

Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Novosel, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:467117>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Mihaela Novosel

KOMPARATIVNI PRIKAZ WALDORFSKOG, MONTESSORI I
STANDARDNOG KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Mihaela Novosel

KOMPARATIVNI PRIKAZ WALDORFSKOG, MONTESSORI I
STANDARDNOG KURIKULUMA RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, 2022.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Mihaela Novosel

COMPARATIVE OVERVIEW OF THE WALDORF,
MONTESSORI AND STANDARD CURRICULUM OF EARLY
AND PRESCHOOL EDUCATION

MASTER THESIS

Mentor:

Professor Sofija Vrcelj, PhD

Rijeka, 2022.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* te da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Mihaela Novosel

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak i ključne riječi na hrvatskom jeziku

U radu su komparativno prikazani nacionalni waldorfski, Montessori i standardni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Navedeni su kurikulumi komparativno prikazani s obzirom na ciljeve, zadaće, sadržaje i organizaciju odgojno-obrazovnog rada, metode, medije i strategije koje su karakteristične za pojedini kurikulum te evaluaciju rezultata odgojno-obrazovnog rada. U sklopu diplomskog rada provedeno je istraživanje čiji je cilj opisati i razumjeti sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a komparativni prikaz kurikulumu rađen je pomoću kvalitativnih metoda istraživanja. U radu su korištene kvalitativne metode analize dokumentacije i polustrukturiranog intervjua pri čemu su provedena tri intervjua s troje odgajatelja zaposlena u waldorfskom, Montessori i standardnom dječjem vrtiću. Istraživanjem je utvrđeno da su kurikulumi najbliži, pa čak i jednaki, u ciljevima i zadacima odgojno-obrazovnog rada dok se razlikuju s obzirom na načine na koje se dolazi do postavljenih ciljeva i zadata. Tako su waldorfski, Montessori i standardni kurikulum različiti s obzirom na sadržaje, organizaciju odgojno-obrazovnog rada, metode, medije, strategije i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: waldorfski kurikulum, Montessori kurikulum, standardni kurikulum, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku

The paper comparatively presents the Waldorf, Montessori, and standard curriculum for early and preschool education. The mentioned curriculums are presented comparatively concerning the goals, tasks, content, and organization of educational work, methods, media, and strategies that are characteristic for each curriculum and the evaluation of the results of the educational work. As part of the diploma thesis, research was conducted to describe and understand the similarities and differences between the Waldorf, Montessori, and standard curriculum for early and preschool education, while the comparative presentation of the curriculum was made using qualitative research methods. Qualitative methods of document analysis and semi-structured interviews were used in research, three of the interviews being conducted with three educators employed in Waldorf, Montessori, and standard kindergartens. The research found that the curricula are the most similar, and even equal, in the goals and tasks of educational work, while they differ in terms of how the set goals and tasks are reached. Thus, the Waldorf, Montessori, and standard curriculum are different in terms of content, organization of educational work, methods, media, strategies, and evaluation of the educational process.

Key words: Waldorf curriculum, Montessori curriculum, standard curriculum, early and preschool education

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KURIKULUM.....	4
2.1. <i>Razvoj pojma kurikulum</i>	4
2.2. <i>Definiranje pojma kurikulum i njegovih sastavnica</i>	7
2.3. <i>Waldorfski, Montessori i standardni kurikulum</i>	10
3. WALDORFSKI KURIKULUM.....	12
3.1. <i>Temelji waldorfske pedagogije</i>	12
3.2. <i>Razvojne faze prema Rudolfu Steineru</i>	13
3.3. <i>Sadržaji u waldorfskom kurikulumu</i>	14
3.4. <i>Ritam i ponavljanje u waldorfskoj pedagogiji</i>	16
3.5. <i>Okruženje i materijali u waldorfskom dječjem vrtiću</i>	17
3.6. <i>Procjenjivanje djece u waldorfskom dječjem vrtiću</i>	18
4. MONTESSORI KURIKULUM	20
4.1. <i>Temelji Montessori pedagogije</i>	20
4.2. <i>Razvojne faze prema Mariji Montessori</i>	21
4.3. <i>Samostalnost i individualnost u Montessori pedagogiji</i>	23
4.4. <i>Okruženje i materijali u Montessori dječjem vrtiću</i>	24
4.5. <i>Procjenjivanje djece u Montessori dječjem vrtiću</i>	26
5. STANDARDNI KURIKULUM.....	28
5.1. <i>Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje</i>	28
5.2. <i>Kurikulum dječjeg vrtića</i>	30
5.2.1. <i>Kurikulum predškole</i>	31
5.2.2. <i>Prostorno-materijalno okruženje u standardnom dječjem vrtiću</i>	31
5.2.3. <i>Procjenjivanje djece u standardnom dječjem vrtiću</i>	32
6. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA.....	34
6.1. <i>Predmet istraživanja</i>	34
6.2. <i>Opći cilj istraživanja</i>	34
6.3. <i>Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja</i>	34
6.4. <i>Metode istraživanja</i>	35
6.5. <i>Opis instrumenta i uzorka istraživanja</i>	36
6.6. <i>Način obrade podataka u istraživanju</i>	37
6.7. <i>Istraživačka etika u istraživanju</i>	38
7. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA I NJIHOVE INTERPRETACIJE.....	39

