će ono samo moći istraživati, pokušavati, te dolaziti do zaključaka i novih spoznaja. Seitz i Hallwachs (1997) navode kako se u Waldorfskoj pedagogiji osposobljavanje osjetila ne ograničava samo i isključivo na estetski odgoj u okvirima umjetnosti, nego se ono dinamično izmjenjuje putem svih dijelova učenja i doživljavanja.

Osim cjelovitog shvaćanja djeteta, Steiner nas je upoznao i s karakteristikama predmeta koji se koriste u radu s djecom. Prirodni materijali izuzetno su važni u prvim godinama djetetovog života i mogu imati veliki utjecaj na njegov razvoj. Prva djetetova igračka zasigurno će biti njegovo tijelo. Dijete će pokušati uhvatiti svoja stopala dok leži na leđima ili će pak sisati svoje prste na rukama. Sam taj susret i upoznavanje s vlastitim tijelom prvi je korak u svijet koji ga čeka. „Prirodna okolina i vlastito tijelo nude djetetu dovoljno materijala za vježbanje: dvije ruke sa po pet prstiju, jednu tajnovitu kuglu (glavu) ili položaj četveronoške koji pruža prvi dojam o stabilnosti i o sigurnosti četverokuta (za razliku od doživljaja nesigurnosti kad se stoji na dvije noge)“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 141).

U Waldorfskoj pedagogiji izuzetno je bitna kvaliteta, a ne kvantiteta. Zidovi prostorija bi trebali biti obojani u tople boje kako bi prostor stvarao siguran i ugodan ambijent.

Autori Seitz i Hallwachs (1997), ističu kako predmeti koji će biti korišteni u djetetovoj okolini također trebaju biti od prirodnog materijala. Sav namještaj i igračke trebaju biti drveni i jednostavni kako bi poticali maštu i ostavili dovoljno prostora za razvoj kreativnosti uz zamišljanje i različitu upotrebu predmeta. "Dojmovi koje dijete prima iz svijeta trebaju biti usklađeni: ono što primjerice oko vidi kao drvenu površinu stola treba i pri opipu biti drvo, a ne umjetni materijal, krzno zečića kojim se dijete igra ne smije biti polyester koji šuška kada se zečić miluje" (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 138). Prema tome, materijal određuje kvalitetu i vrijednost igračke ili predmeta. Prirodni materijali potiču dijete na istraživanje, promatranje, eksperimentiranje i istinsko upoznavanje svoje okoline.

Neke od najvažnijih igračaka koje se u literaturi spominju vezano uz Waldorfsku pedagogiju su životinje i lutke. Prema Stevanović (2000), igračke od prirodnog materijala, lutke i životinje trebaju imati stalno mjesto na djeci vidljivim i dohvatljivim stolovima i policama. Ponuđeni oblici trebaju biti prirodni i osnovni tako da ih dijete može samostalno kreirati i dodavati ključne detalje. Dijete ima veliku sposobnost korištenja mašte i ono u igri može koristiti razne predmete koji su nedovršeni. Na taj način ono može samo kreirati i izmisliti detalje koji nedostaju ili pak produbiti svrhu predmeta i koristiti ga u različitim trenucima na različit način.

Svaki djetetov dan ima svoj ritam koji treba poštovati. Odrasla osoba ili odgojitelj će pomoći djetetu da samostalno organizira primjerene aktivnosti u kojima će sudjelovati. „Koliko god da je Steiner govorio i pisao o odgojnim i nastavnim metodama, jedna je stvar ipak najvažnija: pravi pedagoški koraci i mjere nikad se ne izvode ni iz programa, ni iz teorije, nego nastaju tako što odgajatelj razvija svoju intuiciju i osluškuje ono što se u djetetu zbiva te istražuje što je dijete donijelo na svijet i što bi za njegov život bilo dobro“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 127).

U Waldorfskom pristupu slobodna igra ima veliki utjecaj na razvoj djeteta i neizostavan je dio djetetove svakodnevnice. U slobodnoj igri dijete će pomagati svojim odgojiteljima ili će ih pak oponašati u određenim trenucima koje je dijete zamijetilo. „Ako slobodna igra protječe u dobroj atmosferi tada se sva djeca na kraju okupe i pjevaju tijekom pospremanja pri čemu do izražaja dolazi različitost njihovih temperamenata, ali se ipak sva djeca vesele tom zajedništvu“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 151). Uz samo igranje i značaj koji se daje igri, izuzetno je bitno naglasiti i

važnost pospremanja nakon igre. Pospremanjem korištenog materijala dijete se može osloboditi i pokazati samom sebi kao i svima oko sebe koliko ono može. Udruživanjem i pomaganjem dijete će osjećati zajedništvo što može biti poticaj da raste i napreduje kao jedinka, ali i kao dio zajednice u kojoj živi.

Karakteristika Waldorfskog dječjeg vrtića je jutarnje okupljanje u krugu gdje djeca i odgojitelji recitiraju stihove, pjevaju pjesme ili provode ritmičke aktivnosti koje uključuju pokret i ples. Pjesmom i razgovorom dijete će s odgojiteljem i ostalom djecom razvijati komunikacijske vještine. „Neka djeca samo oslušuju dok stoje u krugu, tek tada počnu sudjelovati, a ponekad preuzmu i glavnu ulogu, primjerice ulogu princa koji je ogrnut maramom“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 152). Važno je odgojiteljevo razumijevanje razvoja djeteta te poštovanje individualnog tempa rada svakog djeteta posebno. Nikako ne bi trebalo siliti dijete na sudjelovanje u aktivnosti ako dijete tog dana ne želi sudjelovati te bi mu trebalo omogućiti promatranje i slobodno uključivanje ili isključivanje iz aktivnosti.

Na Waldorfsku svakodnevicu zasigurno utječe izmjena godišnjih doba. „Prirodna i duhovna događanja svakog godišnjeg doba slikovito se izražavaju u igri i kolu, u slikama na zidovima, u pričama koje se pričaju kao i na *stolu za godišnja doba*“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 143). Praćenjem godišnjih doba i promjena koje nastaju u prirodi dijete će moći doživjeti i osjetiti razvoj prirode koji se odvija pred njegovim očima i usporediti ga sa samim sobom. Svako godišnje doba ili dio godine donosi svoje svetkovine i aktivnosti koje su još od davnina obavljali naši predci. Tako će dijete u zlatnu jesen nositi plodove prirode: jabuke, kruške, orahe, kestene i žirove koje je skupilo u šetnji po svom kraju i radosno im se veseliti ili plesati oko njih. Za vrijeme karnevala dijete će se maskirati i unijeti šarenilo u sobu dnevnog boravka i na taj način pred svojim očima vidjeti prelazak iz zime, hladnog i tmurnog vremena, u proljetno i sunčano razdoblje.

Waldorfsku svakodnevicu uvelike ispunjavaju praktične aktivnosti koje uključuju čišćenje prostora, brigu za biljke ili pak pečenje kruha. Takve aktivnosti izrazito su korisne za dječji razvoj. Svakodnevne aktivnosti koje se obavljaju u svakom kućanstvu djeca vole i često se hvale upravo takvim postignućima. Vježbom s prijateljima u kojoj je aktivnost podijeljena na više djece koja preuzimaju različite uloge gradi se zajedništvo dok se paralelno razvijaju praktične vještine.

1.2. Montessori pedagogija

Jedna od osoba koja je prepoznala značaj i važnost dječje slobodne igre bila je Maria Montessori. „Rođena je 31. kolovoza 1870. godine u Chiaravallu (područje Ancone, Italija) kao jedino dijete Alessandra i Renilde Montessori“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 19). U djetinjstvu je shvatila kako ne želi upisati gimnaziju koju su tada uobičajeno polazile djevojčice. Već samo tom činjenicom može se zaključiti kako se ona počela isticati i zauzimati za sebe i svoje stavove. S trinaest godina, 1883. godine upisala je tehničku školu koju su do tada smjeli pohađati samo dječaci. Po završetku škole ustanovila je da želi upisati medicinu što je ponovno svrstava u napredne i inspirativne umove onog vremena. Naime, u to doba u medicini su vladali muškarci i nije bilo normalno da žena odlazi na fakultet takvog usmjerenja. Unatoč svim otporima upisala je medicinski fakultet kao prva žena u povijesti Italije, a diplomirala je 1896. godine. Maria Montessori je 1899. godine otvorila svoju vlastitu liječničku ordinaciju gdje je prvi put došla u kontakt s djecom s teškoćama u razvoju. Godine 1907. u San Lorenzu otvorena je njena prva dječja kuća pod imenom *Casa dei Bambini* što se smatra početkom razvitka Montessori pedagogije.

„Pedagogija M. Montessori temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštivanju djetetove osobnosti“ (Phillips, 2003., str. 11). U središtu Montessori pedagogije stoji dijete koje se mora poštovati u njegovoj cjelovitosti. Maria Montessori kao začetnica ove pedagogije izražavala je veliko poštovanje prema djeci i prema njihovom samostalnom radu i napretku. Temeljna načela ove pedagogije uče nas kako je na prvom mjestu dijete i njegov napredak a da bi se to postiglo, potreban je izvrstan odgojitelj koji će dijete saslušati, razumjeti, usmjeravati i poticati na rad. „Maria Montessori je imala samo jedan uzor: dijete“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 19).

Tjelesni rast djeteta određen je zakonitostima rasta i lako ga je vizualno primijetiti, no upravo taj vidljivi dio rasta unazađuje odgojitelje i roditelje kada treba pogledati djetetov razvoj. Razlikovati djetetov fizički rast i umni razvoj ponekad može biti izuzetno izazovno. Začeci ove pedagogije leže u iznimnom otkriću utemeljiteljice Marie Montessori koja je svojim mukotrpnim radom i istraživanjima svima ukazala na veličanstven proces u kojem dijete samo sebe gradi. „Za tjelesno odrastanje dijete

treba prostor, njegu i hranu, za umni i duševni razvoj trebaju mu primjerena okolina i ljudi ispunjeni ljubavlju koji će mu omogućiti djelovanje u toj okolini, treba mu mir, da bi svoje snage moglo koristiti za samogradnju i razvoj ličnosti“ (Phillips, 2003., str. 12).

Upute koje je utemeljiteljica Maria Montessori ostavila kazuju kako treba slijediti djetetov fizički i psihički napredak, treba poticati kretanje i otkrivanje novih osjećaja i dolaziti do novih vrsta mišljenja. Spoznaje Marie Montessori temelje se na njenom radu s djecom u kojemu ih je ona nenametljivo promatrala i dolazila do zaključaka. Promatranjem dječjeg rada, Maria Montessori došla je do spoznaje kako su najvažniji elementi odgojno-obrazovnog rada pripremljena okolina s posebnim didaktičkim priborom i suzdržani odgojitelj koji će nenametljivo pomagati djeci i voditi ih putem otkrivanja i novih doživljaja. „On često individualno radi s učenikom, ali mu ne nameće način rada i ne inzistira na ispravljanju grešaka“ (Matijević, 2001., str. 39).

Montessori metoda temelji se na djetetovoj molbi *Pomozi mi da to učinim sam*. Dijete se prirodno želi odvojiti od odraslih, biti neovisno i razvijati se, a jedna od uloga skrbnika i odraslih je usmjeravanje djeteta ka samostalnom rješavanju problema. Prema Borovac (2024), molba *pomozi mi da to učinim sam* odnosi se na želju djeteta da se osamostali i odvoji od odraslih, odnosno da se razvije u slobodnu i samostalnu ličnost.

Montessori pedagogija koristi se u praksi slijedeći temeljna načela organizacije AMI-Association – Montessori – Internazionale, koju je utemeljila sama Maria Montessori. Organizacija je utemeljena kako bi čuvala, širila i dalje razvijala Montessori pedagogiju, a sve u cilju daljnjeg razvitka svih ljudskih bića. Prema Phillips (2003), AMI organizacija ima za cilj proučavati, primjenjivati i širiti Montessori ideje i načela u odgoju i obrazovanju djece, širiti znanja o uvjetima potrebnim za cjelovit razvoj ljudskog bića u obitelji i društvu, a jedan od ciljeva organizacije je i ovlašćivanje centara koji prema uputama same Marie Montessori izučavaju odgojna načela i praktičan rad. Organizacija pomaže u stvaranju misaonog i materijalnog okruženja koji pomaže cjelovitom razvoju sposobnosti svih mladih. Spomenuta organizacija AMI orijentirana je prema širenju temeljnih prava djeteta bez obzira na spol, rasu i političku ili društvenu okolinu te suradivanju s drugim tijelima i organizacijama koje unapređuju odgoj i obrazovanje.

Danas u svijetu postoje mnogi dječji vrtići i škole koji rade isključivo po principima Marie Montessori. Stevanović (2000), naglašava kako se Montessori vrtić nazva i *dječja kuća*, a uz igračke se nalaze i malena kućanstva koja sadrže stvarne materijale koji se mogu pronaći u svakodnevnom kućanstvu. U Njemačkoj na akademiji za razvojnu rehabilitaciju moguće je proučavati posebnu Montessori zdravstvenu pedagogiju – Montessori terapiju za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Autor Von Voss (2010), navodi kako se o Montessori terapiji radi samo ako je posebna obuka odgojitelja završena, kriteriji su definirani, ažuriraju se i prilagođavaju spoznajama o habilitaciji i rehabilitaciji. Uz navedeno, autor Von Voss (2010), ističe kako cilj Montessori terapije mora biti prepoznavanje individualnosti djeteta, a time i individualnosti njegovog razvojnog poremećaja te na temelju tog saznanja, nakon konzultacije s njegovateljima djeteta, može se početi razvijati načelni terapijski program.

Poznati element Montessori pristupa je i pružanje slobode djetetu. Dati slobodu djetetu ne znači da je djetetu sve dopušteno. Za rani razvoj osjećaja slobode, dobro pripremljena okolina je od iznimne važnosti. Dijete će u prostorijama dječjeg vrtića, u kojoj je okolina pomno pripremljena za rad, moći slobodno kružiti i samostalno odabirati čime se želi u određenom trenutku baviti i koje vještine želi unaprjeđivati. „Dijete će slobodnim radom dolaziti do spoznaja i osjećati se dobro zbog samostalno stečenih vještina. Dijete može pokazivati svoju stvarnu ličnost i dosegnuti vrhunac svog razvoja samo ako ima mir i slobodu djelovanja u svojoj okolini“ (Phillips, 2003., str. 45).

Montessori pribor je poseban didaktički pribor koji je Maria Montessori na temelju svojih opažanja kreirala za djecu. Za izradu pribora odabrane su sljedeće sirovine – drvo, ljepilo, boje i metali. Prvi kriterij prema kojem je izabran određeni pribor jest njegova dostupnost djetetu. Dijete ne bi smjelo ovisiti o odrasloj osobi ako želi nešto koristiti, važno je da ako dijete želi uzeti određeni pribor da ga može samostalno dohvatiti, uzeti ili nositi. Drugi kriterij koji je postavljen bio je da pribor potiče aktivne djetetove djelatnosti, važno je da pribor potiče dijete na aktivan rad, da koristi ruke, osjetila i misli. „Montessori materijali imaju svoju odgojnu vrijednost koja se očituje u vježbanju strpljenja, čekanja i međusobnog poštivanja“ (Jagrović, 2007., str. 72).

Važan kriterij bila je i primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta. Važno je da se materijali mijenjaju, od jednostavnijih postaju sve složeniji, od konkretnih idu

prema apstraktnim te na taj način usmjeravaju dijete ka postizanju novih vještina. „Pomoću materijala koji se odnose na vježbe za praktičan život provode se vježbe koje se odnose na samo dijete (pranje ruku, skidanje, čišćenje odjeće i obuće), briga za okolinu (rad u vrtu, pranje rublja, suđa, brisanje prašine, briga za životinje, pranje prozora, brisanje prašine), na životnu zajednicu (postaviti stol, pozdraviti gosta, ponuditi gosta da sjedne)“ (Stevanović, 2000., str. 79).

Neizostavni kriterij bila je i mogućnost uočavanja pogreške u radu. Pribor je napravljen tako da dijete može samo uočiti pogreške i samostalno ih ispraviti. Djetetu treba dati priliku da samostalno uoči ako nešto nije u redu. Tijekom obavljanja određene aktivnosti dijete može uvidjeti da je došlo do pogreške te ju u toku igre i rada samostalno ispraviti. Mogućnost uočavanja pogrešaka odgaja dijete te će ono u određenom periodu bez uplitanja odraslog samo ispravljati greške. Uvjet je samostalan i koncentriran rad.

