

Prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića

Lapaš, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:219140>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-30**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Katarina Lapaš

Prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

PROSTORNO-MATERIJALNO UREĐENJE DJEČJEG VRTIĆA

Diplomski rad

Student/ica:

Katarina Lapaš

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Rozana Petani

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Katarina Lapaš**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. lipnja 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Povijesni razvoj prostorno-materijalnih uvjeta dječjih vrtića – Fröbelovi „darovi“.....	2
3. Prostor gdje djeca žive.....	6
4. Vrste programa i prostorno – materijalnog uređenja vrtića.....	8
4.1. <i>Humanističko – razvojni pristup.....</i>	8
4.1.1. <i>Osnovna načela humanističko-razvojnog pristupa.....</i>	11
4.1.2. <i>Prostorno – materijalno uređenje prema humanističko-razvojnog pristupu.....</i>	13
4.2. <i>Montessori pedagogija.....</i>	17
4.2.1. <i>Biografski podaci Marie Montessori</i>	17
4.2.2. <i>Osnovna načela Montessori pedagogije.....</i>	18
4.2.3. <i>Prostorno-materijalno uređenje prema Montessori programu</i>	20
4.3. <i>Waldorfska pedagogija.....</i>	24
4.3.1. <i>Biografski podaci Rudolfa Steinera</i>	24
4.3.2. <i>Osnovna načela rada waldorfske pedagogije.....</i>	25
4.3.3. <i>Prostorno-materijalno uređenje prema waldorfskom programu</i>	27
5. Metodologija istraživanja.....	31
5.1. <i>Predmet, problem i cilj istraživanja.....</i>	31
5.2. <i>Zadaci istraživanja.....</i>	32
5.3. <i>Metoda istraživanja</i>	32
5.4. <i>Uzorak istraživanja.....</i>	33
5.5. <i>Postupak istraživanja.....</i>	34
6. Analiza i interpretacija rezultata	35
6.1. <i>Opće stanje i zadovoljstvo prostorno-materijalnom okolinom.....</i>	35

6.2.	<i>Odgojiteljičin pristup prostoru i materijalima ovisno o programu, željenim ciljevima i aktivnostima rada dječjeg vrtića.....</i>	41
6.3.	<i>Prostorno-materijalno uređenje uvjetovano programom i implikacije za optimalnu okolinu dječjeg vrtića.....</i>	54
7.	Usporedba prostorno-materijalnog okruženja dječjeg vrtića	58
8.	Zaključak.....	63
9.	Literatura.....	64
10.	Popis tablica i slika.....	69
11.	Prilozi	71
11.1.	<i>Protokol intervjua</i>	71
11.2.	<i>Dječji vrtić Radost – primjer prostorno-materijalnog uređenja humanističko-razvojnog programa.....</i>	73
11.3.	<i>Dječji vrtić Montessori u Zagrebu – primjer prostorno-materijalnog uređenja Montessori programa.....</i>	80
11.4.	<i>Dječji vrtić Pikulica u Zagrebu – primjer prostorno-materijalnog uređenja Waldorf programa.....</i>	87
12.	Sažetak i ključne riječi/Summary and Key words.....	95

1. Uvod

Ovaj diplomski rad polazi od povijesnog pregleda prostornih uvjeta i korištenih materijala u dječjim vrtićima. Promjenom strukture tradicionalne obitelji i mijenjanjem uloge žene izvan obiteljskog doma, vrtići su poprimali sve veći društveni značaj. Zaposlene žene više nisu imale niti imaju vremena za brigu djeteta zbog zahtjeva koje pred njih stavlja posao i razvoj karijere. Iz tog razloga prisiljene su staviti dijete u jaslice već u njihovim prvim mjesecima ili godinama života. Osim prostora jaslica, uz škole su često organizirani prostori predškole za pripremu djece za njihove prve poduke u školskim klupama. U povijesnom pregledu rada se uočavaju one bitne promijene u prostornom uređenju i upotrebi materijala, posebice novim otkrićima u području razvoja djeteta. U organiziranju arhitekture i prostora dječjeg vrtića važna je interdisciplinarnost, suradnja projektanta i pedagoških djelatnika u izradi nacrtu prostora dječjeg vrtića. Kada izostane takva suradnja, dolazi do stvaranja sheme tradicionalnog oblika ustanove u kojoj nove pedagoške spoznaje ostaju zanemarene. Sukladno s tim, korištenje pojedinih materijala ostaje samo napomena u dokumentima, bez praktičnog obistinjenja.

Kroz navođenje polazišta tri programa, humanističko-razvojnog te Montessori i Waldorf, uočavaju se bitne razlike u načelima koncepta koji utječu na uređenje prostora i upotrebu materijala. Kako bi se prikazale sličnosti i razlike u praksi, ispitane su odgojiteljice ustanova svakog od programa. Postavljena pitanja proizlazila su iz teorijskih saznanja koja su potom uspoređivana s dobivenim odgovorima iz perspektive odgojitelja dječjih vrtića. Uređenje prostorno-materijalnih uvjeta dječjih vrtića neophodno je konstantno ispitivati te se usporedbom nastoji elaborirati sadržaj koji je od bitnog značaja za unapređenje praktičnog djelovanja. U središtu je tog djelovanja dobrobit djeteta kako bi ustanova stvorila osjećaj ugodne i obiteljske atmosfere jer djeca su po prvi put razdvojena od obiteljskog doma i postavljena u vrtićku okolinu. Na ovu temu nadovezuju se problemi koje je još potrebno detaljnije istražiti, kao što su pitanja prilagođavanja prostora i materijala doseljenicima (izbjeglicama), adekvatnosti korištenih materijala u dvojezičnim, sportskim, vjerskim i drugim specifičnim programima dječjih vrtića, te provođenja karijernog usmjeravanja u predškolskim ustanovama.

2. Povijesni razvoj prostorno-materijalnih uvjeta dječjih vrtića – Fröbelovi „darovi“

Kako su se uopće građevinski, prostorni i materijalni uvjeti mijenjali u izgradnji i uređenju dječjih vrtića? Jan Amon Komenski (1592.-1670.) u svojoj knjizi „Informatorij za materinsku školu“ iz 1632. godine navodi što dijete treba naučiti i znati do svoje šeste godine života, prije polaska u školu. U knjizi su dani naputci koji podrazumijevaju određene prostorne i materijalne uvjete za razvoj djece. Iako je bio usredotočen na aktivnosti, spominje i prirodne materijale, poput blata, pruća i kamenja s kojim djeca grade kuće, rad s vodom, krede za crtanje, ogledalo i drugo (Komenski, 1980). U tom su razdoblju djelovala prva čuvališta (skloništa) kako bi se zbrinula djecu bez potrebne brige i njege. Jean-Jacques Rousseau (1712.-1778.) je pisao o tome kako djeca najbolje uče prema vlastitim impulsima i nagonima u prirodnom okruženju. Johann Heinrich Pestalozzi (1774.-1827.) je razvio teoriju da prostor treba biti reformiran i nalikovati obiteljskom domu gdje se djeca osjećaju sigurnima i uče putem osjetila u dodiru s posebno osmišljenim podukama (Gutek, 2004). Osnovao je prvi vrtić 1805. godine, dok je deset godina kasnije Robert Owen (1771.-1858.) osnovao instituciju za djecu u industrijskom okrugu. No, radilo se o prvim institucijama koje nisu bile pedagoški usmjerene, već o ustanovama koje su nastojale pružiti djeci potrebnu njegu. Sa širenjem Fröbelove filozofije, dolazi do otvaranja vrtića u korist srednje klase, a roditelji su počeli plaćati naknade za boravak djece. Građevine dječjih vrtića mijenjale su se s obzirom na arhitektonske inovacije ili se zadržavaju na tradicionalizmu, a materijal i prostorno uređenje zavisno o sljedbenicima pedagogije koji su zagovarali određeni oblik interakcije djeteta s materijalom. Osiguravanje da vrtić ili predškolska ustanova bude kvalitetna, podrazumijeva kvalitetno oblikovan prostor i dostupne materijale. Početkom 90-ih godina 20. stoljeća, u Europi se vidjela prilika za rad žena izvan kuće, osiguravanjem dobre brige za njihovu djecu u dječjim vrtićima. Tijekom 50-ih i 60-ih godina kada John Bowlby (1907.-1990.) iznosi svoju teoriju privrženosti, majke su bile zabrinute stavljati djecu u dječje vrtiće. Ta je zabrinutost trajala sve dok daljnja istraživanja nisu pokazala suprotno, da je razvoj privrženosti siguran, ako je djetetova okolina sigurna i ako se dijete osjeća sigurnim u tom prostoru, s odgojiteljicom i grupom djece. U javnosti se počelo prihvaćati da dječji vrtić osigurava socijalizaciju i pomaže zaposlenim roditeljima. Isto tako, tehnološki razvoj se

pokazao štetnim za razvoj i socijalizaciju djece pa su dječji vrtići mjesto gdje se osigurava da djeca provedu vrijeme razvijajući svoja osjetila i učeći nove stvari (Dudek, 1996).

Dječji vrtići mijenjaju svoj naziv kroz povijest u Republici Hrvatskoj pa jednako tako i svoju strukturu prostora i rada. U Hrvatskoj su se prve institucije za djecu osnivale u sklopu crkvenih institucija, odnosno redova, što je ujedno uvjetovalo prostor i materijalne uvjete prvih „skloništa“ ili „sabilišta“ za djecu (Došen-Dobud, 2019: 13). Takve građevine su bile u svrhu zbrinjavanja djece koja su napuštena. Povijesne okolnosti industrijske revolucije u svijetu pa i u Hrvatskoj, zahtijevale su zbog zaposlenja stanovništva, povećan broj ustanova i osoba za brigu djece. No, nepovoljni prostorni uvjeti i uzdržavanja stručnog kadra, dovela su do smrti velikog broja djece. Primjer je sklonište otvoreno u Rovinju 1854. godine koje je zbog sve težih materijalnih uvjeta, došlo i do ugrožavanja djece smještenih u sklonište. Prve su se zakonske regulative javile o djelovanju dječjih vrtića, tada pod nazivom zabavišta, 70-ih godina 19. stoljeća. Jedna od istaknutih djelatnica u okviru djelovanja dječjih vrtića u Hrvatskoj tijekom druge polovine 19. stoljeća bila je Antonija Kassowitz Cvijić (1865.-1936.). Ona je bila učiteljica u zabavištu te je objavila knjigu „Rukovođ za zabavište“ 1895. godine. Nakon osnovanog prvog zabavišta na području Zagreba 1855. godine, osnovana su još dva zabavišta, deset godina poslije prvog. Naravno taj se broj s vremenom povećavao i u ostalim većim gradovima Hrvatske. Prvi su koncepti bili ustanovljeni na Fröbelovskom pristupu, to jest cilj im je bio pripremiti djecu od obiteljskog doma do školske klupe. Neke od temeljnih zadaća opisanih u tadašnjim vrtićima i dalje ostaju sličnima danas. Već je tada Antonija Cvijić pisala o dobrovoljnoj igri s drugom djecom, i nekim osnovnim radnjama koje dijete treba svladati (pjevanje i koračanje u ritmu). Problematika Fröbelovski orijentiranih dječjih vrtića u materijalnom smislu bila je ta što se igračke kao opisani „darovi“ nisu mijenjali, a bili su određeni filozofijskim pristupom pa se određeni programi u tadašnje vrijeme u Hrvatskoj udaljavaju od Fröbelovih naputaka. Kako izgleda građevina i koji su se sve materijali koristili u vrtićima u drugoj polovini 19. stoljeća opisanoj u „Rukovođu za zabavišta“? Ono što se smatra idealom opisane zgrade zabavišta tada je izgradnja građevine u obliku prizemnice, u okruženju gdje nema prevelikog prometa, niti tvornica. Sobe su bile raspoređene za djecu određene dobi, potom su se razlikovale soba za igru, spavanje (sanduci sa slamnjačom, jastuk od konjske strune i pokrivač), predsoblje, veranda, a savjetovalo se i za da postoji prostorija za učiteljice, kuhinja i prostorija za podvorkinju. U prostorijama su

bile postavljene klupe za sjedenje i stajanje djece, stol za učiteljicu i ormari za dječje stvari. Soba za igru je trebala biti povezana s vrtom, kako bi dolazio svježi zrak unutra. U vrtu se opisuju zasađene biljke stabala, dok je za drugi dio vrta bila predviđena sadnja hrane (kukuruz, grah, grašak, krumpir, i drugo). U vrtu bi bio i pijesak, a spominju se i životinje – perad i pas (Došen-Dobud, 2019). Jednak naputak o gradnji prizemnica spominje se u „Smjernicama rada Malih škola“ iz 1943. godine. U naputku iz 1943. godine (Mendeš, 2022: 69) spominju se: dvije veće sobe za dječji boravak, blagovaonica, pokriveni trijem, presvlačionica, umivaonica, kupaonica, zahodi, ambulanta, pisarna, kuhinja, smočnica, podrum, spremište, mjesto za pranje i sušenje rublja, drvnica, tavan, prostorija za posluđu, gospodarske zgrade i igralište. Za razliku od „Rukovođa za zabavišta“, od 40-ih godina 20. stoljeća spominju se prostorije i briga usmjerena na zdravstvene navike i nadzor djece (Mendeš, 2022).

Poznati su temeljni oblici igračaka koje se koristio u zabavištima, od kocke, kugle do valjaka, različite svrhe poput kretanja, vježbanja, rukovođenja s rukama. Kao primjer se mogu izdvojiti kuglice za tjeranje u rupicu ili za kuglanje te geometrijski materijal za sastavljanje i stvaranje (igre zabavnice). Određeni materijal čini pri tome plohu, kao što su to pločice, a drugi materijali ravne linije, poput letvica i štapića, a točke kamenčići i sjemenke. Letvice su bile korisne i za učenje brojenja, koje su izgledale kao „drveni složivi tesarski metar“ (Došen-Dobud, 2019: 75). Štapići su pak mogli biti bijeli i obojeni pa su djeca učila slaganje po načelima simetrije i cjelina. Jedan od korištenih materijala bila je lopta postavljena na konac ili postavljena na plohi. Normalna loptica omotana vunom davala se djeci koja bi prvotno proučavala materijal. Djeca su kao i danas koristila materijal za crtanje i slikanje pa su znala ispunjavati ocrtane konture bojama (na primjer, geometrijski oblik se oboji). Jedna od aktivnosti bila je iscrtavanje niti na kartonima. Aktivnost je osmislila jedna Fröbelova učenica, Doris Lütgens. Djeca su isto tako preslagivala papir u obliku geometrijskih oblika, plela košarice, izrezivala različite oblike, modelirala uz pomoć gline. Antonija Cvijić (navedeno u Došen-Dobud, 2019: 81-84) spominje i pomno odabrane pripovijetke kao oblik poučavanja djece te učenje pjesama napamet. Djeca su se isto tako učila promatranju sebe i svoje okoline, ali sve i dalje ostaje mehanizirano i upravljeno svijesti onoga vremena (Došen-Dobud, 2019). Kada je 1940. godine doneseno „Programsko usmjerenje za zabavišta“ bila su određena temeljna načela koja dijete treba usvojiti i kojim aktivnostima će se usvajanje

postići. Temeljne aktivnosti su se sastojale od dječjih radova, kao što je modeliranje, rada s pijeskom, slaganja, šivanja i izrađivanja predmeta. Osim usmjerenost na estetski odgoj, postavljen je naglasak na razvoj osjetila kao i danas, na lijepom izražavanju, na vježbanju kognitivnih funkcija i moralnom odgoju. Djeca su učila pjesme napamet, pričala priče, promatrala i učila se promatranju kroz razne aktivnosti. Sredinom 20. stoljeća program igara i razvoja djece, dijeli se na starosne skupine djeteta: mlađa, srednja i starija grupa. U „Osnovama programa rad s djecom predškolskog uzrasta“ iz 1983. godine počinju se pisati jasni ciljevi i zadaci za tri glavna područja, integrirana u jedinstvenu cjelinu: 1. Dijete i njegova okolina, 2. Govor, izražavanje i stvaranje i 3. Zdravstvena i tjelesna kultura. Sadržaj rada je napisan zavisno o dobi djeteta. Program se tijekom druge polovine 20. stoljeća razvijao u pravcu zadavanja što manjih oblika struktura, a sve više ostavljanju slobode ustanovama i odgojiteljima u radu (Mendeš, 2022).

Znatne promijene u strukturi prostora i materijala, odnosno pristupa djetetu uslijedila su radom psihologa, poput Jeana Piageta (1886.-1980.), Lava Semjonoviča Vigotskog (1896.-1934.), Benjamina Samuela Blooma (1913.-1999.), Jeromea Brunera (1915.-2016.) i drugih. Suvremeni pristupi vode se i dalje saznanjima navedenih predstavnika, no zahtijevaju se i konstantna, nova istraživanja na područjima dječjeg razvoja, rada dječjih vrtića i oblikovanja prostora s obzirom na razvojne stupnjeve djeteta. Dakako, podrazumijeva se da jaslice imaju drugačije uređenje, od dječjih vrtića i predškolskih ustanova. Nova saznanja trebaju se voditi novim tipovima gradnje jer drugačiji pogled i zahvaćanje problematike obuhvaća prilagođeno organiziranje ustanove gdje djeca žive (Došen-Dobud, 2019).

3. Prostor gdje djeca žive

Djeca žive u jaslicama, dječjem vrtiću ili predškolskoj ustanovi. Zbog toga se razvilo stajalište, prema Reggio pedagogiji, da je djetetov treći odgojitelj njegovo okruženje. Naime, za razvoj djeteta ključna su dva faktora – njegovo biološko nasljeđe i njegova okolina. Vrtić je institucija i uređena je kao tipiziran arhitektonski prostor, ujedno s konkretno uređenim prostorno-materijalnim uvjetima za igru i život djece. Pojedine institucije dječjih vrtića izgrađene su od početka s namjenom prostora za život djece, čija je uloga služiti prvobitnoj funkciji njenog prostora. No, dakako postoje prostori koji su prenamjenom postojećih građevina transformirali prijašnje prostorno-materijalno uređenje u ono koje odgovara potrebnim uvjetima, „pravilima“ pedagoškog rada i standarda (Dudek, 1996). Izgradnja građevine ili njena prenamjena utječe na kasnije prostorno – materijalno uređenje i raspored prostorija namijenjene radu s djecom, njenu funkcionalnost. Nedostatak suradnje između arhitekta, dizajnera i pedagoga dovodi do razmeđa između vizije prostora i onog projektiranog u zbilji. Arhitekt nije upoznat s kurikulumom rada dječjeg vrtića, a pedagog s arhitektovom namjerom projektiranja prostorija. Često se na kraju prostor ne odmiče od onog tradicionalnog, a svi djelatnici na projektu rade zasebno (Malešić, 2012). Prostor je uređen prema simboličnosti njegove arhitektonske funkcije, a materijali koji se odabiru postaju tipični materijali za igru djece ženskog i muškog spola. Sve više se zahtijeva suradnja disciplinskih područja u izgradnji, a potom i uređenju prostora za život djece (Kraftl, 2006). Tako je primjerice Maria Montessori u svojoj knjizi „Upijajući um“ (navedeno u Valjan Vukić, 2012: 126) napisala kako joj je u organizaciji prostora pomagao velik broj umjetnika, arhitekata i psihologa. Uz suradnju odgojitelja, stručne službe s arhitektima, projektantima, očekuje se i suradnja s roditeljima tijekom osmišljavanja prostornih i materijalnih uvjeta za rast njihove djece. Naravno, jedna od problematika su i financijska sredstava i oblici financiranja gradnje pa tako i materijalnih uvjeta unutar dječjih vrtića.

Kakva će biti navedena povezanost unutrašnjeg i vanjskog prostora, raspored prostorija i dostupnih materijala, ovisi o programu ili konceptu po kojem se dječji vrtić vodi. Kako je Miljak (2009: 95) u knjizi „Življenje djece u vrtiću“ napisala: „Djeci je potrebno pedagoški pripremljeno i oblikovano okruženje koje će biti ne samo primjereno nego tako uređeno da će maksimalno podržavati i razvijati nove interese, sklonosti i sposobnosti.“ Različiti su pojedinci pokrenuli transformaciju prostora i upotrebe materijala u institucijama dječjih

vrtića. Malaguzzi (navedeno u Thornton, 2005: 10) je rekao da postoji sto jezika kojima se djeca mogu izraziti. Uz vodstvo svojeg pokretača Malaguzzija (1920.-1994.), Reggio pristup je u organiziranju prostorija (ateljera, studija ili laboratorija), pristupao djetetu kao agensu u izražavanju na stotinu različitih načina. Dijete je tada intrinzično motivirano na istraživanje svoje okoline; u prostorijama atelijera djeca istražuju i eksperimentiraju, a odrasli i djeca uče zajedno. Prema tome, Reggio pedagogija uzima u obzir prostornost, boje i svjetlost pri uređenju. Oko središnje prostorije ili centralne *piazze* raspoređeni su atelijeri, a srce vrtića čini i blagovaonica s kuhinjom. Reggio pedagogija iz tog razloga ima neodvojiv odnos arhitekture, odnosno prostornog uređenja, i filozofije pristupa. Osim prostora, Reggio pedagogija uzima u obzir i upravljanje vremenom – kada djeca debatiraju, eksperimentiraju, kada samo bivaju, ili spavaju (Thornton, 2005). Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje temelj su i ostalih koncepata – Rose i Caroline Agazzi (Agazzi pedagogija), Marije Montessori (Montessori program) i Rudolfa Steinera (Waldorf program), a to je temelj i humanističko-razvojnog kurikulumu u našim dječjim vrtićima. Naime, navedeni su predstavnici imali za cilj uključivanje djece kao aktivnog dionika u učenju, u interakciji sa svojom okolinom, te izbjegavanje hijerarhijskog odnosa odgojitelja i djece. Cilj je omogućiti djetetu da se slobodno razvija u okolini koja je upravo organizirana za slobodnije kretanje i igru. Ipak, nije još do kraja i potanko razjašnjeno kako prostor i materijali u svakom svom dijelu postižu (su)konstruiranje učenja djeteta. Bilo bi potrebno kroz istraživanja svakog dječjeg vrtića i njegovih prostorno-materijalnih uvjeta dolaziti do novih spoznaja za praktično djelovanje. Cjelokupan odnos unutarnjeg, vanjskog prostora i socijalnih dionika treba biti u pravilnoj interakciji i međusobnoj komunikaciji tijekom procesa odgoja i obrazovanja usmjerenog na dijete (Valjan Vukić, 2012). Dječji vrtići za osnovu trebaju štiti djetinjstvo i dječja prava pa tako i svojim prostorno-materijalnim uvjetima osiguravati „obiteljski“ ugođaj i atmosferu, pružajući djetetu osjećaj pripadnosti, slobodnog i sretnog razvijanja i učenja (Kraftl, 2006).

4. Vrste programa i prostorno – materijalnog uređenja vrtića

4.1. Humanističko – razvojni pristup

Prvi oblici donesenih programa za rad u dječjim vrtićima bili su usmjereni na biheviorizam i tradicionalne oblike rada. Tijekom 80-ih godina 20. stoljeća program se mijenja uvodeći cjeline, a one su: Dijete i njegova okolina; Govor, izražavanje i stvaranje; Tjelesna i zdravstvena kultura (Petrović-Sočo, 2013: 11). Iako su se uvele nove cjeline unutar programa, pristup je ostao mehanički s ciljem prenošenja znanja odgojitelja na dijete. Od 1991. godine humanistički pristup počinje dobivati na svojoj važnosti, kada se uviđaju potreba fokusa na dijete i na njegova prava te na individualnost svakog djeteta. Počinje se raditi po principu konstruktivizma i djetetove samostalnosti, to jest počinju se uzimati u obzir istraživanja i istraživačke spoznaje tijekom donošenja plana i programa. U 2010. godini kurikulum se ne mijenja od onog humanističko-razvojnog u dječjim vrtića, ali sada se primjenjuje na cjelokupni odgojno-obrazovni sustav škola (Petrović-Sočo, 2013). U 2014. godini je donesen novi Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s temeljnim načelima-vodiljama, dok se rad odvija zasebno u svakoj ustanovi. Naglasak je u programskoj orijentaciji sve više postavljen na humanistički i konstruktivistički pristup (Mendeš, 2022). Najvažnije značajke koje kurikulum ranog i predškolskog odgoja trenutno obuhvaća su da je integriran, razvojno i humanističko orijentiran te konstruktivistički i sukonstruktivistički (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja, 2015).