7.1. Ciljevi i zadaće waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma	39
7.2. Sadržaji u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu	45
7.3. Organizacija odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu	53
7.4. Metode i mediji u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu	58
7.5. Strategije u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu	62
7.6. Evaluacija u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu	68
8. ZAKLJUČAK	75
POPIS TABLICA	80
POPIS SLIKA	81
POPIS LITERATURE I IZVORA	82
POPIS PRILOGA	86
<i>Prilog 1. Obrazac protokola za analizu dokumentacije</i>	86
<i>Prilog 2. Informirani pristanak</i>	87
<i>Prilog 3. Protokol intervjua</i>	88

1. UVOD

Primarni je cilj mnogih zemalja na razini Europske unije predškolski odgoj odnosno uključenost djece rane i predškolske dobi u institucije predškolskog odgoja. Odgoj i obrazovanje u institucijama predškolskog odgoja potrebno je detaljno planirati, a za detaljno i organizirano planiranje odgojnog i obrazovnog procesa potreban je kurikulum. Svaka predškolska ustanova svoj rad temelji na određenom kurikulumu pa tako većina predškolskih ustanova ima slične kurikulume koji su u diplomskom radu prikazani kao „standardni kurikulumi“. Iako je pojam standardno teško definirati, standardnim se kurikulumom u ovom radu naziva kurikulum koji se primjenjuje i koji je uobičajen u većini predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj. Također, u Republici Hrvatskoj postoje i predškolske ustanove koje pružaju alternativne oblike odgoja i obrazovanja kao što su waldorfski i Montessori programi odgoja i obrazovanja u kojima se odgoj i obrazovanje vrše prema posebnim alternativnim kurikulumima. Kurikulumi se nazivaju alternativnima ukoliko se njima planira i organizira odgojno-obrazovni rad u alternativnim školama (i predškolskim ustanovama) koje se tumače kao skup različitih pedagoških ideja i koje slijede određenu odgojnu filozofiju¹, a jedne od najpoznatijih alternativnih škola odnosno filozofija u Republici Hrvatskoj su waldorfske i Montessori škole odnosno waldorfski i Montessori programi. S obzirom da alternativni kurikulumi slijede specifične pedagoške ideje i obrazovne filozofije postavlja se pitanje koje su sličnosti i različitosti između različitih alternativnih kurikuluma i koje su sličnosti i razlike alternativnih kurikuluma s takozvanim standardnim kurikulumom. Vezano uz istraživanja različitih pedagoških pristupa u nastavku će biti navedene sličnosti i razlike waldorfskog i Montessori pristupa iz pozicije različitih autora. Aljabreen (2020) u komparativnom prikazu waldorfskog i Montessori kurikuluma ističe da su navedeni pedagoški modeli utemeljeni od strane jedne osobe odnosno Rudolfa Steinera i Marie Montessori, a da su ipak uspješni ostali veoma utjecajni tijekom vremena. Također, kao jednu od sličnosti modela autorica navodi limitiranu upotrebu medija. Kao razlika između waldorfskog i Montessori modela navodi se stupanj sudjelovanja odgajatelja budući da su Montessori odgajatelji pretežito promatrači djece dok su waldorfski odgajatelji vrlo aktivni u scenskim aktivnostima i pripovijedanju priča iako je njihova aktivnost ograničena tijekom umjetničkog izražavanja djece. Goldsmith (2021) ističe da su i waldorfski i Montessori pristup usmjereni na dijete koje je u središtu odgojno-