Autorica Maria Montessori je proučavanjem djece uočila da dijete kada se bavi slobodno izabranim aktivnostima pokazuje fenomen usmjeravanja pozornosti. Taj fenomen javlja se pri aktivnom radu na određenom predmetu u kojem dijete pokazuje izrazito prepoznatljivo ponašanje, dugo ostaje zaokupljeno radom i pokazuje meditirajuće stanje mira. „U trenu usmjeravanja pozornosti javlja se normaliziranje ponašanja, dijete biva oslobođeno svih poremećaja karaktera, kako je navodila, postaje novo dijete“ (Phillips, 2003., str. 48). Ovaj fenomen nazvan je Montessori fenomen, od iznimne je pedagoške važnosti i objašnjava nam stanje duševnog mira kod djeteta koje se bavi slobodno izabranom aktivnošću. Može se reći da je to objašnjenje onog snažnog zanosa koje dijete ima u trenucima slobodno izabrane igre. Odgojiteljima je važno uočiti te dragocjene trenutke koncentracije i potrebno je pravilno ih iskoristiti za daljnje podučavanje.

Maria Montessori je proučavajući ovaj fenomen razvila odgovarajući pribor, pripremila je okolinu i odredila način ponašanja odgojitelja i tehniku indirektno pomoći te je jasno podijelila usmjeravanje pozornosti – koncentraciju u tri faze.

Prema autorici Philips (2003), faza pripreme započinje s jakim uzbuđenjem koje proizlazi iz djetetove želje i spremnosti da zadovolji svoje potrebe. U ovoj fazi dijete pokazuje nemir dok se priprema za aktivnost koja će potaknuti njegovu koncentraciju. Nakon toga slijedi faza pravog rada u kojoj dijete postiže koncentraciju te započinje period u kojem odgojitelj više ne intervenira. Dijete često pokazuje potrebu za

ponavljanjem vježbi dok ne osjeti zasićenje, razvijajući sposobnost prevladavanja poteškoća i samostalnog rješavanja zadataka. Kako autorica Phillips (2003) navodi, posljednja faza koncentracije je faza smirivanja i završavanja rada u kojoj započinje proces unutarnje obrade stečenih dojmova kod djeteta, što dovodi do jasnijeg razumijevanja i osjećaja zadovoljstva.

Pribor je djetetu pomoć, ono ga bira, uzima i koristi prema svojim željama i potrebama. „Osim igračaka tu su i prava mala „kućanstva“ i Montessori-materijal koji se primjenjuje i u Montessori-osnovnim školama“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 66). Odgojitelj je tu kako bi djeci pokazao kako upotrebljavati određeni pribor. Važno je da je dijete koncentrirano kada se pokazuje pravilna upotreba pribora i da se komunikacija odvija blisko, oči u oči. Za vrijeme izvođenja određene demonstracije odgojitelj ne priča, ne objašnjava što radi već se djetetu daje mogućnost da samo uviđa i donosi zaključke. Montessori odgojitelj mora biti svjestan svakog od svojih pokreta i brinuti da su svi pravilno izvedeni. „Nije nužno posjedovati Montessori-materijal i kod kuće, ali kvalitet i ophođenje s Montessori-materijalom treba biti i kriterij za obiteljski dom“ (Seitz i Hallwachs, 1997., str. 66).

I obiteljski dom može se prilagoditi učenjima Marie Montessori. „Možemo ispod umivaonika staviti malu stolicu s koje se dijete ne može poskliznuti, ručnici trebaju visiti tamo gdje ih djeca mogu dohvatiti, ogledalo za djecu mora biti postavljeno niže, pribor za jelo neka bude na nižim policama u kuhinjskom ormaru ect.“ (Sekulić Majurec i Cvetković Lay, 2008., str. 66).

1.3. Reggio pedagogija

Loris Malaguzzi (1920. – 1994.) bio je talijanski pedagog i osnivač Reggio Emilia pristupa. Njegov rad i vizija imali su značajan utjecaj na suvremeni odgoj i shvaćanje djeteta. Kako autorice Thornton i Brunton (2010), navode, Loris Malaguzzi je 1945. godine bio učitelj u osnovnoj školi u Talijanskoj pokrajini Reggio Emilija. Kada je čuo priču da seljani žele izgraditi školu u obližnjem selu, biciklirao je do njih da sazna što se događa i što seljani planiraju.

Reggio pedagogija prvi put se pojavljuje u naselju Villa Cella, nedaleko od grada Reggio Emilija. Potreba za razvitkom ove pedagogije javila se kada je Loris Malaguzzi čuo skupinu žena koje su pričale o izgradnji škole. Naime, Malaguzzi je

bio fasciniran odlukom stanovnika naselja da se umjesto kazališta izgrade odgojno obrazovne ustanove, odnosno vrtići, koji su bili osnovani od strane roditelja te je i sam odlučio učiniti nešto slično. Prema Thornton i Brunton (2015), Malaguzzijev cilj bio je pružiti svima sjećanje na bogato djetinjstvo, no ponajviše je želio razumjeti kako djeca funkcioniraju i na koji način uče.

Jedno od najvažnijih načela Reggio pristupa je shvaćanje djeteta kao sposobnog bića koje se može i treba razvijati u svim pogledima. „Loris Malaguzzi na dijete gleda kao kompetentno i sposobno biće, koje je znatiželjno i inteligentno od samog rođenja“ (Arseven, 2014., str. 168). Dijete se u Reggio pristupu smatra kompetentnim i sposobnim bićem koje samostalno može voditi svoje učenje i aktivno sudjelovati u procesu obrazovanja. Autorica Klarin (2017), navodi kako dijete spontano odabire aktivnosti za koje se osjeća sposobno, odnosno, požurivanje djeteta na sudjelovanje u aktivnostima u kojima se ono ne osjeća ugodno može samo unazaditi proces upoznavanja i upuštanja u određenu aktivnost ili igru.

Loris Malaguzzi razvio je pogled na dijete kao na osobu koja govori sto jezika. Uz samo shvaćanje djeteta kao kompetentne osobe utemeljitelj Reggio pristupa približio nam je djetetovo djelovanje u pjesmi *Sto ipak postoji* koja slavi dječju radoznalost, kreativnost i beskrajne mogućnosti izražavanja i djelovanja.

Prema Nenadić-Bilan (2014), različite vrste umjetnosti i ekspresivno izražavanje nisu posebni dijelovi kurikulumu, već su produžetak razmišljanja, istraživanja i komunikacije. Integracija učenja u Reggio pristupu značajna je zbog toga što će aktivnosti često integrirati više od jednog jezika. Tako će djeca modeliranjem gline usput razvijati i govor dok će razgovarati s djecom za stolom na kojem rade. Na taj će način djeca komunicirati i učiti uz aktivnosti koje uključuju crtanje, slikanje, kiparstvo, ples, dramu i ostale načine komuniciranja.

Fernández Santín i Feliu Torruella (2017), ističu osnovna polazišta Reggio pristupa i navode prostor kao trećeg odgojitelja pridajući veliku pažnju okolini koja može potaknuti ili zaustaviti daljnju aktivnost djeteta te ističu sto jezika djece kojim žele naglasiti različite mogućnosti izražavanja i djelovanja djeteta. Autori ističu kako se dugotrajni projekti koji su specifični za Reggio pedagogiju temelje na trenutnim interesima i potrebama djece te iznose važnost odgojiteljevog neprekidnog usavršavanja koje se temelji na promatranju, zapažanju i dokumentiranju rada djece u skupini te promoviranje djeteta kao kompetentnog i kreativnog bića punog

potencijala. Sukonstruktivno učenje također navode kao istaknutu aktivnost jer ono pridaje veliku važnost raspravama i međusobnoj interakciji koja pomaže djetetu u njegovom stvaralaštvu.

Nadalje, Wurm (2005) smatra da se slika o djetetu koju imamo preslikava u svemu što činimo, način na koji uređujemo prostor i nudimo materijale, time što je djeci dopušteno i dostupno te što mogu uzeti ili učiniti samostalno, a za što moraju tražiti pomoć odraslih. Autorica Rigatti (2000), ističe kako djeca gledaju i aktivno doživljavaju, osjećaju i proživljavaju svaki događaj kako bi postala što senzibiliziranija a to ostvaruju postavljanjem hipoteza i istraživanjem, iznenađenjem i učenjem iz direktnog iskustva upotrebljavajući sva osjetila te koristeći pogodnosti situacija i dječje radoznalosti.

Reggio pedagogija dijete doživljava kao sposobno biće spremno na istraživanje kojem je potrebno osigurati dovoljno materijala i posvetiti vremena za komunikaciju. Autor Stevanović (2000) naglašava kako se djeca samostalno mogu zabavljati u različitim centrima te se mogu međusobno dogovarati i prelaziti iz jedne skupine u drugu. Otvoren plan i mogućnost prelaska iz jedne skupine u drugu karakteristično je u Reggio pristupu te time fizički utjelovljuje načelo koje govori da je prostor treći odgojitelj.

Djetetova okolina značajno utječe na rast i brzinu razvoja svakog djeteta. Sam raspored predmeta po prostoriji može značajno promijeniti doživljaj i osjećaje onoga tko u njemu boravi, a kada govorimo o djetetu koje bez zadržke reagira u trenutku sigurno je da se ništa ne smije prepustiti slučaju. Upravo odgoj koji polazi od samostalnosti i povjerenja u svako dijete može skinuti veo neznanja i nesigurnosti s očiju odraslih.

„Usvajajući socio-konstruktivistički pristup, Reggiovi pedagozi ističu učenje djeteta u socio-kulturnom kontekstu i obraćanje osobite pozornosti organizaciji prostora i okruženja kako bi se omogućila neovisnost, samostalnost i bogate interakcijske mreže između djeteta, predmeta, vršnjaka i odraslih“ (Nenadić-Bilan, 2014., str. 28). Prostor će tako imati ulogu trećeg odgojitelja koji će pozivati dijete na sudjelovanje, izmišljanje novih aktivnosti, istraživanje nečeg novog ili pak produbljivanje već stečenog znanja. Koliku odgovornost ima i kakvu veliku ulogu prostor igra u djetetovom životu govori nam i činjenica da djeca većinu dana provode u sobi

dnevnog boravka. Iako treba biti oprezan u kreiranju rasporeda i centara, doza spontanosti i nepredvidivosti mora postojati.

Prema Nenadić-Bilan (2014), djeca proširuju i produbljuju svoja iskustva i doživljaje u interakciji s poticajnim materijalima među kojima istaknuto mjesto zauzimaju neoblikovani materijali. Dijete rane i predškolske dobi istražuje svijet oko sebe preko svih svojih osjetila, vidom će tako dijete otkrivati boje i sjene, a opipom i mirisom stvarat će znanja o materijalu koji će zatim moći koristiti na različite načine. Ako u skupinu donesemo stari grafoskop, papirnate maramice i drvene perlice, dijete može izmisliti niz aktivnosti u kojima će eksperimentirati i promatrati posljedice svojih djela.

Nenadić-Bilan (2014), također ističe kako uređenje prostora reflektira sociokonstruktivističku teoriju učenja te sliku o djetetu kao znatiželjnom, kompetentnom i maštovitom biću koje želi stupiti u interakciju s drugima i komunicirati. Zbog toga je dostupnost materijala neizostavni dio učenja Reggio pedagogije. Reggio pedagogija nas uči da je dijete sposobno biće kojemu treba biti omogućeno i dozvoljeno slobodno djelovanje i kreiranje. Tako je, kako bi se pravilno i slobodno mogla razvijati kreativnost i povećavati koncentracija, potrebno materijale, pribor i igračke staviti na djetetu dostupne police koje će biti u djetetovom vidnom polju kako bi ono samostalno moglo od ideje i želje za igrom doći do potrebnog pribora i započeti radnju.

Prozirne plastične kutije predstavljaju savršeno rješenje za organizaciju i pohranu raznovrsnih predmeta, omogućujući njihovo lako sortiranje prema namjeni. Tako će soba dnevnog boravka i dalje ostati uredna, ali će dijete moći vidjeti što se na određenoj polici nalazi i unaprijed, bez nepotrebnog otvaranja ladica i ormara ili traženja pomoći odgojitelja, moći smisliti čime će se baviti. Autorica Rigatti (2000), navodi kako je učenje djeteta najdjelotvornije u slobodnoj igri i u vođenim projektima koji proširuju svakodnevne aktivnosti prema djetetovim trenutnim interesima u bogatom i poticajnom okruženju vrtića. Prostor u kojemu dijete boravi, treba biti prozračan i čist, uredan i organiziran prema potrebama djeteta. Također, potrebno je osigurati zadovoljenje mjera sigurnosti te osloboditi i učiniti prostor prohodnim za kretanje.

Pokušava se izbjeći odgojiteljevo miješanje u djetetove ideje, zamisli i igru i upravo zato je toliko pažnje dano baš prostoru. Okruženje u kojemu smo, svakodnevno treba inspirirati i odisati željom za znanjem. Raznim tematskim plakatima možemo dovesti

projekt skupine u fokus, zainteresirati i potaknuti dijete na razmišljanje i potencijalno osmišljavanje novih aktivnosti. „Prostor pruža mnogobrojne mogućnosti za realizaciju različitih sadržaja i iskustava. Iz takvog prostora treba uzeti ono što je najvažnije“ (Stevanović, 2000., str. 94).

Igre sa svjetlom su također prepoznatljivi dio Reggio pristupa. „Osobita pozornost se posvećuje smještaju zrcala, koja se koriste na razne načine (zrcala vise sa stropova nad stolovima, leže na podu, nalaze se na piramidama u koje djeca ulaze i sl.)“ (Nenadić-Bilan, 2014., str. 32). Ogledala različitih veličina i visina mogu se postaviti po prostoriji ili objesiti za zid ili strop i tako dopustiti svjetlu da učini svoj čaroban posao. Promatranje sjena i odsjaja ogledala ili kakvog stakla može imati veliku terapeutsku ulogu u dječjem životu. Osmišljavanju centra za proučavanje odbijanja svjetla može pomoći i mekani jastuk ili maleni kauč na koji će dijete moći leći ili sjesti i promatrati što se njega događa. Također, djetetu bi trebalo osigurati i razne tkanine koje će ono samostalno moći uzimati, oblačiti ih, vezati, vući po podu ili s njima pokrivati ogledala koja vise i odbijaju svjetlost. Formirajući ovakav centar odbijanja svjetla, motivirat ćemo dijete na traženje svrhe i eksperimentiranje.

Alternativne pedagogije zauzimaju važno mjesto u životu djeteta koje sudjeluje u provođenju aktivnosti i koje se interesira za istraživanje i proučavanje. Samo upoznavanje svoje okoline i zavičaja djetetu donosi bogato znanje koje će moći pretočiti u djela. „Dakle, slobodan odgoj u prirodi i učenje putem rada (svaki odgajnik treba upoznati seljačke poslove i izučiti koji zanat)“ (Matijević, 2001., str. 13). Prema tome, samo djelovanje u skupini i upoznavanje s kulturom u kojoj odrasta djetetu pruža nova znanja i priliku za upoznavanje s aktualnim djelatnostima u njegovom zavičaju.

Uz izazove odrastanja dijete će istraživati i testirati granice koje su pred njega postavljene, a alternativni pristupi u odgoju i obrazovanju zahtijevaju uključivanje djetetove okoline u njegove aktivnosti kako bi dijete što lakše došlo do novih spoznaja. Prema Matijević (2001), pogled na dijete se zaustavlja na samom djetetu i istražuje ga se kako bi se shvatilo kako se manifestiraju procesi podučavanja. To treba imati na umu kada se planiraju aktivnosti i izlasci iz ustanove u kojoj se odgojno-obrazovni proces provodi.

Alternativni pristupi odgoju i obrazovanju postavljaju ciljeve koji će pomoći djetetu da isproba različite aktivnosti koje bi mogle postaviti značajne izazove koji će dijete

voditi do novih spoznaja. „Posebni ciljevi i zadaci definirani su u smislu potrebe očuvanja zdravlja djeteta, razvoja emocionalne stabilnosti, samostalnosti, pozitivne slike o sebi, socijalne interakcije, komunikacije, slobodnog izražavanja radoznalosti – ljubopitljivosti, te razvoj kreativnosti i intelektualnih sposobnosti“ (Stevanović, 2000., str. 60).