Pridjevak humanistički i razvojno orijentiran kurikulumu proizlazi iz njegovog cilja i svrhe; usmjerenost je na „kapacitetu djeteta i osobnom razvoju učenika, njegovim potrebama i interesima“ (Slunjski, 2011: 20, 21). Humanistički pristup shvaća dijete kao cjelovito biće koje se poštuje i prihvaća, bez obzira na njegove razlike. Rad dječjeg vrtića, a posebice njegova okolina, treba zahvatiti djetetov razvoj u njegovoj cjelini. Djecu se potiče na kritičko razmišljanje i samostalan rad i zaključivanje. Razvojna orijentiranost podrazumijeva djelovanje koje je u skladu s trenutnim razvojnim, interesnim i iskustvenim potrebama djeteta. Zbog toga je jedno od načela s kojim se vodi rad dječjeg vrtića fleksibilnost. Konstruiranje znanja potaknuto je ponajviše prostorno-materijalnim odnosima dječjeg vrtića. Djeca - zavisno o svojim prijašnjim saznanjima i iskustvima - nadograđuju svoje znanje individualno (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja, 2015). Program se mijenja

kroz vrijeme, zbog učestalog preispitivanja i samorefleksije na rad odgojitelja. Humanistička koncepcija polazi od pristupa poštovanja prema svakome djetetu i davanje slobode odgojiteljima u radu i organiziranju aktivnosti. No humanistički pristup nije samo pridržavanje određenih pravila, ciljeva, nego i upravljanje vlastitim pogledima, stavovima. Zbog toga program ili kurikulum ne bi trebao biti samo jasno preciziran plan za postizanje određenih ciljeva i ishoda, nego i pomicanje od surove direktivnosti. Kurikulum se stoga promatra u obliku transmisijskog i transakcijsko-transformacijskog pristupa (Miljak, 1996: 18). Transmisija se odvija tako da dijete usvoji sadržaj, pravila i vrijednosti putem direktnog odnosa s odgojiteljem. Odnos je krut i hijerarhijski polazeći od odgojitelja prema djetetu, a postupci i kontrola nagrađivani. Za razliku od transmisije, transakcijsko-transformacijski pristup dopušta konstrukciju i (su)konstrukciju njenih dionika u procesu učenja. Prema transakcijsko-transformacijskom pristupu u središtu je dijete i njegov razvojni stupanj. Dijete sada nije pasivan dionik procesa učenja, već aktivan sudionik u vlastitom usvajanju i formiranju iskustava. Kao što je već navedeno, razvojni se dio sagleda u djetetovu učenju novih iskustava i uzimanju u obzir njegovih prijašnjih znanja i iskustava. Osoba prema konstruktivnoj teoriji o odgoju formira vlastita znanja i strukture tog znanja. Uči tako da direktno radi na problemu i predmetu (Slunjski, 2006; Slunjski, 2011). Iz tog razloga, učenje ne može biti kontrolirano i uvjetovano programima. Humanistički pristup dopušta slobodu od kontrole i ograničenja koja se očituje u obliku zadavanja točno određenih ciljeva i ishoda. „Jer, znanje je razvojna, a ne statička kategorija“ (Slunjski, 2006: 26). Znanje i njegovo usvajanje je jedna od temeljnih vrijednosti na koju se rad dječjeg vrtića oslanja. Osim znanja, djecu se nastoji potaknuti na prihvaćanje i uvažavanje drugih (toleriranje) neovisno o njihovom podrijetlu, vjeri, rasi, i drugome. Vrijednost identiteta je jedna od ključnih kod rada s djecom jer odgojno-obrazovne ustanove trebaju potaknuti formiranje djetetovog identiteta, odnosno općeg (nacionalnog i građanskog) i osobnog. Kroz različite vidove aktivnosti i rada dijete se potiče na odgovorno ponašanje i preuzimanje odgovornosti u zajednici u kojoj živi. Kroz samostalan izbor i odluke omogućuju mu se jačanje autonomije. Jedna od osnovnih vrijednosti koju slijedi kurikulum je razvoj kreativnosti i divergentnog načina razmišljanja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2015). Humanističko-razvojni kurikulum nije program koji je zauvijek određen i završen, nego se konstantno nadograđuje i razvija u korist unapređenja ustanove, njenih zaposlenika i djece. Ustanova se transformira u oblik

„zajednice koja uči“ (Slunjski, 2006: 3). Isto tako, Miljak (2015: 12) naglašava kako doneseni dokument ne mijenja praksu, on nam daje teorijsko polazište, dok praktično djelovanje mijenjaju njeni zaposlenici – odgojitelji i stručni suradnici. Istraživanje više nije usmjereno samo na znanstvenu populaciju, već i na dionike praktičnog djelovanja, u svrhu unapređivanja praktičnog rada. Odgojitelj sam istražuje i vrši refleksiju na svoj rad, odbacuje postojeću praksu i utvrđuje nove oblike rada. Prikupljanje i pravljenjem dokumentacije je oblik rada na refleksiji i komunikaciji među sudionicima ustanove. Dokumentacija pomaže u strukturiranju misli, percepcija vlastitih i tuđih radnji onakvima kakvima uistinu jesu u zbilji. Čak su i djeca sposobna za izvođenje nekog oblika dokumentacije, pričanjem s odgojiteljicama o izvedenim aktivnostima i fotografiranjem izvedenih sadržaja (Miljak, 2015). Često dođe do toga da, unatoč želji za inovativnošću i promjenama strukture, prostorno i materijalno uređenje, kao i rad ustanove, ostane tradicionalnim (Slunjski, 2006).

U kurikulumu ne bi trebalo biti razilaženja teorije i prakse. Važno je koliko dobro teorijska saznanja prevodimo u praktično djelovanje. Naime, odgojitelj se ne može voditi teorijski jednim načelom, a u praksi činiti nešto sasvim drugo. Nije prihvatljivo ni to da se odgojiteljev teorijski pristup rada razilazi od općeg teorijskog pristupa radu. Na određeni način djelovanja odgojitelja utječe i „slika o djetetu“ (Miljak, 1996: 25) i razvoj povjerenja prema djetetu i njegovim sposobnostima. Zbog toga je važno da odgojitelj uoči i osvještava svoje pogreške u radu i teži napretku. Odgojitelji pak ističu kako je zbog navike teško početi raditi i govoriti nešto drugo. Uz pomoć podrške okoline i kroz razne interakcije dijete stječe iskustva i uči. Odgojitelj promatra dijete, njegove potrebe i dostignuti razvojni stupanj. U tom procesu se nikako ne bi trebalo podcjenjivati dijete, ali ni njegove sposobnosti (Miljak, 1996). Prije samog prelaska na nove metode i strukture, potrebno je proći kroz faze početnog i intenzivnog razvoja prakse. Prvo definiramo stanje dokumentiranjem i promatranje, potom krećemo u modeliranje boljeg razumijevanja djece i ispitivanja njihova načina razmišljanja. Tek kada se postigne promjena iznutra, kreće se prema otvaranju vrtića prema vanjskoj sredini. U takvoj okolini promjena odgojitelj treba biti spreman na cjeloživotno učenje i konstantno usavršavanje. Odgojitelji i suradnici razvijaju svoj odnos kroz razgovor, prihvaćaju diskurs i kritičko sagledavanje prakse kao ključan element unapređenja vlastitog profesionalnog razvitka. Sve zajedno treba biti u korist ostvarivanje zajedničke vizije i misije ustanove, određene zajedničkim uvjerenjima i vrijednosnim sklopovima. Suradnja i timski

rad je jedan od karakteristika razvoja. Od vrtića kao učeće organizacije očekuje se preispitivanje postojećih saznanja i uplitanje inovativnih i novih rješenja (Slunjski, 2006). Stručni kadar uči s djecom i pristupa praksi kao procesu učenja i stjecanja iskustava, konstantne izgradnje znanja. Takav sustav je „živi organizam“ (Slunjski, 2006: 17), pri čemu je cjelokupan proces sagleda na razini cijele institucije. Cilj je humanističko-razvojnog pristupa i demistifikacija življenja djece u vrtiću, ali i razdvajanje učenja koja se odvija u školi, od onoga u dječjim i predškolskim ustanovama (Miljak, 2015).

4.1.1. Osnovna načela humanističko-razvojnog pristupa

Djetetu je učenje nešto prirodno, ono uči od prvog susreta s okolinom i svaki dan tijekom svog razvoja. Iz tog razloga, djetetu je potrebna njegova okolina, ne samo fizička, nego i socijalna sredina u kojoj može učiti (Miljak, 2015). Osnovna načela prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2015) su: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Fleksibilnost rada omogućuje odgojiteljima prilagođavanje dječjim potrebama, interesima, kao i zahtjevima odraslih osoba. Prostor i materijali, odnosi djelatnika i djece te općenito rad odgojitelja, koji postaje samorefleksivna djelatnost usmjerena na promjene u korist poboljšanja praktičnog djelovanja. Odgojno-obrazovna zajednica zajedno uči, odrasli uče s djecom i stvara se zadovoljstvo nad zajedničkim radom i učenjem. Roditelji su u toj zajednici partneri odgojno-obrazovnoj ustanovi i od njih se očekuje da slijede to osnovno načelo fleksibilnosti, kako ne bi došlo do vremenskog ili bilo kojeg drugog ograničavanja zbog njihovih zahtjeva. U takvom okruženju uzimaju se u obzir individualne potrebe djeteta, konstruiranje njegova znanja i različiti redoslijed i brzina učenja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2015). U humanističkom pristupu u središtu je dijete, a ne predmet, odnosno sadržaj rada. Svakom djetetu pristupa se individualno, te se pristupi i tehnika mijenjaju shodno tomu. Svako dijete se prati kako bi se odredio njegov stupanj razvoja i kako odgojitelj tom djetetu treba pristupiti. Način na koji se to ostvaruje je da djeca imaju ponuđeno nekoliko aktivnosti, a rade onu koja njima odgovara, s obzirom na njihov stupanj razvoja. U izboru aktivnosti, mogu biti u grupi vršnjaka prema slobodnom izboru, a od velikog je značaja njihova vršnjačka potpora i interakcija, pri obavljanju i svladavanju

aktivnosti. Vjeruje se da, kada jedno dijete pomogne drugome u prevladavanju zadatka, već sutra će ono moći učiniti istu aktivnost individualno bez pomoći drugih (Miljak, 1996). Drugo načelo partnerstva podrazumijeva ravnopravan odnos obitelji i djelatnika odgojno-obrazovne ustanove. Roditelji (skrbnik) i odgojitelji bi trebali razmjenjivati osnovne informacije u kontinuiranoj i dvosmjernoj komunikaciji. Cilj je takve komunikacije i partnerskog odnosa dobrobit djeteta i njegova razvoja. Odgojitelji trebaju poticati skrbnike djeteta na sudjelovanje u aktivnostima i radu dječjeg vrtića. Skrbnika se informira o djelatnosti vrtića putem web stranice, panoa u vrtiću, letaka, razgovora, zajedničke diskusije u grupi ili drugih oblika aktivnosti. Djelatnici stručne službe (pedagozi, psiholozi, defektolozi, logopedi) i odgojitelji jednako moraju biti spremni na zajednički rad i obostranu komunikaciju kojoj je cilj dobrobit djeteta. Zajedničko donošenje odluka s obitelji djeteta, i uviđanje problema s kojim se skrbnik nosi, odlike su kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove. Na kraju svi uče jedni od drugih; roditelji od roditelja i odgojitelja, kao i odgojitelji od roditelja, te se osvrću na vlastito djelovanje koje pridonosi kvaliteti dječjeg vrtića. Vrtić odgovara na roditeljeve potrebe ponudom programa, fleksibilnom organizacijom prihvata njihova djeteta, praćenjem dnevnog ritma i pružanjem potpore (upućivanje na druge ustanove i službe). Jedno od osnovnih načela je osigurati kontinuitet u odgoju i obrazovanju što podrazumijeva suradnju s ostalim odgojno-obrazovnim ustanovama i spomenuto partnerstvo sa skrbnicima djeteta. Načelo otvorenosti za učenje i unapređivanje djelovanja podrazumijeva provođenje istraživanja u polju rada dječjeg vrtića, obrazovanje i pripremljenost djelatnika na rad u ustanovi i unapređivanje njihova rada putem profesionalnog usavršavanja i stvaranje. Svim uključenim dionicima cilj bi trebao shvatiti učenje kao proces, u kojem svi zajedno sudjeluju (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2015).

4.1.2. Prostorno – materijalno uređenje prema humanističko-razvojnog pristupu

Prostorno-materijalno uređenje prema humanističko-razvojnog pristupu organizirano je kako bi djeca postala aktivni dionici svoje okoline (Miljak, 2015). Prostor se organizira prema željenom stjecanju kompetencija kod djece te ovisi o aktivnosti koju organiziraju odgojiteljice. Okolina se mijenja u skladu s djetetovim razvojnim potrebama i interesima. Prema Tamari Budisavljević (2015: 26) kurikulum se u prostornom okruženju ostvaruje kroz socijalno i fizičko (podrazumijeva organizacijsko) okruženje. Kada stupimo u određeni vrtić zamijetit ćemo fizički namještaj prilagođen uzrastu djece, različito obojene i ukrašene zidove i različit broj igračkaka odvojenih po manjim centrima unutar prostorija vrtića. U centrima su materijali za određen oblik aktivnosti, tako da samim svojim smještajem osiguravaju da djeca znaju čemu pojedini materijal služi i kako se koristi (Ivanušec, 2021). Postoje različiti tipovi igračkaka koji zavise o vrsti igre i služe pobuđivanju dječjeg interesa. Centri ili kutiće za igranje i aktivnosti trebaju sadržavati igračke i biti tako urešen da bude dječji interes samim pogledom prema centru. Materijal se mijenja u centrima, s obzirom na djetetove potrebe i interese, stvara se tzv. „stimulativno okruženje“ (Slunjski, 2011: 29). Takvo okruženje potiče dijete slobodno na istraživanje, stjecanje iskustava i znanja. U suprotnom - kada su djeca postavljena u oskudnu okolinu - može doći do regresije u dječjem razvoju. Zadaci i materijali trebali bi biti prilagođeni, tako da nisu ni prelagani niti prezahtjevni za dijete pa je dobro da djeca na raspolaganju imaju raznovrsne materijale i zadatke različite težine (Budisavljević, 2015; Miljak, 2015).

Prostor je potrebno održavati čistim, što postaje aktivnost kroz koju se djeca uče pospremati za sobom i održavati prostor u kojem žive. Uvođenjem sve više materijala, dolazi dakako i do sve većeg nereda. Ipak, ako je materijal uvijek uredno na polici, djeca možda neće htjeti ostvariti interakciju s njim u prostoru (Slunjski, 2006). Nadalje, zamijetit ćemo na zidovima i u okolini različite produkte dječjeg rada – crteže, izrađevine. Miljak (2015: 57) smatra da se osim izrađevina trebaju snimati i čuvati glasovna ostvarenja djece, poput čitanja ili pričanja priče. Djeca znaju kombinirati i nacrtano s izmišljenim, maštovitim pričama, odnosno kombinirati i usklađivati slike i riječi. U prostoru dječjeg vrtića su obično postavljena zrcala, kako bi djeca sama sebe promatrala, formirala sliku o sebi i svoj identitet. Nerijetko su prostorno – materijalnim okruženjem potaknuta na igru u odsustvu odgojitelja, kada sami uče i istražuju. Cilj je postići što veću autonomiju djeteta, kako bi ono samostalno

učilo i izvodilo pojedine radnje. Okruženje je planirano zavisno o dobi i razvojnom stupnju djeteta te ovisi o tome kakve kompetencije želimo razviti kod djeteta. Miljak (2009: 12) je to opisala kao prirodno učenje jer djeca prirodno krenu usvajati po razvojnom stupnju, ono što žele usvojiti. Kod mlađe djece prostor i materijali su usmjereni prvenstveno na razvoj djetetovih osjetila, dok kod djece starije dobi materijali mogu jačati određene kompetencije ili služiti svrsi poput ranog karijernog usmjeravanja djece (igra različitih zanimanja – liječnika, frizera, trgovca, i drugih). Dostupni materijali postaju u konačnici osnova za ostvarivanje doživljaja, iskustava i učenja kod djece kroz pobuđivanje osjetila (Budisavljević, 2015; Cahill, Furey, 2017; Nordtømme, 2012). „Kvaliteta konkretnih senzornih iskustava djece u vrtiću određuje pedagoška osmišljenost ponuđenih materijala, koji bi trebali biti raznoliki i raznovrsni da bi se njima mogli koristiti djeca različitih kompetencija i interesa“ (Slunjski, 2011: 29).

Prostor u kojem su osjetila pobuđena na istraživanje i učenje je „multisenzoričko okruženje“ (Budisavljević, 2015: 27). U takvom prostoru djeci se treba pružiti mogućnost pobuđivanja: „istraživanja logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena, različitih mogućnosti organizacije prostora i rješavanje fizikalnih problema, zvukova, tonova, melodije i glazbe, prirode i prirodnih fenomena, govorno-komunikacijsko okruženja, likovnog i drugog kreativnog izražavanja.“ (Budisavljević, 2015: 27). Sve više se govori o različitim tipovima pismenosti kod djece, pokraj čitanja i pisanja. Uključuju se i pismenosti poput matematičke i informatičke. Navedeni oblici vještina, sposobnosti i znanja mogu se postići na različite prostorno-materijalne načine kako bi se djecu potaknulo na istraživanje i učenje. Tako matematički i fizikalni centri imaju materijale koji određuju kvalificiranje, težinu, svjetlost, magnetizam i druga svojstva elemenata (igre vodom, pijeska, tijesta, gline, barometar i barometarska kućica). U radu na organizaciji i konstrukciji koristi im materijal poput štapića za izradu labirinta i konstrukcija, dok za istraživanje zvukova djeca koriste instrumente i materijale što proizvode zvukove. Istraživanje prirode i prirodnih fenomena najbolje se provesti u stvarnom izvanjskom okruženju ili kroz poučne knjige. Za govorno-komunikacijsko izražavanje koriste se različite igre slova, riječi, priče, a za likovno-kreativno izražavanje veliki raspon različitih materijala, od papira, boja, kamenčića, i drugih potrebnih materijala. Iako aktivnosti za oblike i vrste pobuđivanja nije moguće striktno provesti, dobro je imati isplanirano prostorno-materijalno okruženje. Organiziranje projekta karakteristično

je za rad s djecom predškolske dobi jer je organiziranje prostora za jasličku djecu usmjereno na razvoj osjetila. U projektima i tematski određenim aktivnostima djeca uče nove pojmove, a sve je organizirano kroz centre s određenim materijalima (Budisavljević, 2015; Došen Dobud, 2018).

Djeca isto tako nerijetko iziskuju u prostorijama vrtića kutak za samoću ili privatnost, kao što je primjerice postavljanje kutija privatnosti u koju stavljaju svoje radove. Prema tome se razlikuje prostor koji je formiran materijalima, od prostora koji je određen socijalnom distancom. Djeca se, kao što je dobro poznato, igraju sa svojim vršnjacima i formiraju u socijalnoj okolini i prostoru određene socijalne kompetencije. Socijalne interakcije mogu i ne moraju biti potaknute materijalima iz djetetove okoline. Kroz takav oblik interakcije djeteta s okolinom i materijalima nastaje „svemir iskustava“ pri čemu djeca igraju bitnu ulogu u (su)konstruiranju i stvaranju značenja. Različita su istraživanja pokazala različite odnose prema smještenom namještaju, zatvorenim ili otvorenim vratima i odnosima moći. Tako i igra koja se odvija u određenom prostornom okruženju nosi sa sobom stvaranje značenja i strukturiranje pozicije moći. Djeca teže postizanju kontrole u svojem životu i sposobnosti korištenja postignute kontrole nad drugima. Socijalni prostori interakcije konstantno se mijenjaju, a djeca se mogu osjećati ugroženo kada netko ulazi u njihov prostor kršeći pri tome njihov identitet i formirane svojstvene granice. Prema Sindik (2008: 148) formiranje granica prostora ima i zaštitnu funkciju od mogućih tjelesnih, emocionalnih i drugih povreda. Djeci se nastoji ostaviti na izbor materijal za igranje, partner za igru i omogućiti im što više slobode u kretanju i istraživanju okoline. U takvoj okolini nema zatvorenosti prostora, niti oskudnosti materijalnih uvjeta. Prostor treba biti dovoljno velik, prozračan i osvjetljen, dok su odgojitelji ujedno i posrednici između prostora dječjeg vrtića i djeteta (Burić, 2006; Nordtømme, 2012, Sindik, 2008).

No, prostor vrtića nije samo zatvoreni prostor zidova, on izlazi iz svojih gabarita u prostoru igrališta ili cijeloga grada (na primjer, odlazak u šetnje). Pojedini vrtići nemaju vanjski prostor za igru, što se smatra nedostatkom. Unatoč tome što većina dječjih vrtića ima prostor dvorišta ili igrališta, ona obično nisu pravilno i dobro opremljena. Danas je sve češće naglašeno da se djeca ne kreću dovoljno u slobodnoj igri i da previše vremena provode u zatvorenom prostoru pa se naglašava slobodna igra na otvorenom, ali i povezanost vanjskog i unutrašnjeg prostora dječjeg vrtića. Kroz različite se aktivnosti i igru na otvorenom djecu

uči čuvanju prirodne okoline. Ono uključuje razvijanje ekološke svijesti i svijesti o prirodnim izvorima, zaštiti životinja. Jednako kao u zatvorenom prostoru, djeca u otvorenom prostoru mogu imati odvojene centre za igru prema vlastitim interesima. Na primjer, neke od mogućih jedinica u vanjskom prostoru mogu biti raspoređene prema, tomu radi li se o mjestu za: igru s vodom, vrtlarjenje, sportske igre, o mjestu za odmor i drugo. Kroz različite projekte u dječjim vrtićima moguće je djeci približiti oblike prirodnih izvora – vode, sunca, vjetra. Putem kreativne izgradnje prirodnih staništa za životinje (na primjer, kućice za ptice), moguće je osvijestiti djecu o brizi za stanovnike prirodnih okruženja (Požgaj, 2015).

Iziskuje se da dječji vrtići budu građeni u obliku prizemnica, a ne kao građevine s više katova. Na taj se način građevina može lakše povezati sa svojom vanjskom strukturom. Nakana je da se u istom prostoru odvijaju različiti oblici aktivnosti pa prostorije karakterizira promjenjivost. Zbog toga se zahtijeva da posebice prostor dnevnog boravka bude promjenjiva okolina, koja će se prilagoditi raznim aktivnostima s djecom. Osim promjenjivih prostorija, inzistira se i na raznovrsnosti dostupnih prostora, poput knjižnica i različitih prostorija za tjelesnu aktivnost. Dakle, materijalna i prostorna okolina obuhvaća sve što obuhvaća prostor dječjeg vrtića, od podova do zidova (Burić, 2006a). Između ostalog, Burić (2006b: 15-16) navodi da se zahtijeva gradnja vrtića na mjestu koje je bolje prilagođeno klimatskim uvjetima, primjerice uvjetima visokih temperatura ljeti. Prostori za skladištenje hrane i kuhinje dječjeg vrtića, trebali bi imati prikladne uvjete i ventilaciju kako bi se hrana mogla čuvati. Osim gradnje na prikladnom mjestu, očekuje se da građevina ima temeljne uvjete kvalitete (krova i ostalih dijelova). Obično odgojitelje zabrinjava sigurnost vrtića i ulazak u objekt dječjeg vrtića, zbog zaključavanja i mogućeg izlaska djece na cestu. Sve više se zahtjeva prilagodba prostornih i materijalnih uvjeta u skladu s potrebama humanističko-razvojnog koncepta i rada odgojitelja te ostale stručne službe unutar dječjih vrtića.

4.2. Montessori pedagogija

4.2.1. Biografski podaci Marie Montessori

Montessori pedagogija dobila je naziv prema svojoj glavnoj predstavnici – Mariji Montessori. Uvelike je poznato kako se Maria Montessori zalagala za prava djece i osnovala program koji je reformirao pedagogiju. Kako su žene i djeca imali teške uvjete rada u ono vrijeme, Montessori se zalagala za njihova socijalna prava. Rođena je u Chiaravalleu, u Italiji 31. kolovoza 1870. godine. Njeni roditelji su htjeli da Maria postane učiteljica, no njena je odluka i želja bila studirati medicinu. Diplomiravši 1896. godine, postala je jedna od prvih žena u Italiji koja je studirala i završila studij medicine. Po završetku studija, usmjerila se na specijaliziranje pedijatrije i psihijatrije. U radu s djecom s intelektualnim poteškoćama, došla je do spoznaje kako djeci nije potrebna medicinska, nego pravilna pedagoška intervencija i rad, odnosno združenje medicinskih saznanja s pedagoškim radom s djecom. Taj trenutak spoznaje opisan je kako je jednom prilikom vidjela djecu kako sakupljaju mrvice kruha, no ne kako bi ih jeli, nego kako bi razvijali taktilnost (osjet). U Rimu je radila na Sveučilišnoj klinici, a potom otvorila vlastitu ordinaciju. Tijekom svojeg rada razvijala je sve veći interes za djecu s posebnim potrebama (osobito duševnim problemima), zbog čega je upisala drugi studij. Na drugom studiju se usmjerava na pedagogiju i psihologiju, a počinje se intenzivnije baviti i antropologijom te je osnovala vlastitu katedru za antropologiju na Sveučilištu u Rimu. Riječ je o eksperimentalnoj psihologiji i pedagoškoj antropologiji. Postaje voditeljicom 1900. godine Pedagoškog instituta *Scuole Magistrale Ortofrenica*. U San Lorenzu u siječnju 1907. godine otvara svoju prvu kuću za djecu, *Casu dei Bambini*, u kojoj su bila smještena djeca u dobi od 3. do 7. godine. Navedenu kuću opremala je s posebnim senzomotoričkim materijalima primjerenima djeci. Svoju prvu knjigu objavljuje 1909. godine pod nazivom „Samostalni odgoj u ranoj dječjoj dobi“. Uskoro su nastala Montessori udruženja i Maria je održavala tečajeve za rad koji će prakticirati njenu metodu. Nakon ratnih neprilika, i podučavanja u raznim zemljama (boravila je u Indiji zbog progonstva), vraća se u Europu i umire 6. svibnja 1952. godine u Noordwijku aan Zee, u Nizozemskoj (Montessori, 2004; Seitz, Hallwachs, 1997; Marsall, 2017; Davies, 2022).

4.2.2. Osnovna načela Montessori pedagogije

Kako je Maria Montessori odrasla i živjela u strogoj katoličkoj atmosferi i sama je težila pojašnjavanju različitih fenomena i stanja putem duhovne dimenzije. Djetetov duh opisala je duhom karakterističnim za djecu, a to je onaj koji sve upija. Djeca nesvjesno znaju upijati iz svoje okoline i učiti kroz igru s lakoćom. Uzimala je u obzir vrlo važne komponente rada, poput učenja jezika. Prema Montessori (navedeno u Seitz, Hallwachs, 1996: 30) učenje jezika se svladava s određenom spremnošću za učenjem. Prve tri godine je smatrala posebno važnim za razvoj govora i govornih vještina. Prvih je šest godina života držala periodom tijekom kojeg su djeca iznimno osjetljiva na razvoj i učenje. Rasporedila je ove godine na određene „osjetljive stupnjeve“ i nazivala ga „stvaralačkim“ periodom života (Seitz, Hallwachs, 1997: 31). Iz tog razloga nije htjela odvajati vrtiće od obiteljskog doma, škole i različite vrste škola prema postojećim strukturama, već prema razvojnim stupnjevima. Kada nastupi određeno razdoblje osjetljivog stupnja, dijete tom području pridaje pažnju. Dijete samo razvija neke sposobnosti (upravljanje motoričkim sustavom) i nastoji savladati okolinu, što mu pomaže u duševnom razvoju. Nakon stupnja razvoja govornih vještina, slijedi razvoj kretanja. Dijete se, nakon što počne usvajati materinji jezik, nastoji što više kretati. Ono koordinira vlastite pokrete, uvježbava ih i usklađuje s onime što vidi (na primjer, kada pokušava dohvatiti igračku). Maria Montessori je smatrala da djetetu ne treba bespotrebno pomagati jer se tim odmaže razvoj, a poznat je slogan Montessori koncepta: „Pomozi mi da to učinim sam“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 34). Kada dijete uči, ono će učiniti pogreške koje ne bi trebalo negativno procijeniti i obeshrabriti dijete u njegovim pokušajima. Dijete je zavisno i o društvenoj okolini, koja se prvotno sastoji od majke, a potom od druge djece (od drugog nižeg stupnja, od 3. do 6. godine). Nakon svoje 6. godine djeca počinju sve više moralizirati i sudjeluje u igrama s određenim pravilima (Seitz, Hallwachs, 1997; Schäfer, 2015).