¹ Dostupno na <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=2013>

obrazovnih aktivnosti, fokusirani su na sadašnjost što znači da se prati što je djetetu važno u datom trenutku te holistički pristupaju odgojno-obrazovnim procesima zbog čega stvaraju raznoliko i bogato vrtićko okruženje. Također, sličnosti waldorfskog i Montessori pristupa vidljive su u usmjerenosti na djetetovu aktivnost, umjetnost i osjetilno iskustvo, promatranju procesa učenja i stjecanja znanja kao načina djetetova razvoja, samoispunjenja djeteta, jačanja djetetovih potencijala te u autonomiji i slobodi odgajatelja. Nadalje, kao sličnosti je navedenih modela potrebno spomenuti i autonomiju i relativnu slobodu odgojno-obrazovnih ustanova, nehijerarhijsko vođenje ustanove te alternativne evaluacije koje se ne vrše s obzirom na postavljene standarde. Kao razlike između waldorfskog i Montessori pristupa autor navodi slobodan izbor i autonomiju djeteta u odabiru metoda učenja koje je karakteristično za Montessori pristup te postojanje okvira koji se slijedi u odgojno-obrazovnom radu i autoriteta odgajatelja karakteristične za waldorfski pristup. Iduća se razlika sagledava u shvaćanju učenika kao zrelih, neovisnih i autonomnih pojedinaca u Montessori pristupu te u shvaćanju djece kao pojedinaca koje je potrebno odgajati i štiti u waldorfskom pristupu. Također, dok se u Montessori pristupu potiče individualno učenje djece, u waldorfskim se ustanovama potiče grupno učenje do razdoblja srednje škole. Nadalje, Edwards (2002) ističe da je sličnost između waldorfske i Montessori metode u tome što su usmjerene na ostvarivanje djetetovih potencijala pri čemu se na dijete gleda kao na cjelovitu, kreativnu i inteligentnu osobu. Također, u obje metode djeca preuzimaju aktivnu ulogu u vlastitom razvoju dok je uloga odgajatelja odnosno učitelja priprema primjerenog okruženja. Važno je naglasiti i suradnju s roditeljima djece koja se cijeni u obje metode te vrednovanje koje zaobilazi testove i ocjene. Razlike se u metodama ogledaju u načinima učenja djece, pogledima na dječju prirodu te dječje interese. Iako postoje mnogobrojna istraživanja koja uspoređuju različite oblike odnosno programe odgoja i obrazovanja u različitim zemljama, primjerice uspoređivanje waldorfskog i Montessori programa, važno je spomenuti da istraživanja i komparativni prikazi waldorfskog i Montessori kurikulumu koji se primjenjuju u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj te standardnog hrvatskog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ne postoje. Također, veći je broj stranih komparativnih prikaza i istraživanja koji su usmjereni na osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu, a puno je manje onih koji su usmjereni na rani i predškolski odgoj i obrazovanje zbog čega će ovaj diplomski rad zasigurno doprinijeti razumijevanju sličnosti i razlika waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj.

Pojam kurikulum moguće je shvatiti na različite načine budući da ga različiti autori različito definiraju, no za potrebe izrade diplomskog rada i istraživanja u sklopu diplomskog rada koristila se definicija prema kojoj se kurikulum odnosi na sustavno i precizno planiranje odgoja i obrazovanja odnosno planiranje ciljeva, zadaća, sadržaja, organizacije, metoda, medija, strategija i različitih elemenata vanjskog i unutarinstitucijskog evaluiranja rezultata odgojnog i obrazovnog procesa (Mijatović, 2000). U skladu s prethodno danom definicijom kurikuluma, u diplomskom je radu komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma u predškolskim ustanovama izrađen na temelju ciljeva, zadaća, sadržaja, organizacije, metoda, medija, strategija i različitih aspekata vanjskog i unutarnjeg vrednovanja rezultata odgojnog i obrazovnog procesa. Opći cilj kvalitativnog istraživanja koje je provedeno u sklopu diplomskog rada bio je opisati i razumjeti sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Za ostvarivanje postavljenog cilja korištene su kvalitativne metode analize dokumentacije odnosno analize waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz tri predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj te intervjui s tri odgajateljice iz waldorfskog, Montessori i standardnog dječjeg vrtića. Nadalje, svrha je diplomskog rada utvrđivanje sličnosti i razlika između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kako bi se doprinijelo razumijevanju specifičnosti alternativnih pedagoških modela u odnosu na standardni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. KURIKULUM

Detaljno i organizirano planiranje odgojnog i obrazovnog procesa vrši se kurikulumom, no u odgojno-obrazovnoj domeni još su uvijek aktualne rasprave o tome što se pod pojmom kurikulum zapravo podrazumijeva. Posljednjih su godina rasprave o kurikulumu bile česte, a proizlazile su iz pitanja o nazivu dokumenta odnosno je li ispravan naziv kurikulum, kurikulum ili upitnik, iz pitanja o svrsi i ulozi, kvaliteti i sadržaju kurikulumu te o dionicima i metodologiji izrade kurikulumu (Pavičić Vukičević, 2019). S obzirom na to da je kurikulum kao pojam poprimao različita značenja tijekom povijesti važno je pojasniti tijek razvoja ovog pojma. Također, važno je naglasiti da pojam kurikulum još uvijek nema općeprihvaćenu definiciju budući da ga različiti autori definiraju na različite načine.