Alternativne pedagogije imaju zanimljiv pristup dječjoj igri koja će, ako je praćena, moći biti inspiracija odgojiteljima za planiranje daljnjih aktivnosti i poticaja koji će dijete poticati na aktivnost kako u prostorijama dječjeg vrtića tako i na otvorenom prostoru. „Vanjski red se postiže tako što odgajatelj i djeca paze na to da materijal na policama ima svoje točno određeno mjesto i da je sam po sebi uredan“ (Seitz i Hallwachs, 1996., str. 56).

2. DJEČJA IGRA

Igra je jasan znak čovjekove evolucije. Složena je, učestala i dugotrajna te nas time odvaja od ostalih živih bića na ovom svijetu. „Igra je kontinuirana i kompleksna aktivnost djeteta predškolske dobi, za razliku od odraslih osoba kod njih je igra selektivna, namjerna i najčešće usmjerena na zabavu, razonodu i sadržajno provođenje slobodnog vremena. Dok je kod djece igra *radna*, dotle je kod odraslih *zabava* aktivnost“ (Stevanović, 2000., str. 227). Prema Bognar (2015) mnoge druge vrste, uz čovjeka, možemo vidjeti i promatrati u igri, no igra je kod njih nešto drugačija. Kod djeteta se može jasno primijetiti raznovrsnost igre. Igra je sama po sebi poticaj koji djetetu služi za ispitivanje, promatranje i proučavanje, stvaranje i upoznavanje svijeta koji ga okružuje i na koji se ono postupno navikava. „Osim što istražuju postojeći svijet, u igri djeca mogu graditi vlastiti svijet, razvijati maštu i kreativnost, ostvarivati razne stvaralačke ideje“ (Blanuša Trošelj, 2024., str. 171).

Dijete u igri uživa i vidno se razvija i raste uz igru. Promatranjem ponašanja i načina djetetove igre može se mnogo toga saznati o djetetovom mentalnom, duhovnom i kognitivnom razvoju. „Kroz igru dijete uči pravila ponašanja, uči različite socijalne uloge, uči se biti odrastao, uči rješavati sukobe, suočavati se s ograničenjima, uspoređuje se s drugima“ (Klarin, 2017., str. 32). U suštini može se zaključiti kako je igra ogledalo djetetovog unutarnjeg svijeta i ako se na pravilan način promatra i evaluira može se mnogo toga saznati, a potom, ako je potrebno, i pomoći djetetu. „Igra je osnovna aktivnost djeteta putem koje se ono cjelovito razvija u svim svojim aspektima“ (Badurina, 2015., str. 71).

U igri dijete će razvijati divergentno mišljenje u kojemu će potencijalno organizirati i prilagoditi svoje ponašanje na neki potpuno novi način s kojim možda još uvijek nije dovoljno upoznat. „Tu ono upoznaje predmete i pojave, u igri se stvaraju pozitivna emocionalna stanja, ugodna raspoloženja, bogati se osjećajni život, u njoj se razvijaju osjetilni organi, sposobnosti zamjećivanja, predočavanja, fantazije, razvijaju se brojne psihičke funkcije i intelektualne sposobnosti, usvajaju se znanja, formiraju prvi elementarni pojmovi, razvija se motorika, nastaju prva elementarna umijeća i navike, razvija se i unapređuje govor, upoznaju se i prihvaćaju pravila, regulira način ponašanja“ (Vukasović, 1995., str. 212). U igri će dijete koristiti vlastite izvore motivacije ili inspiracije, što znači da će se dijete baviti upravo onim aktivnostima ili

temama koje njega u tom trenutku zanimaju i s kojima je zaokupljen ili fasciniran. „Igrom dijete uči pokušajima i pogreškama, eksperimentiranjima s različitim materijalima, izražajnim, istraživačkim i drugim postupcima i sredstvima“ (Stevanović, 2000., str. 227).

Bavljenjem upravo ovakvim aktivnostima koje su djetetu u tom trenutku važne, dijete će samostalno dolaziti do zaključaka, preispitivat će svoju okolinu, promatrat će uzroke i posljedice te će upravo na taj način dolaziti do vlastitih spoznaja koje će onda dalje koristiti i razvijati. „Kroz igru dijete razvija svoje tjelesne sposobnosti, razvija svoje kognitivne sposobnosti, uči biti i živjeti s drugima, uči o sebi, svojim doživljajima, uči o drugima, uspoređuje se i u konačnici kroz tu slobodnu igru i ugodnu aktivnost formira sliku o sebi“ (Klarin, 2017., str. 32). Igra nam može pokazati u kojem stadiju razvoja je dijete i ako pažljivo i smisleno pratimo, način djetetove igre može nam ukazati i na eventualna odstupanja u razvoju.

„Iako mnoga tumačenja i pogledi na igru govore o aktivnosti zabave koja se provodi s lakoćom, te se time implicira njena manja vrijednost, njezina ozbiljnost i dubina stručnjacima koji promatraju i proučavaju dječju igru govore da zabava i učenje mogu ići jedno s drugim“ (Blanuša Trošelj, 2024., str. 171). Važno je naglasiti kako je djetetu sama akcija i djelovanje, dakle sam proces igre važniji od ishoda te akcije. Djetetu će u igri biti važnije dobro oponašati i zaigrano djelovati u duhu igre nego sam cilj i krajnji ishod. Tako će, u primjeru igre u kuhinji, djetetu biti važnije što bolje oponašati postupke njegove majke koju je promatralo u kuhinji nego serviranje tog zamišljenog jela. „Djeca u igri mogu ispitati mnoge *odrasle* uloge koje vide oko sebe te svladati vještine koje su im potrebne za ostvarenje istih“ (Blanuša Trošelj, 2024., str. 171). Ono će u postupcima i situacijama u kojima je promatralo druge uživati i putem mašte stvarati sliku te situacije, a dominacijom nad sredstvima postizat će zamišljeno. Prema Klarin (2017) igra djetetu pruža razvijanje svih motoričkih sposobnosti zbog toga što će dijete u igri nesvjesno vježbati koordinaciju očiju i ruku, grubu i finu motoriku te pravilno držanje.

Također, važno je naglasiti koliko sama igra dijete oslobađa od napetosti, straha ili srama. Igrom i glumom određenih likova dijete će u potpunosti ili barem djelomično ostaviti svoje nesigurnosti iza sebe i u igri će djelovati potpuno drugačije. „Kao što dijete ima potrebu za hranom i ljubavlju, čije uskraćivanje može djelovati pogubno,

tako i nezadovoljenje potrebe za igrom može biti štetno za njegov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj“ (Stevanović, 2000., str. 230).

Važna komponenta igre je to što je to unutarnji poriv djeteta, dakle dijete na igru nitko ne prisiljava, već je igra spontana i ponukana iz dubine djetetove duše, dolazi sama kao instinkt koji se javlja kod djeteta i koji ono bez opiranja slijedi i u njemu uživa. „Neki stručnjaci tvrde da sretna djeca, koja se mnogo smiju, uče lakše, brže i bolje, te da su zdravija od ostale, pa smijeh i humor treba koristiti kao poticajno sredstvo u odgojno-obrazovnim programima, udžbenicima i situacijama“ (Sekulić Majurec i Cvetković Lay, 2008., str. 82). Čitanjem i proučavanjem svega navedenoga može se doći do zaključka da je igra slobodan djetetov čin koji prati snažan osjećaj ugone i zadovoljstva u kojemu se dijete razvija, raste i dolazi do novih spoznaja.

Znatiželja je osobina koja je kod djeteta vrlo izražena. Dijete je biće koje upoznaje svijet oko sebe i u sebi, preispituje i proučava svoju okolinu te pokušava zadovoljiti svoje potrebe za igrom i istraživanjem. Ta znatiželja koja prati svako dijete zapravo usmjerava djetetovu igru. Autorica Klarin (2017), navodi kako se tijekom dječje slobodne igre kod djeteta odvijaju isti kognitivni procesi koji se odvijaju u mozgu za vrijeme učenja. Uz predmete proučavanja i interese koji su djetetu u tom trenutku aktivni ono će odabrati aktivnost i igru. Vrlo je važno kojim poticajima će dijete biti okruženo. Okolina je djeci, kao i odraslom čovjeku, poticaj za djelovanje i retorički trampolin preko kojega će ono skočiti s mjesta i ostvariti svoj potencijal.

„Dijete se često koristi metodom pokušaja i pogreške, pretpostavlja i predviđa tijek razvoja, ponavlja aktivnosti više puta, broji i mjeri te uspoređuje, opisuje, crta i zapisuje ono što je vidjelo i ono što misli, surađuje s drugima s ciljem nadogradnje svojih ideja“ (Rogulj, 2024., str. 281). U dječjoj se igri, uz znatiželju, često može primijetiti i obrazac ponavljanja radnje ili situacije. Dijete će ponavljanjem aktivnosti usavršavati svoj govor, reakcije i ponašanje, a ponekad će aktivnost ponavljati isključivo zbog osjećaja zadovoljstva koji osjeća ponavljajući radnju. Djetetu treba omogućiti istraživanje ponavljanjem i osigurati mu vrijeme u kojem će nesmetano moći ponavljati radnju sve dok ima interes i ne zadovolji svoju potrebu.

Autorica Rogulj (2024), naglašava kako se pravilnom reakcijom odgojitelja na trenutne interese djece na otvorenom prostoru mogu značajno produbiti i aktivnosti u zatvorenom prostoru. U današnje vrijeme djeci je otvoren prozor u svijet i preko elektroničkih uređaja. To može biti vrlo učinkovito i korisno kod razvijanja i

zadovoljavanja dječje potrebe za istraživanjem, no treba biti izrazito oprezan. Uz zahvalnost prema sadržajima i pomoći koju nam elektronički uređaji pružaju nikako ne smijemo aktivnu dječju igru, u kojoj dijete razmišlja, dodiruje, miriše, testira i zapaža, zamijeniti i zanemariti.

„Nikakva spontanost, nikakvo prepuštanje samorazvitku, nikakva samo higijenska-medicinska njega, ne može zamijeniti ni nadoknaditi pedagoški dobro postavljenu i usmjerenu igru i njen pozitivan učinak na tjelesni i psihički razvoj malog djeteta“ (Vukasović, 1995., str. 212). Doživljaji i spoznaje koje će dijete steći u igri, istraživanju i boravku na otvorenom su ne zamjenjivi. Prema Rogulj (2024), boravak na otvorenom prostoru omogućava odgojitelju da uvidi interese djece i da zajedno s njima konstruira i planira odgojno obrazovni proces. Slobodnom istraživačkom igrom dijete će razvijati svoje mogućnosti i kognitivno rasti kvalitetnije. Znatiželja se nikako ne smije odbacivati i utišavati već ju treba poticati jer je ona ključ razvoja i novih spoznaja kod djeteta. „Drugim riječima, u građenju kapaciteta za promijene promovira se učenje u kontekstu, ne kroz radionice i predavanja, nego putem zajedničkog učenja i istraživanja konkretnih problema izravno u kontekstu – u praksi gdje su nastali“ (Vujičić, 2011., str. 131).

3. ODGOJITELJ U DJEČJOJ IGRI

U predškolskim ustanovama rade odgojitelji i ostala stručna služba te se od njih očekuje spremnost, angažiranost i cjeloživotno učenje. „To [odgojitelj] je otvorena i stvaralačka stručna osoba s osobito izraženim kreativnim stavovima i povjerenjem u motoričke, perceptivne i stvaralačke mogućnosti djece konkretne dobi. Uvijek zna što želi postići kod određenog djeteta i to realizira u spontanim i nenametljivim dječjim aktivnostima“ (Stevanović, 2000., str. 98). Od odgojitelja se očekuje da budu kompetentni stručnjaci te da svoj posao shvaćaju ozbiljno i obavljaju ga savjesno. Tijekom radnog vijeka odgojitelj bi se trebao usavršavati i pohađati razne tečajeve, skupove, radionice i debate.

Odgojiteljima se pripisuje velika uloga kod poticanja kreativnosti, maštovitosti i radoznalosti djece te se od njih očekuje da budu strpljivi i da promatraju dječje ponašanje, da budu pažljivi ali i čvrsti te prilagodljivi. Odgojitelji su ovdje kako bi djetetu omogućili da prikuplja činjenice, oblikuje, uspoređuje, zamišlja, predviđa i primjenjuje te na kraju vrednuje svoje aktivnosti. „Odgojitelj treba biti dobar poznavatelj psihologije dječje igre što će mu omogućiti da se uključi ili isključi iz igre kad uoči da je to potrebno“ (Mendeš i sur., 2020., str. 33).

Rad odgojitelja trebao bi biti usmjeren prema učenju djeteta i pripremanju djeteta za svladavanje novih vještina. „Odgajatelj se u svakom slučaju uključuje različitim materijalima, partnerstvom u igri, poticajima raznih vrsta, ukazivanjem na prikladan model djelovanja u odgovarajućim uvjetima, mogućim pomacima koji dijete navode da uoči problem, da se približi rješenju ili da ga riješi“ (Došen Dobud, 2005., str. 38). U dječjim očima odgojitelji su uzori i djeca ih često imitiraju i oponašaju. Zbog toga što su odgojitelji konstantno pod povećalom djece, a da toga zapravo nisu ni svjesni. Važno je znati se pravilno ponašati, razgovarati i svojim primjerom djeci pokazati kako bi jedna zrela, odrasla i stabilna osoba trebala izgledati i djelovati.

„Odgojitelj se ponaša kao partner, mentor i vodič koji ide u susret individualnim djetetovim potrebama, koristeći interaktivne i kooperativne postupke“ (Mlinarević i sur., 2000., str. 147). Uz to odgojitelj mora biti spreman na rast i cjeloživotno učenje, mora poznavati zajednicu u kojoj djeluje, mora imati smisla za humor i prihvaćati promjene te biti fleksibilan i spreman na čuđenje.

Radom u struci, odgojitelj će se susretati s različitom djecom, različitim temperamenata i karaktera i od neprocjenjive je važnosti da odgojitelj bude spreman na prilagodbu i primjereno reagiranje. Valja naglasiti i mijenjanje djeteta koje odrasta i koje se razvija s vremenom i boravkom u skupini te odgojiteljevu stručnost u prepoznavanju i razumijevanju novonastalih promjena. „U nastalim procesima mijenjanja djeteta, njegovih ponašanja, pa i samih uvjeta ponašanja treba se znati snalaziti, biti fluentan, elastičan, prijemljiv, otvoren, jednom riječju, uza sve ostalo, i kongruentan“ (Došen Dobud, 2005., str. 36).

Odgojitelj mora biti pripremljen na kreiranje sadržaja i svakodnevnih aktivnosti kako s djecom tako i s roditeljima. Pored brige za dijete, njegovog obrazovanja i odgoja, odgojitelju u mislima moraju biti i roditelji koji se mogu uključiti i sudjelovati u aktivnostima i igrama djece. Planiranjem aktivnosti i programa koji će se odvijati u skupini odgojitelj raste, razvija svoje stavove i jača odnose s djecom i njihovim roditeljima. „Autonoman je dakle onaj odgojitelj koji svoju neovisnost o autoritetima temelji na visokoj razini profesionalne kompetencije koja mu omogućuje kreaciju programa i kreativno ostvarivanje programa“ (Mlinarević i sur. 2000., str. 144).

„Na didaktički model organizacije cjelodnevnih aktivnosti mnogo utjecaja ima i model obrazovanja učitelja te kompetencije koje se dodjeljuju učiteljima u primarnom i sekundarnom području obveznog školovanja“ (Matijević, 2006., str. 1). Uza sve istaknuto, odgojitelj mora razumjeti da, iako je stručnjak za odgoj djece, i on ponekad pogriješi. Razina svjesnosti i samokritičnosti može pomoći odgojitelju da se snađe u trenucima kada dođe do zaključka da je situacija ipak malo drugačija nego što ju je on zamišljao. Prema Došen Dobud (2005), odgojitelji podliježu promjenama, a katkad i proturječnostima. Odgojitelj može misliti da poznaje dijete jako dobro i da prepoznaje djetetove interese i potrebe, ali uz promatranje, rad i razgovor s djetetom može doći do zaključka i shvatiti da je bio u krivu i odmah promijeniti poticaje i dosadašnji način rada.