Postoji nekoliko glavnih načela rada prema Montessori pedagogiji, a to su: pripremljeno okruženje, prirodna želja za učenjem, praktično ili konkretno učenje i razdoblje posebne osjetljivosti, nesvjesni upijajući um, sloboda i ograničenje, samostalnost i odgovornost, individualni razvoj, poštovanje i promatranje (Davies, 2022: 14-20). Pripremljena okolina podrazumijeva prilagodbu prostora djeci, pri čemu je bitno učiniti ga privlačnim samoj djeci. Prostor se priprema za aktivnosti, zavisno o dobi djeteta. Znatiželja i želja za učenjem kod

djece je prirodna i djeca sama žele naučiti igrom. Mlađa djeca obično vide što čine stariji od njih i uče po uzoru na njih. Praktično učenje nalaže korištenje ruku i dodir s okolinom u obliku taktilnog doticaja s okolinom i njenim materijalima. Prema riječima Marie Montessori: „Možemo to reći ovako: djetetova se inteligencija može razviti do određene razine bez pomoći ruke. Ali ako se razvije uz pomoć ruku, tada je dosegnuta razina viša, a djetetov karakter jači“ (Davies, 2022: 15). Spomenuta razdoblja osjetljivosti razvrstavaju se na nekoliko razdoblja, a ovisе o razvojnem stupnju individualno od djeteta do djeteta, to su prema Davies (2022: 37): jezik, red, detalji, usvajanje pokreta, istraživanje uz pomoć osjetila, manire i oblici uljudnosti. Jezik usvajaju prvim slušanjem i blebetanjem, dok interes za pismo počinju imati od 4. godine života. Djeca vole kada postoji red i kada u danu postoji određena rutina na koji se oni navikavaju. No, vole i kada se uvode novi detalji koji osvježavaju njihovu perspektivu doma ili vrtića. Polako se uče pokretima, hodu i na kraju fino motorici. Uz razvoj pokreta vježbaju i svoja osjetila što im omogućuje bogata unutrašnja i vanjska okolina za njihov razvoj. Od druge godine djeca promatraju neke oblike uljudnog ponašanja, a potom ih sami kroz godine razvijaju. Djeca svoju okolinu „upijaju kao spužve“, no upijaju i ono negativno tako da moramo biti oprezni kako se ponašamo u njihovoj blizini i prema njima. Djeca smiju sama izabrati čime će se baviti jer znaju na kojem su osjetljivom stupnju, no to ne znači da njihova sloboda nema granica. Ona se uče odgovornosti i poštovanju prema sebi i drugima, a objasniti ćemo im i pokazati te pozitivne granice u kojima sloboda djeluje. Djeca žele razviti određenu autonomiju, biti samostalni i odgovorni te im to trebamo dopustiti. Trebamo ih pustiti kada sami žele nešto učiniti (obučiti se ili pomoći) i stvoriti u njima osjećaj odgovornosti nad onime na što trebaju paziti i čuvati u svojoj okolini (na primjer, briga za okoliš). Svako dijete je jedinstveno i ne razvijaju se svi jednakim tempom niti na jednak način uče. Dijete zaslužuje jednako poštovanje kao i odrasle osobe. Neprestano se treba obraćati pozornost i analizirati njihove pokrete, načine učenja, jezika, i ostalih radnji (Davies, 2022).

Djeca uče kroz pokret i temelj je Montessori pedagogije odgoj pokretima, koji su potaknuti snagom vlastite volje. Odgoj tišine podrazumijeva djetetovu usredotočenost i meditativni fokus na zadatke. Djeca se u Montessori vrtiću posvete jednom zadatku samostalno ili u grupama pa vraćaju materijal na njegovo mjesto i druga se djeca mogu tada početi s njim služiti. Maria Montessori nalagala je različite vrste vježbanja tišine, kako bi djeca osvijestila

vlastito tijelo, postigla mir i koncentriranost. Religijskom odgoju Maria Montessori pridavala je veliku pažnju jer je i sama odrasla u religiozno centriranom okruženju. Odgoj tišine i meditativnosti povezan je s religijskim odgojem i kozmičkim odgojem. Naime, kozmički odgoj polazi od religioznosti, odnosno upravljenosti i harmoničnosti koja proizlazi iz Božjeg plana. Montessori (navedeno u Lillard, Lillard Jessen, 2022: 11) je vjerovala da svako dijete ima udio u promijeni svemira i ljudskog napretka. Osim religioznog pristupa, značajan je i odgoj kreativnosti kroz različite materijale za izražavanje kreativnosti i kreativnog rada. Sama Maria Montessori nije bila sklona crtežima, već je bila usredotočena na matematiku i njene funkcije. Kroz priče i bajke je uvidjela razvoj maštovitosti kod djece (Seitz, Hallwachs, 1997).

4.2.3. Prostorno-materijalno uređenje prema Montessori programu

Maria Montessori razvila je posebne materijale proučavajući rad Jeana-Marca Gasparda Itarda (1774.-1838.) i Edouarda Seguina (1812.-1880.), ali i uz pomoć Alberta Nienhuisa (1908.-1991.). Kada otvara svoje „Kuće za djecu“ govori o siromašnim prostornim i materijalnim uvjetima u kojima djeca žive i odrastaju. Iz tog razloga Maria Montessori je htjela načiniti prostor s dobrim higijenskim uvjetima, koji osiguravaju djetetov razvoj prirodnim slijedom njegovih razvojnih stupnjeva. Cilj je bio načiniti prostor s „dušom“ jer je u tom prostoru prisutna briga i obrazuju se djeca (Montessori, 2004). Montessori metoda odvija se u svojevrsnoj interakciji djeteta, odgojitelja i okoline. Dakle, odnos nije temeljen na krutom odnosu i hijerarhiji odraslih osoba i djece. U Montessori pedagogiji dijete je potaknuto na samostalno učenje, a okolina i odgojitelj su mu poticaj na usvajanje. Prostorije trebaju biti ugodne atmosfere i obojenih zidova neupadljivih boja. Savjetuje se sjesti na pod prostorije, kako bi uvidjeli perspektivu djeteta i vidjeli prostor iz njegovih očiju. Prostor prema Montessori konceptu primjeren je djetetu i njegovim potrebama, a jedan od ciljeva izrade bio je održavanje koncentracije i fokusa. Moglo bi se reći da takav oblik rada ima i za cilj smanjivanje impulzivnosti te unapređivanje u svakom slučaju kognitivnog i motornog razvoja. Odgojitelji pripremaju okolinu i osiguravaju potrebne materijale za ostvarivanje učenja (Kayılı, 2016; Davies, 2022; Philipps, 1999). Raspored prostorija započinje ulazom za ostavljanje stvari, a slijede dnevni boravak s potrebnim materijalima na policama, kuhinja s pravim posuđem i praktičnim materijalima prilagođenih uzrastu djeci (za pripremu hrane,

čišćenje), blagovaonica i spavaća soba (podni madraci ili dječji krevet), kupaonica, soba za kreativno izražavanje i ugodna prostorija za čitanje. Unutarnje prostorije trebaju biti povezane s vanjskim gdje su materijali izvorno iz prirode (Davies, 2022; Schäfer, 2015). Prostor bi trebao, kao i u ostalim programima i pristupima, biti prilagođen uzrastu djeteta. Montessori prostor se uređuje prema određenim estetskim kriterijima pa se mogu uočiti umjetničke slike ili jednostavne slike prirode na zidovima. U prostoru se znaju postavljati biljke, a vrt je obično u blizini. Materijali i oprema su uvijek jednaki u Montessori vrtiću jer su izrađeni prema pravilima doktorice Marie Montessori. Igračke bi trebale biti raspoređene po kutijama, a oni materijali koji su prilagođeni trenutnom stupnju razvoja trebale bi biti na dostupnim policama na određenom mjestu (niske police, prilagođene su uzrastu djeteta). Pri tome se materijali raspoređuju „na istom mjestu i uvijek u istom obliku, složen istim slijedom“ (Philipps, 1999: 63). Dijete ne bi trebalo opterećivati s mnoštvom aktivnosti, već osigurati trenutno one materijale i aktivnosti na koje se dijete samo počelo fokusirati, i koje je počelo prevladavati.

Materijali su u Montessori dječjem vrtiću raspoređeni harmonično, s posebnim mjestom za svaki materijal i rasporedom na policama, kako bi djeca znala gdje pronaći točno određen predmet. Taj prostorni i materijalni red omogućuje djeci da „poslože“ svoj „unutarnji smisao“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 33). Pod navedenim smislom se smatra tjelesna koordinacija i spoznavanje cjeline iz manjih dijelova iz okoline. Na primjer, na površinama na podu znaju biti zalijepljeni pravci kretanja kako bi se vježbala tjelesna koordinacija. Kada je određen prostor namijenjen za pojedine aktivnosti, raspoređuje se tako da namjena za aktivnost bude i prepoznatljiva djeci. Materijal je pravilno raspoređen s obzirom na svoju točno određenu funkciju, koja se ne bi smjela mijenjati radi upotrebe materijala u neke druge svrhe. I kada se materijal, pribor prestane koristiti, zahtijeva se da se vrati u prvobitno stanje i mjesto, kako bi drugo dijete moglo započeti aktivnost s materijalom. Dijete se orijentira i razvija svoje stupnjeve osjetljivosti putem dostupnih materijala. Počinje vrlo rano raspoznavati dostupne materijala po boji, obliku, kvaliteti, dimenzijama, i drugim karakteristikama. Predmeti za djecu, pogotovo onu mlađe dobi, trebali bi biti prilagođeni veličini njihove šake i primitku predmeta u ruke. Materijali trebaju biti poticajni i privlačni djeci, kako bi djeca željela stvoriti interakciju sa svojom okolinom. Svaku od karakteristika vanjskog svijeta ono svrstava prema kategorijama (na primjer prema boji, intenzitetu boje,

mirisu, teksturi), dovodeći ih u red i osposobljava vlastita osjetila. Kada su djeci pruženi odgovarajući pomoćni materijali i sloboda, mogu prije svladati neke od osnovnih radnji, poput čitanja i računanja. Preko dodira s okolinom, pomoću svojih ruku (taktilno) i putem pomoćnih materijala uče preko svojih osjetila i počinju poimati stvari oko sebe i u sebi. U Montessori program jednako se uključuju i s jednakim materijalima mogu raspolagati djeca s posebnim potrebama (Schäfer, 2015; Philipps, 1999). U prostorno-materijalnom uređenju Montessori vrtića razlikuje se nekoliko tipova materijala: materijali za vježbe za praktičan život, osjetilni materijali, materijali za matematiku, materijali za jezik i materijali za kozmički odgoj (Seitz, Hallwachs, 1997: 70). Djeci se materijali daju na izbor, a isto tako ona mogu sama odlučiti hoće li raditi samostalno ili u grupama. U radu se očekuje da bude dostupan jedan primjerak materijala; kada se drugo dijete želi igrati s materijalom, drugo dijete mora pričekati. Spomenuta sloboda pri tome ne podrazumijeva da dijete može raditi što hoće, već se kreće i radi s predmetima u očekivanim granicama (Schäfer, 2015).

Među materijale za praktičan život uvrštavaju se materijali za obavljanje kućanskih poslova, ali prilagođeni veličinom dječjeg uzrasta. Djeca, koristeći materijale za praktičan život, uvježbavaju neke od osnovnih radnji usmjerenih na sebe, primjerice pranje ruku. Kroz oblike aktivnosti brige za druge obavljaju radnje poput vrtlarjenja, pranja suđa, rublja, šivanje, čišćenje, pripremu hrane itd. Za život u zajednici uče se gostoljubivošću, na primjer kako pozdraviti gosta, ponuditi mu da sjedne ili nešto pojede/popije. Uvježbavanjem određenih radnji i pokreta, odgojitelji vrše „analizu pokreta“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 72), odnosno prate zasebne pokrete koje sačinjavaju cjelinu uvježbavanja. Cilj je djecu pripremati već od najmanje dobi na samostalnost i uvježbavanje tjelesnih pokreta, motorike (Marshall, 2017).

Osjetilni se materijali odnose na one koji odnose na one koji pobuđuju osjetila, a djeca pri radu s njima postižu mir i koncentraciju. Odgojitelj kroz vježbu s osjetilnim materijalima vodi dijete u pokazivanju i pobuđivanju određenih pokreta i materijala. Djeca povezuju i unapređuju kognitivno s motornim, odnosno svoje sposobnosti fine motorike. Radi se o materijalima geometrijskih likova, različite veličine, boje i teksture i materijalima za vježbanje razlikovanja tonova (Montessori, 2004). Koriste se različite površine od brusnog i glatkog papira pa se primjerice izrađuje globus za kozmički odgoj s hrapavim papirom za kopno i glatkim za vodene površine. Materijal za koordinaciju očiju i ruku su različite umetaljke ili puzzle, igranje s perlicama i kocima, materijali za slaganje i spajanje. No,

upotreba predmeta nije izolirana od povezivanja područja jednih s drugima. Tako vježba s praktičnim materijalima, može upućivati na vježbu s osjetilnim ili dalje s materijalom za matematiku. Dakle, praktični materijal već ima osjetilne karakteristike, dok osjetilni matematičke. Za rad s osjetilnim i materijalima za matematiku koriste se različite šipke. Osjetilne šipke su crvene i različitih duljina, od 10 do 100 centimetara, kako bi djeca učila koje su šipke duge, a koje kratke. Materijal za matematiku ima 10 crvenih ili plavih šipki, no sve su duge 10 centimetara, a služe kako bi se brojalo od 1 do broja 10. Uz rad sa šipkama, postoje i pločice s brojkama i staklene zlatne kuglice različitog broja i različito korištene – razasute, na šipkama. Nakon učenja brojki, uče se i temeljne matematičke operacije (Seitz, Hallwachs, 1997; Marshall, 2017; Bhatia, Davis, Shamas-Brandt, 2015).

Materijal za učenje jezika povezan je s osjetilnim materijalom jer su djeca u tom razdoblju osjetljiva i spremna primiti nove riječi, slagati prve rečenice i unapređivati svoj govor i pisanje. Učenje čitanja i pisanja sastoji se od raznih igara i vježba. Za učenje jezika koriste se različiti oblici kartica, knjige ili pravi objekti. Spomenuti grubi i hrapavi materijal za razvoj osjetila, koristi se i za učenje slova kroz dodir. Sve se povezuje s pokretom i ide određenim slijedom radnji. Djeca se prvotno nauče držati olovku i oblikovati slova pa potom pisanju i konačno čitanju. Cijelo se vrijeme uzima u obzir individualnost djeteta i njegov napredak te razvojni stupanj. Kozmički odgoj i materijali su materijali za povezivanje djece sa svijetom. Putem kozmičkog odgoja djeca uče o geologiji, biologiji, povijesti i drugim područjima. Na primjer, djeca koriste specifične materijale za geologiju, kronologiju vremena, i drugo (Seitz, Hallwachs, 1997; Marshall, 2017, Davies, 2022). Nadalje, koriste se materijali za umjetničko izražavanje i pravljenje rukotvorina i materijali za povezivanje glazbe i pokreta djeteta. Za umjetničko izražavanje obično se koriste različite boje (vodene boje), škare, kreda i spužva, ljepilo i glina (tijesto ili kinestetički pijesak), dok za prakticiranje glazbenih vježbi koriste udaraljke, glazbene kutije, instrumenti koji proizvode zvuk kada se protresu ili kada se u njih puše. Razvoj pokreta se razvija pomoću bicikla za vježbanje ravnoteže, lopte, tobogana ili jednostavno izlaskom u prirodu gdje će se djeca moći kretati i igrati (Davies, 2022). Aktivnosti koje se organiziraju u Montessori vrtiću kreću od: „lakšeg k težem, od jednostavnog k složenom, od konkretnog k apstraktnom, od cjelovitog k pojedinačnom“ (Philipps, 1999: 82). Obično se kreće od vježbi za praktičan život, kojima prethode vježbe za kontrolu pokreta. Aktivnosti uključuju različit niz vježbi brige za sebe

(pranje ruku, lica, glačanje odjeće), za okolinu (pranje, čišćenje, metenje, rad u vrtu) i vježbe ponašanja u društvu odnosno, kulturno ponašanje (posluživanje drugih, pristojnost). Dijete postupno prelazi na sve složenije vježbe i aktivnosti s ostalim materijalima, a njihova upotreba se međusobno isprepliće. Vježbama osjetila i pokreta, uvježbavaju korištenje materijala za praktičan život. Postupno prelaze na vježbe govora i vježbe matematike do vježbi kozmičkog odgoja (Philipps, 1999).

4.3. Waldorfska pedagogija

4.3.1. Biografski podaci Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner poznat je kao osnivač waldorfske pedagogije i svojem interdisciplinarnom pristupu spoznavanja svijeta i čovjeka. Rođen je 25. veljače 1861. godine u Kraljevcu, u Hrvatskoj (tada pod teritorijem Mađarske). Krstio se u Rimokatoličkoj crkvi, koja će utjecati na njegovo razmišljanje o duhovnosti. Otac mu je bio željeznički službenik pa je od malena provodio vrijeme na kolodvorima. Pohađao je ruralnu školu pripadajuće srednje klase, a kada se obitelj seli u blizini grada Beča pohađa *Oberrealschule*, to jest srednju školu (dobio je stipendiju za pohađanje). Maturirao je s izvrsnom ocjenom, a potom upisao fakultet. Zanimao se za filozofiju, prirodne znanosti, umjetnost i književnost. Upisao je fakultet u Beču 1879. godine, gdje je izučavao područja biologije, kemije i fizike. Počeo se interesirati i preispitivati duhovnost usporedno s prirodno-znanstvenim objašnjenjima jer, kako je sam rekao (navedeno u Ullrich, 2008: 3), razdvajao je one stvari koje su vidljive, od onih koje su nevidljive. Po završetku studija, zapošljava se kao odgojitelj, a uskoro mu je bio ponuđen rad na Goetheovih pet svezaka „Njemačke nacionalne književnosti“. Tada se seli u Weimar gdje je i dalje pokušavao doći do spoznaja o duhovnom svijetu, jednakim pristupom kao u prirodnim znanostima. Oženio se Annom Eunike 1899. godine, udovicom koja je imala petero djece, no on sam nije imao djece. Boravi u Berlinu od 1900. godine kada drži predavanja i piše za nekoliko područja, Liebkechtovu „Radnu školu“, Udruženje Giordano Bruno (u diskusijama Udruženja proučavao je filozofska pitanja nakon Nietzscheovog usklika da je Bog mrtav) i među mladim književnicima i umjetnicima nazvani „Oni koji dolaze“. Izložio je predavanje pod nazivom „Kršćanstvo kao mistična činjenica“ pred Teozofskim društvom. U izlaganju je predstavio svoj pogled na Krista i duhovnost, kao

univerzalnog principa, ali istodobno i nevezivanje uz ijedan postojeći religiozni pravac. Uskoro se rađa njegova ideja antropozofije i 1904. godine objavljuje knjigu „Teozofija“, dok 1907. godine izdaje djelo „Odgoj djeteta promatran preko duhovnih znanosti“. Osniva Antropozofsko društvo 1913. godine kada se udaljava od Teozofskog društva, a 1923. godine Opće antropozofsko društvo. U Stuttgartu se 1919. godine otvara i prva waldorfska škola, a R. Steiner je držao predavanja i poduke učiteljima o duhovnom odgoju. Unatoč slabijem zdravstvenom stanju, radio je na novoj knjizi zvanj „Moj životni put“. Umire 30. ožujka 1935. godine u Dornachu. Iza sebe ostavlja bogat trag, ne samo na području pedagogije, nego i prirodnih znanosti, filozofije, književnosti i umjetnosti (Seitz, Hallwachs, 1997; Ullrich, 2008).

4.3.2. Osnovna načela rada waldorfske pedagogije

Osnovna načela po kojoj se vodi waldorfska pedagogija su da sami učimo, dok je okolina ona koja osigurava poticanje tog učenja. Rudolf Steiner (navedeno u Vesna Krauth, 2017: 18) je uveo slobodu kao temeljno načelo waldorfske pedagogije. Dijete je prema pogledu waldorfske pedagogije osoba koja nije odrasla i osposobljava se za obavljanje funkcija u odrasloj dobi, a pri tom razvoju ima svoja prava i slobodu. Vjeruje se da osoba nema duševnih niti fizičkih prepreka u razvoju prema sazreloj i odrasloj osobi. Steiner (navedeno u Seitz, Hallwachs, 1997: 120-124) taj razvoj promatra s duhovnog stajališta i kretanja ljudske biće u skladu s konačnom reinkarnacijom. Svoja duhovna stajališta i načela antropozofije nije nametao, kao što ih ne nameću niti odgojitelji i učitelji u radu. Svaka dijete ima svoj osobni duhovni put i nije podređeno isključivo pogledu na svijet iz perspektive odrasle osobe. Pristup je to koji kreće od tročlanosti čovjeka – njegova tijela, duha i duše, ali i odgoja ruke, glave i srca (Nicol, 2007; Goldshmidt, 2017). Čovjek se dakle sastoji od fizičkog organizma, eteričnog ili pokretačke snage, osjećajnog ili astralnog tijela, a da bi se razvio svaki od dijelova čovjeka trebao bi proći period od sedam godina. Prvo razdoblje je usmjereno na fizičko tijelo i osjetilni razvoj, u drugom razdoblju je usmjerenje na eterično tijelo, odnosno životne ritmove i navika što dijete uči s vremenom. U trećem razdoblju nastupa pubertet, kada dolazi do nezadovoljstva zbog potrebe usklađivanja djelovanja po uzoru na okolinu. Zadnje razdoblje je kada individua postigne jedinstvo tijela, duha i duše; svojstveno jedinstvo - tada postaje čovjekom. U waldorfskoj se pedagogiji djetetu pristupa cjelovito, kao

jedinstvenom biću i bez razdavanja tjelesnog i materije od duhovnog (Goldshmidt, 2017; Seitz, Hallwachs, 1997). Prije nego se dijete pojavi u svojem fizičkom obliku u fizičkoj okolini, njegova se duša povezala s njegovim duhom (Steiner, 2019). Razdoblje obuhvaćeno razdobljem dječjeg vrtića je prvo razdoblje, koje Rudolf Steiner (navedeno u Carlgren, 2008: 31) naziva još „imitacijskim razdobljem“ jer djeca počinju imitirati odrasle osobe.

Prema tome, čovjek ima svoje vlastito „ja“ u dvadeset i prvoj godini. Ono što obuhvaća Steiner (navedeno u Howard, 2006: 2) u radu i osnovna načela s kojim se vodi su: ljubav i toplina, briga za okolinu i hrana za osjetila, kreativno i umjetničko iskustvo, smisljena aktivnost odraslih kao primjer za djetetovo ponašanje, slobodna i maštovita igra, zaštita snagama djetinjstva, atmosfera zahvalnosti, poštovanja i čuđenja, radost, humor i sreća te odrasli kao njegovatelji na putu unutarnjeg razvoja. Ljubav i atmosfera ispunjena toplinom jedna je od esencijalnih oblika za razvoj djeteta. Ono što je odgojitelj dužan učiniti je pripremiti okolinu kako bi ona odgovarala razvoju njihovih osjetila i vlastitim angažmanom usmjeravati proces učenja. Kreativno i umjetničko iskustvo prožeto je u cjelokupnom življenju djece u prostoru vrtića, a odgojitelj je poput umjetnika što potiče cjelokupan proces kreativnog izražavanja. Odgojitelj pruža djeci različite načine kako će se izraziti, od pokreta, do riječi, modeliranja, glazbe i drugo. Odgojitelj je usredotočen na vlastiti posao kako bi bio uzor djetetu, oponašajući pri tome prostor obiteljskog doma, kroz primjerice, kuhanje i pranje odjeće, čišćenje, brigu za tjelesnu njegu djeteta. Djeca će uvidjeti određenu predanost i smisao u radu odraslih. Osim toga, kroz razne druge aktivnosti odgojitelj ne podučava već pruža primjer. Djeca uviđaju kako se određene stvari rade i imitiraju ih. Slobodna i maštovita igra je osnova dječjeg učenja, a uče individualno i na sebi svojstven način. Zaštita snagama djetinjstva podrazumijeva zaštitu da dijete ostane u mirotvornoj okolini ispunjenom maštom i slikovitošću. Zbog toga bi se odgojiteljev pristup trebao sastojati od smanjenih verbalnih uputa, a više se oslanjati na ponavljanje gesti, ritmova i aktivnosti. Priče u slikama, pjesmama i kroz igru omogućavaju jednostavno zaprimanje iskustvenih doživljaja. Atmosfera zahvalnosti, poštovanja i čuđenja osigurava da se dijete osjeća zahvalno prema svijetu i životu što ujedno postaje temelj za kasnije stvaranje veza i ljubavi. Radost, humor i sreća osnova su za rad s djecom jer ona osjećaju kada smo ljuti i tužni. Kada pristupamo djeci, pristupamo im s osmijehom i atmosferom ispunjenom srećom. Viđenje da su odrasli njegovatelji na putu unutarnjeg razvoja djeteta jest pristup koji proizlazi iz spoznaje da je

čovjek jedinstveno biće tijela, duha i duše. Odrasli trebaju uzeti u obzir djetetovo jedinstvo i unutarnji razvoj. Dijete postiže ravnotežu i sklad između tjelesnog i duhovno-duševnog, a odgojitelj mu treba pomoći na tom putu, osluškujući njegove potrebe. Ističe se kako odgojitelj treba u tom procesu dječjeg rasta i sam prolaziti kroz meditacije, promjene i upoznavanje sebe (Howard, 2006; Nicol, 2007; Seitz, Hallwachs, 1997). Jedna od bitnih načela waldorfske pedagogije je spoznaja o temperamentima koji imaju različito izražena svojstva bića. Melankolik ima izraženo ja, kolerik ima izraženo astralno tijelo, sangvinik pak eterično tijelo, a flegmatik fizičko tijelo. Kako se pristupa različitim temperamentima, „to znači da flegmatičnom djetetu treba pružiti mir i spornost, koleričnom djetetu snagu, sangviničnom promjenu i melankoličnom materijal koji potiče na razmišljanje“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 127, 128).