2.1. Razvoj pojma kurikulum

Pojam kurikulum dolazi od latinske riječi *curriculum* koja znači „tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja“ (Previšić, 2005, str. 166). Gudjons (1994) navodi da je riječ *curriculum* u srednjem vijeku označavala tijek odnosno plan odgoja budućih redovnika u samostanu. Iako je pojam kurikulum u specifičnoj formi postojao već u kasnoj antici, Poljak (1984. prema Previšić, 2005) ističe da se pojam *curriculum* prvi puta pojavljuje krajem 16. odnosno početkom 17. stoljeća. U tom je razdoblju pojam *curriculum* predstavljao redosljed kojim su učenici po godištima učili pojedini nastavni sadržaj pa je zbog toga pojam kurikulum dugo vremena smatran nastavnim planom i programom. Važno je naglasiti da različiti autori različito shvaćaju odnos pojma kurikulum i pojma nastavni plan i program, a u nastavku će biti navedeno nekoliko shvaćanja različitih autora. Sučević i sur. (2013) slažu se da je pojam kurikulum moguće shvatiti na dva načina s obzirom na to da se kurikulum kroz povijest izjednačavao s nastavnim planom i programom. Pritom se prvo shvaćanje pojma kurikulum odnosi na tradicionalno shvaćanje kurikulumu koji je isto što i nastavni plan i program dok se drugo shvaćanje odnosi na modernije shvaćanje koje obuhvaća okolinske uvjete u kojima se ostvaruju nastavni plan i program. Tako je razvoj pojmova nastavni plan i program te kurikulum prema prethodno navedenim autorima pratilo približavanje značenja navedenih pojmova, njihovo izjednačavanje te naknadno razlikovanje. Prema Jukić (2010), odnos između kurikulumu i nastavnog plana i programa moguće je pojasniti čak trima različitim pristupima. Prema prvom je pristupu kurikulum isto što i nastavni plan i program, prema drugom je pristupu

nastavni plan i program dio kurikuluma, a prema trećem se pristupu kurikulum i nastavni plan i program kulturološki razlikuju. Bognar i Matijević (2002) navode da se pojam *curriculum* u rječnicima stranih riječi na hrvatski jezik prevodi kao nastavni plan ili nastavni program, no ističu da se pritom tumačenje kurikuluma kao nastavnog programa ne odnosi samo na sadržaje koji se uče već i na ciljeve koji se ostvaruju te smjernice za njihovu realizaciju. Žužul (2005) tvrdi da je poistovjećivanje pojma kurikulum s pojmom nastavni plan i program proizašlo iz prenošenja anglosaksonskog pojma kurikulum u odgojno-obrazovni program pritom ne uvažavajući kontekst, a anglosaksonski pojam kurikulum pritom je označavao građu koju bi učenik trebao usvojiti. Nadalje, Petrović-Sočo (2009) ističe problematiku poistovjećivanja pojma kurikulum s pojmom nastavni plan i program budući da poistovjećivanje kurikuluma s nastavnim planom i programom kurikulum svodi na samo jednu njegovu dimenziju te zanemaruje složenost i slojevitost značenja ovog pojma. S obzirom na prethodno navedena tumačenja pojma kurikulum moguće je uočiti da kurikulum u tradicionalnom smislu predstavlja sadržaj odgoja odnosno obrazovanja koji se određuje pomoću nastavnog plana i programa. Do promjene tumačenja pojma dolazi u tridesetim godinama dvadesetog stoljeća kada pojam kurikulum počinje obuhvaćati i cjelokupnu socijalizirajuću funkciju škole dok pedesetih godina prošlog stoljeća pojam počinje obuhvaćati i postupke kojima se kurikulum unapređuje (Wiles i Bondi, 1984. prema Pastuović, 1999). Navedene promjene dovele su do proširivanja značenja pojma kurikulum i do povećanja njegove kompleksnosti.