Dječja slobodna igra jasan je znak čovjekove evolucije, a odgojiteljevo promatranje i dokumentiranje sadržaja igre, može pomoći kod kreiranja sadržaja i centara aktivnosti. Odgojitelj promatranjem prati i uočava interese djece, njihovu komunikaciju i sve bilježi da bi mogao voditi evidenciju i kako bi na vrijeme mogao kvalitetno odgovoriti na dječje potrebe. Promatranje djece i opažanje elemenata igre jedan je od osnovnih zadataka odgojitelja. Promatranje djeteta u slobodnoj igri može

odgojitelju ukazati na promjene u razvoju i novonastale potrebe djeteta kojeg promatra. Kod promatranja izuzetno je važno paziti na osjećaje djeteta i činiti to nenametljivo kako bi se slobodna igra ili sudjelovanje u aktivnosti odvijalo neometano i bez promjena ponašanja. Prema Stevanović (2000) odgojitelj daje i uzima, gdje se davanje odnosi na poticaje, moduliranje i motiviranje koje svakodnevno djeca primaju od odgojitelja, a uzimanje se ogleda u spoznajama do kojih je odgojitelj došao promatrajući djecu, njihove aktivnosti i razvojne stupnjeve koje će dokumentirati i bilježiti radi lakšeg identificiranja budućih potreba djeteta.

Promatranjem će odgojitelj često uočiti pojavljivanje različitih elemenata koji su specifični za određenu alternativnu pedagogiju i njen pristup odgoju. Nakon samog prepoznavanja elemenata, odgojitelj ih treba uzeti u obzir kod pripremanja i uređivanja sobe dnevnog boravka za buduće aktivnosti. „Napajajući se dječjim oduševljenjima, doživljajima uspjeha i zadovoljstva, radostima pronalaženja, prerade i duhovnog obogaćivanja, i odgojitelj će moći izgraditi svoj osobni stil i načine sukladnog uključivanja u dječja djelovanja i time obogaćivati vlastito biće“ (Došen Dobud, 2005., str. 174). U takvim situacijama korisno je poznavati osnovna načela alternativnih pristupa kako bi se aktivnost mogla produbiti, nastaviti sljedeći dan, a moguće ju je pretvoriti čak i u cijeli projekt. „Osim toga, promatrajući djecu, odgojitelj također dobiva povratne informacije o tome: koliko djecu zanimaju ponuđeni materijali i igračke; na koji način i kako da se uključuje u dječju igru; da li djeca imaju dovoljno izbora kada je materijal u pitanju; na koji način da podržava dječje učenje, predvidi eventualne probleme te identificira situacije u kojima djeca imaju prilike rješavati probleme, surađivati i pregovarati“ (Badurina, 2015., str. 53).

Elementi koje djeca žele dublje istraživati i pronalaziti im smisao ponavljanjem radnje trebaju se zadržati duže u sobi dnevnog boravka. „Roditelj odnosno odgojitelj potiče djetetov razvoj, pruža socijalnu i emocionalnu dobrobit te sudjeluje u vršnjačkoj komunikaciji i podupire ju. Poticajno okruženje za dječju igru stvorit će oni roditelji i odgojitelji koji imaju pozitivan stav prema samoj igri“ (Mendeš i sur., 2020., str. 21).

Uz samo razumijevanje djeteta, njegovih potreba i radnji kod promatranja je važna i odgojiteljeva podrška kako bi dijete bez straha i kočnica moglo iskoristiti svoje potencijale. „Razumijevanje djetetova razvoja, poštivanje djetetove individualnosti rezultira praksom u kojoj odgojitelj ohrabruje djecu na vršenje izbora, donošenje

odluka, rješavanje vlastitih problema, zastupanje vlastitih prava uz poštovanje drugih i samopoštovanje“ (Mlinarević i sur., 2000., str. 147).

„Kompetentan odgojitelj teži kontinuiranoj refleksiji svojih postupaka (samouvidu), a osobnu odgojno-obrazovnu praksu usmjerava prema sutrašnjici dječjeg razvoja“ (Mlinarević i sur., 2000., str. 147). Uz samo opažanje i prepoznavanje elemenata alternativnih pedagogija te pravilno reagiranje u trenutku, odgojiteljeva je zadaća dokumentirati proces i iz njega svjesno učiti. Prema Zrilić (2014), odgojitelj je osoba koja kontinuirano promišlja i istražuje različite načine i strategije procesa učenja kod djeteta. Promatranjem i uočavanjem elemenata u dječjoj igri i sam odgojitelj može napredovati i u svom radu doseći nove spoznaje i otkrića kako o djeci, tako i o samom sebi.

4. METODOLOGIJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati pojavnost, učestalost ponavljanja i trajanje pojavljivanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri.

4.2. Istraživačka pitanja

1. U kojoj mjeri se elementi alternativnih pedagogija (Waldorf pedagogija, Montessori pedagogija, Reggio pedagogija) ponavljaju u dječjoj igri u određenom vremenskom intervalu?
2. Koja je učestalost pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju?
3. Koje je ukupno trajanje pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju?

4.3. Istraživački instrument

Za potrebe provedbe ovog istraživanja kreirana je kontrolna lista kojom se je utvrđivala prisutnost, trajanje i učestalost pojavljivanja pojedinih elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Nezavisne varijable bile su spol i dob djeteta te karakteristike odgojne skupine u kojoj je pojedino dijete bilo upisano. Prisutnost elemenata određene alternativne pedagogije bilježila se u tri stupca od kojih je svaki označavao interval u trajanju od pet minuta. Sveukupno trajanje jednog termina promatranja dječje igre bilo je petnaest minuta. Promatranje se provelo u tri navrata po petnaest minuta. Kontrolna lista sastojala se od trideset i jedne aktivnosti specifične za Waldorfski, Montessori i Reggio pristup. Prisutnost elemenata određene pedagogije bilježila se u kontrolnu listu znakom + (plus), ovisno o uočenoj pojavnosti iste.

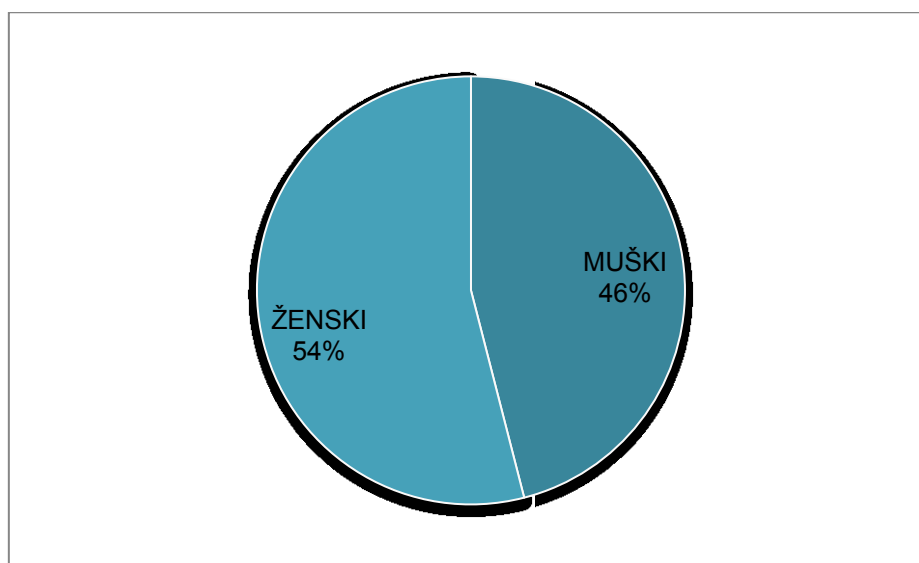
4.4. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činila su djeca rane i predškolske dobi u rasponu od jedne do sedam godina. Kako je vidljivo u *Tablici 1. Dob djece koja su sudjelovala u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, u istraživanju

je sudjelovalo šestoro djece u dobi od dvije godine, dvanaestero djece u dobi od tri godine te dvanaestero djece u dobi od četiri godine. U istraživanju je sudjelovalo i dvadeset i dvoje djece u dobi od pet godina, petnaestero djece starosti šest godina te četvero djece u dobi od sedam godina. Ni jedno dijete starosti jedne godine nije sudjelovalo u istraživanju.

Tablica 1. Dob djece koja su sudjelovala u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri

Dob djece (Od – do)	1 – 1,11	2 – 2, 11	3 – 3,11	4 – 4,11	5 – 5,11	6 – 6,11	7 – 7,11
Ukupno (N =)	0	6	12	12	22	15	4

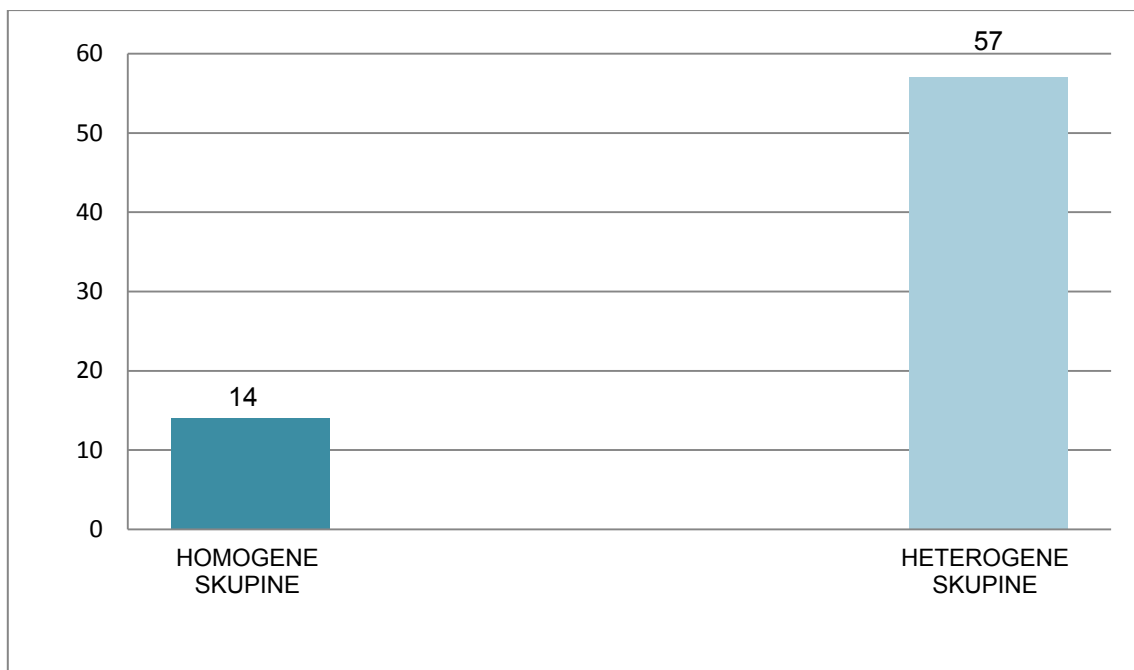


Graf 1. Spol djece koja su sudjelovala u istraživanju

U istraživanju je sudjelovalo trideset i tri dječaka te trideset i osam djevojčica. Ovi rezultati pretvoreni u postotke vidljivi su u *Grafu 1. Spol djece koja su sudjelovala u istraživanju*, koji kazuju da je 54 % djece koja su sudjelovala u istraživanju bilo ženskog spola, a 46 % djece muškog spola.

Kako je vidljivo u *Grafu 2. Karakteristike odgojnih skupina upisane djece koja su sudjelovala u istraživanju*, djeca koja su sudjelovala u istraživanju u najvećoj su mjeri upisana u heterogene skupine (N = 57), dok je nešto manji broj djece upisano u

homogene skupine (N = 14). Iz navedenog se može pretpostaviti kako su osnivači te odgojno-obrazovni dionici dječjih vrtića svjesni dobrobiti heterogenih skupina u kojima borave djeca različitih dobnih skupina. Ukupan broj uzorka istraživanja ovisio je o broju studenata i studentica koji su pristupili realizaciji istraživanju u dječjem vrtiću, a iznosio je (N = 71).



Graf 2. Karakteristike odgojnih skupina upisane djece koja su sudjelovala u istraživanju

4.5. Postupak istraživanja

Istraživanje se temelji na kvalitativnoj paradigmi. Provedeno je metodom opažanja bez sudjelovanja. Opažanje dječje igre provedeno je u dječjim vrtićima na području Republike Hrvatske u tri navrata u trajanju od 15 minuta. Pojedini student i studentica su opažali pojedino dijete rane i predškolske dobi u odgojnoj skupini u dječjem vrtiću te su za to dobili odgovarajući broj ECTS bodova. Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja u akademskoj 2023./2024. godini.

Uputa o načinu pribavljanja informirane suglasnosti sudionika i sudionica za sudjelovanje u istraživanju ili osoba koje zakonski skrbe o njima se u pismenom obliku nalazila u sklopu *Informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju* te je sadržavala sve potrebne informacije o predmetu, svrsi i ciljevima istraživanja, načinu na koji će se prikupljeni podaci koristiti, dobrovoljnosti sudjelovanja, načinu zaštite

anonimnosti sudionika i povjerljivosti podataka te pravu da se u svakom trenutku prekine daljnje sudjelovanje u istraživanju.

Također, pojedini student i pojedina studentica su, nakon dobivenih prethodno navedenih suglasnosti, a neposredno prije početka provedbe istraživanja metodom opažanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri, upitali pojedino dijete želi li sudjelovati u istraživanju i predstaviti svoju ulogu u opažanju djetetove igre na njemu razumljiv i razvojno prilagođen način te je tek nakon dobivenog pozitivnog povratnog odgovora započeo s istraživanjem. Prije same provedbe istraživanja, zamolba za pristanak na provedbu istog bila je upućena Ministarstvu znanosti i obrazovanja, odnosno Agenciji za odgoj i obrazovanje.

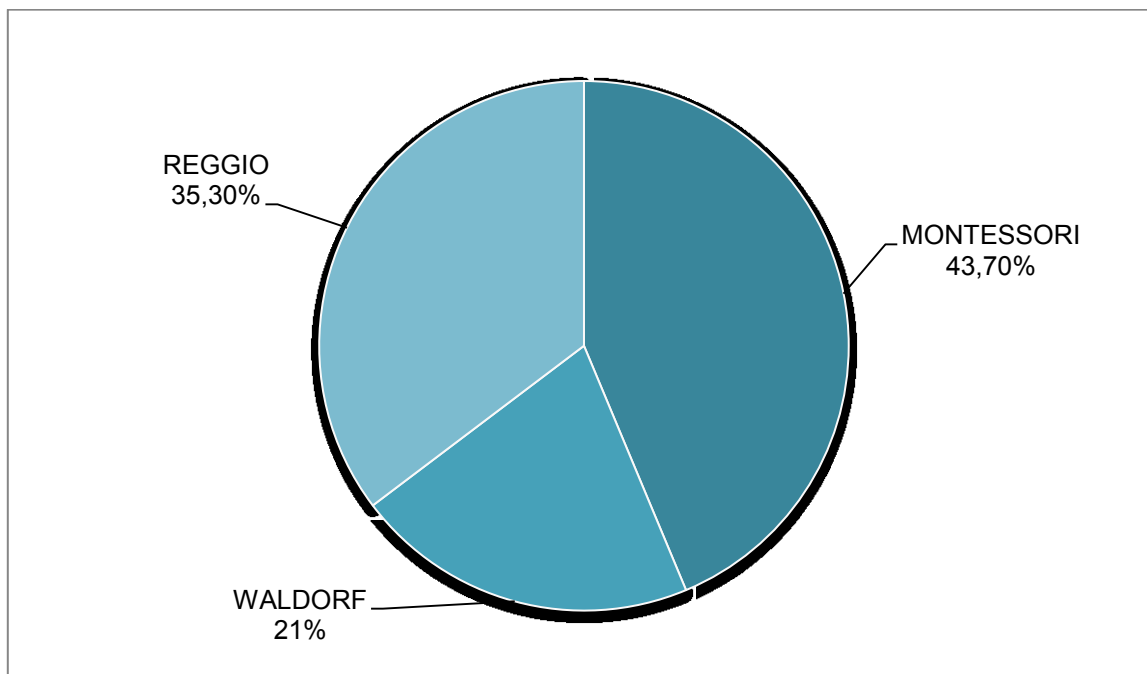
4.6. Rezultati i rasprava

4.6.1. Mjera pojavljivanja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj slobodnoj igri

Sukladno postavljenim istraživačkim pitanjima, u vremenskom intervalu od petnaest minuta promatranja u tri različita termina, pratilo se ponavljanje i učestalost korištenja elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj slobodnoj igri. Nenametljivim promatranjem i bilježenjem zapaženih elemenata istaknula se razlika i duljina trajanja te ponavljanja aktivnosti specifičnih za alternativne pedagogije Waldorf, Montessori i Reggio. Ukupna frekvencija ponavljanja elemenata alternativnih pedagogija iznosila je 1 443 od kojih su aktivnosti specifične za Waldorf pedagogiju iznosile 303, za Montessori pedagogiju 631 te za Reggio pedagogiju 509.