4.3.3. Prostorno-materijalno uređenje prema waldorfskom programu

Prostor je dječjeg vrtića u waldorfskoj pedagogiji, jednako kao i u drugim, prilagođen uzrastu djeteta. Prvotno sedmogodišnje razdoblje razvoja u Waldorf pedagogiji podrazumijeva razvoj osjetila i upotrebu materijala za poticanje istih. To ne znači da dijete bude okupirano s mnoštvom igračaka, pogotovo ne s industrijskim proizvodima. U waldorfskom okruženju materijal nije didaktički usmjeren, nego potiče iskustvo s kojim djeca kasnije mogu povezati naučeno. Materijali što se zahtijevaju su prirodnog tipa – drvo, vuna, svila. Materijali bi trebali biti geometrijskog oblika i prirodnih boja. Osim pokućstva (stolova, kuhinje), ostale igračke jednako tako mogu biti drvenog i ostalog prirodnog materijala. Smatra se da je prva igračka djeteta njegovo tijelo pa kada dijete krene dodirivati stvari oko sebe, cilj je da drvo ne bude umjetna površina, nego pravo drvo. Kretanje postaje jedna od bitnih karika u misaonom procesu kod djeteta, a igračke koje su izrađene za igru u Waldorf vrtiću obično su rukotvorine. Dijete prvo svladava fizičke obrasce ponašanja, a zatim prelazi na one intelektualno zahtjevnije, poput čitanja i pisanja. Igračke mogu izraditi odgojitelji, roditelji ili djeca. Obično su to životinje i lutke, različita vozila, i drugo. Lutke su nerijetko ostavljene nezavršenima, s određenim oblikom koji formira osnovne dijelove njihova tijela i glave. Moguće je uzeti i običnu krpu od koje se može stvoriti lutka za igru. Lutke su jedan od glavnih materijala za upotrebu u waldorfskom dječjem vrtiću, a koriste se za lutkarstvo (izgradnja malog kazališta za lutke). Djeca znaju s odgojiteljima prikupiti neke prirodne

materijale, što im potom služe u igri i radu. Primjerice, mogu pomoći sakupiti kamenčiće, češere, školjke, različite trupce, i druge prirodne tvorevine iz prirode. Djeca potom sa sakupljenim materijalim imaju slobodu igranja i konstruiranja svijeta mašte po svojoj volji (Frödén, von Wright, 2018; Masters, 1997). Tijekom maštovite igre preoblačenja u fiktivne likovne, koriste različite artefakte za odijevanje, poput vilinskih krila (Nicol, 2007). Općenito ponuđeni materijal, kao što je vuna, dijete može pretvoriti svojom maštom i simbolično u nešto drugo što mu je potrebno za igru. Djeca su maštovita i waldorfski pristup im omogućava postizanje kreativnosti i maštovitosti s jednim te istim materijalom na razne načine. Umjesto da dobiju velik broj različitih igračaka na raspolaganje, mogu običnu glinu i vosak oblikovati u različite maštovite oblike. Drvena daska može postati vozilo, dvorac ili bilo što, što djetetu padne na pamet. Takve drvene daske obično služe za građenje i slaganje ili su od njih izrađene drvene životinje i vozila. Smatra se da je smanjena količina igračaka i materijala prednost waldorfske pedagogije jer se time potiče inovativnost i maštovitost djece. Osim materijala za izradu rukotvorina, koristi se papir i boje za umjetničko izražavanje jer se tim putem izražavaju i osjećaji, postiže se i ritam unutar crteža, geometrijskih oblika i formi (Carlgren, 2008). Zbog toga je Steiner (navedeno u Goldshmidt, 2017: 11) govorio o „umjetnosti odgoja“, pri tome se referirajući na umjetnost i izražavanje kao na temeljne aktivnosti u vrtiću pa u školi. Putem waldorfskog pristupa nastoji se djeci dati na raspolaganje prostor i materijale za holistički ili cjelokupan proces kreativnog stvaranja i tjelesnog (performativnog) mehanizama. Smatra se da dijete doživljava svoju okolinu kroz svoje cjelokupno biće, kroz sva svoja osjetila (Kraftl, 2006).

Prostor Waldorf vrtića obojen je određenim bojama u kojim prevladava boja breskve i to u svojim pastelnim tonovima. U prostoriji za igru je visoki strop, s velikim prozorima. Prostor je raspoređen tako da sadrži dio s različitim oblicima drvenih stolova i kolijevki, kutove s jastucima i mjesta prekrivenima nježnom tkaninom i svilom. Uređenje prostora treba pratiti godišnji i dnevni ritam, tako da djeca osjete promjenu godišnjih doba, tjedana i dana. Na jesen djeca donose u vrtić jesenske plodove, poput kestinja, lišća, jabuka i šipka. Za vrijeme zimskih mjeseci dolaze do izražaja određeni blagdani svetaca (Sveti Mihael, Sveti Martin, Sveti Nikola) i iščekivanje Božića, dok je proljeće obilježeno buđenjem prirode i iščekivanjem Uskrsa. Dakle, obilježavanje blagdana i festivala pridonosi stvaranju osjećaja prolazećih godišnjih doba. Prije uređivanja prostora, čita se specifična priča povezana uz

određeni festival ili blagdan. Potom slijedi priprema za uređenje prostora; odgojiteljice i djeca izrađuju specifične materijale, sakupljaju ih i svi zajedno doprinose preuređenju. U uređivanju prostora u svrhu stjecanja godišnjeg ritma dolazi do izražaja stol za godišnja doba ili ukrašavanje stola prigodom određenog blagdana. Na stol se postavljaju svi materijali koji karakteriziraju određeno razdoblje. Osim što mogu doprinijeti uređenju stola i prikupljanju materijala, djeca pjevaju prigodne pjesme ili koriste lutke za organiziranje predstave. Slave se rođendani svakog djeteta pa dijete taj dan nosi ručno izrađenu krunu na glavi te svi zajedno slave za stolom pripremljenim za rođendansko slavlje. Odgojiteljica može napraviti poklon djetetu (na primjer, lutkica od prirodnog materijala), ali i ostaloj djeci kako bi se svi zajedno radovali na taj dan. Za postizanje dnevnog ritma potrebni su materijali za obavljanje aktivnosti specifičnih za određeni dan u tjednu. Primjerice, ponedjeljkom se crta vodenim bojama, utorkom je vrijeme za euritmiju, itd. Svaki dan bi trebao imati isto svoj ritam i raspored na koji se djeca navikavaju, a koji uključuje vrijeme za slobodnu igru, doručak ili igru vani u prirodi. Ritam se sagledava i u samoj materiji ljudskog (fizičkog) tijela pa djeca stvaraju ritam pokretima ruku i nogu, odnosno euritmijom. Djeca nakon euritmije mogu prijeći na vježbanje gimnastike (Seitz, Hallwachs, 1997; Carlgren, 2008; Masters, 1997; Nicol, 2007). Ritam se postiže glazbeno, putem ritma pjesama i ritam estetskih elemenata u umjetničkim djelima. Kod učenja ritma pjesama i glazbenih tonova, djeca uče ponavljajući i proširuju svoje pamćenje. Postoji i specifičan ritam radnje, kretanja i mirovanja, odmaranja (Nicol, 2007). Prostorije garderobe, kuhinje ili kupaonice ne razlikuju se znatno od već spomenutih koncepata uređenja dječjih vrtića. U Waldorf vrtiću ne postoje „igre za učenje“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 153), a rijetko će se pronaći i slikovnice. No, kao i u većini vrtića, ondje postoje materijali za kuhanje i pranje, odnosno materijali za praktičan život. Djeca gledaju i imitiraju odrasle osobe (odgojitelje) u radu i samostalno izvršavaju aktivnost prema uzoru na model. Navedeni oblik aktivnosti za praktičan život, počinje se kod djece javljati u dobi od 5. do 7. godine. Na takve aktivnosti ne bi trebalo prisiljavati djecu, a tijekom izvršavanja trebali bi biti sposobni na ispunjavanje zadatka do kraja. Prije tog razdoblja izvršavanja praktičnih aktivnosti, ona razvijaju maštu, pamćenje i kreativno izražavanje (Nicol, 2007). Glavni materijali od drveta i prirodnog materijala za igranje mogu se pronaći na policama i u košarama. U vrtiću postoji i intiman kutak za djecu kada djeca osjećaju potrebu za odvajanjem od skupine. Obično se takav intiman kutak izrađuje od stalaka na koje

se postavlja marama. Isti materijal se koristi i u izgradnji kuća, koliba u obliku vlastitog doma za djecu od stolica, stalaka i marama. Uobičajeno je da stolovi i stolice imaju zaobljene rubove (Seitz, Hallwachs, 1997; Kraftl, 2006).

Unutrašnji prostor ne bi trebao biti izoliran od vanjskog, a ističu se i vrtići tijesno povezani sa svojom vanjskom okolinom, poput šumskog waldorfskog vrtića. Vanjski prostor ne bi trebao biti ograničen na dvorište, već se širiti na parkove, šume, voćnjake i morske obale. Djeca razvijaju osjetila u dodiru s prirodnim i stvarnim svijetom, materijalom koji je potekao izravno iz prirode. Materijali korišteni u vanjskom prostoru su različite grane, cjepanice, užad za preskakanje, drveće i užad za gradnju, drvena kolica za kretanje, ljuljačke. Pokazuje se briga za okoliš, stanovnike prirode, recikliranje i održavanje ekološkog sustava (Valjan Vukić, 2012; Nicol, 2007).

Tablica 1. Usporedba načela programa

Program	Osnovna načela koja utječu na prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića
humanističko-razvojni pristup	fleksibilnost i sloboda odgojitelja u radu dječjeg vrtića, osluškivanje djeteta, njegovih individualnih interesa i potreba, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, otvorenost za promjenu i unapređivanje
Montessori metoda	pripremljeno okruženje, prirodna želja za učenjem, praktično ili konkretno učenje i razdoblje posebne osjetljivosti, nesvjesni upijajući um, sloboda i ograničenje, samostalnost i odgovornost, individualni razvoj, poštovanje i promatranje
Waldorf pristup	ljubav i toplina, briga za okolinu i hrana za osjetila, kreativno i umjetničko iskustvo, smisljena aktivnost odraslih kao primjer za djetetovo ponašanje, slobodna i maštovita igra, zaštita snagama djetinjstva, atmosfera zahvalnosti, poštovanja i čuđenja, radost, humor i sreća te odrasli kao njegovatelji na putu unutarnjeg razvoja

5. Metodologija istraživanja

5.1. Predmet, problem i cilj istraživanja

Predmet istraživanja je uređenje prostora i korištenje materijala u dječjim vrtićima s humanističko-razvojnim, Montessori i Waldorf programom rada. S obzirom na različita načela rada određuju se glavna obilježja prostora i korištenih materijala, njihova upotreba te sličnosti i razlike koje proizlaze iz različitih prostornih i materijalnih odnosa. Predmet istraživanja je ujedno rad odgojitelja kao posrednika između djeteta i okoline.

Problem istraživanja obuhvaća kvalitetno prostorno i materijalno uređenje dječjeg vrtića prilagođeno djeci i njihovim potrebama. Problematika koja proizlazi iz gradnje dječjih vrtića je nedostatak suradnje između projektanta i pedagoških djelatnika. Prenamjena građevina koje izvorno nisu bili dječji vrtići, nose sa sobom velik broj problema i otežanog obnašanja pedagoškog rada. Jesu li prostori dovoljno veliki i imaju li dobru povezanost unutrašnjosti s vanjskim okruženjem? Različiti programi imaju različito prostorno uređenje, a komparacijom se utvrđuje problematika koja proizlazi iz svakog od programa, no i cjelokupnog prostorno-materijalnog uređenja dječjeg vrtića. Humanističko-razvojni kurikulum dječjeg vrtića je oslonac i orijentir između alternativnih. Unatoč svojem radu na zamislima Marie Montessori i Rudolfa Steinera, alternativni se koncepti oslanjaju na Nacionalni okvirni kurikulum ranog i predškolskog odgoja. U sva tri pristupa zastupljena su načela slobode djeteta i njegova (su)konstruiranje stvarnosti oko sebe. Iz navedenog proizlazi pitanje - koje su to razlike u pristupu načelu slobode, autonomnosti djeteta i suradnji s djetetom u izboru materijala? Problematika u radu vrtića zna biti i nabavljanje potrebnih materijala, pri čemu se razlikuju oblici nabavljanja u suradnji s voditeljima, odnosno dječjim vrtićem i suradnji s roditeljima u nabavljanju, ali i u izradi ili donošenju materijala za potrebe dječjeg vrtića. Kod rada s materijalima izdvajaju se kompetencije postignute kod djece, a razlikuju se prema interakciji djeteta s okolinom. Koje su to ključne razlike u upotrebi materijala u programima i ishodi rada s njima? Naravno, kada se govori o materijalima, mora se naglasiti kako su oni neodvojivi od aktivnosti djece. Iz različitog pristupa, aktivnosti i upotrebe materijala dolazi do odstupanja u ishodima rada s djecom zavisno o programu. Kod promjene materijalnih uvjeta i uređenja građevine, potrebno je promijeniti pristup i ostale

čimbenike prakse. U protivnom dolazi do prostornih pomaka, ali ne i do onih u interakciji odgojitelja s djetetom i okolinom.

Cilj istraživanja je utvrditi opće stanje i zadovoljstvo okolinom prilagođenoj djeci iz perspektive odgojitelja, ovisno o humanističko-razvojnog, Montessori i Waldorf programu rada. Nadalje, namjera je propitati kakav je pristup odgojitelja prema prostoru i materijalima te koje su sličnosti i razlike u uređenju prostora, korištenju materijala i radu odgojitelja, zavisno o načelima rada dječjeg vrtića.

5.2. Zadaci istraživanja

Za potrebe izrade diplomskog rada iz temeljnih ciljeva proizašli su zadaci za provođenje istraživanja:

1. Utvrditi prostorno-materijalne uvjete te opće stanje i zadovoljstvo okolinom prilagođenoj djeci i njihovim potrebama u dječjim vrtićima s humanističko-razvojnog, Montessori i Waldorf programom metodom polustrukturiranog intervjua s odgojiteljima/icama dječjih vrtića.
2. Utvrditi i analizirati odgojiteljevo/ičin način pristupanja prostoru i materijalu ovisno o željenim ciljevima aktivnosti i rada koji proizlaze iz njihova programa.
3. Analizirati sličnosti i razlike u prostorno-materijalnom uređenju i u pristupu odgojitelja/ica u dječjim vrtićima s humanističko-razvojnog, Montessori i Waldorf programom.

5.3. Metoda istraživanja

Metoda istraživanja je kvalitativna metoda polustrukturiranog intervjua s odgojiteljicama dječjih vrtića. Za provođenje metode izrađen je protokol intervjua, izveden iz postavljenih zadataka istraživanja. Razlog odabira navedene metode je jer obuhvaća problem u cjelini, pri tome je opisnog karaktera i daje dublji uvid u ono što je trenutno sporno u prostorno-materijalnom uređenju dječjih vrtića. Iz dobivenih rezultata moguće je dobiti nove pretpostavke, uviđanja stvarnosti iz perspektive sugovornika. Cilj je istraživača doći do novih poveznica između praktičnog, pedagoškog rada i teorije koja proizlazi iz tog rada. Tematski usmjerenim razgovorom, čija su pitanja izvedena iz ciljeva i zadataka istraživanje, dolazi se do odgovora proizašlima iz iskustva ispitanika. Dakle, temeljna metoda komunikacije odvija

se između istraživača i sudionika. Metodom istraživanja nije moguće generalizirati rezultate, jer daju uvid u iskustva i saznanja o problemu sudionika intervjuja. Drugim metodama ne bi bilo moguće na zadovoljavajući način dobiti uvid u mišljenje i stavove ispitanika jer se istražuje upravo njihova interakcija s okolinom i djetetom. Kvalitativna metoda polustrukturiranog intervjuja zahtijeva više vremena zbog trajanja razgovora i na odgovore ispitanika mogu utjecati okolinski faktori, ali i otvorenost ispitanika. Isto tako, istraživačeva pristranost u intervju i interpretaciji rezultata mogu utjecati na dobivene rezultate. Prilikom intervjuja potrebno je slijediti etičke norme prakse istraživanja i uputiti sudionika, o njegovoj suglasnosti sudjelovanja, o ciljevima istraživanja, zaštiti njihova identiteta, mogućnošću odustajanja, povjerljivosti i konačnim rezultatima istraživanja (Buljan, 2021; Maksimović, Macanović, 2017).

5.4. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja za potrebe pisanja diplomskog rada je bio namjeran, obuhvaćajući određene ustanove gdje se provode svaki od pojedinih programa rad. Za svaki program odabrana je jedna ustanova i dvije odgojiteljice. Uzorak čini sveukupno šest odgojiteljica; prosječna dob ispitanika je 36 godina. Iz humanističko-razvojnog programa pristale su sudjelovati dvije odgojiteljice Dječjeg vrtića Radost u Zadru, u podružnici Višnjik i Višnjik III. Obje su ženskog spola, više stručne spreme, s tim da prva odgojiteljica trenutno polazi diplomski studij. Odgojiteljica br. 1 ima 9 godina radnog staža te trenutno radi s jasličkom skupinom, dok odgojiteljica br. 2 ima 13 godina radnog staža i radi s mješovitom skupinom. Iz Montessori programa pristale su sudjelovati dvije odgojiteljice iz Dječjeg vrtića Montessori u Zagrebu. Obje su ženskog spola, više stručne spreme i obje rade s mješovitom skupinom. Odgojiteljica br. 3 radi s odgojnom skupinom u dobi do 5. do 7. godine, dok odgojiteljica br. 4 s odgojnom skupinom od dobi 4. do 5. godina. Odgojiteljica Montessori programa br. 3 ima 20 godina radnog staža, dok odgojiteljica br. 4 ima 10 godina radnog staža. Iz Waldorf programa, pristale su sudjelovati dvije odgojiteljice iz Dječjeg vrtića Pikulica u Zagrebu. Obje su ženskog spola, više stručne spreme, s tim da odgojiteljica br. 6 ima završen studij za akademskog kipara. Obje odgojiteljice rade s mješovitom skupinom, s djecom u dobi od 3. do 7. godina. Odgojiteljica br. 5 ima 2 godine radnog staža, dok odgojiteljica br. 6 ima 6 mjeseci radnog staža.

5.5. Postupak istraživanja

Postupak istraživanje se sastojao od kontaktiranja ustanova dječjih vrtića putem zamolbe za provođenje istraživanja. Nakon dogovora i pristanka odgojiteljica za istraživanje, uslijedio je polustrukturirani intervju s odgojiteljicama iz Dječjeg vrtića Radost u Zadru, Dječjeg vrtića Montessori i Dječjeg vrtića Pikulica u Zagrebu tijekom travnja i svibnja 2023. godine. Polustrukturirani intervju je vođen individualno sa svakom osobom. Za provedbu istraživanja odabrana je metoda kvalitativnog, polustrukturiranog intervjuja jer je tijekom razgovora ostavljala dovoljno mogućnosti za razvoj teme i odgovora odgojiteljica. Intervju je vođen protokolom intervjuja osmišljenim u svrhu provođenja istraživanja u sklopu pisanja diplomskog rada. Prosječno vrijeme izdvojeno za svakog ispitanika je 30 minuta. Odgovori sudionika su pisani u obliku transkripta, koji je uz minimalne izmijene, nakon analize, upisan u interpretaciju rezultata.

6. Analiza i interpretacija rezultata

6.1. Opće stanje i zadovoljstvo prostorno-materijalnom okolinom

U utvrđivanju općeg stanja svake od ustanova proizašli su odgovori zadovoljstva, s ponekim odstupanjima u pojedinim prostornim elementima i upotrebnim materijalima. U humanističko-razvojnem programu Dječjeg vrtića Radost, odgojiteljica br. 1 odgovorila je: *„Prostorno materijalno uređenje naše sobe je zadovoljavajuće, materijali su također zadovoljavajući ovisno o njihovoj dobi. U vanjskom prostoru pojedini materijali ne odgovaraju djeci, tobogani i ljestve su previsoki za njih (sl. 2).“* U istom vrtiću odgojiteljica br. 2 je rekla kako je generalno zadovoljna uređenjem dječjeg vrtića, iako ono uvijek može biti bolje. U Dječjem vrtiću Montessori, odgojiteljice su izrazile veliko zadovoljstvo nad prostorno-materijalnim uređenjem, od kojih je odgojiteljica br. 3 rekla: *„Vrtić je vrlo visoko estetski uređen prema Montessori principima pripremljene okoline. To je jedan od bitnijih razloga zašto sam izabrala ovaj pristup odgoja (sl. 17 i 18).“* Odgojiteljica br. 4 je rekla da je iznimno zadovoljna: *„Vrtić je prekrasno uređen, prostran i odlično opremljen svim potrebnim materijalima.“* Obje odgojiteljice iz waldorfskog vrtića su iskazale zadovoljstvo nad prostorom i materijalima. Odgojiteljica br. 5 je rekla: *„Svaki materijal je napravljen tako da potiče dječju znatiželju, stvaralaštvo, kreativnost i maštu. Nemamo puno materijala, ali taj minimalizam potiče na razvoj mašte i kreativnosti kod djece (sl. 32).“* Odgojiteljica br. 5 je referirala na gradski vrtić, odnosno prostorno-materijalno uređenje prema humanističko-razvojnem konceptu i rekla kako waldorfski vrtić, za razliku od humanističko-razvojnog, ima prirodne materijale. Odgojiteljica br. 6 iz istog vrtića se isto nadovezala na usporedbu svojim odgovorom: *„Zapravo sam apsolutno zadovoljna, zato što sam prije ovog posla sam radila u gradskom vrtiću.“* Pojasnila je kako je u waldorfskom prostoru fokus na umirujućim bojama, kako je sve jednostavno i minimalističko, što je prednost jer kako je rekla: *„...ostatak njihova mašta napravi, što smatram da je najbitnija stvar.“* U humanističko-razvojnem vrtiću djeca dobiju gotove materijale, nadodala je odgojiteljica br. 6, dok u waldorfskom vrtiću djeca sama rade šatore, piknik, igraju se mame i tate te drugih oblika igra pretvaranja. Na pitanje jesu li zadovoljne kako je unutrašnji prostor povezan s vanjskim, odgojiteljica br. 1 je rekla: *„Ovisno o sobi u kojoj sam radila, u pojedinim sobama postoje vlastita vrata za van.“* Naime, izlaz i povezanost unutrašnjosti s vanjskim prostorom, utječe na život djece u

ustanovi: „*Kada su mali i vani, a moraju na wc, moraju ući unutra i pronaći svoju sobi da bi otišli na wc* (sl. 1 i 2).“ Kada svaka soba nema svoj izlaz u vanjski prostor, ono otežava tu povezanost unutrašnjeg s izvanjskom okolinom, koja je od bitnog značaja kod prostora dječjeg vrtića. Odgojiteljice iz Montessori programa su obje potvrdile dobru povezanost unutrašnjosti s vanjskim prostorom, za razliku od odgojiteljica iz humanističko-razvojnog programa. Još je Maria Montessori nalagala postojanje vanjskog prostora, vrta i njegovu direktnu povezanost s unutrašnjim prostorom (Montessori, 2004). Odgojiteljica br. 3 je rekla: „*Unutrašnjost je povezana s vanjskim prostorom s 2 izlaza (vrtićki i jaslički)*“, jednako je potvrdila i odgojiteljica br. 4: „*Da, postoje dva izravna izlaza na dva vanjska dvorišta.*“ Odgojiteljice br. 5 i br. 6 iz waldorfskog vrtića potvrdile su dobru povezanost unutrašnjosti s vanjskim prostorom i odgojiteljica br. 5 je rekla: „*Mislim da je vanjski prostor lijepo povezan s unutarnjim.*“ Riječ je o kući koja ima direktan izlaz ispred u vanjski prostor dvorišta (sl. 29).

U teorijskom je dijelu spomenuto kako se obično naglašava gradnja dječjih vrtića u obliku prizemnica. Odgojiteljica br. 3 iz Montessori programa na pitanje o organizaciji prostorija, s obzirom na pedagoški rad odgovara: „*Da, raspored prostorija prati Državni pedagoški standard pa su jasličke skupine u prizemlju, a vrtičke na katu* (sl. 15).“ Jednak je raspored u humanističko-razvojnog vrtiću, što u ponekim slučajevima stvara problem. Odgojiteljica br. 2 iz humanističko-razvojnog pristupa nadovezuje se na teorijsku tvrdnju u svojoj izjavi: „*Mi nemamo mogućnost izlaska na dvorište, niti ga imamo jer smo gore na katu. Mi ćemo tijekom narednih godina, nadam se, dobiti vanjski prostor. Imamo sreće da se nalazimo blizu sportsko-rekreacijskog centra pa se djeca mogu kretati i imamo cijeli vanjski prostor na raspolaganju, nekakav doticaj s prirodom, parkovima, gdje djeca mogu istraživati sprave.*“ Napominje kako zbog nedostatka vanjskog prostora za sebe ne mogu organizirati aktivnosti na otvorenom, kako nisu mogli odraditi željenu radionicu za roditelje (igre). Unatoč tome, odgojiteljica br. 2 tvrdi da nedostatak vanjskog prostora, ne sprečava da im cijeli vanjski prostor bude na raspolaganju: „*Nalazimo se u urbanoj sredini, sve nam je u nekoj blizi, policija, knjižnica, kazalište lutaka, muzeji, drugi vrtići, lokalna zajednica,...sve nam je blizu i sve je u pješačkoj zoni.*“ Kod pitanja o problemu u organizaciji odgojiteljica br. 1 navodi problem higijenskog, sanitarnog čvora jer je za jasličku skupinu previsoko i neprilagođeno njihovoj dobi, a wc-ovi nisu u njihovoj sobi, nego nasuprot njihovih soba. Kako su to djeca

jasličke dobe, takav prostorni odnos stvara im stres i nesigurnost kod odlaska na wc. Velika djeca su se naviknula, no kod mlađe djece je bilo slučajeva da su počela plakati i vršiti nuždu ponovno u gaće. I kod sljedećeg pitanja o zadovoljstvu organizacijom prostorija, govori kako je srednje zadovoljna, zbog problema sa sanitarnim čvorom, no iskazuje zadovoljstvo s blagovaonicom i kuhinjom.