Noviji i originalniji pristup tumačenju pojma kurikulum započeo je s objavom knjige naziva *Taxonomy of Educational Objectives* autora Benjamina S. Blooma 1956. godine, a ova je knjiga s drugim knjigama sličnog tipa pokrenula pitanja o izrađivanju nacionalnih kurikuluma (Previšić, 2007). Prema Gudjons (1994), riječ kurikulum se do sredine šezdesetih godina dvadesetog stoljeća upotrebljavala u švedskoj i angloamerikanskoj znanosti o odgoju, a označavala je prethodno spomenuti nastavni plan i program odnosno njegov novi operacionalizirani oblik dok se od sredine šezdesetih godina počinje upotrebljavati i u Njemačkoj. U sedamdesetim godinama dvadesetog stoljeća dolazi do razvoja kurikuluma, a navedeni je razvoj potaknula objava knjige Saula B. Robinsohna naziva *Reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma*. Navedeni se autor zalaže za promjenu tradicionalnih oblika nastavnih planova i programa te za njihovu izradu temeljem spoznaja i sposobnosti koje su pojedincima potrebne za stjecanje određene kvalifikacije. Također, razvoj kurikuluma trebao bi se ogledati u znanstveno utemeljenom postavljanju ciljeva, određivanju sadržaja poučavanja, izboru metoda rada te u određivanju načina evaluacije (Gudjons, 1994). Već je u navedenoj promjeni

u shvaćanju pojma kurikulum vidljivo njegovo proširivanje odnosno uvažavanje elemenata poput ciljeva, sadržaja, metoda i evaluacije koji čine važan dio „suvremenog“ shvaćanja pojma. Nadalje, kroz sedamdesete i osamdesete godine pojam kurikulum proširuje se i na uvjete učenja zbog čega u fokus kurikuluma dolazi i sam proces poučavanja (Wiles i Bondi, 1984. prema Pastuović, 1999). Također, osamdesetih godina dvadesetog stoljeća dolazi i do rekonceptualizacije kurikuluma „kad se dotad važeća sigurnost, lineranost, statičnost i determiniranost zamjenjuju nesigurnošću, kompleksnošću, dinamičnošću i neizvjesnošću...“ (Petrović-Sočo, 2009, str. 126). Najjednostavnije rečeno, kroz povijest se pojam kurikulum razvijao od sadržaja učenja koje se planira do postupaka kojima se kurikulum razvija i implementira (Pastuović, 1999).

S obzirom da je pojam kurikulum kroz povijest poistovjećen s pojmom nastavni plan i program, pojam kurikulum se u Republici Hrvatskoj dugo zanemarivao (Petrović-Sočo, 2009). Pojava dokumenata koji u sebi sadržavaju kurikulumska pitanja na području današnje Republike Hrvatske počinje rano, no umjesto pojma kurikulum koriste se drugi nazivi. Prethodnicima kurikuluma odnosno nastavnog plana bi se na području Hrvatske mogli smatrati dokumenti koji su sadržavali popis predmeta koji se uče u školi te kratke natuknice o sadržajima tih školskih predmeta koji se 1874. godine navode u školskom zakonu. Prvi su se nastavni programi na području današnje Republike Hrvatske počeli pojavljivati u drugoj polovici 19. stoljeća, a neki od navedenih nastavnih programa su *Nastavne osnove za pučke škole*, *Osnove obučavanja za trivijalne učionice* te *Školski i nastavni red za opće i građanske škole u hrvatsko-slavonskoj krajini*. Također, u to su vrijeme postojali i propisani udžbenici po kojima su radili nastavnici i kojih su se nastavnici strogo pridržavali. S obzirom da je hrvatska pedagogija nakon 1945. godine bila pod utjecajem sovjetske, prvi udžbenici didaktike i pedagogije koji su se upotrebljavali na području Hrvatske bili su prevedeni s ruskog, a u njima su data pojašnjenja pojmova nastavni plan i nastavni program. Tako je nastavni plan sadržavao popis nastavnih predmeta i njihovu satnicu po razredima, a program je sadržavao razrađene sadržaje i zadatke (Vican i sur., 2007). S obzirom da se u diplomskom radu razrađuje tematika kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, važno je spomenuti i pojavu prvog predškolskog kurikuluma na području današnje Republike Hrvatske. Prvi predškolski kurikulum na području Hrvatske nastao je 1971. godine, a nosio je naziv *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću*. Navedeni je kurikulum sadržavao propisani cilj, zadatke odgoja i obrazovanja te sadržaje rada koji su bili svrstani u pet odgojno-obrazovnih područja i posebno za svaku dobnu skupinu djece (Petrović-Sočo, 2009). Iako se svojevrsni oblik kurikuluma na području današnje Republike

Hrvatske pojavljuje već krajem 19. stoljeća tek se krajem 2006. godine u Republici Hrvatskoj od strane Nacionalnog vijeća za izradu kurikuluma predškolskog odgoja, općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja počinje aktivno razrađivati kurikulumska problematika (Previšić, 2007), a *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* kao službeni dokument koji je propisan u Republici Hrvatskoj primjenjuje se tek od pedagoške godine 2015./2016. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