Pretvorimo li to u postotke, djeca su aktivnosti specifične za Waldorf pristup ponavljala 21 %, aktivnosti specifične za Montessori pristup 43,7 % te aktivnosti specifične za Reggio pristup 35,3 % ukupnog vremena provedenog istraživanja kako je i vidljivo u *Grafu 3. Ukupna pojavnost elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj slobodnoj igri*. Dobiveni rezultati pokazuju da su u provedenom istraživanju učestalo opažani elementi alternativnih pedagogija. Aktivna i dinamična dječja igra sastojala se od specifičnih elemenata i prepoznatljivih obilježja alternativnih pristupa. Proučavanje dobivenih rezultata pokazalo je kako su elementi alternativnih pedagogija sveprisutni u slobodnoj dječjoj igri u redovnim vrtićkim programima, a

navedeno upućuje i na važnost promatranja i dokumentiranja dječje igre radi boljeg razumijevanja iste.



Graf 3. Ukupna pojavnost elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj slobodnoj igri

Kvintova i suradnici (2022), proveli su istraživanje u Češkoj Republici gdje su istraživali ovisi li djetetova potreba za uspjehom i potreba da izbjegnu neuspjeh o tipu dječjeg vrtića. Cilj istraživanja bio je procijeniti utjecaj različitih sustava predškolskog odgoja u Češkoj. Praćene varijable bile su dječji stavovi prema dječjem vrtiću, motivacija i izvršne funkcije djece u posljednjoj godini predškolskog odgoja. Napravljena je usporedba između tradicionalnog programa predškolskog odgoja i tzv. alternativnih oblika predškolskog odgoja, kao što su Montessori, Waldorf i vjerske škole.

Autorica Kvintova i suradnici (2022), u istraživanju su utvrdili razlike u stavovima djece prema dječjim vrtićima. Nalazi su pokazali relativno sličnu razinu pozitivne percepcije djece o vrtićima gdje je Waldorfski vrtić dobio najviši rezultat u odnosu s tradicionalnim i Montessori vrtićima koji su prikazali najnižu razinu pozitivnog stava u provedenom istraživanju. Autorica Kvintova i suradnici (2022), ističu kako glavni razlozi za dječju pozitivnu percepciju Waldorfskog pristupa mogu biti manje

strukturirano okruženje usmjereno prema djetetu i odgojitelju te općenito opušten i podržavajući stil obrazovanja i promicanja kretanja. Iznenadujući rezultat u tom istraživanju bila je relativno niža ocjena Montessori vrtića, čije su karakteristike okoline i načina funkcioniranja bliže Waldorfskom vrtiću nego ostalim tipovima. Istraživačica Kvintova i suradnici (2022), navode kako su ovi rezultati prvenstveno odraz dječjih vanjskih stavova prema vrtiću, kako u emocionalnoj tako i u ponašajnoj komponenti.

Uspoređivanje rezultata istraživanja provedenog u Češkoj s rezultatima istraživanja koje je provedeno u svrhu pisanja ovog rada, *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, navodi na postavljanje pitanja je li pojačano pojavljivanje aktivnosti specifičnih za određenu pedagogiju vezano uz odgojitelje, njihove stavove i naklonost prema jednom od pristupa, ili je to rezultat okruženja i dizajna prostora, dječjih dojmova, želja, znatiželje i prethodnih iskustava.

Slično tome, u istraživanju koje su provele autorice Danner i Fowler (2015), pod nazivom *Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Access*, istraživala se razlika u radu i pristupu inkluziji među Montessori odgojiteljima i odgojiteljima koji nisu specijalizirani za rad u specijaliziranim Montessori vrtićima. Inkluzija je važan segment odgojno-obrazovnog rada i trebalo bi poticati njeno provođenje u svim skupinama, školama ili dječjim vrtićima. Inkluzija potiče djecu i sve uključene u odgojno-obrazovni proces na rast i daljnji napredak te je važno utkati ju u svakodnevne aktivnosti, igre i doživljaje djece.

Jedna važna razlika, koju su istaknule autorice Danner i Fowler (2015), između Montessori skupina i skupina koje nisu specijalizirane za Montessori pristup bila je u komponenti *znanje o inkluziji*. Montessori odgojitelji sami su sebe ocijenili znatno slabije nego odgojitelji koji nisu specijalizirali Montessori. Ovaj podatak mogao bi biti posljedica dodatnog obrazovanja i upisa u programe osposobljavanja odgojitelja. U provedenom istraživanju odgojitelji koji nisu specijalizirali Montessori u prosjeku su završili više od tri fakultetska tečaja u specijalnom obrazovanju, dok je većina Montessori odgojitelja navela da nisu završili kolegij za specijalizirano obrazovanje, ali su pohađali radionice ili seminare na tu temu. Uz to, većina sudionika koji nisu specijalizirali Montessori imali su završen magisterij, što je vjerojatno povećalo njihove mogućnosti za polaganje dodatnih predmeta i slušanja kolegija na temu specijaliziranog obrazovanja.

Ovo istraživanje pruža uvid u kompetencije odgojitelja koji imaju izuzetno važnu ulogu u stvaranju pozitivnog okruženja za djecu u skupini kao i za poticanje te promoviranje slobodne igre, ali i odabira aktivnosti i društva s kojim će se aktivnost provoditi. Poticanjem zajedništva i života u inkluzivnom okruženju djetetu se može prenijeti važnost empatije, zajedništva i međusobnog razumijevanja koje će mu potencijalno pomoći u kasnijoj komunikaciji s njegovom okolinom.

Istraživanje koje su provele Danner i Fowler (2015), pokazalo je kako se, iako se odgojitelj specijalizirao za rad po načelima određenog alternativnog pristupa, i dalje mora usavršavati i polaziti tečajeve, radionice i edukacije kako bi mogao nastaviti rasti i razvijati se u struci. Može se zaključiti da se elementi alternativnih pedagogija mogu pojavljivati i u skupinama koje nisu posebno određene za rad po načelima alternativnih pristupa te da odgojitelji, koji su se formalno obrazovali u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bez dodatnog educiranja i specijaliziranja u području alternativnih pedagogija, često u svojem radu svjesno ili nesvjesno implementiraju i koriste elemente specifične različitim alternativnim pedagogijama. Ključ razvoja, rasta i napretka jest u spremnosti na cjeloživotno učenje koje će sve uključene u odgojno-obrazovni proces dovesti do novih spoznaja.

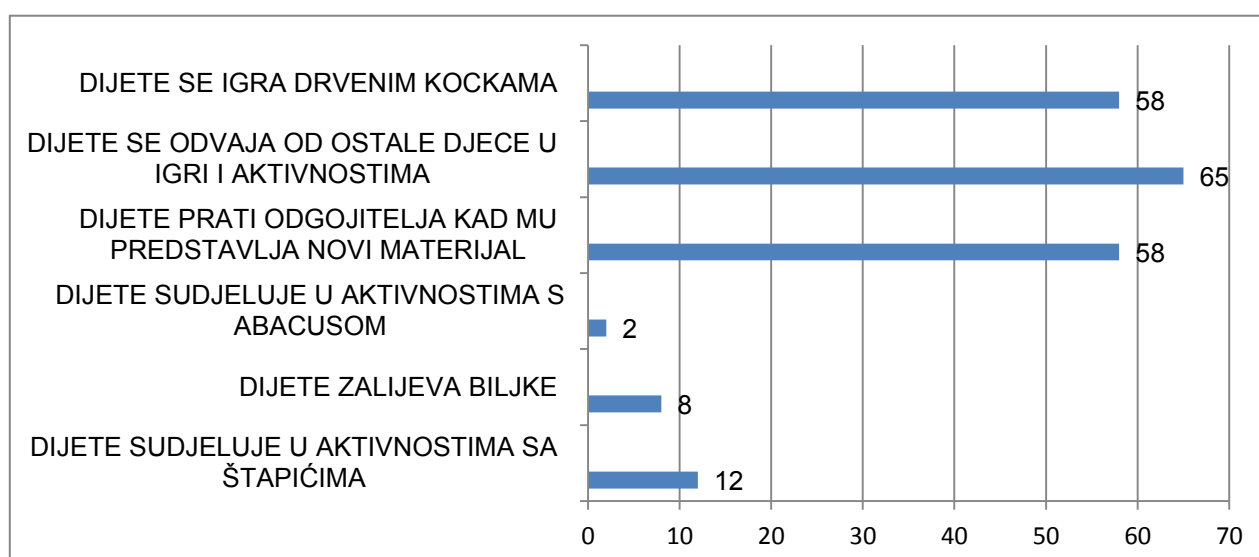
4.6.2. Učestalost pojavljivanja alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na druge alternativne pedagogije

Iz dobivenih rezultata istraživanja može se zaključiti da se u dječjoj slobodnoj igri najčešće pojavljuju elementi Montessori pedagogije (N = 631). Kako je vidljivo u *Tablici 2. Izdvojeni elementi Montessori pedagogije u istraživanju* Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri, djeca koja su sudjelovala u istraživanju, u slobodnoj igri najčešće su se bavila aktivnostima kao što su *pospremanje korištenog materijala* (N = 102), što pokazuje dječju svjesnost o redu i organizaciji koja se odvija u odgojnoj skupini. Uz pospremanje korištenog materijala, istaknula se *dječja koncentracija na aktivnost u kojoj sudjeluje* (N = 121) i *slobodan odabir predmeta i aktivnosti u kojima će sudjelovati* (N = 95).

Tablica 2. Izdvojeni elementi Montessori pedagogije u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri

MONTESSORI PEDAGOGIJA	FREKVENCIJA (ponavljanje)	TRAJANJE (min)
Dijete se igra drvenim kockama	58	395
Dijete pretače vodu ili drugu tekućinu iz vrča i/ili posuda	18	100
Zakopčava se i/ili vezuje vezice na obući	36	180
Postavlja stol u dječjoj igri	40	205
Dijete zalijeva biljke	8	40
Dijete se odvađa od ostale djece u igri i aktivnostima	65	410
Dijete je koncentrirano na ono što radi	121	1080
Dijete samostalno bira materijal za igru	95	810
Dijete prati odgojitelja kad mu predstavlja novi materijal	58	340
Dijete posprema korišteni materijal	102	570
Dijete sudjeluje u aktivnostima s abakusom	2	10
Dijete sudjeluje u aktivnostima s drvenim štapićima	12	65
Dijete pronalazi odgovarajuće aktivnosti s umetaljkama	16	80

Zanimljivo je primijetiti kako su se aktivnosti kao što su *sudjelovanje u aktivnostima s abakusom* (N = 2), *zalijevanje biljaka* (N = 8) ili *sudjelovanje u aktivnostima sa štapićima* (N = 12) pojavljivale rjeđe od ostalih aktivnosti karakterističnih za Montessori pedagogiju. Razlog tome može biti slaba dohvatljivost navedenih materijala djeci ili općenito ne posjedovanje određenog poticaja u skupini, kao što je primjerice, abakus.



Graf 4. Odnos najčešće i najrjeđe ponavljanih aktivnosti specifičnih za Montessori pedagogiju

Ovi rezultati podudaraju se sa zaključcima autorice Stoll Lillard (2005), koja je istaknula kako je za Mariu Montessori jedan od edukacijskih ciljeva bila neovisnost. Prema Stoll Lillard (2005), iako odgojitelj nadgledava učionicu, ili u ovom slučaju sobu dnevnog boravka, u stvarnosti djeca imaju odgovornost za svoje ponašanje i okruženje. Prema rezultatima istraživanja *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, djeca su u velikoj mjeri samostalno odabirala aktivnosti kojima će se baviti, pokazala su duboku koncentraciju za rad i pospremala su materijal nakon korištenja.

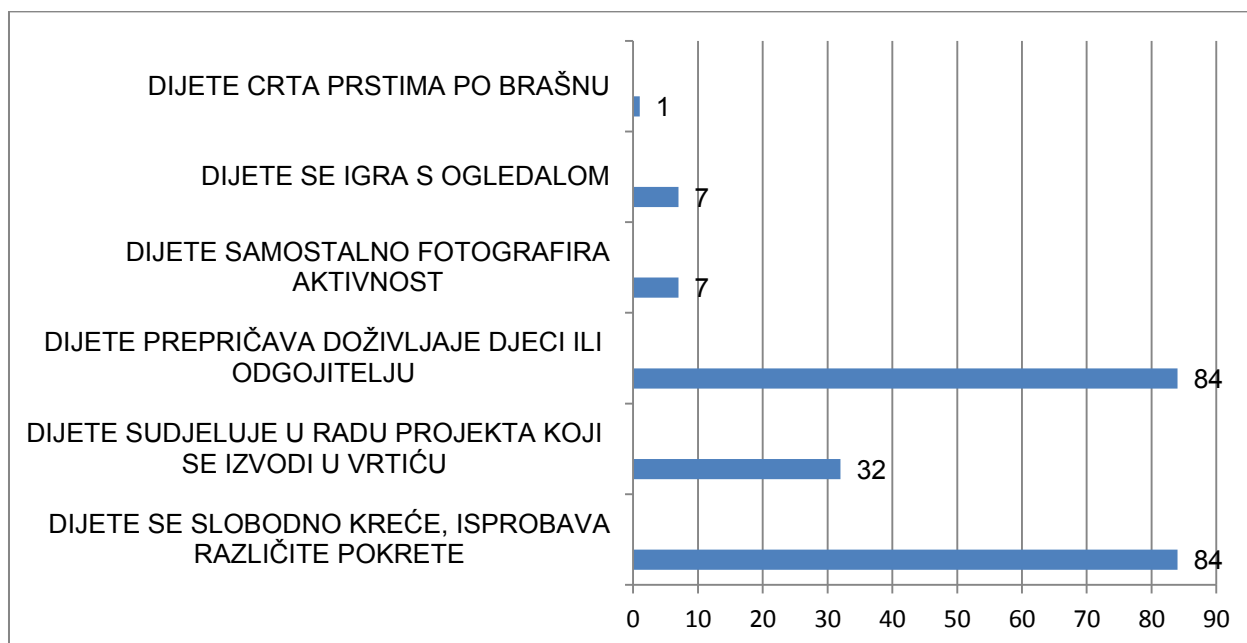
Tablica 3. Izdvojeni elementi Reggio pedagogije u istraživanju *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*

REGGIO PEDAGOGIJA	FREKVENCIJA (ponavljanje)	TRAJANJE (min)
Dijete sudjeluje u radu projekta koji se izvodi u vrtiću	32	203
Dijete crta prstima po brašnu	1	5
Dijete se igra s ogledalom	7	35
Dijete prepričava doživljaje djeci i/ili odgojitelju	84	525
Dijete verbalno izražava kako se osjeća	63	390
Dijete se slobodno kreće, isprobava različite pokrete ..	84	406
Dijete slobodno uzima materijale iz dostupnih i preglednih kutija	104	755
Dijete sudjeluje u aktivnostima po vlastitom izboru	127	965
Dijete samostalno fotografira aktivnost	7	40

Kao što se može vidjeti u *Tablici 3. Izdvojeni elementi Reggio pedagogije u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, obrađeni podaci Reggio pedagogije istaknuli su *djetetovo sudjelovanje u aktivnostima po vlastitom izboru* (N = 127) te *slobodno uzimanje predmeta iz prozirnih kutija* (N = 104) kao i *slobodno kretanje i isprobavanje različitih pokreta po sobi dnevnog boravka* (N = 84). Među aktivnostima istaknulo se i *prepričavanje doživljaja odgojitelju i ostalaj djeci* (N = 84). U *Grafu 5. Odnos najčešće i najrjeđe ponavljanih aktivnosti specifičnih za Reggio pristup*, vidljivo je da su aktivnosti koje su rijetko uočavane u istraživanju bile *crtanje po brašnu* (N = 1), *igra s ogledalom* (N = 7) i *samostalno fotografiranje aktivnosti* (N = 7). Iznenađujuće, igra s ogledalom dobila je jako nizak rezultat unatoč pojavnosti zrcala u skoro svakoj prostoriji dnevnog boravka

djece, kao i u toaletu. Crtanje po brašnu zabilježeno je samo jednom u cijelom istraživanju, a razlog tomu može biti taj što je brašno često korišteno samo kao planirani poticaj osmišljen od odgojitelja koji će brašno, kao prehrambeni proizvod, izvaditi prije početka aktivnosti i pospremiti ga odmah nakon korištenja ili ga pak rijetko ostavljaju pred djecom zbog rasipnosti materijala što je pokazatelj da radnici dječjih vrtića u kojima je provedeno istraživanje imaju slabu ili lošu percepciju o navedenom materijalu i njegovoj dobrobiti za razvoj motorike, koordinacije i kognitivnih funkcija kod djece.