Unatoč problemu sa sanitarnim čvorom zbog neprilagođene građevine bivše vojarne, prenamijenjene u prostor dječjeg vrtića govori: „*Korišteni materijal je zadovoljavajuć, sami nadopunjujemo centre, prema njihovim interesima.*“ Za razliku od problema neprilagođenih sanitarnih čvorova u humanističko-razvojnog vrtiću, Montessori odgojiteljica br. 4 na pitanje o zadovoljstvu organizacije, zavisno o pedagoškom radu odgovara: „*Jest, jasličke skupine su u prizemlju, vrtičke na katovima, sanitarni čvorovi djeci su nadohvat ruke.*“ Odgojiteljica br. 2 u humanističko-razvojnog programu o problemima kojima uviđa u prostorno-materijalnom uređenju odgovara: „*Namještaj kojeg imamo je taj kojeg imamo, ne bih mogla neki centar napraviti, kućice, ne možemo raditi baš sve što bi željeli, ali snađemo se u uvjetima koje imamo. Imamo kutić za opuštanje, s obzirom na to da djeca vole osamu, ali nemamo zavjesu, baldahin što bih dodala, a nismo u mogućnosti. No, napraviti ćemo kućicu za osamu i uvijek pronaći način kako urediti prostor. Ako radimo projekte, ako nam trebaju dodatni materijali i potkrijepimo razloge, dobit ćemo materijale i sredstva (sl. 4).*“ Za razliku od humanističko-razvojnog tipa, Waldorf vrtići imaju baldahin, odnosno kućice sa svilenim marama, a djeca samostalno mogu izraditi kućice za igru i osamu (sl. 33).

Obje odgojiteljice u Montessori pristupu vide problem u prostoru sportske dvorane, koji je premalen i trebalo bi ga proširiti. Odgojiteljica br. 3 je rekla: „*Organizacija prostora je vrlo dobra, no sportska dvorana bi mogla biti veća eventualnim proširenjem na dio jasličkog dvorišta.*“, Odgojiteljica br. 4 se složila s tvrdnjom o proširenju dvorane. Odgojiteljica br. 5 iz waldorfskog programa isto vidi problem u veličini prostora za igru na otvorenom, odnosno prostorom dvorišta, dok unutarnji je premalen za broj djece u odgojnoj skupini: „*Prostor bi mogao biti veći, to se najviše odnosi na vanjski prostor i trenutno smo u rješavanju tog problema, ali vidjet ćemo, hoćemo li moći proširiti dvorište i napraviti nešto po tom pitanju, a s materijalima sam zadovoljna i to stvarno ne bi mijenjalo (sl. 30).*“ Odgojiteljica br. 6 je negirala veličinu prostora kao problem i uzela veličinu prostora kao prednosti: „*Nije premali prostor, zato što je prisnija atmosfera, djeci nije tolika razlika od doma i kada dođu u vrtić.*“

Nadodala je kako bi ona uvela aktivnosti poput zajedničkog kuhanja ručka, jer to bi tada bilo pravo domaćinstvo. O problemu prostora za kretanje vide odgojiteljice iz Montessori programa jer Dječji vrtić Montessori ima sportsko-rekreativni program za djecu predškolske dobi. Dječji vrtić Radost isto u jednoj od svojih podružnica organizira sportski program rada s djecom. Općenito Montessori pristup njeguje djetetovo razdoblje potrebe za kretanjem (kinestetičko učenje), a Waldorf pristup kretanje i pokrete u odnosu s okolinom smatra osnovom u djetetovih prvih sedam godina života. Oba alternativna pristupa osiguravaju kretanje i igru djece na otvorenom, ali i posebnim prostorom i materijalima za osiguravanje razvoja motoričkih vještina i pokreta. U waldorfskom pristupu se osigurava stvaranje ritmova kretanja i pokreta u obliku euritmije, a u Dječjem vrtiću Pikulica ujutro se provodi i jutarnja gimnastika (Godišnji plan i program, 2020./2021.). Humanističko-razvojni pristup uzima u obzir kretanje u obliku igara na otvorenom, na igralištu i odlaskom u šetnje. Kako je igra djece na otvorenom postala sve manje prisutna, vrtići bi trebali osigurati djetetovu igru i izlazak na otvoreno, u prirodu (Ivanušec, 2021).

Kod pitanja o zadovoljstvu s organizacijom prostorija zavisno o pedagoškom radu s djecom odgojiteljica iz humanističko-razvojnog programa br. 2 je odgovorila: *„Što se tiče sobe da (iskazuje zadovoljstvo prostorom rada s odgojnom skupinom) jer mi odgojitelji stvaramo, raspoređujemo, prema interesima djece, možemo mijenjati i nadopunjavati. Što se tiče organizacija prostorija, ova građevina nije prilagođena jer je bivša vojarna, ima neprilagođene wc-ove, nije bilo moguće napraviti kupatilo u blizini sobe, ali djeca se prilagode i problem je što su nam ulazna vrata u blizini pa zaključavamo.“* Neprilagođenost ustanove i njene prenamijene u vrtićki prostor i prostor prilagođen djeci nadomještava s tvrdnjom povezanosti soba i odgojnih skupina: *„Lijepo je i pozitivno što su sobe povezane vratima pa djeca mogu ulaziti u druge odgojne skupine. Neke sobe su povezane s jedne strane, a neke s dvojna vrata što pojedini vrtići nemaju.“* Obje su se odgojiteljice iz waldorfskog vrtića složile kako je organizacija prostorije s obzirom na pedagoški rad zadovoljavajuća, a odgojiteljica br. 6 je nadodala kako je gradski vrtić u koje je radila imao veću kupaonicu i bolju uređenu, ali djeca su bila manje samostalna i nisu mogli sami obući pidžamu i oprati zube, za razliku od djece koje pohađaju waldorfski vrtić. Uspoređujući vrtiće, Montessori vrtić nema povezanost s drugim odgojnim skupinama vratima s jednom ili obje strane kao u Dječjem vrtiću Radost (Višnjik , Višnjik III), ali ima bolju povezanost

unutrašnjeg i vanjskog prostora. Nedostatak je izoliranost soba odgojnih skupina jednih od drugi i cilj je povezivanje u veću grupnu cjelinu dječjeg vrtića (Miljak, 2009).

Isto tako odgojiteljica br. 2 je istaknula kako se ne može generalizirati: „*Unutarnje uređenje i raspored je svakog vrtića drugačiji.*“ Na pitanje o zadovoljstvu s prilagođenosti prostora djeci odgojiteljica br. 1. je rekla: „*Soba dnevnog boravka je prilagođena, također blagovaonica.*“ Odgojiteljica br. 2. je iskazala zadovoljstvo prilagođenog prostornog i materijalnog uređenja dječjeg vrtića djeci: „*Smatram da je prilagođeno djeci, treba djecu poznavati i u skladu s tim uređivati i prilagoditi centre djece. Imamo u istraživačkom centru od najsitnijeg materijala (stakla, kamenja) do krupnih (sl. 8). Pojedini odgojitelji bi smatrali da su kocke prevelike da netko nekoga može s njima udariti, da su školjke premale da ih može progutati, no ja imam povjerenje u djecu. Namještaj je prilagođen djeci. S obzirom na to da je naša uloga oplemeniti prostor, donosimo djeci materijal u svrhu igre i istraživanja. Osobno volim prirodne i neoblikovane materijale, zbog toga oplemenjujem prostor s takvim materijalima, već se može napraviti od tog materijala nešto što može poslužiti u svrhu igre. Izrađujemo dosta didaktičkog materijala, recikliramo dosta. Koliko odgojitelj ima povjerenja u djecu i koliko poznaje svoju skupinu, tako će oplemenjivati prostor materijalima. Što je prostor bogatiji i raznovrsniji, to je kvaliteta življenja bolja.*“ Djeci treba dopustiti da u svojoj okolini dođu u susret s izazovima, a ponekad i riskantnima iskustvima (pogotovo u igri na otvorenom). Povjerenje u dijete i njegove sposobnosti daje mu priliku da istraži svoju okolinu i stekne nove iskustvene doživljaje (Alme, Alvestad Reime, 2021).

Alternativni programi kod oplemenjivanja prostora materijalima trebaju slijediti Montessori ili Waldorf pedagogiju. Odgojiteljice br. 3 i br. 4 iz Montessori programa slažu se s odgovorima odgojiteljica br. 1. i 2., da je okolina i njeni uvjeti prilagođena djeci. Odgojiteljice br. 3 i 4 su odgovorile: „*Uvjeti su prilagođeni djeci u svakom smislu, da.*“ Odgojiteljice iz waldorfskog vrtića prostor i materijal smatraju prilagođen djeci. Odgojiteljica br. 5 je rekla: „*Pa ja mislim da prostor je prilagođen djeci, imaju zapravo sve što im treba. Imaju tepih gdje vrlo često sami grade neke šatore, izgrađuju kućice, čitaju slikovnice, više je na njemu prisutna slobodna igra (sl. 39). Imaju u ostatku prostora raspoređene kućice, to su kuhinja, prostor za građenje, pa imaju dućan, imaju te raspoređene centre i imaju slobodan prostor gdje se mogu igrati i mislim da je dobro prostor organiziran*

i da djeca imaju sve što im treba (sl. 31-42).“ Odgojiteljica br. 6 je potvrdila i rekla kako je sve u visini djeteta.

Odgojiteljice iz Montessori i Waldorf programa su pokazale veće opće zadovoljstvo prostorno-materijalnim odnosima i radu u njemu, od odgojiteljica u humanističko-razvojnog programu. Razlog većeg zadovoljstva kod odgojiteljica iz alternativnih programa je dio subjektivne procjene nad odabirom programa rada odgojiteljice u Montessori ili Waldorf vrtiću. Odgojiteljice iz humanističko-razvojnog vrtića su općenito zadovoljne, dok razina nezadovoljstva proizlazi iz neprilagođenosti građevine njenoj dodijeljenoj funkciji dječjeg vrtića (problem sa sanitarnim čvorom), problematike nedostatka vanjskog prostora za vrtičke skupine i neprilagođenih sprava u vanjskom prostoru za jasličke skupine. Odgojiteljice iz humanističko-razvojnog pristupa vide prostor bogat materijalima, kao kvalitetan prostor. Montessori i Waldorf odgojiteljice zagovaraju dozu minimalizma u pristupu uređenja, kako im nalaže sam program i vide to kao prednost programa, pogotovo u waldorfskom programu. U Montessori i Waldorf vrtiću odgojiteljice su uvidjele problematičnost veličine prostora s obzirom na broj djece u odgojnim skupinama: unutarnjeg (sportska dvorana, prostor sobe) i vanjskog (veličina dvorišta). Veličina vanjskog prostora je važna jer se ondje ostvaruje dječja potreba za kretanjem i igrom na otvorenom.

Tablica 2. Pojedini problemi u prostoru dječjeg vrtića uzorka istraživanja

DV Radost	DV Montessori	DV Pikulica
•problem prenamijene građevine, sanitarni čvorovi i dvorište za vrtićku skupinu	•problem veličine prostora sportske dvorane	•problem veličine vanjskog prostora

6.2. *Odgojiteljičin pristup prostoru i materijalima ovisno o programu, željenim ciljevima i aktivnostima rada dječjeg vrtića*

Odgojitelj se pristup razlikuje zavisno o programu, prema uređenju prostora, ali i odabiru i pristupu materijalima. U humanističko-razvojno programu dječjeg vrtića kod pitanja stavljaju li se u dječju perspektivu kod uređenja prostorija odgojiteljica br. 1 je rekla: *„Stavljam se u dječju perspektivu, prema njihovim potrebama i njihovom interesu, koliko njihov interes traje za određenu aktivnost. Vodimo se njihovim potrebama i razvojnim mogućnostima.“* Kako je prostor u humanističko-razvojnom orijentiranom radu dječjeg vrtića raspoređen prema centrima odgojiteljica br. 2 je odgovorila: *„Da, prije početka rada raspoređujemo prostor s centrima.“* U kurikulumu Dječjeg vrtića Radost za 2022./2023. nabrojen je raspored prema sljedećim centrima (sl. 3-14): centar za likovno izražavanje, za građenje, centar za obiteljske i dramske igre, centar za početno čitanje i pisanje, centar za matematiku i manipulativne igre, centar za istraživanje prirode, centar za glazbu i centar osame. Dalje nastavlja: *„Ako vidimo interes za nešto, prostor nadopunjujemo materijalima. Uvijek ga oplemenjujemo, nešto novo dodajemo, da im ponudimo nešto novo.“* Potom pojašnjava kako u pojedinim centrima, kao u istraživačkom, stalno nešto dodaju od materijala. Razlog tomu je što djeca, ali i u suradnji s roditeljima, nadodaju obično neoblikovane materijale. Naime, odgojiteljica br. 2 objasnila je to time što djeca znaju otići na neki prostor, uočiti neki materijal pa ga donijeti sa sobom u vrtić. Obrazlaže da je u pitanju neoblikovani materijal, poput spužvi, tuljaka, lišća, kamenja. O dodavanju potrebnog materijala, je rekla: *„Dodajemo didaktički materijal, materijal karakterističan za godišnje doba. Postojeće centre nadopunjujemo zavisno o njihovom interesu, osmislit ćemo aktivnosti i obogatiti taj njihov interes. Prostor stalno doživljava promjene, i njihovo su ideje često uključene iz čega proizađu projekti.“* Potom je spomenula kako imaju i terarij s puževima gdje djeca promatraju rast puževa i biološke procese što čini zanimljiv dodatak u prostoru s ostalim materijalima (sl. 5).

Za razliku od humanističko-razvojnog prostora oblikovanog po centrima i velikim brojem dostupnih materijala, Montessori vrtić ima materijale raspoređene prema određenim namjenama u (na primjer, materijal za praktičan život), a stavljani su uredno na police u strukturiranoj okolini. Na policama se nalaze materijali za koje djeca trenutno pobuđuju

interes, odnosno na vidljivom su mjestu. Kada djeca gube interes za određen materijal, on se nadomješta s drugim na policama. Na pitanje o tome stavljaju li se u dječju perspektivu i kako pristupaju uređenju prostora, odgojiteljica br. 3 je rekla: „*Pri uređenju prostora vodim se estetikom i pomalo minimalizmom kojeg propagira Montessori pristup. Police su pregledne i u razini djetetova vidnog polja. Materijali su u razini djeteta* (sl. 19-28).“ U teorijskom dijelu u Montessori programu naglašavalo se stavljanje stvari u razinu vidnog polja djeteta i uređenje u obliku obiteljskog doma. Roditelji znaju u vlastitom domu organizirati Montessori prostorno-materijalno okruženje. Odgojiteljica br. 4 se referirala na teorijski dio svojim odgovorom na pitanje stavljali se u dječju perspektivu tijekom uređenja: „*Uglavnom da, u onoj mjeri u kojoj je to moguće, s obzirom na to da Montessori okolina izgledom treba dijete podsjećati na dom.*„

Odgojiteljice iz Waldorf vrtića su rekle kako one osobno nisu uređivale prostor, već da voditeljica uređuje prostor. Odgojiteljica br. 5 je rekla: „*Uređenjem prostora se bavi voditeljica ovog objekta i to je sve što možete vidjeti u prostoru, ona uređuje pano, uređuje ulaz i sve je ručni rad. I jako veliki značajan dio u waldorfskom vrtiću je svetkovni stol, koji se mijenja ovisno o godišnjem dobu, epohi. Sad smo na primjer u epohi proljeća, na stolu se mijenjaju marame, boje marama u skladu s prirodom, upali se svjećica, stavi se neki cvijet, lutkice i slično* (sl. 44).„ Isto tako napomenula je na početku razgovora kako waldorfski dječji vrtić nema centre, već više raspored u obliku kućica te se razlikuje od pripreme cjelokupnog prostora humanističko-razvojnog i Montessori tipa: „*Mi nemamo na primjer centre, kao što su u redovnom, nego imamo kućice koje su uvijek na istom mjestu i ne mijenjaju se, djeca znaju koji materijal je na kojem mjestu, koja stvar je na kojem mjestu, sve je uvijek posloženo jednako. To im pruža nekakvu sigurnost, da oni već sami znaju gdje što mogu uzeti.*“

U Godišnjem planu i programu rada Dječjeg vrtića Pikulica za pedagošku godinu 2021./2022. navodi se raspored materijala prema sljedećim skupinama (sl. 31-44): prostor blagovaonice, prostor za popodnevi odmor, centar slikovnica, centar za osamljivanje, centar s lutkama, obiteljski centar, centar građenja i konstruiranja, centar trgovine, likovni centar, glazbeni centar, dramski centar, slagalice, centar majstora, liječnika, centar za ručni rad, centar radno-praktičnih aktivnosti i stol godišnjih doba i blagdana. U sva tri vrtića je materijal strukturiran tako da djeca znaju gdje mogu pronaći određene materijale i čemu materijal služi bez da pitaju odgojiteljicu, jer se nalazi na određenom prostoru ili polici koja je predodređena

samo za taj specifičan materijal. Odgojiteljica br. 6 je potvrdila kako je voditeljica ona koja uređuje prostor i nadodala kako prostor održava čistim. Rekla je: „*Apsolutno se stavljam u dječju perspektivu, da sve treba biti na njihovoj razini, stavim im da im budu pristupačnije igre koje trenutno igraju, na takvom nivou.*“

U humanističko-razvojnog pristupu roditelji znaju biti obično posrednici u financijskom nabavljanju materijala, ali i samostalnoj izradi igračkaka i materijala za potrebe rada s djecom. Kroz različite vidove radionica sudjeluju u obogaćivanju prostora gdje žive njihova djeca. Prilikom pitanja uzima li u obzir roditeljeve zahtjeve te naravno, i zahtjeve djece, odgojiteljica br. 1 je odgovorila: „*Uzimam u obzir zahtjeve djece, a roditelja tijekom pribavljanja materijala za određene centre.*“ Kod davanja primjera ispričala je kako je: „*Jedno dijete pokazalo velik interes za dinosaure, prikupljanjem podataka i materijala, formirao se centar razvoja dinosaura. Djeca su prepričavala svoje snove, likovno se izražavala, roditelji su donosili pijesak, pa su kopkali s grančicama i tražili kosti (izrađene od drveta), gradili dinosaura, prepoznavali su kosti i vrste dinosaura po enciklopediji, donosili su od doma materijale, u suradnji s roditeljima.*“ Jednak interes za dinosaure je uočen u Montessori vrtiću jer djeca imaju na raspolaganju plastične dinosaure i otiske dinosaurova tijela, a djeca potom traže identičan otisak i dinosaura kojem taj otisak pripada. Na isto pitanje o suradnji i prihvaćanju zahtjeva, odgojiteljica br. 2 je rekla: „*Uzimamo u obzir zahtjeve djece. Roditelji mogu biti uključeni kada ih pozovemo na radionice u izradi materijala, ali i pozovemo vezano za pribavljanje nekog materijala, oni sudjeluju koliko ih mi angažiramo.*“

Montessori odgojiteljice negirale su uzimanje u obzir zahtjeva roditelja, kao i djece, jer im je prostor i materijal točno određen prema načelima rada Montessori pedagogije. Za razliku od humanističko-razvojnog pristupa, roditelji i djeca ne izrađuju i ne donos materijale za igru u vrtić. Odgojiteljica br. 3 je rekla: „*Uređenje prostora i materijal biraju se prema specifičnim odrednicama Montessori pristupa, tako da se oslanjam na te postulate.*“ Odgojiteljica br. 4 jednako je odgovorila kako im program nalaže prostorno-materijalne odnose, i kako to otežava uzimanje u obzir zahtjeva o uređenju prostora i odabiru materijala jer su već prethodno određeni konceptom i načelima programa. Izuzev toga, Montessori metoda smatra suradnju s roditeljima bitnom jer roditelji razmjenjuju pedagoške ideje i jačaju svoje roditeljske kompetencije (Kurikulum Dječjeg vrtića Montessori, 2022./2023.). Waldorf

vrtić također ima specifično uređenje i materijale, a odgojiteljice su se rekle kako se uređenjem prostora bavi voditeljica objekta. Ipak, stručni tim uzima u obzir zahtjeve roditelja na roditeljskim sastancima, a odgojiteljice osobno uzimaju u obzir zahtjeve djece. Humanističko-razvojni, Montessori i Waldorf program imaju drugačiji pristup materijalima, kao i oblicima materijala koje koriste u radu. Na pitanje kako pristupaju materijalu i jesu li se našli u poziciji da im određeni materijal nedostaje za izvođenje aktivnosti, odgojiteljica br. 1 iz humanističko-razvojnog programa je odgovorila: „*U pojedinim aktivnostima smo se našli da nam nedostaje materijal. No, prije izvođenja aktivnosti u suradnji s roditeljima pričamo o nabavi potrebnog materijala. Dogodilo bi se ipak da nam stvarno nešto nedostaje.*“ Nadovezuje se kako nedostatak didaktičnog materijala rješavaju tako da ga izrađuju, od otpadnog materijala i da imaju za cilj da bude što poticajnije za djecu. Odgojiteljica br. 2 istog programa je rekla kako oni pristupaju aktivnostima: „*Aktivnostima pristupamo da ih ponudimo djeci, dopuštamo da se izražavaju kako njima to odgovara. Nikada ne radimo tako da se sva djeca bave istom aktivnošću jer nemaju sva djeca iste interese. Dopuštamo da djeca koriste materijale prema interesima, koliko ona to žele.*“ Potom je dala primjer izrade mase za modeliranje. Kada napravi masu za modeliranje i donese ju u dječji vrtić, te mase nema dovoljno za svu djecu. No, kaže da je to u redu jer ne žele sva djeca modelirati masu. U slučaju da više djece žele raditi na modeliranju, a nema dovoljno materijala, znaju da trebaju pričekati svoj red i da druga djeca završe. Masa za modeliranje ili tijesto navodi se u sva tri pristupa kao koristan oblik vježbe razvoja fine motorike, u kojoj djeca imaju slobodu oblikovati masu prema vlastitoj želji i mašti.

Montessori odgojiteljice su negirale posve nedostatak potrebnog materijala, a u slučaju da im nedostaje, on se odmah pribavlja. Odgojiteljica br. 3 je rekla: „*Materijal je uvijek dostupan i na vrijeme pribavljen.*“, a odgojiteljica br. 4 se posve složila s tom tvrdnjom: „*Apsolutno nikada. Sav materijal potreban za rad osigurava nam vrtić, u dovoljnoj količini i pravovremeno.*“ Odgojiteljice iz Waldorf vrtića su rekle kako se nisu našli u poziciji da im potreban materijal nedostaje. Odgojiteljica br. 5 i br. 6 su rekle da na vrijeme nabavljaju materijal i da isto javljaju voditeljici, ako im nešto nedostaje. Odgojiteljica br. 5 je nadodala: „*Kod Waldorfa je specifično da se puno toga može uzeti iz prirode, hodaš šumom i nađeš. Konkretno djeca trenutno rade mozaik leptira i lijepili su kamenčić po kamenčić i bojali bojama (sl. 43). Često su to materijali koje već imamo u vrtiću, šivamo i radimo s vunom.*

Konce isto uvijek imamo u vrtiću, imamo tkaninu, žuticu, sve potrebno za punjenje, ako nam treba nešto drugo od materijala, to nabavimo.“ U suradnji s voditeljima, odgojitelji nabavljaju materijal za aktivnosti, pravovremeno dojavljaju ako im je nešto potrebno. Waldorf ima specifičan pristup korištenja materijala iz prirode, primjerice spomenuto kamenje. Izrada materijala odgojitelja i djece karakteristična je za waldorfski pristup jer materijal često bude nedovršen i odgojitelji s djecom, mogu načiniti lutke i druge igračke. Iz humanističko-razvojnog pristupa odgojiteljice su jednako spomenule donošenje materijala iz prirode i izradu materijala s roditeljima, ili roditeljima i djecom na radionicama. Montessori materijal je karakterističan jer ga je osmislila Maria Montessori te je dovršen (postoje koraci u radu) i djeca ga koriste prema uputstvima odgojitelja, a nabavlja se prema potrebama odgojitelja i vrtića.

Djeca uče i konstruiraju sami svoje znanje u sva tri pristupa, odnosno cilj je razvoj autonomije i samostalnosti. Posebno je naglašena ta autonomija u Montessori pristupu, zbog čega su obje odgojiteljice na pitanje osigurava li prostor i dostupan materijal konstruiranje djetetovog vlastitog učenja, rekle da osigurava. Odgojiteljica br. 3 je rekla: *„Apsolutno da.“*, dok odgojiteljica br. 4: *„U najvećoj mogućoj mjeri, da.“* Montessori je uzimala u obzir da je dijete u prvih šest godina dijete usmjereno na vlastiti razvoj i ima dječji egocentrizam. Iz tog razloga je zaključila da djetetu treba pomoći razviti neovisnost i autonomiju. Jednako su se složile odgojiteljice br. 5 i 6 iz Waldorf programa. O konstruiranju djetetovog učenja odgojiteljica br. 1, iz humanističko-razvojnog pristupa, je odgovorila: *„Da, smatram da su djeca sama potaknuta jer im je materijal dostupan. Mogu manipulirati s materijalima, kada god hoće i žele, prema interesima, što dovodi do vlastitog učenja.“* Odgojiteljica br. 2 kaže da inspiraciju crpi iz Reggio pedagogije i kako su djeca potaknuta na samostalno učenje u pravilno uređenoj okolini: *„Smatram da prostorno-materijalno okruženje ima vrlo važnu ulogu u konstruiranju, kako kažu u Reggio pedagogiji da je treći odgojitelj. Odgojitelj uzima u obzir da zadovoljava potrebe svakog djeteta, gdje će svako dijete imati nešto za raditi, u takvom će prostoru dijete uvijek manipulirati, igrati se i utjecat će na njihove socijalne interakcije. Djeca se rasporede u različite centre sa svojim suigračima, najbolje na taj način uče i razvijaju se. Imaju slobodu izbora materijala i centra koji je njima u fokusu i interesu.“* Nadodala je kako neće cijela skupina otići u istom trenu na „centar građenja“, te time pojašnjava kako se djeca organiziraju i fokusiraju slobodno i uče prema vlastitim potrebama.

Materijali za razvoj osjetila drugačijeg su tipa kod humanističko-razvojnog i alternativnih, Montessori i Waldorf programa. Sva tri pristupa naglašavaju razvoj osjetila, pa je tako odgojiteljica br. 1 u humanističko-razvojnog pristupu rekla da se razvoj osjetila postiže: „*Većinom senzornim materijalima.*“, dok je Montessori odgojiteljica br. 4 rekla: „*Svim materijalima iz područja osjetilnosti, posebno osmišljenim za razvoj osjetila vida, dodira, mirisa, okusa i sluha koji se djetetu prezentiraju jednom, u individualnom radu, a zatim samo promatramo na koji način ih dijete dalje istražuje* (sl. 22).“ U Montessori pristupu se koriste materijal za razvoj osjetila, dok je u Waldorf pristupu sav materijal usmjeren na razvoj osjetila jer je Steiner (navedeno u Steiner, 2019: 122) smatrao da se osjetilima spoznajemo dublji odnos prema svijetu. Naime, Waldorf najviše ističe razvoj osjetila i to u dodiru s prirodnim materijalima. Odgojiteljica br. 5 je rekla: „*Djeca usvajaju kroz sva osjetila, mi nemamo samo da dijete piše slovo A, nego započinjemo time da dijete radi forme u zraku - ravnu formu, zakrivljenju. Prvo krećemo od toga. Onda na primjer, djeca hodaju po podu u ravnoj liniji i zakrivljenoj. Uključuju se sva osjetila, prvo taktilno (dodiruju), onda za razvoj fine motorike redaju neke kamenčiće u obliku ravne i zakrivljene linije, potom rade u brašnu pa šivaju slovo. Predškolci ne rade samo grafomotoriku, u bilježnici na papiru, nego da se njihovo učenje prožme kroz sva moguća osjetila.*“ Odgojiteljica br. 6 je navela kako svi prirodni materijali osiguravaju razvoj osjetila i pobuđuju interes kod djece.