2.2. Definiranje pojma kurikulum i njegovih sastavnica

Pojam kurikulum moguće je shvatiti na različite načine budući da ga autori različito definiraju. Mnogobrojni autori ističu da ne postoji jedinstvena definicija pojma kurikulum pa prema tome svaki od autora daje svoju definiciju. Petrović-Sočo (2009) navodi brojnost i različitost definicija pojma kurikulum u različitim zemljama što ukazuje na njegovu multidimenzionalnost i kompleksnost dok Jukić (2010) ističe da je mnogobrojnost definicija pojma kurikulum dokaz kritičkog promišljanja o važnosti i složenosti pojma. Previšić (2005) potvrđuje da se značenje pojma kurikulum različito tumači te da ne postoji njegovo jedinstveno poimanje. Tako je kurikulum prema navedenom autoru „usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadržava nekoliko osnovnih procesa: planiranje-organizaciju-izvođenje-kontrolu“ (Previšić, 2005, str. 166). I Milat (2005) navodi da ne postoji jednoznačna i jedinstvena definicija ovog pojma, a prema ovom autoru “kurikulum je sustav metodološki precizno odabranih, strukturiranih i metodički oblikovanih sadržaja i pedagoških aktivnosti školovanja određen svrhom, vrstom, oblikom i razinom škole za koju je izrađen” (Milat, 2005, str. 201). Također, isti autor ističe da se kurikulumom određuju temeljna obilježja i funkcija neke odgojno-obrazovne ustanove neovisno o razini, vrsti i obliku školovanja. Sekulić-Majurec (2005) navodi da kurikulum obuhvaća znanja, vještine i vrijednosti koje bi trebale biti stečene obrazovanjem, ciljeve koji se obrazovanjem nastoje ostvariti, načine postizanja postavljenih ciljeva i evaluaciju njihove ostvarivosti, načine vrednovanja postignuća te stručno osposobljavanje i usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, no pojam kurikulum je neprecizno određen te se različito razumije i tumači što otežava njegovu evaluaciju i istraživanja ovog pojma. Nadalje, kurikulum u suvremenom shvaćanju predstavlja sredstvo kojim se osigurava ravnopravno i kvalitetno obrazovanje odnosno predstavlja aktivnosti, sadržaje i procese kojima se postižu postavljeni, propisani i regulirani ishodi i ciljevi obrazovanja (Sučević i sur., 2013). Prema Vican i sur. (2007) kurikulum predstavlja odgojno-obrazovni tijek čiji su osnovni elementi od kojih se sastoji odgojno-obrazovne vrijednosti, opći obrazovni ciljevi, kurikulumska načela i posebni

obrazovni ciljevi koji su iskazani razinama i kompetencijama. Nadalje, „kurikulum je kao ključni pedagoški koncept 20. i 21. stoljeća zapravo filozofija odgojno-obrazovnog sustava koja je od srednjovjekovnog koncepta *septem artes liberales* prerasla u cjelovito iskustvo učenja u odgojno-obrazovnom kontekstu“ (Pavičić Vukičević, 2019, str. 206). Također, prema navedenoj je autorici „kurikulum složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole ili znanstveno zasnivanje ciljeva, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i provođenja te različitih oblika evaluacija učinaka“ (Pavičić Vukičević, 2019, str. 206). Prema Žužul (2005), kurikulum čini temelj odgojno-obrazovnog sustava koji se ostvaruje prema precizno definiranim sastavnicama koje su u međusobnom odnosu zbog čega je kurikulum ujedno i proces. Jednu od definicija pojma kurikulum nudi i Mijatović, a prema ovom se autoru kurikulum odnosi na sustavno i precizno planiranje odgoja i obrazovanja odnosno planiranje ciljeva, zadaća, sadržaja, organizacije, metoda, medija, strategija i različitih elemenata vanjskog i unutarinstitucijskog evaluiranja rezultata odgojnog i obrazovnog procesa (Mijatović, 2000).