Frekvencija ponavljanja aktivnosti Reggio pedagogije bila je 509 što je pokazalo da je učestalost ponavljanja elemenata te pedagogije bila velika, ali i dalje ne u tolikoj mjeri kao pojavnost elemenata Montessori pedagogije.



Graf 5. Odnos najčešće i najrjeđe ponavljanih aktivnosti specifičnih za Reggio pristup

Da je komunikacija i prepričavanje doživljaja ostaloj djeci ili odgojitelju izuzetno važno primijetili su i autor Massimelli i suradnice (2022), koji naglašavaju kako je primjereno proširiti razmišljanje na slušanje i dokumentiranje u dobi razvoja kako bi se omogućilo da procesi pokrenuti u djetinjstvu nastave cvjetati unutar obrazovnih institucija. Jedno od najvažnijih načela Reggio pedagogije je aktivno dokumentiranje i približavanje procesa dokumentiranja djeci, a prepričavanje doživljaja odgojitelju i ostaloj djeci može navesti dijete na prepoznavanje, uočavanje i bilježenje doživljenog.

Autor Massimelli i suradnice (2022), ističu kako je prvi, očiti i ključni element u praksi pedagoškog slušanja dizajn i konstrukcija konteksta. Otvorena komunikacija i prepričavanje doživljenog uz čvrst kontakt sa stvarnošću prilika su za ponovno kretanje prema doživljenom. Razgovor o doživljenom dopušta djetetu da stvori zamišljenu nit između materijalnog i imaginarnog, da izgradi most između stvarnog i fantastičnog i ponovno isproba ili modificira doživljeno. Prepričavanje doživljenog, promatranje fotografija i komentiranje uočenog važni su elementi Reggio pristupa koji su utkani u odrastanje djeteta i pridonose njegovom cjelokupnom razvoju, a prema rezultatima istraživanja *Opazanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, djeca često prepričavaju doživljeno i komunikacija između djece te ponovno proživljavanje situacija koje su na djecu ostavile jaki utisak dio su svakodnevnih aktivnosti u redovnim dječjim vrtićima.

Uz to, autorica Mphahlele (2019), u svojem istraživanju *Exploring the role of Malaguzzi's 'Hundred Languages of Children' in early childhood education*, proučavala je ulogu *sto jezika djece* putem iskustava i stavova četiri odgojitelja u Južno Afričkoj pokrajini Gauteng. Za provedbu istraživanja autorica je koristila metodu intervju jedan na jedan s odgojiteljima. Kako bi potvrdila podatke iz intervjua, istraživačica je promatrala djecu i odgojitelje u svakodnevnom radu i analizirala je njihovu pedagošku dokumentaciju. Odgojitelji su u istraživanju potvrdili da vide djecu kao pojedince i kao rezultat toga, pružaju im poticajno okruženje kako bi mogli komunicirati s njima na različite načine. Tijekom promatranja u sobi dnevnog boravka, autorica Mphahlele (2019), primijetila je kako u njemu ima raznolikih prirodnih bogatstava kao što su kamenje, školjke, drvene kocke, biljke i cvijeće. Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju izjavili su kako smatraju da Malaguzzijevih *sto jezika djece* postaje vidljivo kad se djeca igraju i plešu. Takvu igru uvijek snimaju, a snimke koriste za dokumentiranje aktivnosti.

Tijekom intervjua, odgojitelji su spomenuli kako su se suočavali s izazovom ograničenih resursa, problemima sa snimanjem dječje igre i aktivnosti te sastavljanjem dokumentacije. Odgojitelji su koristili svoje privatne mobilne uređaje kako bi snimali video zapise i fotografirali fotografije tijekom aktivnosti jer njihove sobe nisu imale fotoaparate ni video kamere. U ustanovi je bio samo jedan printer i jedan fotokopirni stroj koji se uglavnom koristio za administrativne poslove. Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju istaknuli su da im je za lakše vođenje pedagoške

dokumentacije potreban printer, fotoaparati i video kamera za svaku sobu dnevnog boravka.

Upravo ova informacija do koje je autorica Mphahlele (2019) došla pokazuje kako materijalni uvjeti mogu biti motivacija i pokretač ili, u nedostatku istog, mogu otežati svakodnevni rad i demotivirati, kako radnike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, tako i samu djecu koja svakodnevno dolaze u ustanovu. Moguće je povezati ove rezultate s istraživanjem *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, u kojemu je uočeno da se aktivnost dječjeg samostalnog fotografiranja aktivnosti pojavljivala najrjeđe u istraživanju od svih istaknutih aktivnosti za Reggio pedagogiju. Moguće je da je do tako rijetke pojavnosti aktivnosti fotografiranja došlo upravo zbog loše opremljenosti i nedostatka materijalnih uvjeta u dječjim vrtićima. Vrijednost smislenog materijalnog okruženja raste kada se usporede mogućnosti provođenja odgojno-obrazovnog procesa u otežanim uvjetima i bez odgovarajućih sredstava s provedbom odgojno-obrazovnog rada s osmišljenim materijalima i poticajnom okolinom koja je sama poticaj djetetu da se uključi i sudjeluje u aktivnostima. Jedna od važnih parola Reggio pristupa jest *prostor je treći odgojitelj*, što se u ovom primjeru jasno može povezati i usporediti.

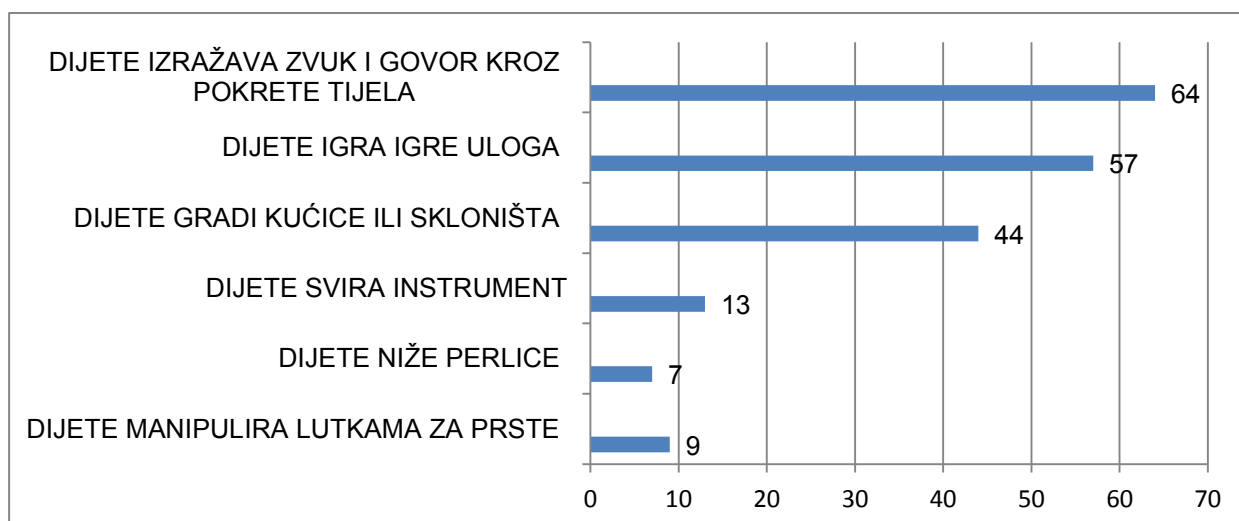
Autorice Thornton i Burton (2010), također naglašavaju da je kvaliteta okoliša u predškolskim ustanovama važna vrijednost Reggio pristupa te da igra aktivnu ulogu u tome kako se djeca igraju i uče. Ako su materijalni uvjeti loši ili nezadovoljeni, kvaliteta rada i produktivnost svih uključenih pada.

Tijekom istraživanja *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, izdvojeni elementi Waldorfskog pristupa pojavljivali su se najrjeđe u slobodnoj igri djece. Kako je vidljivo u *Tablici 4. Izdvojeni elementi Waldorfske pedagogije u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, aktivnost kao što je *izražavanje zvuka i govora pokretima tijela* (N = 64) najčešće se pojavljivala, kao i *igra uloga i različitih zanimanja* (N = 57). *Gradnja kućice ili skloništa* (N = 44), također se pojavljivala češće od ostalih aktivnosti izdvojene pedagogije.

Tablica 4. Izdvojeni elementi Waldorfske pedagogije u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri

WALDORF PEDAGOGIJA	FREKVENCIJA (ponavljanje)	TRAJANJE (min)
Dijete manipulira lutkama za prste	9	55
Dijete miješa boje u likovnim aktivnostima	30	210
Dijete sluša instrumentalnu glazbu	36	240
Dijete svira instrument	13	85
Dijete sluša pripovijedanje odgojitelja	38	205
Dijete izražava zvuk i govor kroz pokretima tijela	64	430
Dijete se igra koncem i vunom	5	25
Dijete igra igre uloga (različite profesije i zanimanja)	57	370
Dijete niže perlice	7	40
Dijete gradi kućice ili skloništa	44	300

U Grafu 6. Odnos najčešće i najrjeđe ponavljanih aktivnosti specifičnih za Waldorfsku pedagogiju, vidljivo je kako su se aktivnosti *manipuliranje lutkama za prste* (N= 9), *igranje koncem ili vunom* (N = 5) i *nizanje perlica* (N = 7), najrjeđe pojavljivale tijekom promatranja dječje slobodne igre. Postavlja se pitanje zbog čega se navedene aktivnosti tako rijetko ponavljaju.



Graf 6. Odnos najčešće i najrjeđe ponavljanih aktivnosti specifičnih za Waldorfsku pedagogiju

Ukupna frekvencija ponavljanja aktivnosti specifičnih za Waldorfsku pedagogiju iznosila je 303, što je izdvaja od ostalih istaknutih pedagogija kao najkraću po trajanju i najrjeđu po učestalosti.

Frödén i Rosell (2019), u svojem istraživanju *A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool*, istaknuli su oblik igračaka, smještaj igračaka, i pedagoške namjere učitelja i njihove interakcije s djecom kao najvažnije faktore u razvoju igre i komunikacije među djecom.

Istraživanje koje su proveli Frödén i Rosell (2019), pokazuje da gore navedeni čimbenici doprinose stvaranju maštovitog prostora u kojemu djeca mogu razvijati smisao za maštu. Mašta je u Waldorfskom vrtiću izuzetno cijenjena, ali i potrebna zbog nedovršenosti materijala. Međutim, nalazi ovog istraživanja mogu predstavljati izazov za učitelje i za djecu. Njihovo istraživanje objašnjava kako se maštoviti prostor ne može pojaviti kada je igra ograničena postavljenim zahtjevima ili je prestrogo kontrolirana. Uz to autori Frödén i Rosell (2019), naglašavaju da bi djeci koja su više navikla na visokotehnološke interaktivne igračke i na igranje računalnih igara moglo biti zahtjevno s jednostavnim igraćim predmetima koji nemaju pozadinsku priču i ne postavljaju upute ili pravila.

Kao što se može vidjeti u *Tablici 4. Izdvojeni elementi Waldorfske pedagogije u istraživanju Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, aktivnosti koje su najčešće ponavljane u istraživanju baziraju se na mašti i imaginativnim elementima u kojima dijete samostalno bira kako će koristiti svoje tijelo ili fizički materijal kojeg je odabralo. Sama igra i zamišljanje elemenata koji nedostaju, djetetu šire pogled i tjeraju ga na zamišljanje te formiranje cijele nove priče i pozadine objekta kojim se igra te sam tijekom radnje. Postoji mogućnost da je Waldorfska pedagogija u istraživanju *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, imala najniži rezultat upravo zbog važnosti i uloge mašte u aktivnostima koje su bile izdvojene. Iako učestalost korištenja elektroničkih uređaja kod djece nije provjeravanja, postoji mogućnost da su upravo mediji i visokotehnološke igračke razlog rjeđeg ponavljanja aktivnosti kojima je komunikacija, mašta i inovativnost glavna smjernica.

Uz to, autor Attfeld (2024) naglašava kako Waldorfsko obrazovanje ostaje ekskluzivno i nedostupno mnogim zemljama bez značajnije državne potpore. Razlog rjeđeg pojavljivanja elemenata Waldorfske pedagogije u odnosu na Montessori i

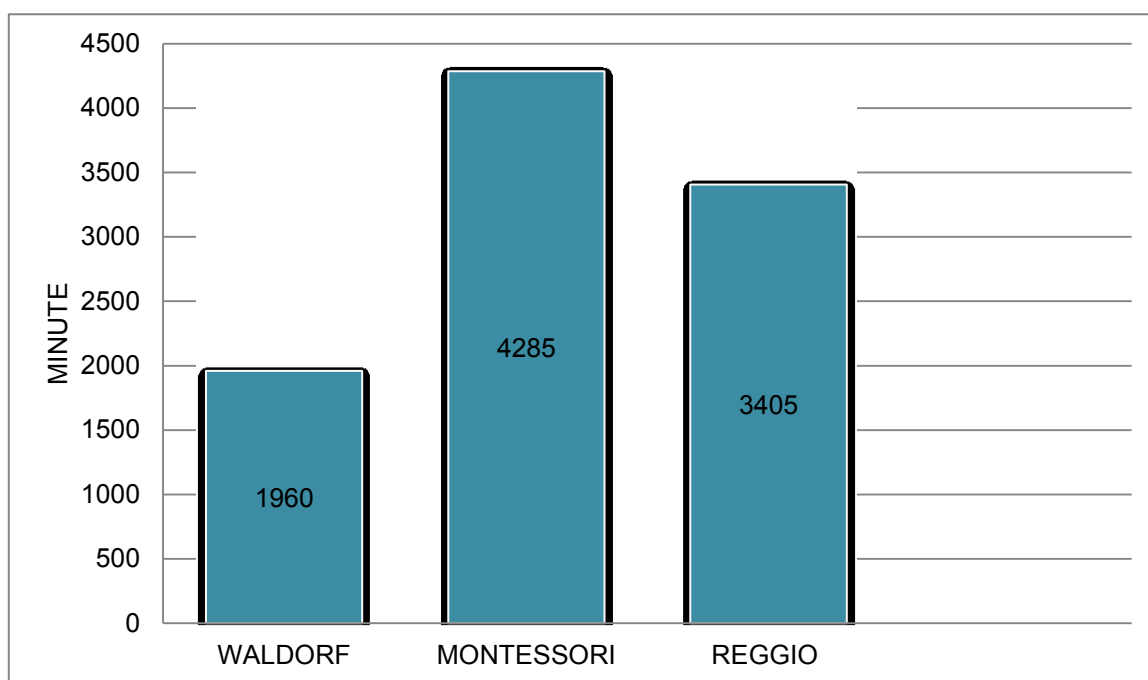
Reggio, može biti primjerice, nedostatak edukacija i seminara za odgojitelje te primjerenost poticaja i poticajnog okruženja koje će dijete samo pozivati na rad i sudjelovanje u aktivnostima specifičnim za Waldorfsku pedagogiju. Iako su se elementi Waldorfske pedagogije pojavljivali rjeđe od elemenata ostalih alternativnih pedagogija, zastupljenost i trajanje istaknutih elemenata nije zanemarivo i prikazuje koliko su načela Waldorfske pedagogije utkana u dječju svakodnevicu i slobodnu igru. Autor Attifield (2024), smatra da je zanimljivo što se obrazovni pokret star 100 godina još uvijek smatra utjecajnim i može pridonijeti širokoj reformi obrazovanja.