Kod pitanja koji materijali najviše pobuđuju interes kod djece, odgojiteljica br. 1 je rekla: „*Likovni materijal najviše pobuđuje interes, tempere, aktivnosti likovnog tipa, slikarske tehnike. Sva djeca u tom sudjeluju i nije potreban dodatan poticaj.*“ Djeca u takvim situacijama pristupaju intrinzično motivirana i nisu im potrebni izvanjski poticaji. Što se tiče interferiranja odgojitelja između djeteta i materijala, odgojiteljica br. 1 je rekla: „*Ovisno o djetetu, pored neke djece treba stati, potaknuti ih, objasniti im što treba raditi. Neka su djeca sami „istraživači“, dok druge treba potaknuti da bi krenuli u istraživanje.*“ Odgojiteljica br. 2 smatra da svi materijali osiguravaju pobuđivanje dječjeg interesa, a pogotovo novi materijali s kojima se ne susreću svaki dan. Nadovezala se i rekla da interes ovisi i o tome koliko ga oni sami kao odgojitelji pobuđuju i koliko oni sami osiguravaju educiranje djece s materijalom. O intenzitetu dječjeg interesa je rekla kako se: „*Nekada se dogodi da cijeli tjedan ne koriste materijala pa odjednom krenu. Imamo novi rasipni materijal pa će pojačani interes za njega trajati neko vrijeme.*“ I o interferiranju odgojitelja je rekla kako je: „*Uloga*

odgojitelja velika, može se utjecati na kvalitetu njihovog pobuđivanja interesa, igru. Ako donesemo neki materijal za građenje i stavimo ga ondje, djeca će znati koja je njegova svrha, kako se njime služiti. U ekspresivni i stvaralački dio ne ulazimo, iako pitanjima se može rasplamsati ta njihova ideja.“ Montessori odgojiteljica br. 4 na pitanje koji materijali pobuđuju interes i koliko često interferira s u djetetovoj interakciji s materijalima, odgovara: *„Materijali iz područja kozmičkog odgoja su trenutno djeci najzanimljiviji, posebice geografski materijali (sl. 23 i 24).“* U početku se prezentiraju novi materijali djeci no kasnije ih oni samostalno uzimaju te samo ponekad pitaju za pomoć. U kurikulumu Dječjeg vrtića Montessori (2022./2023.) napisano je kako materijali za kozmički odgoj omogućuju stjecanje kompetencija u području „učiti kako učiti“ Nacionalnog kurikuluma. Odgojiteljica iz Waldorf programa br. 5 je rekla kako se minimalno upliće u rad djece: *„Pa ja bih rekla da se odgojitelj pretjerano ne miješa u djetetov rad. Odgojitelj usmjerava da, ali na primjer kod slikanja mokro na mokro (to je specifičan meditativna tehnika za Waldorf – papir se cijeli namoči vodom i onda djeca dodaju boje i te boje se prelijevaju, to može potrajati dugo vremena), odgojitelj se pretjerano ne upliće. Isto bih rekla da ti materijali, nedovršene lutkice i slično potiču na kreativnost, da nešto dovrše i izrade.“* Odgojiteljica br. 6 se složila i rekla da se minimalno upliće u rad djece: *„Trogodišnjaci jako kvalitetno šivaju i potrebna je minimalna interakcija, znaju se desiti neke prijelomne točke gdje oni stanu i ne znaju dalje, tu odgojitelj intervenira, no samo kratko daje uputstva i neke smjernice, a dalje nastavljaju sami.“* Rekla je kako djeca od tri godine znaju sama izvoditi i lutkarske predstave. U Montessori vrtiću nije prisutan oblik aktivnosti šivanja. Maria Montessori spominje (navedeno u Montessori, 2004: 149) šivanje na kartonu po uzoru na Fröbelove vježbe kao ono koje, treba izbaciti jer dječji organi vida nisu potpuno razvijeni za izvođenje takvih oblika aktivnosti i samo bi naštetili njegovom razvoju. Danas šivanje u Montessori pristupu možemo pronaći u materijalima za praktičan život, u obliku aktivnosti za stariju djecu. U humanističko-razvojnog pristupu aktivnosti šivanja ili filcanja vunom nisu primijećeni.

Uviđa se razlika između odgovora odgojiteljica iz humanističko-razvojnog pristupa s odgovorima Montessori odgojiteljica. Odgojiteljice u humanističko-razvojnog konceptu pristupaju interferiranju djeteta s materijalima, zavisno o djetetu, njegovom interesu za interakciju s materijalima (motivaciji) i koliko mu je potreban poticaj, dok u Montessori konceptu odgojiteljice pokažu djeci individualno kako se koristi određen materijal i potom

ostavljaju djecu da samostalno rade s njim, a pripomažu djetetu kada ono zatraži pomoć (indirektno vode dijete). Dijete se uspješnije koncentrira na rad i jednako pristupa materijalima prema svojim interesima i motivaciji za interakciju. Na kraju rada s materijalom, dijete uobičajeno očekuje nekakav oblik odobravanja i odgojitelj upućuje dijete gdje i kako vraća materijal na policu. Waldorf odgojitelji pojašnjavaju upotrebu i rad s materijalima na multisenzoran način i interakcija s materijalima je obično s ciljem obuhvaćanja više osjetila. Mogu ispričati priču gdje će brojevi biti likovi priče ili predstaviti materijal pokretima i pjesmom, a djeca potom iz predstavljenog, samostalno vrše interakciju s materijalima, uz minimalnu interakciju. Obično se potpora odgojitelja u literaturi naziva „*scaffoldingom*“ (Slunjski, 2011: 42), odnosno ulogom odgojiteljice da proširuje djetetovo razumijevanje, i podupire njegovo učenje. Uvažavanje odgojitelja podrazumijeva razumijevanje za pogreške koje dijete napravi tijekom rada s materijalima. Odgojitelji trebaju imati povjerenje u dijete i da dijete osjeti to povjerenje te postane sve sigurnije u svoje postupke. Određivanje prostornog uređenja s obzirom na postavljen materijal i njegovu svrhu, omogućuje djeci da znaju čemu materijal služi i kako se koristi, bez interakcije s odgojiteljicom.

U humanističko-razvojnog pristupu centri su raspoređeni prema željenom postizanju znanja, iskustava i kompetencija. Unatoč tome, postoje i materijali u različitim centrima kojima se postižu jednaka saznanja o interesnom području i kompetencije neovisno o usmjerenju na rad u jednom centru i jednoj aktivnosti. Na primjer, dijete ne mora nužno doznati pojedina svojstva predmeta iz Istraživačkog centra niti iz konkretne aktivnosti, nego u interakciji s drugim materijalima iz Centra za konstrukciju i građenje. Socijalne interakcije i kompetenciju stječu tijekom igre u svim centrima, a ne samo Obiteljskom centru, tijekom simboličke igre. U Montessori programu postoje određeni materijali za postizanje željenih ishoda i ciljeva, a rad s njima nalikuje više na proces učenja u školi. Djeca jednako kroz različite vidove interakcija s okolinom i aktivnosti mogu steći kompetencije, unaprijed definirane kroz materijale programa i aktivnosti rada dječjeg vrtića. U waldorfskom vrtiću postoje materijali za postizanje pojedinih iskustvenih doživljaja, usmjerenih na razvoj osjetila i kompetencija, od kojih su ponajviše zastupljene socijalna kompetencija i kreativnost.

Odgojiteljica br. 1 u humanističko-razvojnog pristupu na pitanje o postizanju željenih kompetencija putem materijala, odgovara: „*Socijalna kompetencija ostvaruje se kroz različite društvene igre, memori, puzzle. Starija djeca pomažu mlađoj djeci, ako nešto ne mogu složiti, tu se razvija suradnja i dogovor, empatija* (sl. 9).“ Izjasnila se kako bi: „*Trebalo poraditi na digitalnoj kompetenciji, uvesti materijale. Da djeca uvide da digitalnost nisu samo mobiteli, nego da bi se ojačala digitalna kompetencija na pravovaljan, edukativan i djeci prihvatljiv način.*“ Iako je razvoj digitalne kompetencije naveden u Nacionalnom kurikulumu (2015), on izostaje u praksi. U alternativnim programima isto nema poticanja razvoja digitalne kompetencije. Odgojiteljica br. 2 je dala primjer rasipnog materijala i kako se kompetencije ostvaruju pomoću njega: „*Rasipnim materijalom ostvaruje se fina motorika, rad s prstima, kreativnost i izražavanje, aktiviraju se djetetova osjetila pomoću dodira materijala. Djeci zna taj rasipni materijal biti opuštajuć, jačaju istraživačke kompetencije (ako ima više rasipnog materijala, ako ne, porozan je) i poboljšavaju svoje socijalne kompetencije zbog kvalitete komunikacije* (sl. 5).“

Odgojiteljice br. 3 i br. 4 iz Montessori programa navele su kompetencije i uz koje materijale i aktivnosti se one postižu. Za razvoj socijalne kompetencije navele su aktivnosti igre tišine, vježbanja uljudnosti (promatranja, ispričavanja, skretanja pozornosti na sebe, pozdravljanja gosta, predstavljanja, komplimentiranja) i stol mira. Za komunikaciju na materinjem jeziku navele su materijal od brusnog papira, pisanje u pijesku, početna slova i predmete, ali rekle da postoje drugi različiti materijali za globalno čitanje. Za matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju navele su brojevnice, brojeve od brusnog papira, brojeve i žetone (parni i neparni brojevi), računke operacije uz pomoć zlatnih perli, pločica u boji, Seguinove ploče I i II (dobivanje brojeva većih od 10), raznolik materijal sa svemirskom tematikom, planetom Zemlja, kontinentima, državama, ljudima, životinjama, kao i razne pokuse i istraživanja. O razvoju kulturne svijesti i izražavanja u Montessori dječjem vrtiću koriste se lutkice, figurice, slagalice, enciklopedije, slikovnice te video i kartični materijal vezan uz svaki od kontinenata, s vježbicama koje ih prvo uče o kulturama svijeta (mirisi, okusi, glazba, običaji), a zatim o vlastitoj. Potom su rekle da osim komunikacije na materinjem jeziku, djeca svladavaju elementarnu komunikaciju na stranim jezicima. Uče se svakodnevnoj komunikaciji na engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku,

u situacijama koje se ponavljaju – pozdravi, posluživanje ručka, praćenje vremenskih uvjeta i tome slično, kroz slikovnice, pjesmice, video te kartični materijal na stranim jezicima.

Odgojiteljice br. 5 i br. 6 iz waldorfskog pristupa su izdvojile postizanje socijalne kompetencije putem različitih aktivnosti. Odgojiteljica br. 5 je rekla: *„U Waldorfu nema previše poticaja, nema centara, na stolu ponuđenih materijala za aktivnosti, nego djeca su više u zajedništvu, znači više se kroz simboličku igru i igru pretvaranja razvija socijalna kompetencija. Mi u dvorištu nemamo pretjerano materijale, imamo cigle, kamenje, daske, drvene kocke, autiče, djeca od toga stvore stvarno svašta. Ne treba im puno svega, puno poticaja da bi nešto stvorili.“* Velika količina igračkaka ili zatrpanost mnogim centrima, može izazvati kontraefekt i ugušiti dječju potrebu za istraživanjem i otkrivanjem. Naglašeno je i da poticaji ne bi smjeli biti pritisak na dijete, koje u njemu stvara osjećaj da mora nešto raditi ili se s nečim igrati (Došen Dobud, 2018). Odgojiteljica br. 6 je dala i primjer povezanosti odgojne skupine i jačanja njihove socijalne kompetencije: *„U slobodno vrijeme jedan predškolarac zna uzeti slikovnicu, onda si svi sjednu u krug pa on recimo izmišlja priču. Oni su kao jedno pleme, sve rade zajedno i fenomenalne su igre koje izmišljaju, oblače se u kostime, igraju se svečane večere i svatko ima svoju ulogu.“* Nadodala je kako imaju i instrumente pa jedno dijete svira i ostala se djeca okupe oko njega. Potom je dala i primjer kako se igraju kuhanja, imaju drveni izrađeni štednjak i materijale za postavljanje stola. U Montessori i humanističko-razvojnom pristupu nisu zamijećeni glazbeni instrumenti u prostoru, iako se glazbeni razvoj njeguje kroz pjevanje pjesama. No, materijal za praktičan život postoji u nekom obliku u sva tri pristupa.

Sva tri pristupa naglašavaju razvojne stupnjeve na kojima se djeca nalaze, ali se razlikuju prema definiranju perioda tih razvojnih stupnjeva i kako im se pristupa. U humanističko-razvojnom se naglašava da je potrebno uočiti kada je dijete na nekom razvojnom stupnju, osluškivati ga i pridonijeti ili ukloniti materijale iz prostora zavisno o tome. U Montessori pristupu se razvojni stupnjevi u tom „osjetljivom razdoblju“ sagledavaju prema razvoju djeteta i prema tom se osigurava doticaj s potrebnim materijalima. Primjerice, kada dijete počne razvijati svoju sposobnost govora, dijete će sve više koristiti materijale za jezik. U waldorfskom se pristupu razvojni stupanj u vrtićkoj dobi sagledava kao ključan razvoj fizičkog i osjetilnog sustava ljudskog bića. Prema tome, među materijalima nema didaktičkog materijala, dok se materijal za vježbanje jezika i matematike može pronaći u

sklopu pripreme djece za školu. Na pitanje je li materijal prilagođen razvojnom stupnju djece, odgojiteljica iz humanističko-razvojnog pristupa je odgovorila: „*Mislim da su djeci prilagođeni, djeca pokazuju velik interes, traje dosta dugo i nisam primijetila da im brzo dosadi, nego im ostaje zanimljiv.*“ Odgojiteljica br. 2. govori kako kada pristigne novi materijal, djeca ga više koriste: „*Ako djetetu nije zanimljiv materijal, izazovan, neće ga ni koristiti.*“ Nadovezuje se i govori o prilagodbi materijala djeci, da ovise o individualnom pristupu djetetu: „*Kod organizacije poticaja, uvijek se gleda da materijal bude dovoljno poticajan, jer ako je prelagan, ili ako je pretežak, neće se baviti s materijalom, djeca to znaju procijeniti. Važna je i procjena odgojitelja.*“

Montessori odgojiteljice se slažu da su materijali prilagođeni djeci, pa je odgojiteljica br. 3 odgovorila: „*Materijali su prilagođeni dječjem uzrastu u potpunosti.*“ Odgojiteljica br. 4 je obuhvatila u svom odgovoru i prilagođenost okoline za djecu s posebnim potrebama: „*U svakoj sobi zastupljen je materijal koji odgovara svim razvojnim stupnjevima djece; dijete s teškoćom, dijete urednog razvoja te potencijalno darovito dijete mogu koristiti isti pribor, ali na različite načine* (sl. 17-28).“ Postavlja se pitanje prilagođenosti prostora svake od ustanova programa na rad s djecom s posebnim potrebama. Montessori metoda primjenjiva je za rad s djecom s teškoćama u individualnom radu i terapiji jer je Maria Montessori uvela „normaliziranje“; postizanje što optimalnijeg razvoja i sposobnosti za učenje koncentriranim radom s materijalima (Philipps, 1999: 137). Kod istog pitanja odgojiteljica br. 5 je rekla kako mješovita skupina radi zajedno iste aktivnosti (na primjer, šivanje) i sukladno njihovom razvojnom stupnju. S mlađima obično treba raditi individualno, kako bi im pojasnila i potaknula ih dalje na aktivnost. Zatim je pojasnila o zahtjevnosti i gubitku interesa: „*Pa postoji nekoliko djece koji su izrazili želju da se nešto promjeni, jer u Waldorfu je svaki tjedan isti – ponedjeljak je uvijek priča, utorak je euritmija, srijeda je slikanje, četvrtak lutkarska predstava, petak mijesimo tijesto. Pojedina djeca traže malo više, da nije monotono. Ali većinom mijenjaju se priče kroz tjedan, mijenjaju se aktivnosti, rijetko kada je kome da bi izgubio interes. Aktivnosti se prilagođavaju, ako se radi likovna aktivnost, tu istu aktivnost rade sva djeca. Maleni neće na isti način stavljati kamenčiće kao veći, oni si olakšavaju i lijepe samo na rubove, a veliki sve popunjavaju. Radovi uvijek budu drugačiji zavisno o dobi.*“ Steiner (2019: 72) je smatrao kako ponavljanje određenih radnji svaki pojedini dan djeluje na izgradnju volje kod djece, potiče suradnju među djecom i jača autoritet odgojiteljice.

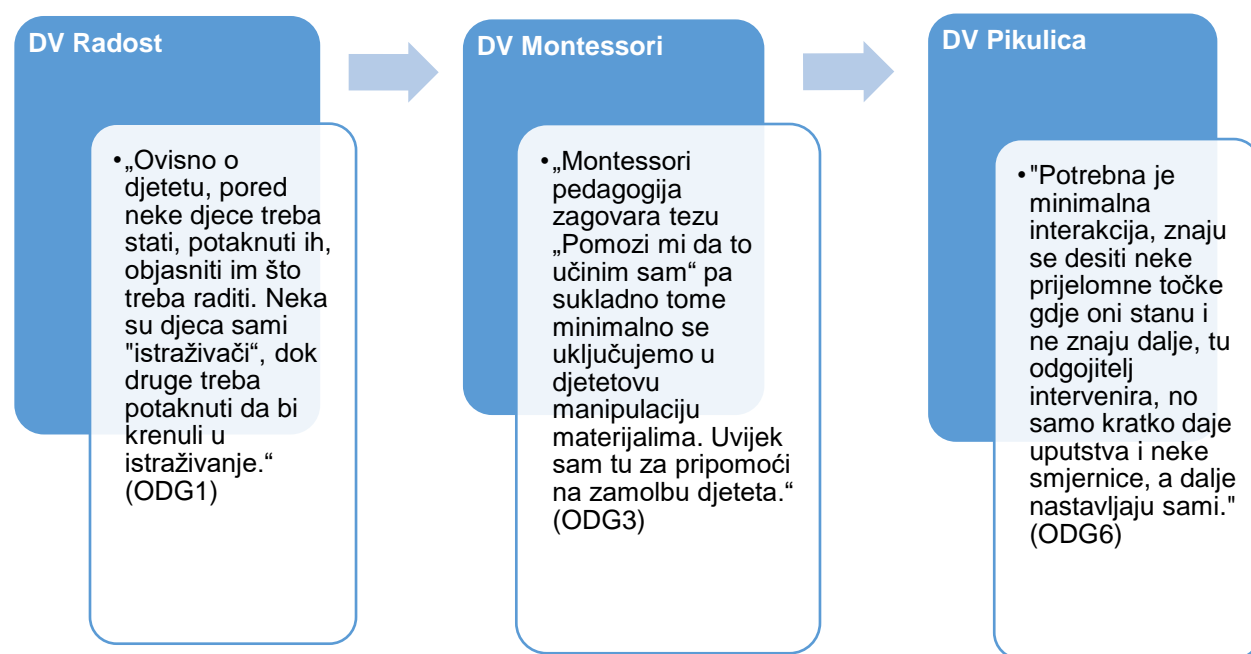
Odgovornost br. 6 je rekla da sve zavisi o dobi i intelektu djeteta, a da predškolarci gube interes iz razloga jer iščekuju i spremni su za školu.

Pristupi se razlikuju po gledištima o odgojitelju kao posredniku između djece i okoline. S obzirom na pitanje o tome kako vrše ulogu posrednika, odgovornost br. 1 je rekla: „*Na način da polazimo od djece, promatrajući ih, uvažavajući njihove potrebe, razvojne mogućnosti, prilagođavamo materijal centrima. Pribavljamo ih, izrađujemo, prikupljamo ih. Ako interes ne potraje dugo, mijenjamo materijale, ali većinom je interes velik. Sve se svodi na djecu, njihove razvojne potrebe, zadovoljiti interese sve djece jer nemaju svi jednake interese, mogućnosti pa je „za svakoga po nešto“, za svako pojedino dijete ponaosob.*“ Odgovornost br. 2 je rekla da su važan posrednik i da utječu na prostorno-materijalno uređenje. Naime, odgovornosti su posrednici jer stvaraju poticaje kod djece, za bavljenje aktivnošću. Govori kako upravo posrednici: „*Obogaćivanjem prostora, prikupljanjem materijala, promjenom prostorno-materijalnog okruženja, ako primijetimo da djeca ne posjećuju centar, onda razmišljamo kako centar obogatiti, promijeniti, potrebno je mijenjati jer se zasite. Starija djeca vole promijenene, makar promijenili centre i stavili ih jedne s jedne strane, a druge s druge, oni reagiraju na to.*“ Kaže da materijal treba ponuditi djeci, i oni će doći i stvoriti interakciju s njim, a potom je dala razne primjere: „*Primijetili smo na ih puzzle (složili su ih puno puta), slagalice ne interesiraju, razmišljali smo kako nadopuniti stolno manipulativan centar i počeli smo izrađivati materijale od kocki, donijele šah, ponudili smo im ono što vole, što ih zanima (sl. 9).*“

Montessori odgovornosti naglašavaju da nastoje biti minimalno posrednici u interakciji djeteta s njegovom okolinom pa je odgovornost br. 3 odgovorila: „*Montessori pedagogija zagovara tezu „Pomozi mi da to učinim sam“ pa sukladno tome minimalno se uključujemo u djetetovu manipulaciju materijalima. Uvijek sam tu za pripomoći na zamolbu djeteta.*“ O medijaciji između okoline i djeteta, odgovornost br. 4 ima jednak pristup minimaliziranja uplitanja: „*Dijete potičemo na samostalno istraživanje prostora i materijala; u taj proces uplićemo se minimalno, najčešće kod prezentiranja materijala koje dijete još nikada nije radilo, a zatim ga promatramo dok samostalno radi, kako bismo mu eventualno ponudili proširenje vježbice ili ga potaknuli na sljedeći korak, ako je zainteresirano.*“ Odgovornosti iz waldorfskog pristupa prilagođavaju materijal i način prezentacije djeci jer je ujutro sve puno gestikulacije i veselije, a kasnije i pred spavanje umirujuće te im čitaju smirujuće priče

za spavanje. Aktivnostima im približavaju materijal, kako je rekla odgojiteljica br. 6: „Čitanjem priča im približavam slikovnice.“ Odgojiteljica br. 5 je rekla kako se kao odgojitelji pretjerano ne upliću u djetetov rad i da djeca imaju slobodu u igri: „*Odgojitelj se ne pokušava uplitati u dječju igru, da nešto prilagođava, sve je tako kako je i stoji kako je, a djeca sama kroz igru imaju čistu slobodu (mijenjaju i stvaraju).*“ Sva tri pristupa se vode djetetovim interesima i slobodom te individualnim pristupom, naglašenim u odgovoru odgojiteljice iz humanističko-razvojnog programa. Ipak, odgojiteljice iz Montessori programa su više posrednici u pojašnjavanju kako se pojedini materijal koristi, odnosno pokazivanju kako se koristi prije nego ga dijete počne samostalno koristiti. Odgojiteljice humanističko-razvojnog pristupa potiču interakciju s okolinom, stalnim oplemenjivanjem prostora ili jednostavno pitanjima za poticaj. Odgojiteljice Waldorf vrtića su posrednici između djeteta i okoline organiziranjem aktivnosti ritma dana i minimalno se upliću u djetetovu igru.

Tablica 3. Pristupi odgojitelja prema djeci u njihovom radu s materijalima u dječjim vrtićima



6.3. Prostorno-materijalno uređenje uvjetovano programom i implikacije za optimalnu okolinu dječjeg vrtića

Program utječe na odgojiteljičin pristup prostornog i materijalnog uređenja pa je jedno o glavnih pitanja bilo kako ono utječe na odgojiteljičin pristup individualno. Odgojiteljica br. 1, koja radi prema humanističko-razvojnim načelima, je odgovorila: „*Pristupam svakom djetetu ponaosob, polazim od svakog djeteta pojedinačno. Nastojim zadovoljiti sve njihove potrebe, promatrajući ih, osluškajući ih. Planiram aktivnosti na temelju promatranja djece, uvažavajući njihove potrebe i interese. Nema nametanja ni prisiljavanja, sve je njihova slobodna volja.*“ Odgojiteljica br. 2 iz iste ustanove je rekla kako se vodi načelima programa, koliko joj to uvjeti dozvoljavaju. U Montessori dječjem vrtiću, odgojiteljice br. 3 i br. 4 su odgovorile kako koncept i načela uvelike utječu na prostorno uređenje i odabir materijala, što ga čini jedinstvenim u odnosu na ostale programe. Kako je odgojiteljica br. 3 rekla: „*Potpuno utječu na prostorno uređenje te ga time čine drugačijim od ostalih.*“ Sličnost je dakako u načelu slobode sva tri programa, a koncept u humanističko-razvojnog ne utječe na rad odgojiteljica, u onoj mjeri u kojoj utječe u Montessori ili Waldorf ustanovi. Kako je odgojiteljica br. 5 iz waldorfskog vrtića rekla: „*Postoji određeno što se koristi od materijala, na primjer mi ne koristimo plastiku, nećemo dati djeci plastične boce da nešto od toga izrađuju, nego se većinom usmjeravamo na prirodne materijale.*“ Odgojiteljica br. 6 je rekla da joj nije došlo da donese išta što nije povezano uz waldorfski program jer djeca imaju sve što im treba za igru i rad. Rekla je kako slijedi načela programa i kako su ona oslobodila kreativnost i u njezinom radu s djecom.