Moguće je uočiti da navedene definicije pojma kurikulum imaju neke zajedničke točke, ali i određene različitosti. Temeljem analize recentne didaktičke literature (Milat, 2005; Sekulić-Majurec, 2005; Sučević i sur., 2013; Pavičić Vukičević, 2019; Mijatović, 2000) uočene su sličnosti u definiranju pojma kurikulum pa tako kurikulum obuhvaća metodološki precizno odabrane, strukturirane i metodički oblikovane sadržaje, pedagoške aktivnosti, organizaciju, puteve i načine dolaženja do postavljenog cilja odnosno standarde i slijed kojima se dolazi do postavljenih, propisanih i reguliranih ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja te evaluaciju njihove ostvarivosti i način vrednovanja postignuća. Sukladno analizi recentne didaktičke literature, Pastuović (1999) navodi da je suvremenim definicijama kurikuluma zajednička usmjerenost na ciljeve i sadržaj učenja, uvjete u kojima se proces učenja odvija te na proces vrednovanja dok Milat (2005) ističe da su definicije pojma kurikulum koje daje većina autora deskriptivne te da im nedostaje pojmovne preciznosti, a u svojim definicijama autori naglašavaju tek jedno ili nekoliko obilježja kurikuluma dok ih zapravo ima puno više. Također, analizom recentne didaktičke literature (Previšić, 2005; Milat, 2005; Sekulić-Majurec, 2005; Sučević i sur., 2013; Vican i sur., 2007; Pavičić Vukičević, 2019; Žužul; 2005) moguće je izdvojiti i različite odredbe kurikuluma pa je tako kurikulum usmjeren na unaprijed postavljene rezultate i obilježavaju ga procesi planiranja, organiziranja, izvođenja i kontrole te je određen svrhom, vrstom, oblikom i razinom škole za koju je izrađen. Također, kurikulum određuje temeljna obilježja i funkcije neke odgojno-obrazovne ustanove i obuhvaća znanja, vještine i vrijednosti koje bi trebale biti stečene obrazovanjem te stručno osposobljavanje i

usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika. Nadalje, kurikulum je sredstvo osiguravanja ravnopravnog i kvalitetnog obrazovanja, kurikulum je filozofija odgojno-obrazovnog sustava i cjelovito iskustvo učenja u odgojno-obrazovnom kontekstu te je kurikulum temelj i proces odgojno-obrazovnog sustava.

Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje rađen je prema definiciji kurikulumu koju je dao autor Mijatović 2000. godine, a koja je prethodno navedena. Definicija pojma kurikulum navedenog autora odabrana je budući da su u njoj jasno istaknute sastavnice kurikulumu prema kojima se planiraju odgoj i obrazovanje, a to su cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i različiti aspekti vanjskog i unutarinstitucijskog evaluiranja rezultata odgojnog i obrazovnog procesa. Budući da je komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje rađen prema prethodno navedenim kurikulumskim sastavnicama u nastavku će biti navedena kratka pojašnjenja tih sastavnica. Prva dvije kurikulumске sastavnice po kojima se vršio komparativni prikaz su cilj i zadaće odgoja i obrazovanja. Cilj i zadaci ističu koja je namjera odgojno-obrazovnog procesa te su njegovo polazište i ishodište (Bognar i Matijević, 2002) budući da utvrđivanjem cilja odnosno svrhe odgoja i obrazovanja i utvrđivanjem zadataka koji proizlaze iz prethodno utvrđenog cilja započinje izrada kurikulumu (Milat, 2005). Ciljevi se u kontekstu odgoja i obrazovanju mogu definirati kao „određena zamišljena postignuća koja čovjek postavlja kao zamisli, s namjerom da ih ostvari“ (Vican, 2006, str. 10). Važno je naglasiti da cilj odgoja i obrazovanja proizlazi iz potreba društva te ističe što se nastoji postići odgojem i obrazovanjem odnosno koje je željeno postignuće (Milat, 2005). Tek kada je utvrđen cilj odgoja i obrazovanja utvrđuju se zadaci koji predstavljaju razradu postavljenog cilja odnosno načine na koje se do postavljenog cilja dolazi. Zadaci odnosno zadaće odgoja i obrazovanja proizlaze iz cilja odgoja i obrazovanja te bi trebali voditi prema njegovu ostvarivanju (Milat, 2005). Prema Pavičić Vukičević (2019) zadaci predstavljaju specifične ciljeve u kurikulumu odnosno njihovu konkretizaciju. Odnos između ciljeva i zadataka kao kurikulumskih sastavnica najlakše je pojasniti na način da se cilj definira kao „uopćenija i sažetija formulacija didaktičke intencije, a zadaci su konkretizacija cilja“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 158). Iduća kurikulumska sastavnica su sadržaji odgoja i obrazovanja koji predstavljaju temelj za aktivnosti, doživljaje i iskustva koje je potrebno planirati s ciljem realizacije utvrđenih zadataka, a čija je funkcija konkretizacija cilja odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002). Ukratko, sadržaji predstavljaju „materijalni izraz cilja i zadataka“ (Milat, 2005, str. 206). Također, autor Milat (2005) ističe da su upravo