4.6.3. Trajanje pojavljivanja elemenata alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na druge alternativne pedagogije

Prema rezultatima istraživanja *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri* u dječjoj su igri u najvećoj mjeri prepoznati elementi Montessori pedagogije u odnosu na druge dvije alternativne pedagogije, što posljedično upućuje na činjenicu kako je trajanje pojavljivanja ovih elemenata bila najduža. Sveukupno trajanje aktivnosti specifičnih za Montessori pedagogiju bilo je 4 285 minuta, a aktivnosti koje su se istaknule prema duljini trajanja su *djetetova duboka koncentracija na ono što radi* (1 080 minuta) te *samostalan odabir materijala za igru* (810 minuta).

Elementi Reggio pedagogije u dječjoj igri pojavljivali su se u nešto kraćim intervalima od Montessori elemenata, no sveukupno trajanje aktivnosti iznosilo je 3 405 minuta, što Reggio pedagogiju i njene elemente svrstava u aktualne aktivnosti djece. Istaknute aktivnosti bile su *djetetovo sudjelovanje u aktivnostima po vlastitom izboru* (127 minuta) i *slobodno uzimanje materijala i predmeta iz prozirnih plastičnih kutija* (103 minuta) što pokazuje koliko je u dječjoj svakodnevici prisutan slobodan izbor, kretanje i djelovanje u skupini te *isprobavanje različitih pokreta i slobodno kretanje po sobi dnevnog boravka* (460 minuta) uz što povezujemo djetetovu snažnu potrebu za kretanjem i upoznavanjem s različitim mogućnostima djelovanja te usavršavanjem različitih pokreta svoga tijela. Istaknuto pokazuje kako će se djeca slobodno kretati i baviti željenim aktivnostima ako je prostor pažljivo kreiran prema potrebama djece i da će se koristiti znanjem i fizičkim mogućnostima bez potrebe za uplitanjem odgojitelja što potvrđuje glavne značajke Reggio pristupa.

Kako je vidljivo u *Grafu 7. Ukupno trajanje pojavljivanja elemenata određene pedagogije*, elementi Waldorfske pedagogije pojavljivali su se najrjeđe i s najkraćim vremenskim intervalom trajanja. Sveukupno trajanje aktivnosti specifičnih za Waldorf pedagogiju bilo je 1 960 minuta što je dvostruko kraće od trajanja aktivnosti specifičnih za prethodne dvije pedagogije. Istaknute aktivnosti po vremenu trajanja specifične za Waldorfski pristup bile su *izražavanje zvukova i govora pokretima tijela* (430 minuta), *igra uloga, različitih zanimanja i profesija* (370 minuta) te *slušanje instrumentalne glazbe* (300 minuta). Može se primijetiti da su se djeca u izdvojenim aktivnostima Waldorfskog pristupa najduže zadržavala na aktivnostima koje ne zahtijevaju upotrebu dodatnih materijala već ih dijete samostalno provodi upotrebom svoje mašte, tijela i samog prostora. Navedeno upućuje na potrebu provođenja aktivnosti koje sadržavaju upravo elemente izmišljenog, a ponekad čak i nestvarnog jer to kod djece budi zanimanje, čuđenje i potrebu za sudjelovanjem i izražavanjem.



Graf 7. Ukupno trajanje pojavljivanja elemenata određene pedagogije

U radu *The construction of "the competent child" and early childhood care*, autorica Månsson (2008), promatrala je djecu u jaslicama i otkrila da djeca mlađeg uzrasta mogu dobiti mogućnost da budu aktivni, sudjeluju i pomažu u dnevnim aktivnostima poput posluživanja obroka, pripremanju za odmor i u situacijama njege ostale djece, dijelom zbog dostupnosti pedagoškog okruženja koje je bilo prilagođeno djeci, a dijelom i zbog načina na koji odgojitelji uključuju djecu u pomaganje u aktivnostima

svakodnevnog života. Promatranjem, autorica Månsson (2008) uočila je da je reprezentacija djeteta kao kompetentnog bića bila produktivna i izražena u načinu organizacije pedagoškog rada odgojitelja, pedagoške prakse i interakcije s djecom.

Djeca u ovom istraživanju koja su varirala od 1 do 3 godine tradicionalno se tretiraju kao uglavnom ovisni o odraslom i potrebiti. Međutim, u svom proučavanju autorica Månsson (2008) naišla je na različite situacije koje djeci daju mogućnost za djelovanje i sudjelovanje i time mijenjaju tradicionalan pogled i shvaćanje djeteta kao osobe kojoj je potrebna pomoć, u osobu koja je sposobna i kompetentna pomoći i sudjelovati u aktivnosti. Pedagoška praksa koja se temelji na konceptu aktivnog djeteta koje je sposobno za djelovanje u svojoj okolini sa puno prilika za sudjelovanje u različitim aktivnostima predškolskog odgoja, djeci pruža više utjecaja i mogućnosti za sudjelovanje, što bi moglo biti, kako autorica Månsson (2008), naglašava povezano sa stajališta moći. Asimetrija između odraslih i djece mogla bi biti djelomično izjednačena kada bi djeci bilo dopušteno više prostora te aktivnije sudjelovanje u predškolskoj praksi i svakodnevnim aktivnostima koje se odvijaju u skupini.

Ovaj zaključak slaže se s rezultatima istraživanja *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, koje je pokazalo da djeca rado odabiru aktivnosti kao što su postavljanje stola, pospremanje korištenog materijala, igre različitih uloga i zanimanja ili sudjelovanje u projektu koji se provodi u dječjem vrtiću, što pokazuje koliko djeca vole sudjelovati u aktivnostima koje se odrasloj osobi mogu činiti preteške za dijete ili prejednostavne za razvoj novih vještina i dolazak do novih spoznaja. Razumijevanje dječje igre i uključivanje djece u izvršavanje svakodnevnih obaveza odgojitelju može pomoći u ostvarivanju ugodnog ozračja u skupini koji vodi osjećaju kompetentnosti. Kako autorica Månsson (2008) tvrdi, pozitivni aspekti uključivanja djece u aktivnosti koje su tradicionalno za njih bile nedostižne, vidljivi su već on najranije dobi. Ugodno ozračje u skupini, osjećaj kompetentnosti i važnosti mogu se razvijati pomaganjem djece odgojitelju te uključivanjem i aktivnim sudjelovanjem djece u aktivnostima koje su do sada bile rezervirane za odgojitelje.

Uzimajući sve navedeno u obzir, može se zaključiti da su alternativni pristupi odgoju i obrazovanju povezani s djetetovim osjećajem kompetentnosti, a time automatski i odabirom aktivnosti u kojima će sudjelovati. Aktivnosti iz svakodnevnog života, koje su obilježje alternativnih pristupa, djecu privlače i u njima izazivaju osjećaj

zadovoljstva, a upravo takve aktivnosti pokazale su se kao one na kojima se dječja pažnja i usmjerenost najduže zadržavaju. Je li razlog tomu taj što djeca uživaju pomažući ili pak dobar osjećaj koji se javlja kod djece zbog izvršavanja radnji koje je vidjelo u svom domu od odraslih članova obitelji i može ih usavršavati u sigurnom okruženju dječjeg vrtića pod kontrolom svojeg odgojitelja, i dalje ostaje neistraženo i mogući predmet daljnjeg istraživanja.

S rezultatima istraživanja *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri* možemo povezati i rad autorice Soundy (2008), koja je u svom članku *Young Children's Imaginative Play: Is it Valued in Montessori Classrooms?*, opisala prirodu imaginativne igre u Montessori učionicama i istaknula transkript i zapažanja promatranja slobodne igre u kojoj su se djeca vozila imaginativnim vlakom do New Yourka. U transkriptu je prikazan ulomak slobodne igre koji pokazuje koliko brzo mala djeca u Montessori skupinama prihvaćaju pozivnice tipa *pretvarajmo se*. Prikazani scenarij imaginarne igre ostvario se sredinom jutra, nakon ranijeg odgojiteljičinog čitanja pripovijetke *The Caboose that Got Loose*. Nakon toga spontano se razvila dramatizacija koju je pokrenulo dijete tijekom sesije od 90 minuta u kojoj su djeca sama odabrala aktivnost u kojoj će sudjelovati iz niza ponuđenih pedagoških materijala.

Ulomak pokazuje četvero djece kako primjenjuju događaje iz pripovijetke u svoju igru tj. prikazuju svoje perspektive, ideje i viđenje odslušanog djela. Dijalog djece u igri bio je ležeran i razgovoran, obilježen kratkim rečenicama i jednostavnim izborom riječi. Kako je igra napredovala tako je i rječnik postajao sve više deskriptivan, djeca su počela opisivati slike okoliša i predmeta, dodjeljivala su i mijenjala uloge te se pojavila narativna priča. Jednako zanimljivo, djeca koju je autorica promatrala, rečenice su izgovarala u karakterističnom ritmu i intonacijskom obrascu kao odgojiteljica kada je čitala djelo.

Ovo zapažanje možemo povezati s istraživanjem *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri* i rezultatom izdvojenih elemenata Reggio pedagogije u kojemu možemo vidjeti da je veliki rezultat dobiven upravo u *prepričavanju doživljaja odgojitelju ili ostaloj djeci* (N = 84). Važno je osvijestiti da djeca gledaju i slušaju odrasle oko sebe i uzimaju ih kao modele za buduće djelovanje. Uloga odgojitelja i svih uključenih u odgojno-obrazovni proces odgovorna je i neizmjereno dragocjena te zahtijeva ponašanje i djelovanje sukladno ulozi govornog i moralnog modela. Kao što

Seitz i Hallwachs (1996) naglašavaju, odgojitelj mora pokušati djeci prenijeti bogat, razumljiv i jasan jezik preko kojeg će djeca moći izraziti osjećaje. Izražavanje doživljaja, osjećaja, anegdota, pa čak i strahova, može pomoći u razvoju vokabulara, produbljivanju i razvoju dječje slobodne igre kao i pojačanom osjećaju zajedništva i pripadništva skupini.

5. ZAKLJUČAK

Alternativne pedagogije temelje svoje principe na suvremenom shvaćanju djeteta kao kompetentnog bića, sposobnog za djelovanje i sudjelovanje u aktivnostima zajednice i društva. Analizom istaknutih pedagogija može se doći do zaključka da su sve tri pedagogije izuzetno poticajne za razvijanje kako fizičkog, tako i psihičkog razvoja djeteta. Alternativne pedagogije su u današnje vrijeme prihvaćene i odgojitelji često odlaze na dodatne edukacije kako bi usavršavali kompetencije koje su potrebne za odgoj u specijaliziranim dječjim vrtićima. Iako se za rad u vrtićima specijaliziranim za određenu pedagogiju odgojitelj mora dodatno školovati, u redovnim dječjim vrtićima također se mogu odvijati aktivnosti specifične za određenu alternativnu pedagogiju. Odgovornost je prepoznavanja elemenata alternativnih pedagogija na odgojiteljima koji će svojim znanjem i pravovremenom reakcijom usmjeriti, produljiti ili produbiti daljnje odvijanje dječje slobodne igre.

Potrebno je osvijestiti koliko kvalitetne mogu biti igre, projekti i istraživanja u dječjem vrtiću, koliko je važan rad odgojitelja te koliko dobroga donosi promatranje dječje igre. Rad odgojitelja treba cijeliti i uvidjeti značaj i njegovu ulogu u opažanju igara i aktivnosti koje se svakodnevno provode u dječjim vrtićima, odgojno-obrazovnim ustanovama.

Istraživanje *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri* koje je provedeno u svrhu pisanja ovog završnog rada pokazalo je da je frekvencija ponavljanja aktivnosti specifičnih za alternativne pedagogije iznosila 1 443 što je dokaz da se zaista često određeni elementi alternativnih pedagogija pojavljuju u slobodnoj dječjoj igri. Istraživanje je pokazalo da se u dječjoj igri najčešće javljaju elementi Montessori pedagogije te da su se djeca najčešće bavila aktivnostima specifičnim za tu pedagogiju. Slijedile su aktivnosti specifične za Reggio pedagogiju, a elementi Waldorfske pedagogije pojavljivali su se najrjeđe u dječjoj igri za vrijeme provedbe istraživanja. Djeca koja su sudjelovala u istraživanju najkraće su se zadržavala na aktivnostima specifičnim za Waldorfsku pedagogiju, 1 960 minuta, a najduže su se zadržavala na aktivnostima specifičnim za Montessori pedagogiju, čak 4 285 minuta, dok su se u aktivnostima specifičnim za Reggio pedagogiju zadržavala nešto kraće, 3 405 minuta. Provedeno istraživanje je pokazalo kako se elementi alternativnih pristupa svakodnevno ponavljaju u dječjoj slobodnoj igri i lako

su uočljivi kada se dječja igra smisleno promatra. Dakako, valja imati na umu da su elementi alternativnih pedagogija predstavljeni ovim istraživanjem zapravo elementi koji se, prvotno, mogu poistovjetiti s jednom ili više alternativnih pedagogija. No, također zbog široke rasprostranjenosti alternativnih pedagogija često se ovi elementi niti ne smatraju dijelom alternativnih pristupa, već ih se smatra dijelom uobičajenog i redovnog odgojno-obrazovnog rada i dječje igre.

Stoga su, zaključuje se, odgojiteljeva upućenost u elemente alternativnih pedagogija i sposobnost zapažanja važne komponente u ostvarivanju idealnog okruženja koje će poticati djecu na izražavanje vlastitih osjećaja, interesa i stavova. Osiguravanje dobrobiti djece je svakom odgojitelju najvažniji zadatak, a prepoznavanje dječjih potreba, nit vodilja koja će odgojitelja, koji poznaje strukturu rada i osnovne značajke, dovesti do zadovoljenja svih dječjih potreba koje sežu od fizičkih pa sve do emocionalnih.

LITERATURA

Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 166-171.

https://www.researchgate.net/profile/Ayla-Arseven/publication/274133939_The_Reggio_Emilia_approach_and_curriculum_development_process/links/569e091208ae950bd7a828e2/The-Reggio-Emilia-approach-and-curriculum-development-process.pdf?origin=publication_detail

Attfield, K. (2024). The humane education of Waldorf. *Frontiers in Education*, 9, 91-94.

Badurina, P. (2015). Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi. *Napredak*, 156 (1-2), 47-75.

Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166156>

Blanuša Trošelj, D. (2024). Igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 165-191). Alfa d.d. Zagreb i Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9-37.

Preuzeto 12. 9. 2024. s <https://doi.org/10.21464/mo42.222.937>.

Borovac, T. (2024). Alternativni pedagoški pristupi. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 55-72). Alfa d.d. Zagreb i Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Danner, N. Fowler, S. (2015). Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Access, *Journal of Montessori Research*, 1, 28-41.

Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Alineja.

Fernández Santín, M. Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6, 50-56.

Frödén, S. i Rosell A. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool. *Steinerpedagogikk*, 5, 186-201.

- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 65-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82653>
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Kvintova, J. i sur. (2022). Preschoolers' Attitudes, School Motivation, and Executive Functions in the Context of Various Types of Kindergarten. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.
- Månsson, A. (2008). The construction of "the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school, *Educare*, 3, 21-41.
- Massimelli, M. M. Mineo, R. Tucci, G. (2022). Listening and Documenting in the Reggio Approach. *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 184–199.
- Matijević, M. (2006). Alternativna pedagogija i boravak učenika u školi. *Zadnja posjeta*, 6, 2013.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Tipex.
- Mendeš, B. Marić, Lj. & Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre: Teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: Babić, N. & Krstović, J. (ur.) *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta : zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem* (str. 143-148).
- Mphahlele, R.S.S. (2019). Exploring the role of Malaguzzi's "Hundred Languages of Children" in early childhood education, *South African Journal of Childhood Education* 9(1).
- Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: R. Bacalja i K. Ivon. (ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 27-37). Sveučilište u Zadru.
- Phillips, S. (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*, 2. Izdanje, Naklada Slap.
- Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija - učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (21), 9-13.

Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/182122>

- Rogulj, E. (2024). Okruženje za igru na otvorenome. U A. Višnjić-Jevtić (ur.), *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 263-290). Alfa d.d. Zagreb i Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Seitz, M. Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?*, Educa.
- Sekulić Majurec, A. Cvetković Lay, J. (2008). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*, 2.izdanje, Alineja.
- Soundy, S. (2008). Young Children's Imaginative Play: Is It Valued in Montessori Classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36, 381–383.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*, Express digitalni tisak d.o.o.
- Stoll Lillard, A. (2005). *Montessori the science behind the genius*. Oxford university press.
- Thornton, L. Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio Approach: early years education in practice*. Routledge.
- Thornton, L. Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice* Second edition. Routledge.
- Von Voss, H. (2010). Montessori-Therapie bei Kindern mit Entwicklungsstörungen. *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*, 28.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno – obrazovne ustanove*. Mali profesor
- Vukasović, A. (1995). *Pedagogija*, Alfa d.d.
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio way: a beginner's guide for American teachers*. Redleaf Press.
- Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću. U: R. Bacalja, H. Ivon (Ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 19-27). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Prilozi

Prilog 1. Kontrolna lista

Dob (upisati: godina, mjesec, npr. 4.5): _____ Spol (upisati slovima): _____ Odgojna skupina (zaokružiti): homogena/heterogena

Elementi alternativnih pedagogija	Prvi termin _____			Drugi termin _____			Treći termin _____		
	0-5min	5,1-10min	10,1-15min	0-5min	5,1-10min	10,1-15min	0-5min	5,1-10min	10,1-15min
Dijete se igra drvenim kockama									
Dijete pretače vodu ili drugu tekućinu iz vrča i/ili posuda									
Zakopčava se i/ili vezuje vezice na obući									
Postavlja stol u dječjoj igri									
Dijete zalijeva biljke									
Dijete se odvaja od ostale djece u igri i aktivnostima									
Dijete je koncentrirano na ono što radi									
Dijete samostalno bira materijal za igru									
Dijete prati odgojitelja kad mu predstavlja novi materijal									
Dijete posprema korišteni materijal									
Dijete sudjeluje u aktivnostima s abakusom									
Dijete sudjeluje u aktivnostima s drvenim štapićima									
Dijete pronalazi odgovarajuće oblike u aktivnosti s umetaljkama									
Dijete manipulira lutkama za prste									
Dijete miješa boje u likovnim aktivnostima									
Dijete sluša instrumentalnu glazbu									
Dijete svira instrument									
Dijete sluša pripovijedanje odgojitelja (bajke, basne, legende)									
Dijete izražava zvuk i govor kroz pokrete tijela									
Dijete se igra koncem ili vunom									
Dijete igra igre uloga (različite profesije i zanimanja)									
Dijete niže perlice									
Dijete gradi kućice ili skloništa									
Dijete sudjeluje u radu projekta koji se izvodi u vrtiću									
Dijete crta prstima po brašnu									
Dijete se igra s ogledalom									
Dijete prepričava doživljaje djeci i/ili odgojitelju									
Dijete verbalno izražava kako se osjeća									
Dijete samostalno fotografira aktivnost									
Dijete se slobodno kreće, isprobava različite pokrete, savladava prepreke									
Dijete slobodno uzima materijale iz dostupnih i preglednih kutija									
Dijete sudjeluje u aktivnostima po vlastitom izboru									

Prilog 2. Odluka o etičnosti istraživanja (FOOZ)

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Povjerenstvo za procjenu etičnosti istraživanja


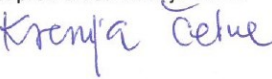

ODLUKA O ETIČNOSTI ISTRAŽIVANJA

Naziv istraživanja:	Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri
Voditelj/voditeljica istraživanja (odgovorna osoba):	Paula Kupirović
E-mail adresa voditelja/voditeljice istraživanja:	pkupirovic@student.unipu.hr
Institucija/organizacija koja provodi istraživanje:	FOOZ, SJD u Puli

Predloženi nacrt istraživanja:

- 1) odobrava se kao etički prihvatljiv
- 2) predlažu se sljedeće dorade da bude etički prihvatljiv:

Članice povjerenstva:

1. prof. dr. sc. Iva Blažević

2. izv. prof. dr. sc. Ksenija Černe

3. doc. dr. sc. Marlena Plavšić


Datum zaprimanja zamolbe: 19. 2. 2024.
Datum donošenja odluke: 21. 2. 2024.
Datum slanja obavijesti: 21. 2. 2024.

Prilog 3. Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju – autorizacija ravnatelja dječjih vrtića

INFORMIRANI PRISTANAK za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani,

pozivamo Vas da sudjelujete u istraživanju koje se provodi u svrhu dobivanja uvida u elemente alternativnih pedagogija koje djeca rane i predškolske dobi koriste u igri, pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Molimo Vas da pažljivo pročitate ovaj Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju u kojem se objašnjava zašto i kako se istraživanje provodi i koji bi mogli biti rizici i dobiti od njegove provedbe. Ako se odlučite sudjelovati u ovom istraživanju, od Vas će se tražiti da zajedno s istraživačem potpišete ovaj Informirani pristanak u dva primjerka od kojih jedan pripada Vama, a drugi istraživačici. Ako imate dodatnih pitanja, slobodno se obratite istraživačici Pauli Kupirović (pkupirovic@student.unipu.hr), te profesorici Marini Diković (marina.dikovic@unipu.hr) i asistentici Moniki Terlević (monika.terlevic.1@unipu.hr).

Naslov istraživanja: Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri

Istraživačica:

- Paula Kupirović, studentica (pkupirovic@student.unipu.hr)
- izv. prof. dr. sc. Marina Diković (marina.dikovic@unipu.hr)
- Monika Terlević, mag. praesc. educ. (monika.terlevic.1@unipu.hr)

Institucija: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Zagrebačka 30, 52100 Pula

Kratak opis teme istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati elemente alternativnih pedagogija u dječjoj igri.

Istraživački problemi:

1. Istražiti u kojoj mjeri se elementi alternativnih pedagogija (Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija, Reggio pedagogija) ponavljaju u dječjoj igri u određenom vremenskom intervalu.
2. Ispitati učestalost pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju.
3. Utvrditi trajanje pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju.

Opis procesa istraživanja

U sklopu ovog istraživanja provest će se planirano istraživanje metodom opažanja u prirodnim uvjetima, odnosno opažanja djeteta bez uključivanja. Podaci će se prikupljati bilježenjem podataka u listu označavanja konstruiranu posebno za potrebe ovog završnog rada, odnosno kontrolnu listu (ček listu) kojom će se utvrditi prisutnost, trajanje i učestalost korištenja pojedinih elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Lista se sastoji od posebnih aktivnosti koje su specifične za pojedine alternativne pedagogije. Nezavisne varijable su spol, dob i odgojna

skupina. Opažanje će se odvijati prema sustavnom rasporedu tijekom jutarnjih sati u trajanju od 15 minuta.

Mogući rizici i dobici

Minimalni rizik istraživačkog postupka je onaj u kojem je stupanj moguće štete, neugode ili povrede koju će postupak izazvati manji ili jednak onome kakvom su sudionici i sudionice izloženi u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. Predloženo istraživanje ne uključuje rizik veći od minimalnog. Korist od istraživanja za sudionika uviđa se u neizravnom osvještavanju svojih stavova o predmetu mjerenja. Od sudionika se očekuje određeni vremenski angažman potreban za provedbu istraživanja.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodni sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku.

Povjerljivost

Sve informacije podijeljene tijekom opažanja ostaju povjerljive. Nitko osim istraživača neće imati pristup kontrolnim listama, a svakom sudioniku (djetetu) će biti dodijeljen pseudonim. Korišteni podaci i/ili eventualno objavljeni dijelovi kontrolne liste ne mogu se ni na koji način povezati uz odgojno-obrazovnu ustanovu, niti djetetovo ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati djetetov identitet.

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te kao odgovorna osoba dječjeg vrtića pristajem sudjelovati u ovom istraživanju.

Potpis istraživačice:

Potpis ravnatelja/ce:

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka od kojih jedan pripada ravnatelju dječjeg vrtića, a jedan istraživačima.

Napomena: Autorizaciju molimo potpišete i skeniranu dostavite elektroničkom poštom na službenu adresu istraživačice Paule Kupirović, a ukoliko niste u mogućnosti skenirati potpis, utoliko nam elektroničkom poštom potvrdite svoj pristanak u ovom istraživanju.

Zahvaljujemo na suradnji,

Paula Kupirović, studentica

izv. prof. dr. sc. Marina Diković

Monika Terlević, asistentica

Prilog 4. Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju – autorizacija roditelja / skrbnika

INFORMIRANI PRISTANAK za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani,

pozivamo Vas da sudjelujete u istraživanju koje se provodi u svrhu dobivanja uvida u elemente alternativnih pedagogija koje djeca rane i predškolske dobi koriste u igri, pri Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Molimo Vas da pažljivo pročitate ovaj Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju u kojem se objašnjava zašto i kako se istraživanje provodi i koji bi mogli biti rizici i dobiti od njegove provedbe. Ako se odlučite sudjelovati u ovom istraživanju, od Vas će se tražiti da zajedno s istraživačicom potpišete ovaj Informirani pristanak u dva primjerka od kojih jedan pripada Vama, a drugi istraživačici. Ako imate dodatnih pitanja, slobodno se obratite istraživačici Pauli Kupirović (pkupirovic@student.unipu.hr), te profesorici Marini Diković (marina.dikovic@unipu.hr) i asistentici Moniki Terlević (monika.terlevic.1@unipu.hr).

Naslov istraživanja: Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri

Istraživačica:

- Paula Kupirović, studentica (pkupirovic@student.unipu.hr)
- izv. prof. dr. sc. Marina Diković (marina.dikovic@unipu.hr)
- Monika Terlević, mag. praesc. educ. (monika.terlevic.1@unipu.hr)

Institucija: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Zagrebačka 30, 52100 Pula

Kratak opis teme istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati elemente alternativnih pedagogija u dječjoj igri.

Istraživački problemi:

1. Istražiti u kojoj mjeri se elementi alternativnih pedagogija (Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija, Reggio pedagogija) ponavljaju u dječjoj igri u određenom vremenskom intervalu.
2. Ispitati učestalost pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju.
3. Utvrditi trajanje pojavljivanja elemenata određene alternativne pedagogije u dječjoj igri u odnosu na drugu i treću alternativnu pedagogiju.

Opis procesa istraživanja

U sklopu ovog istraživanja provest će se planirano istraživanje metodom opažanja u prirodnim uvjetima, odnosno opažanja djeteta bez uključivanja. Podaci će se prikupljati bilježenjem podataka u listu označavanja konstruiranu posebno za potrebe ovog završnog rada, odnosno kontrolnu listu (ček listu) kojom će se utvrditi prisutnost, trajanje i učestalost korištenja pojedinih elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Lista se sastoji od posebnih aktivnosti koje su specifične za pojedine alternativne pedagogije. Nezavisne varijable su spol, dob i odgojna

skupina. Opažanje će se odvijati prema sustavnom rasporedu tijekom jutarnjih sati u trajanju od 15 minuta.

Mogući rizici i dobici

Minimalni rizik istraživačkog postupka je onaj u kojem je stupanj moguće štete, neugode ili povrede koju će postupak izazvati manji ili jednak onome kakvom su sudionici i sudionice izloženi u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. Predloženo istraživanje ne uključuje rizik veći od minimalnog. Korist od istraživanja za sudionika uviđa se u neizravnom osvještavanju svojih stavova o predmetu mjerenja. Od sudionika se očekuje određeni vremenski angažman potreban za provedbu istraživanja.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodni sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku.

Povjerljivost

Sve informacije podijeljene tijekom opažanja ostaju povjerljive. Nitko osim istraživača neće imati pristup kontrolnim listama, a svakom sudioniku (djetetu) će biti dodijeljen pseudonim. Korišteni podaci i/ili eventualno objavljeni dijelovi kontrolne liste ne mogu se ni na koji način povezati uz odgojno-obrazovnu ustanovu, niti djetetovo ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati djetetov identitet.

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te, kao odgovorna osoba koja zakonski skrbi o djetetu, pristajem sudjelovati u ovom istraživanju.

Potpis istraživačice:

Potpis roditelja/skrbnika:

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka od kojih jedan pripada roditelju/skrbniku, a jedan istraživačima.

Napomena: Autorizaciju molimo potpisati i skeniranu dostaviti elektroničkom poštom na službenu adresu elektroničke pošte istraživačice Paule Kupirović, a ukoliko niste u mogućnosti skenirati potpis, utoliko nam elektroničkom poštom potvrdite svoj pristanak u ovom istraživanju.

Zahvaljujemo na suradnji,

Paula Kupirović, studentica

izv. prof. dr. sc. Marina Diković

Monika Terlević, asistentica

Sažetak

U ovom radu istraživale su se tri ključne alternativne pedagogije čiji se elementi prepoznaju u slobodnoj dječjoj igri kod djece rane i predškolske dobi. Poseban naglasak stavlja se na ulogu odgojitelja kao aktivnog promatrača koji kontinuiranim promišljanjem i dokumentiranjem dječje igre pridonosi unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelji su ključni akteri u svakodnevnom radu s djecom, jer upravo oni pružaju edukativne poticaje i organiziraju aktivnosti koje omogućuju djeci da razvijaju svoje znanje, samopouzdanje i samosvijest.

Rad također ističe važnost osnaživanja odgojitelja kako bi se potaknula njihova znatiželja i unaprijedila njihova sposobnost za inovativno djelovanje u radu s djecom. Na taj način, odgojitelji mogu bolje razumjeti i prepoznati elemente alternativnih pedagogija u dječjoj igri. Alternativni pristupi odgoju i obrazovanju temelje se na shvaćanju djeteta kao cjelovitog i sposobnog bića koje uči u svim aktivnostima, uključujući i one koje odraslima mogu izgledati nevažno. Posebnost ovih pristupa ogleda se u uvažavanju dječje potrebe za istraživanjem, kretanjem i izražavanjem, što je lako uočljivo u praksi specijaliziranih odgojitelja.

S vremenom se shvaćanje djeteta i njegovog razvoja mijenjalo se, što je dovelo do razvoja novih pristupa u odgoju i obrazovanju. Alternativne pedagogije posebno naglašavaju dječju autonomiju i važnost igre kao temelja za učenje i razvoj. U svrhu ovog rada, provedeno je kvalitativno istraživanje pod nazivom *Opažanje elemenata alternativnih pedagogija u dječjoj igri*, koje se temeljilo na metodi opažanja bez sudjelovanja. Istraživanje je provedeno u dječjim vrtićima u Hrvatskoj, u tri navrata koja su trajala po 15 minuta.

Ovaj rad doprinosi razumijevanju kako se elementi alternativnih pedagogija manifestiraju u slobodnoj dječjoj igri i pruža smjernice za odgojitelje u svakodnevnom radu s djecom, ističući važnost njihove uloge u promatranju i opažanju dječje igre.

Ključne riječi: alternativne pedagogije, dječja slobodna igra, kompetencije odgojitelja, kvalitativno istraživanje, opažanje, predškolska dob

Summary

This paper explores three key alternative pedagogies whose elements are recognized in free play among children of early and preschool age. Special emphasis is placed on the role of the preschool teacher as an active observer, who, through continuous reflection and documentation of children's play, contributes to the improvement of the educational process. Preschool teachers are the key actors in daily work with children, as they provide educational stimuli and organize activities that allow children to develop their knowledge, confidence, and self-awareness.

The paper also highlights the importance of empowering preschool teachers to foster their curiosity and enhance their ability to innovate in their work with children. In this way, preschool teachers can better understand and recognize the elements of alternative pedagogies in children's play. Alternative approaches to education are based on the understanding of the child as a holistic and capable being who learns through all activities, including those that may seem insignificant to adults. The uniqueness of these approaches is reflected in the recognition of children's need for exploration, movement, and expression, which is easily observed in the practice of specialized educators.

Throughout history, the understanding of the child and their development has changed, leading to the development of new approaches in education. Alternative pedagogies particularly emphasize children's autonomy and the importance of play as a foundation for learning and development. For the purposes of this paper, a qualitative study titled *Observation of Elements of Alternative Pedagogies in Children's Play* was conducted, based on the non-participatory observation method. The research was carried out in preschools in Croatia, in three sessions, each lasting 15 minutes.

This paper contributes to the understanding of how elements of alternative pedagogies manifest in children's free play and provides guidelines for preschool teachers in their daily work with children, highlighting the importance of their role in observing and perceiving children's play

Keywords: alternative pedagogies, children's free play, competencies, observation, preschool age, preschool teacher, qualitative research