Može se primijetiti da se u humanističko-razvojnog programu daje više slobode nad radom odgojitelja pa na pitanje slijede li uvijek načela programa, odgojiteljica br. 1 odgovora: „*Samostalno odlučujem, ne mogu se voditi načelima, ako nešto ne odgovara djeci, ali nam načela daju neke smjernice.*“ Odgojiteljica br. 2 je rekla da kombinira načela programa i koristi svoje iskustvo u radu i uređenju prostora, upotrebi materijala. Nasuprot slobodnom radu i većoj improvizaciji humanističko-razvojnih odgojitelja, Montessori odgojiteljice br. 3 i br. 4 su obje rekle kako se vode smjernicama i načelima programa, pri čemu je odgojiteljica br. 4 rekla: „*Montessori pedagogija vrlo je specifična i strukturirana te je vrlo važno voditi se njenim načelima.*“ Odgojiteljica br. 5 iz waldorfskog pristupa je rekla da radi prema

iskustvu i da će uzeti u obzir djetetov interes, i kada time krši pojedino načelo. Dala je primjer lego kockica koje imaju u centru za građenje i konstruiranje. Waldorf koristi isključivo prirodne materijale, no dječji je interes graditi s lego kockama i one su im zbog toga dostupne. Rekla je da slijede waldorfsku pedagogiju koliko mogu jer uzimaju interese djeteta u obzir. Odgojiteljica br. 6 slijedi program i rekla je sljedeće: „*Ja bih rekla da se držim programa jer je kompletan u potpunosti.*“

Svi ispitanici su se složili s unapređivanjem prostorno-materijalnih odnosa, ali na različite načine. U humanističko-razvojnog pristupu odgojiteljice unapređuju prostor u suradnji s roditeljima na radionicama, kako je odgojiteljica br. 1 opisala: „*Neprestanim dograđivanjem edukativnih materijala, različitih igara prilagođenih djeci, suradnjom s roditeljima, organiziranjem raznih radionica, koje ponekad imaju karakter izrade materijala za našu sobu. Djeca uživaju u izradi materijala (igara) s roditeljima za vlastitu sobu (djeca se osjećaju ponosno što su izradili igračke sa svojim roditeljima). S velikim nestrpljenjem očekuju takav tip aktivnosti.*“ Odgojiteljica br. 2 se nadovezuje: „*Pratimo interese djece, mijenjamo i oplemenjujemo prema tome, sukladno s dobi i mogućnostima.*“ Montessori odgojiteljice su rekle kako prostor obično oplemenjuju projektima pa je odgojiteljica br. 3 rekla: „*Materijale mijenjam sukladno projektima i u dogovoru s voditeljicom.*“ Odgojiteljica br. 4 isto smatra da su projekti i dogovor s voditeljicom glavni izvor obogaćivanja prostora: „*Materijale mijenjamo učestalo, u skladu s interesom djece i tempu rada na projektima.*“ Odgojiteljica br. 5 iz Waldorf vrtića je rekla kako unapređuju prostorno-materijalne uvjete kako slijede epohe: „*S vremena na vrijeme nabavimo neki novi materijal koje bi dijete zainteresirao za rad. Djeca često rade s odgojiteljima nešto novo i sada ulazimo u novu epohu gdje će djeca šivati novu dekiću, pokrivač i jastučnice. Uvijek nastojimo da je sve u skladu s epohom u kojoj jesmo.*“

U teorijskom dijelu ističe se važnost osjećaja sigurnosti kojeg djeca trebaju imati u prostoru. Obično se ističe uređenje u obliku obiteljskog prostora, što se tiče atmosfere ugodne za rad s djecom. Ono podrazumijeva urednost u održavanju prostora i materijala. Također se naglašava važnost postojanja vanjskog prostora za igru i njegova dobra opremljenost za igru. Optimalnu i djeci prikladnu okolinu odgojiteljica br. 1 iz humanističko-razvojnog programa zamišlja na sljedeći način: „*Prvenstveno dobivanje neke sigurnosti kod djece, sam tehnički aspekt treba osiguravati sigurnost djece, gdje se osjećaju sigurno i toplo kako bi krenuli u*

razno-razne aktivnosti. Svaka soba da ima svoj izlaz na dvorište, u predsoblju sobe dnevnog boravka je sanitarni čvor. Bilo bi dobro da vrtić nije preblizu prometnice, bilo bi dobro da je na nekom mirnom mjestu, daleko od glavne prometnice. Prostor na ulazu bi trebalo prilagoditi da roditelji mogu s djecom tamo boraviti, kauč na kojem mogu odsjesti u hodniku, sjesti prije nego uđu.“ Odgojiteljica br. 2 optimalnu okolinu uspoređuje s Reggio pristupom: *„Osobno mi se sviđa Reggio koncept i implementiram ga u radu, koliko mogu. Što se tiče prostorno-materijalnog uređenje, Reggio mi je uzor. Znatiželjna sam, pročitam i prilagodim uvjete prostora i materijala ako ih smatram korisnim i ako utječu na kvalitetu rada.*“ Za kraj razgovora je nadodala kako u humanističko-razvojnog pristupu, imaju dovoljno slobode i autonomije, u organizaciji rada te da može raditi u cilju interesa djece i provoditi projekte sukladno s tim. No, nedostatak toga je što ne može unaprijed planirati, jer se uzimaju dječji prijedlozi u obzir. Odgovori Montessori odgojiteljica slažu se s onim iz humanističko-razvojnog, jer nalažu sigurnost i ugodnost prostora za život djece. Odgojiteljica br. 3 optimalnu okolinu vidi na sljedeći način: *„Ustanova bi trebala biti sigurna, čista, uredna i pristupačna djeci te svojim izgledom podsjećati na dom. Materijali bi trebali biti bogati, uredni i sigurni za upotrebu.*“

Za razliku od prethodnih odgovora, odgojiteljica br. 4 opisuje prostor okružen biljkama i prirodnom okolinom, te estetiku prostora: *„Svakako bi trebala biti pregledna, čista i udobno namještena, estetski prihvatljiva, s mnoštvom biljaka i prirodnog svjetla, s didaktikom koja je djeci nadohvat ruke, od prirodnih materijala, s ne previše raznolikih boja; s velikim vanjskim prostorom opremljenim spravama za istraživanje i tjelesno vježbanje te malim vrtom za djecu, drvećem i čim više biljaka.*“ Odgojiteljica br. 5 iz waldorfskog pristupa je rekla da djeci optimalna okolina zavisno o programu izgleda upravo onako kako izgleda u Waldorf vrtiću jer ne ograničava dječju slobodu u izražavanju. Spomenula kako je važno da se dijete osjeća voljeno i da je okolina prikladna za njegov razvitak. *„Sviđa da mi imamo taj neki ritam i red, djeca znaju što slijedi pa im to pruža neku sigurnost. To je najvažnije u radu s djecom, da se dijete osjeća prihvaćeno.*“ Odgojiteljica br. 6 opisala je materijale uvjete i optimalnu okolinu kao prostor gdje su boje umirujuće i suptilne, pastelne nijanse. Usporedila je waldorfski prostor s gradskim vrtićem i rekla kako se susrela s dosta agresivnom okolinom za njene oči u gradskom vrtiću, pogotovo jer boje nisu bile primjerene. Rekla je kako bi ona u dvorištu napravila vrt, da se djeca mogu brinuti o biljkama. Spomenula je kako trenutno

imaju kornjaču za koju se djeca brinu (napravili su joj bazenčić, nose joj voće) i da bi ona osobno dodala još životinja, ali bi tada trebalo uzeti u obzir roditeljsku zabrinutost.

Tablica 4. Usporedba dječjih vrtića

	Koncept rada	Prostor sobe odgojne skupine	Materijali
DV Radost (sl. 1-14)	humanističko-razvojni pristup	centar za likovno izražavanje, za građenje, centar za obiteljske i dramske igre, centar za početno čitanje i pisanje, centar za matematiku i manipulativne igre, centar za istraživanje prirode, centar za glazbu i centar osame	koriste se materijali raspoređeni na centre i prema aktivnostima (prirodni, didaktički, simbolički, materijal može biti od plastike)
DV Montessori (sl. 15-28)	Montessori metoda	raspored materijala na policama	didaktički materijali – materijali za praktičan život, osjetilni razvoj, učenje jezika, učenje matematike i materijali za kozmički odgoj
DV Pikulica (sl. 29-44)	Waldorf pristup	prostor blagovaonice, prostor za popodnevni odmor, centar slikovnica, centar za osamljivanje, centar s lutkama, obiteljski centar, centar građenja i konstruiranja, centar trgovine, likovni centar, glazbeni centar, dramski centar, slagalice, centar majstora, liječnika, centar za ručni rad, centar radno-praktičnih aktivnosti i stol godišnjih doba i blagdana	isključivo prirodni materijali (drvo, vuna, tkanine) – materijal za razvoj osjetila, simbolički materijal

7. Usporedba prostorno-materijalnog okruženja dječjeg vrtića

Prostor sobe za rad s odgojnom skupinom organiziran je u obliku centara u humanističko-razvojnog pristupu, u obliku odvojenih policama s materijalima u Montessori pristupu i kutićima s materijalima u Waldorf pristupu. U humanističko-razvojnog i waldorfskom postoji obiteljski centar. U njemu se postavljene lutke u waldorfskom i lutke/bebe u humanističko-razvojnog pristupu. U sva tri pristupa se može pronaći materijal za praktičan život. No, materijal koji je ponuđen u navedenim centrima i policama se razlikuje jer je u waldorfskom izrađen od drveta, u humanističko-razvojnog je od drveta i plastike, a Montessori pristup koristi stvaran materijal koji se inače koristi za praktično obavljanje zadataka. Sva tri pristupa imaju materijal za usvajanje jezika i matematičkih kompetencija za predškolarce. U humanističko-razvojnog i Waldorf pristupu postoji centar za likovno izražavanje i centar za građenje i konstruiranje, u kojem su nekakvi oblici za slaganje. Isto tako oba pristupa imaju slagalice i manipulativne igre. U Montessori pristupu osjetilni materijal najviše nalikuje materijalima za građenje i konstruiranje jer su geometrijski likovi različite veličine, boje i teksture za slaganje i preslagivanje. Humanističko-razvojni pristup ima kutak za osamu gdje se mogu pronaći slikovnice, dok waldorfski pristup ima mirni kutak uz kojeg se nalazi kutić sa slikovnicama. Humanističko-razvojni i Waldorf imaju centar za istraživanje koje je usporedbom najbliži materijalima za kozmički odgoj Montessori vrtića. U Waldorf vrtiću je ponajviše bilo zastupljenih materijala za karijerno usmjeravanje djece jer djeca se igraju pretvaranja: materijali usmjereni na određena zanimanja, kojih se djeca igraju u korist ispitivanja svojih interesa i mogućeg usmjerenja dalje u životu. U sva tri vrtića izostaje materijal za razvoj digitalne kompetencije, iako u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2015) piše kako se digitalne kompetencije ostvaruju u radu na računalu. Waldorfski je pristup usmjeren na kreativnost i maštovitost djece, dok je Montessori usmjeren na racionalizaciju i stvaranje realistične stvarnosti za dijete. Humanističko-razvojni program stoji na razmeđu oba dopuštajući djeci oboje. Dječji interesi i ideje su najviše prihvaćeni u humanističko-razvojnog pristupu jer se odgojiteljima dopušta dovoljno slobode u radu, odnosno organizaciji aktivnosti. Treba uzeti u obzir stupanj slobode u kojem ta sloboda gubi kontrolu i na kraju vodi do pretjeranog truda obogaćivanja prostora. Usmjerenje svakog od programa utječe na odabir i upotrebu materijala jer s jedne strane su red,

praktičnost, određene vježbe i igre Montessori programa, dok su s druge ritam, proces, esencija i mašta Waldorf programa (Coulter, 2003).

Montessori pristupu postoji ritam rada i odmaranja, dok je u Waldorf pristupu ritam osnova za rad (ritam godišnjeg perioda, mjesečnog, dnevnog, ritam rada u grupi i individualno). Humanističko-razvojni pristup sadrži red i strukturu centara za igru, a ritam se slijedi u obliku praćenja godišnjih doba i blagdana, ne u toliko mjeri koliko je to pak zastupljeno u waldorfskom pristupu. Waldorfski pristup organizira cjelokupno uređenje i materijale koji slijede pojedine epohe. Ako djeca imaju interes za nešto drugo u humanističko-razvojnog pristupu, pojedine aktivnosti vezano za godišnja doba i blagdane mogu se privremeno odgoditi. Humanističko-razvojni programa može mijenjati i konstantno unaprjeđivati prostor i materijale sa saznanjima o praktičnom djelovanju, dok Montessori i Waldorf program imaju konkretne materijale i prostorno uređenje, čijim bi se mijenjanjem promijenio cjelokupan koncept zamisli i djelovanja dječjeg vrtića. Ako dođemo u bilo kojoj državi u Montessori vrtić, on se neće prostorno niti materijalno značajno razlikovati od vrtića s istim programom u Hrvatskoj. Dakle, kod odgojitelja humanističko-razvojnog programa je izražena veća sloboda u uređenju prostora i odabiru materijala. Unatoč većoj slobodi kod odgojitelja humanističko-razvojnog, nacionalnog pristupa, alternativni koncepti ne vide to kao slabost, već kao prednost jer minimalizmom njihova prostora pruža djeci prostor za samostalno djelovanje i korištenje materijala u svoju prednost. Humanističko-razvojni program zna smanjiti količinu materijala zavisno o dobi djeteta i njegovim potrebama. Kod predškolske djece ćemo vidjeti drugačije prostorno i materijalno uređenje, od onoga u jasličkoj skupini. Didaktički materijal za dječji vrtić odgojitelji, ali i roditelji, znaju samostalno izrađivati, dok se centri znaju nadopunjavati materijalima koji nemaju korake niti ishode rada, već su jednostavno svojim oblikom, izradom i bojom zanimljivi djeci. Takvo prikupljanje materijala iz prirode karakteristično je za waldorfski pristup. Za waldorfski prostor odgojitelji i roditelji izrađuju samostalno rukotvorine, obično lutke. Isto tako, djeca sama znaju izrađivati igračke, to jest ponuđen im je nedovršen materijal s kojim mogu izraditi igračku.

Kreativnost i maštovitost u humanističko-razvojnog programu postiže se na razne načine, od poticaja na izradu, oblikovanje do maštovitih i kreativnih oblika igara. Ponajviše se ta kreativnost postiže likovnim radovima, za koje djeca imaju velik interes. Materijal koji je sličan poticanju kreativnog oblikovanja waldorfskoj pedagogiji u humanističko-razvojnog

su masa za modeliranje i materijal za građenje i konstruiranje. Waldorfska pedagogija naspram Montessori i humanističko-razvojnog nema didaktičke materijale. U Montessori pristupu može se vidjeti znatno usmjerenje na didaktičke materijale i senzoričko učenje, a postoje zasebni materijali za učenje materinjeg jezika, pisanja i računanja. Montessori je materijal izrađivala interdisciplinarno jer kod izrade nije sama osmišljavala materijal s kojim je htjela nešto postići. U waldorfskom pristupu djeca kod učenja slova i prvih računskih operacija isto koriste osjetilna područja. Karakteristično je za waldorfski pristup da djeca koriste više svoje tijelo za učenje, pokrete za učenje pisanja slova. U humanističko-razvojnog pristupu, u sobama za predškolske skupine ćemo vidjeti kombinaciju materijala, od onoga za pisanje i računanje, te ćemo u prostoru obično zamijetiti napisanu abecedu i brojke za poticanje kompetencija učenja materinjeg jezika i matematičke kompetencije. No, u normalnom uređenju i radu dječjeg vrtića neće se koristiti senzorno učenju niti učenje pokretima. Djeca uče prve oblike pisati na papiru, grafomotorikom.

Materijali u Montessori pedagogiji su povezani s konačnim ciljevima i ishodima rada s materijalima, imaju korake u radu i kako se koristi pojedini materijal. S dostupnim se materijalom izaziva kod djece sve veći intelektualni napredak. No, dijete treba biti u prikladnom razvojnom stupnju kako bi postiglo i bilo spremno dalje krenuti u nadograđivanje znanja i sposobnosti. U waldorfskom je pristupu cilj ponuditi što nedovršeniji materijal, kako bi se djeci omogućilo samostalno kreativno osmišljavanje igrački i divergentan način razmišljanja (Shell, 1992). S izrađenim ili nedovršenim igračkama, djeca se igraju igri pretvaranja, pomoću kojih razvijaju svoju maštu. Montessori pristup i djeca koja polaze program imaju manje prilika za kreativno, maštovito izražavanje i igru pretvaranja, kao i simboličku igru, od onog u Waldorf i u humanističko-razvojnog pristupu. Gomerčić (2020) je proučavanjem rada Montessori vrtića, zaključila kako djeca imaju dovoljno slobode u izražavanju i stvaralaštvu.

Kod uređenje prostora, odgojiteljice u humanističko-razvojnog pristupu ukrašuju prostor s dječjim crtežima i karakterističnim ukrasima za određeno doba godine. U prostoru je obično postavljeno ogledalo koje omogućuje djeci percipiranje sebe i formiranje vlastitog identiteta. U Montessori pristupu zidovi se uređuju prema estetskim principima koji slijedi Montessori pristup, a odgojitelji i djeca ne ukrašavaju prostor s dodatnim slikama i izrađevinama. Zidovi su ukrašeni slikama estetskog karaktera (na primjer, motiv prirode), a u prostor se obično

postavljaju biljke. U waldorfskom pristupu zidovi su obojeni u pastelne nijanse boje breskve te znaju biti oslikani prikazima vila, a ukrašavaju se materijalima karakterističnim za određenu epohu i ne koriste se dječje izrađevine za ukrašavanje. Kod uređenja u waldorfskom pristupu važno je uređenje svetkovnog stola ili stola koji odražava karakteristično razdoblje godine.

Uređenje i organiziranje materijala, utječe na interakcije i igru djece te razvijanje socijalne kompetencije. Socijalni prostor jednako je važan kao onaj prostor građevine, a drugačijeg je tipa u humanističko razvojnom, Montessori i Waldorf pristupu. U Montessori pristupu djeca obično rade individualno i socijalni prostor se smanjuje na onaj u obliku samostalnog rada. Waldorfski pristup ima puno veće usmjerenje na socijalne interakcije i suradnju djece, odnosno zajedništvo kroz igru i pomaganje jedni drugima. U humanističko-razvojnom ćemo zamijetiti da djeca surađuju ili pomažu jednim drugima u korištenju materijala, zavisno o tipu aktivnosti. Glavna funkcija vrtića je djetetova socijalizacija i interakcija s vršnjacima u najmlađoj dobi, dok ih učenje autonomije i samostalnosti sprema dalje za život. Grupna kohezivnost najviše se osjeća u Waldorf vrtiću, za razliku od Montessori i humanističko-razvojnog pristupa jer djeca se igraju simboličke igre i igre pretvaranja.

Odgojiteljice su medijatori između djeteta i njegove interakcije s okolinom. U Montessori pedagogiji djeca samostalno izabiru područje rada. Odgojitelji pristupaju individualno djeci, pojašnjavajući im verbalno i pokazujući kako se materijali koriste. Nakon što odgojitelj pokaže i pojasni, djeca rade sama, a odgojitelji im pomažu na zahtjev. Waldorf odgojiteljice pristupaju često multisenzorički, odnosno materijale predstavljaju tako da koriste više osjetila istodobno i upliću se u djetetov samostalan rad prema potrebama djeteta, isto na njihov zahtjev. Waldorfski pristup ima određen ritam aktivnosti u danima u tjednu i točno se zna da određeni dan odgojiteljica čita priču, da određeni dan prikazuje lutkarsku predstavu djeci ili da je dan kada se izvodi euritmija. Odgojiteljice iz humanističko-razvojnog pristupa pristupaju pojašnjavanju verbalnim putem ili izlaganjem materijala na vidljivo mjesto, zavisno o potrebnom poticaju i potrebnom pojašnjavanju kako se pojedini materijali koriste, a uzimaju u obzir individualne razlike djece (kako uče i brzinu učenja). Obično znaju postaviti pojedina pitanja, kako bi djecu potaknuli na daljnju igru. Humanističko-razvojni pristup nema direktan proces kakav je opisan u Montessori, niti ritam aktivnosti i rada kakav je opisan u waldorfskom pristupu.

Alternativni pristupi, Montessori i Waldorf, su orijentirani prema određenom duhovnom aspektu, pri čemu je istaknut pristup waldorfske pedagogije i Steinerove antropozofije. Iako je u početnim godinama djetetova života waldorfski pristup orijentiran na fizički razvoj, duševni i duhovni razvoj u obliku jedinstva i dalje je više zastupljen u waldorfskom pristupu od onoga u humanističko-razvojnom i Montessori. Oba su začetnika alternativnih pravaca imala odnos prema duhovnom u obliku odnosa prema svemiru. Kako je Steiner (navedeno u Steiner, 2019: 39) rekao: „...ljudsko se biće može shvatiti samo u povezanosti s kozmosom. Naime, time što predočavamo, kozmos je u nama.“ Odgojitelji u sva tri pristupa su vodiči djeci u njihovom samostalnom radu, a autonomnosti i samostalnost ponajviše se naglašava u alternativnim pristupima, u Montessori metodi. U Waldorf pristupu odgojitelji služe kao model djeci za „imitaciju“ u tom prvom fizičkom razvoju (Carolyn Pope, 2002). Dakle, iako djeca u humanističko-razvojnom pristupu mogu odabirati materijale i igre, i stvaraju se poticaji za njihov samostalan rad, u alternativnim djeca samostalnije obavljaju aktivnosti i nisu im potrebni značajni poticaji u radu s materijalima i aktivnostima.

Nacionalni kurikulum i uređenje prostora, kao i alternativni svojim prostorom i materijalima nastoje osigurati konstruiranje djetetovog učenja i stjecanje vlastitog iskustva. Sva tri dječja vrtića osiguravaju konstruiranje djetetovog učenja, i sva tri pristupa osiguravaju djetetovu slobodu u izboru materijala za igru i rad. Ipak, poticaji su kod humanističko-razvojnog pristupa izraženi tako da se materijal postavi na stol i u prostor. Kod alternativnih pristupa nema takvih oblika poticaja i nisu ni potrebni jer djeca mogu samostalno otići i odabrati ono na čemu žele raditi ili čega se žele igrati. Odgojitelji su ti koji promišljaju koje su aktivnosti koje dovode do učenja, koji su to materijali koji potiču dijete na usvajanje i želju za znanjem (Kurikulum dječjeg vrtića Montessori, 2022./2023.). U sva tri pristupa odgojitelji promatraju djecu, kako bi zavisno o njihovom razvojnog stupnju ili interesu, pružili djetetu potreban materijal. Isto tako, prostor treba uvažavati različitosti i podrijetlo djece. Izlazak u susret doseljenicima može se odražavati na prostorno-materijalno uređenje i njihovo prihvaćanje u novoj okolini. Prihvaćanje individualnosti svakog od djeteta osnova je dječjih vrtića, neovisno o programu, a cilj je i integracija djece s posebnim potrebama te prilagođenost ustanove njihovim potrebama.

8. Zaključak

Prostor dječjeg vrtića je prostor u kojem se djeca osjećaju sigurno i prihvaćeno. Obiteljska atmosfera osigurava djeci bezbolniju tranziciju iz obiteljskog doma u dječji vrtić i prilagodbu na novi prostor. Iz provedenog istraživanja u svrhu diplomskog rada utvrđeni su problemi u prenamijeni građevina u funkciju dječjeg vrtića, dostupnog vanjskog prostora za igru i veličini prostora za kretanje. S druge strane, može se zaključiti kako su prostorno-materijalni uvjeti općenito prilagođeni djeci, njihovom uzrastu i sve je u njihovoj razini. Isto tako, prostor je prilagođen u pedagoškom radu, a slijedi razvojne stupnjeve djeteta. U istraživanju su uočene prostorne i materijalne sličnosti i razlike između alternativnih programa i općeg tipa dječjeg vrtića. Alternativni koncepti imaju specifičnu i određenu okolinu, dok opći tip vrtića može mijenjati uređenje svojeg prostora i odgojitelji imaju veću fleksibilnost u uređenju u kontekstu zahtjeva djece i njihovih interesa. U sva tri pristupa prostor i materijali su prilagođeni dječjoj interakciji, odnosno djetetovom konstruiranju vlastitog znanja i učenja. Humanističko-razvojni pristup ima materijale za poticaj koji su izloženi u prostoru u obliku centara, dok se kvalitetnim prostorom smatra prostor bogat raznovrsnim tipovima materijala za istraživanje djece. Djeca imaju slobodu u igri i rade prema interesima, a odgojitelji pristupaju djetetu individualno jer pojedinoj djeci treba više poticaja, dok druga mogu samostalno istraživati. Montessori okolina je strukturirana s didaktičnim materijalima postavljenim na policama i estetskim pristupom uređenja prostora. Djeca imaju slobodu izbora, rade većinom individualno i odgojitelji su oni koji pojašnjavaju upotrebu materijala ili aktivnosti djeci. Waldorf prostor slijedi načelo korištenja prirodnih i nedovršenih materijala, a prostor se uređuje zavisno o epohama jer waldorfski pristup prati ritam. Za svaki dan je određena specifična aktivnost, a djeca imaju slobodu u igranju i proizvodnji vlastitih materijala i aktivnosti za igru. Odgojitelji se, isto minimalno upliću i dopuštaju dječju autonomiju i samostalnost u radu.

9. Literatura

- 1) ALME, H., ALVESTAD REIME, M. (2021), Nature kindergartens: a space for children's participation, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24: 113–131. Dostupno na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42322-021-00081-y> (13.3.2023.)
- 2) BHATIA, P., DAVIS, A., SHAMAS-BRANDT, E. (2015), Educational Gymnastics: The Effectiveness of Montessori Practical Life Activities in Developing Fine Motor Skills in Kindergarteners, *Early Education and Development*, 26 (4): 594-607. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.995454> (25.3.2023.)
- 3) BUDISAVLJEVIĆ, T. (2015), Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21 (79): 26-28. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/172748> (15.4.2023.)
- 4) BULJAN, I. (2021), Izvještavanje o rezultatima kvalitativnih istraživanja, *Zdravstveni glasnik*, 7 (2), 49-58. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/267274> (8.3.2023.)
- 5) BURIC, H. (2006a), Prostor iz perspektive vrtića, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12 (44): 18-20. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/262082> (17.4.2023.)
- 6) BURIC, H. (2006b), Prostor iz perspektive vrtića, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12 (45): 15-16. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/261957> (10.4.2023.)
- 7) CAHILL, M., FUREY, E. (2017), *The early years: Career Development for Young Children*, Toronto, Ceric. Dostupno na: <https://cica.org.au/wp-content/uploads/The-Early-Years-Career-Development-for-Young-Children-Parents-Guide-October-2017.pdf> (18.4.2023.)
- 8) CARLGREN, F. (2008), *Education towards freedom: Rudolf Steiner education: a survey of the work of Waldorf schools throughout the world*. Edinburgh: Floris.

- 9) CAROLYN POPE, E. (2002), Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia, *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 2-14. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED464766> (20.3.2023.)
- 10) COULTER, D. J. (2003), Montessori and Steiner: A Pattern of Reverse Symmetries, *Montessori Life*, 15 (1), 24. Dostupno na: <https://www.proquest.com/docview/62234780/E9A13FF49BAC4C55PQ/1?accountid=176251> (3.5.2023.)
- 11) DAVIES, S. (2022), *Montessori dijete*, vodič za roditelje za odgoj znatizeljnih i odgovornih ljudskih bića. Split: Harfa.
- 12) DOŠEN-DOBUD, A. (2018), *Djeca otkrivaju tajne svijeta: Priručnik za odgojitelje u dječjim vrtićima*, Zagreb: Alinea.
- 13) DOŠEN-DOBUD, A. (2019), *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja: Prilozi povijesti institucijskoga predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak.
- 14) DUDEK, M. (1996), *Kindergarten architecture: space for the imagination*. London: E& FN Spon.
- 15) FRÖDEN, S., VON WRIGHT, M. (2018), The Waldorf Kindergarten. U: Fleer, M., Von Oers, B. (Ur.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Springer International Handbooks of Education: 1401-1420. Dostupno na: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-024-0927-7_72 (20.3.2023.)
- 16) GODIŠNJI PLAN I PROGRAM DJEČJEG VRTIĆA „PIKULICA“ ZA PEDAGOŠKU GODINU 2021./2022. Dostupno na: <https://pikulica.com/dokumentacija/> (10.5.2023.)
- 17) GOLDSHMIDT, G. (2017), Waldorf Education as Spiritual Education, *Religion & Education*, 44 (3): 346-363. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400> (17.3.2023.)
- 18) GOMERČIĆ, LJ. (2020), Alternativni koncepti i poticanje kreativnosti u vrtiću – pedagogija Montessori, *Miklavžev vrtec – župnijski vrtec Logatec*, Slovenija, Pregledni rad, 25: 133-138. Dostupno na: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/25%200krugli%20sto/17%20-%20Gomercic.pdf> (6.5.2023.)

- 19) GUTEK, G. L. (2004), Introduction: A Biography of Montessori and an Analysis of the Montessori Method, U: Gutek, G. L. (Ur.), *The Montessori Method*, New York: Rowman&Littlefield.
- 20) HOWARD, S. (2006), The Essentials of Waldorf Early Childhood Education, *Gateways: A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America*, 51: 6-13. Dostupno na: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW0651.pdf (5.3.2023.)
- 21) IVANUŠEC, S. M. (2021), Zašto vrtić nazivamo zajednicom koja uči? *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26 (1-3): 109-118. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/272581> (8.5.2023.)
- 22) KAYILI, G. (2016), The effect of Montessori Method on cognitive tempo of Kindergarten children, *Early Child Development and Care*, 188 (3): 327-335. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1217849> (10.3.2023.)
- 23) KOMENSKI, J. A. (1980), *Materinska škola*, Beograd: IŠRO.
- 24) KRAFTL, P. (2006), Building an idea: the material construction of an ideal childhood, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31 (4): 488-504. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/4639991> (8.5.2023.)
- 25) KRAUTH, V. (2017), Predgovor: odgoj ka slobodi, U: Žalica, S. (Ur.), *Uvod u waldorfsku pedagogiju: duhovne osnove vaspitanja: devet predavanja održanih u Oxfordu, Engleska, 16-25. augusta 1922.* Sarajevo: buybook.
- 26) KURIKULUM DJEČJEG VRTIĆA MONTESSORI za pedagošku godinu 2022./23. Dostupno na: <https://www.dv-montessori.hr/pravni-kutak-arhiva/> (10.5.2023.)
- 27) KURIKULUM DJEČJEG VRTIĆA RADOST za pedagošku godinu 2022./2023. do 2026./2027. Dostupno na: <https://radost-zadar.hr/propisi/> (10.5.2023.)
- 28) LILLARD, P., LILLARD JESSEN, L. (2022), *Montessori odgoj od prvog dana: odgoj djeteta od rođenja do treće godine.* Zagreb: Stilus.
- 29) MAKSIMOVIĆ, A. S., MACANOVIĆ, N. M. (2017), Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima, *Zbornik odseka za pedagogiju*, 26 (26), 175-187. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/321037147_INTERVJU_U_KVALITATI_VNIM_PEDAGOSKIM_ISTRAZIVANJIMA (15.3.2023.)

- 30) MALAŠIĆ, A. (2015), Dijete, odgojitelj, arhitekt- partnersko sukonstruiranje prostorno materijalnog okruženja dječjeg vrtića Hrvatske, *Life and school: journal for the theory and practice of education = Leben und Schule*, 61 (1): 123-132. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/224194> (5.3.2023.)
- 31) MARSHALL, C. (2017), Montessori education: a review of the evidence base, *npj Science of Learning*, 2 (11): 1-9. Dostupno na: <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7> (19.3.2023.)
- 32) MENDEŠ, B. (2022), *Programske orijentacije ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Zagreb: Novi redak.
- 33) MILJAK, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica; Zagreb: Persona.
- 34) MILJAK, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*, Zagreb: SM Naklada.
- 35) MILJAK, A. (2015), *Razvojni kurikulum ranog odgoja*, Model Izvor II: Priručnik za odgajatelje i stručni tim u vrtićima. Zagreb: Mali profesor.
- 36) MONTESSORI, M. (2004), *The Montessori Method*, Gutek, G. L. (Ur.), New York: Rowman&Littlefield.
- 37) NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ (2015), *Narodne novine 95*, Zagreb.
- 38) NICOL, J. (2007), *Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice*. London and New York: Routledge.
- 39) PETROVIĆ-SOČO, B. (2013), Razvoj modela kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (71): 10-13. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/214203> (12.3.2023.)
- 40) PHILIPPS, S. (1999), *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.

- 41) POŽGAJ, Ž. (2015), Suživot unutarnjeg i vanjskog prostora, *Dijete, vrtić, obitelj*: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 20 (77/78): 41-45. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/250747> (14.4.2023.)
- 42) SANTOS, L. (2012), Friedrich Fröbel i njegov pogled na ulogu djetinjstva, *Djeca u Europi*: zajednička publikacija mreže europskih časopisa, 4 (7): 31-32. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/123583> (3.3.2023.)
- 43) SCHÄFER, C. (2015), *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*: Priručnik za odgojitelje i roditelje. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- 44) SEITZ, M., HALLWACHS, U. (1997), *Montessori ili Waldorf?*: Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: EDUCA.
- 45) SHELL, B. (1992), A Look at Waldorf and Montessori, *Special Delivery, Cambridge*, 15 (3), 14. Dostupno na: <https://www.proquest.com/openview/de8707afb1aa4399ccfd70a61436b537/1?pq-origsite=gscholar&cbl=30164> (4.5.2023.)
- 46) STEINER, R. (2019), *Cjelovito poznavanje čovjeka kao temelj pedagogije*, tečaj predavanja prigodom osnivanja Slobodne waldorfske škole u Stuttgartu, od 21. kolovoza do 5. rujna 1919. (prvi dio): prema zapisu predavanja koji autor nije pregledao. Zagreb: Antropozofsko društvo "Marija Sofija"
- 47) SLUNJSKI, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikulumuma*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola.
- 48) SLUNJSKI, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.
- 49) THORNTON, L. (2005), *Understanding the Reggio approach: reflections on the early childhood experience of Reggio Emilia*. London: David Fulton.
- 50) ULLRICH, H. (2008), *Rudolf Steiner*. London: Bloomsbury.
- 51) VALJAN VUKIĆ, V. (2012), Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi, *Magistra Iadertina*, 7 (1): 123-132. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/147100> (20.4.2023.)

10. Popis tablica i slika

TABLICA 1. USPOREDBA NAČELA PROGRAMA.....	30
TABLICA 2. POJEDINI PROBLEMI U PROSTORU DJEČJEG VRTIĆA UZORKA ISTRAŽIVANJA	40
TABLICA 3. PRISTUPI ODGOJITELJA PREMA DJECI U NJIHOVOM RADU S MATERIJALIMA U DJEČJIM VRTIĆIMA	53
TABLICA 4. USPOREDBA DJEČJIH VRTIĆA.....	57
SLIKA 1. POGLED NA ZGRADU DJEČJEG VRTIĆA	73
SLIKA 2. VANJSKI PROSTOR IGRALIŠTA DJEČJEG VRTIĆA	73
SLIKA 3. UNUTRAŠNJI PROSTOR	74
SLIKA 4. CENTAR OSAME	74
SLIKA 5. ISTRAŽIVAČKI CENTAR	75
SLIKA 6. CENTAR ZA OBITELJSKE I DRAMSKE IGRE	75
SLIKA 7. CENTAR ZA ISTRAŽIVANJE PRIRODE.....	76
SLIKA 8. CENTAR ZA ISTRAŽIVANJE PRIRODE.....	76
SLIKA 9. CENTAR ZA MATEMATIKU I MANIPULATIVNE IGRE	77
SLIKA 10. POLICA S MANIPULATIVNIM IGRAMA I PRIKAZIMA EMOCIJA	77
SLIKA 11. CENTAR ZA LIKOVNO IZRAŽAVANJE	78
SLIKA 12. CENTAR ZA OBITELJSKE I DRAMSKE IGRE	78
SLIKA 13. CENTAR ZA GRAĐENJE I KONSTRUIRANJE	79
SLIKA 14. MATERIJAL ZA POČETNO ČITANJE I PISANJE.....	79
SLIKA 15. POGLED NA ZGRADU DJEČJEG VRTIĆA	80
SLIKA 16. VANJSKI PROSTOR DJEČJEG VRTIĆA	80
SLIKA 17. UNUTRAŠNJI PROSTOR DJEČJEG VRTIĆA.....	81
SLIKA 18. UNUTRAŠNJI PROSTOR DJEČJEG VRTIĆA.....	81
SLIKA 19. POLICA S MATERIJALIMA ZA UČENJE JEZIKA	82
SLIKA 20. POLICA S MATERIJALIMA ZA UČENJE JEZIKA	82
SLIKA 21. PANOI S PRIKAZOM CIKLUSA MJESECA.....	83
SLIKA 22. POLICA S MATERIJALIMA ZA RAZVOJ OSJETILA	83
SLIKA 23. POLICA S MATERIJALIMA ZA KOZMIČKI ODGOJ	84
SLIKA 24. POLICA S MATERIJALIMA ZA KOZMIČKI ODGOJ	84

SLIKA 25. POLICA S MATERIJALIMA ZA PRAKTIČAN ŽIVOT	85
SLIKA 26. MATERIJAL ZA PRAKTIČAN ŽIVOT.....	85
SLIKA 27. POLICA S MATERIJALIMA ZA MATEMATIKU.....	86
SLIKA 28. POLICA S MATERIJALIMA ZA MATEMATIKU.....	86
SLIKA 29. POGLED NA KUĆU DJEČJEG VRTIĆA.....	87
SLIKA 30. VANJSKI PROSTOR DJEČJEG VRTIĆA	87
SLIKA 31. MATERIJAL ZA GRAĐENJE I KONSTRUIRANJE	88
SLIKA 32. UNUTRAŠNJI PROSTOR DJEČJEG VRTIĆA.....	88
SLIKA 33. PROSTOR TRGOVINE S RAZLIČITIM MATERIJALIMA (ZA RAD MAJSTORA, GRAĐENJE, GLAZBALA, PLIŠANE ŽIVOTINJE)	89
SLIKA 34. KUĆICA	89
SLIKA 35. OBITELJSKI CENTAR	90
SLIKA 36. LUTKE U OBITELJSKOM CENTRU	90
SLIKA 37. PROSTOR ZA RADNO-PRAKTIČNE AKTIVNOSTI	91
SLIKA 38. PROSTOR KUHINJE	91
SLIKA 39. CENTAR ZA OSAMLJIVANJE I CENTAR SA SLIKOVNICAMA	92
SLIKA 40. SLAGALICE.....	92
SLIKA 41. PROSTOR BLAGOVAONICE	93
SLIKA 42. LIKOVNI CENTAR	93
SLIKA 43. RADOVI DJECE U LIKOVNOM CENTRU I CENTRU RUČNOG RADA	94
SLIKA 44. STOL GODIŠNJIH DOBA I BLAGDANA	94

11. Prilozi

11.1. Protokol intervjua

PITANJA ZA POLUSTRUKTURIRANI INTERVJU S ODGOJITELJICAMA:

OPĆA PITANJA:

Dob:

Spol/rod:

Stručna sprema:

Koliko radnog staža imate sveukupno u radu kao odgojitelj/ica u dječjem vrtiću?

S kojom odgojnom skupinom trenutno radite?

PITANJA IZVEDENA IZ POSTAVLJENIH ZADATAKA ISTRAŽIVANJA:

I.

1. Koliko ste zadovoljni prostorno-materijalnim uređenjem vrtića i mogućnostima rada u prostorno-materijalnom uređenju vrtića?
2. Smatrate li da je unutrašnjost dobro povezana s vanjskim prostorom?
3. Uviđate li negdje problem u organizaciji prostorija ili u korištenom materijalu i kako biste Vi to promijenili?
4. Je li raspored prostorija u dječjem vrtiću zadovoljavajuć u pedagoškom radu s djecom?
5. Smatrate li prostorne i materijalne uvjete prilagođene u svakom smislu djeci? Ako ne, gdje Vi vidite odmicanje od prilagodbe i kako bi ju promijenili?

II.

6. Kako pristupate uređenju prostora? Stavljate li se u dječju perspektivu tijekom uređenja i pripreme prostora?
7. Uzimate li u obzir roditeljeve zahtjeve i zahtjeve djece tijekom uređenja prostora i odabira materijala?

8. Kod izvođenja aktivnosti kako pristupate materijalu i jeste li se ikada našli u poziciji da Vam nedostaje potreban materijal?
9. Smatrate li da organizacija prostora i ponuđeni materijali osiguravaju konstruiranje djetetovog vlastitog učenja?
10. Što mislite, koji materijali osiguravaju djetetovo pobuđivanje interesa, a koji materijali osiguravaju razvoj osjetila?
11. Koliko često morate interferirati u djetetovoj interakciji s materijalima?
12. Možete li izdvojiti osnovne materijale za svaku željenu kompetenciju i njeno postizanje?
13. Jeste li primijetili koliko djeci odgovaraju materijali ovisno o njihovom razvojnom stupnju? Jesu li im prezahtjevni, prelagani ili ne pokazuju interes nakon nekog vremena za njih?
14. Na koji način ste posrednik, odnosno nastojite približiti prostor i materijal djetetu?

III.

15. Kako koncept i načela rada dječjeg vrtića (humanističko-razvojni, Montessori i Waldorf) utječu na Vaše uređenje prostora i odabir materijala?
16. Vodite li se uvijek precizno određenim načelima programa dječjeg vrtića o tome kako prostor treba izgledati i kako se pojedini materijal treba koristiti, ili samostalno odlučujete o nekim pojedinostima s obzirom na iskustvo?
17. Kako unapređujete prostorno-materijalne uvjete dječjeg vrtića?
18. Kako bi prema Vama izgledala optimalna i djeci prikladna ustanova dječjeg vrtića ovisno o programu dječjeg vrtića?

11.2. Dječji vrtić Radost – primjer prostorno-materijalnog uređenja humanističko-razvojnog programa



Slika 1. Pogled na zgradu dječjeg vrtića



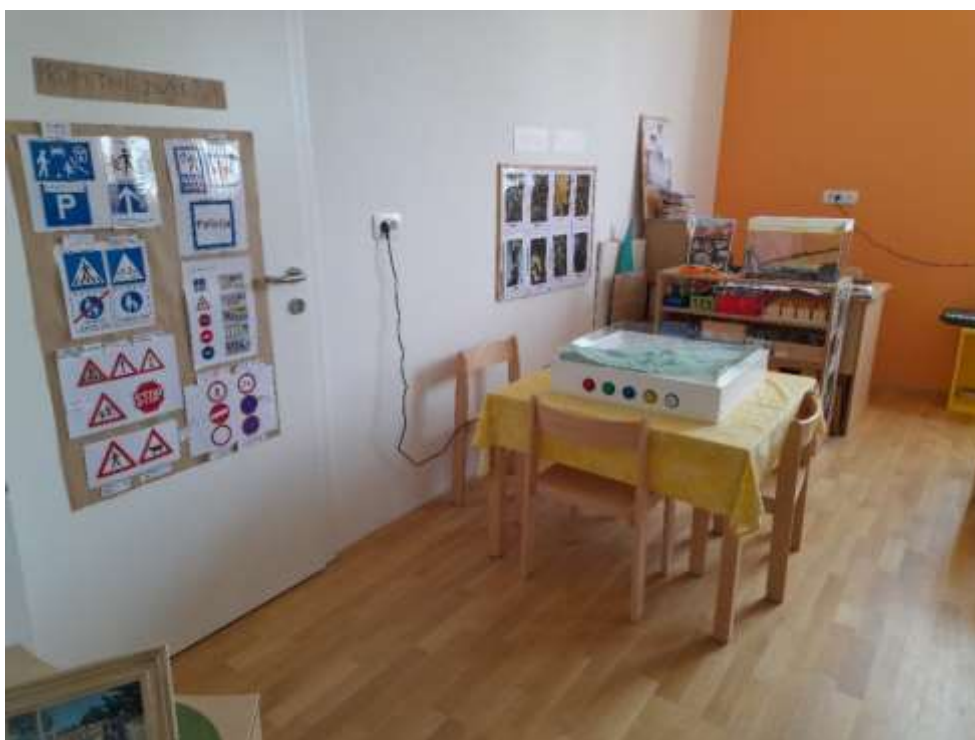
Slika 2. Vanjski prostor igrališta dječjeg vrtića



Slika 3. Unutrašnji prostor



Slika 4. Centar osame



Slika 5. Istraživački centar



Slika 6. Centar za obiteljske i dramske igre



Slika 7. Centar za istraživanje prirode



Slika 8. Centar za istraživanje prirode



Slika 9. Centar za matematiku i manipulativne igre



Slika 10. Polica s manipulativnim igrama i prikazima emocija



Slika 11. Centar za likovno izražavanje



Slika 12. Centar za obiteljske i dramske igre



Slika 13. Centar za građenje i konstruiranje



Slika 14. Materijal za početno čitanje i pisanje

*11.3. Dječji vrtić Montessori u Zagrebu – primjer prostorno-materijalnog uređenja
Montessori programa*



Slika 15. Pogled na zgradu dječjeg vrtića



Slika 16. Vanjski prostor dječjeg vrtića



Slika 17. Unutrašnji prostor dječjeg vrtića



Slika 18. Unutrašnji prostor dječjeg vrtića



Slika 19. Polica s materijalima za učenje jezika



Slika 20. Polica s materijalima za učenje jezika



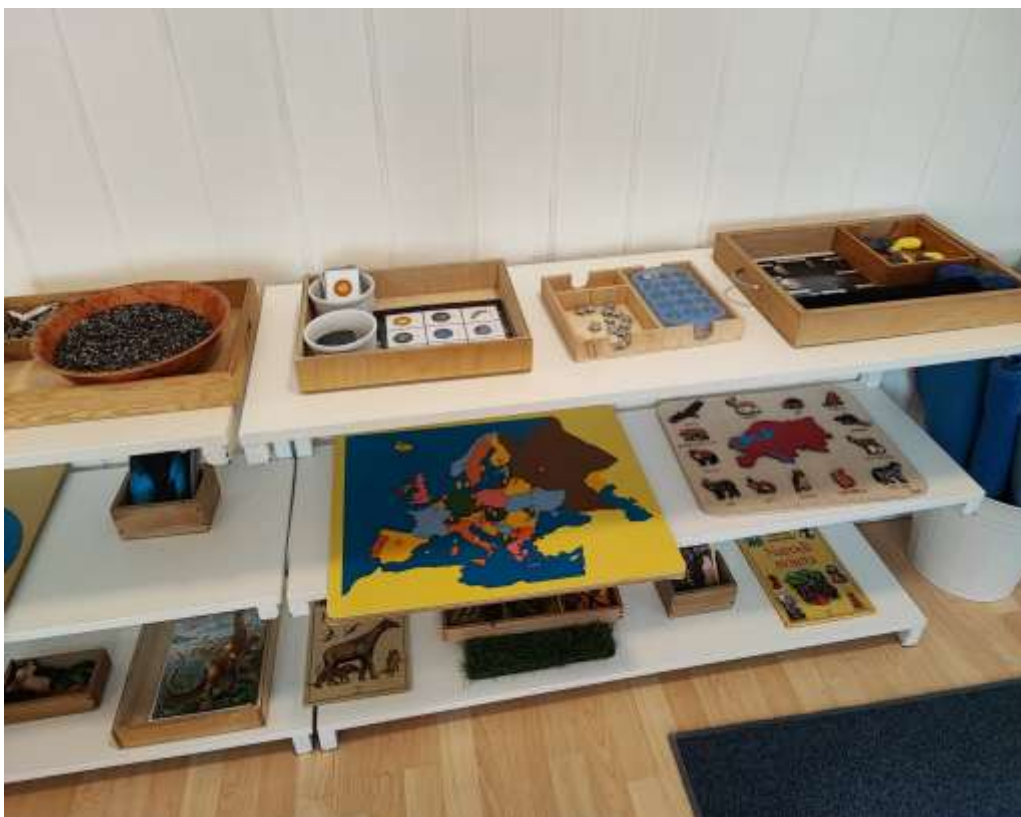
Slika 21. Panoi s prikazom ciklusa mjeseca



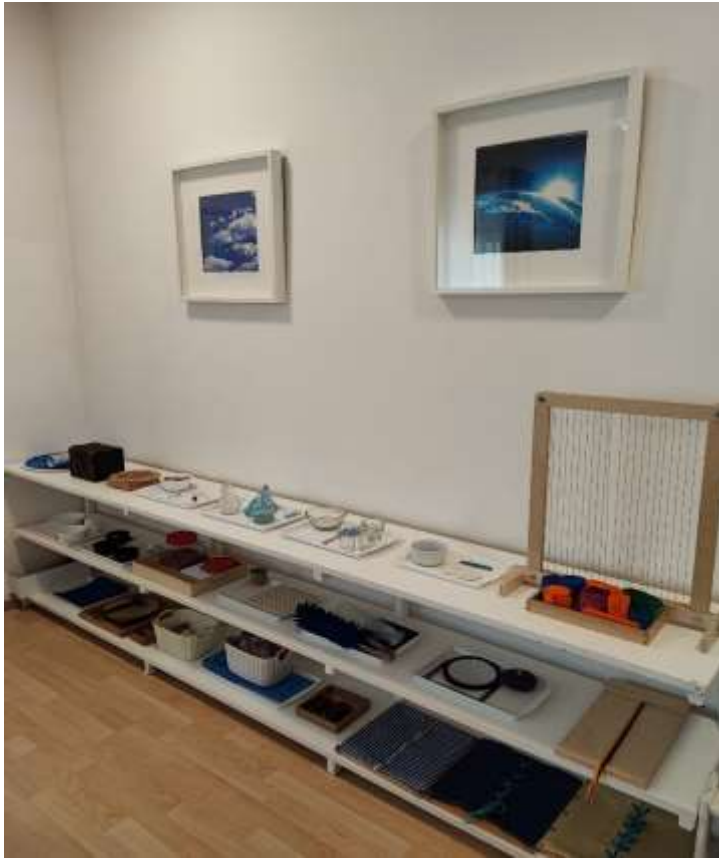
Slika 22. Polica s materijalima za razvoj osjetila



Slika 23. Polica s materijalima za kozmički odgoj



Slika 24. Polica s materijalima za kozmički odgoj



Slika 25. Polica s materijalima za praktičan život



Slika 26. Materijal za praktičan život



Slika 27. Polica s materijalima za matematiku



Slika 28. Polica s materijalima za matematiku

11.4. Dječji vrtić Pikulica u Zagrebu – primjer prostorno-materijalnog uređenja Waldorf programa



Slika 29. Pogled na kuću dječjeg vrtića



Slika 30. Vanjski prostor dječjeg vrtića



Slika 31. Materijal za građenje i konstruiranje



Slika 32. Unutrašnji prostor dječjeg vrtića



Slika 33. Prostor trgovine s različitim materijalima (za rad majstora, građenje, glazbala, plišane životinje)



Slika 34. Kućica



Slika 35. Obiteljski centar



Slika 36. Lutke u obiteljskom centru



Slika 37. Prostor za radno-praktične aktivnosti



Slika 38. Prostor kuhinje



Slika 39. Centar za osamljivanje i centar sa slikovnicama



Slika 40. Slagalice



Slika 41. Prostor blagovaonice



Slika 42. Likovni centar



Slika 43. Radovi djece u likovnom centru i centru ručnog rada



Slika 44. Stol godišnjih doba i blagdana

12. Sažetak i ključne riječi/Summary and Key words

Prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića

Prostorno-materijalno uređenje dječjeg vrtića razlikuje se u humanističko-razvojnim i alternativnim vrtićima – Montessori i Waldorf. Kroz analizu glavnih načela svakog od programa, izvode se zaključci o prostoru i upotrebnim materijalima za rad s djecom. Provedenim intervjuima s odgojiteljicama u Dječjem vrtiću Radost u Zadru, Montessori i Pikulica u Zagrebu, pojašnjavaju se stajališta o prostorno-materijalnom uređenju iz pozicije odgojitelja te se interpretiraju i analiziraju dobiveni rezultati s teorijskim saznanjima. U radu se uspoređuju navedeni programi i njihovi prostorno-materijalni odnosi u suodnosu s odgojiteljima i djecom.

Ključne riječi: alternativni programi, dječji vrtić, humanističko-razvojni pristup, materijali, Montessori, prostor, Waldorf

Spatial and Material Arrangement of the Kindergarten

The spatial and material arrangement of the kindergarten differs in humanistic-development and alternative kindergartens – Montessori and Waldorf. Through the analysis of the main principles of each program, conclusions are drawn about the space and materials used for working with children. Through interviews conducted with educators at the Kindergarten Radost in Zadar, Montessori and Pikulica in Zagreb, points of view on spatial and material arrangement from the position of educators are clarified, and the obtained results are interpreted and analyzed with theoretical knowledge. Comparison is made between the mentioned programs and their spatial-material relations in relation to educators and children.

Keywords: alternative programs, humanistic-developmental approach, kindergarten, materials, Montessori, space, Waldorf