sadržaji odgoja i obrazovanja temeljni dio kurikuluma. Slijedeća je kurikulumska sastavnica organizacija odgojnog i obrazovnog procesa koja se može odnositi na organizaciju aktivnosti, organizaciju prostora i organizaciju vremena. Organizacija je dinamično i složeno područje rada zbog čega zahtjeva konstantno promišljanje o postojećoj praksi (Sindik, 2008). Slijede metode koje predstavljaju način na koji se provodi odgojno-obrazovni rad odnosno načine na koje odgajatelj pristupa djetetu, načine na koje odgajatelj odrađuje specifične zadatke te načine na koje se obrađuju sadržaji (Milat, 2005; Vukasović, 1999). Prema Milat (2005) upravo se pomoću metoda radi na ostvarivanju prethodno utvrđenih cilja i zadataka. Nadalje, najjednostavnije rečeno, mediji se odnose na materijalne pretpostavke, a strategijama odgoja i obrazovanja formira se način odgojno-obrazovnog rada. Moguće je razlikovati strategije odgoja i strategije obrazovanja, a svaka se od strategija dijeli na veliki broj metoda i postupaka koji se koriste u odgojno-obrazovnom radu (Bognar i Matijević, 2002). Posljednja je kurikulumska sastavnica evaluacija koja se odnosi na način procjene kvalitete kurikuluma i uspješnosti njegova ostvarivanja (Milat, 2005). Vrednovanje odnosno evaluacija je proces kojim se utvrđuje razina postizanja unaprijed postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja te utvrđivanja čimbenika na temelju kojih su postignuti učinci odnosno ishodi odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2002). Zaključno, cilj je evaluacije unapređivanje kvalitete kurikuluma (Pavičić Vukičević, 2019).

2.3. *Waldorfski, Montessori i standardni kurikulum*

S obzirom da su polazišta prethodno navedenog *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* načelo raznolikosti, slobode i otvorenosti dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj data je sloboda u organizaciji i provođenju odgojno-obrazovnog rada te u primjeni pedagoških koncepcija i ideja. Dakle, iako je *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* temeljni dokument na kojem se zasnivaju rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj svaki dječji vrtić razvija i kurikulum vrtića koji predstavlja implementaciju *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* uz određene posebnosti koje proizlaze iz obilježja pojedinog vrtića (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015). Tako većina ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj svoj odgojno-obrazovni rad temelji na „standardnom“ kurikulumu koji proizlazi iz *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, no važno je spomenuti i nekoliko ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj koje svoj rad temelje na alternativnim kurikulumima koji slijede određenu alternativnu pedagošku koncepciju. Jedni od najpoznatijih suvremenih predškolskih programa

odnosno modela kurikuluma predškolskog odgoja i obrazovanja koji predstavljaju nestandardni način provođenja odgoja i obrazovanja su waldorfski pristup i Montessori metoda (Klemenović, 2009). S obzirom da su waldorfski i Montessori kurikulum jedni od najpoznatijih kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u nastavku rada bit će predstavljene odrednice i komparativni prikaz navedenih kurikuluma te kurikuluma koji se provodi u većini predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj odnosno takozvanog standardnog kurikuluma. Iako je pojam standardno teško definirati, standardnim se kurikulumom u ovom radu naziva kurikulum koji se primjenjuje i koji je uobičajen u većini predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj te koji ne slijedi specifične alternativne ideje i koncepcije koje su implementirane u takozvane alternativne pedagoške koncepte kao što su, na primjer, waldorfska i Montessori pedagogija.

3. WALDORFSKI KURIKULUM

Začetnikom waldorfske pedagogije smatra se austrijski filozof Rudolf Steiner koji je waldorfski kurikulum razvio dvadesetih godina prošlog stoljeća (Klemenović, 2009). Rudolf Steiner je uz pomoć direktora tvornice Waldorf-Astoria, Emila Molta, 1919. godine u Stuttgartu osnovao prvu waldorfsku školu za djecu radnika te tvornice (Paschen, 2014; Matijević, 2001). Upravo je osnivanje navedene škole zaslužno za razvoj waldorfske pedagogije i širenje Steinerovih ideja. Rudolf Steiner je želio da njegova škola obrazuje sposobne pojedince i stvori mirno i pravedno društvo (Edwards, 2002), a obrazovanje za kakvo se zalagao Rudolf Steiner promicalo je nematerijalistički svjetonazor usmjeren na razvoj pojedinca i odnos pojedinca s drugim ljudima i prirodnim okruženjem te je preispitalo konzumerističko i materijalističko moderno društvo (deSouza, 2012). U svojoj je waldorfskoj školi Steiner primjenjivao prakse koje početkom dvadesetog stoljeća nisu bile uobičajene pa su se tako u istim razredima poučavali dječaci i djevojčice, škola je bila namijenjena svoj djeci bez obzira na predznanje i neovisna o vanjskoj kontroli te je obrazovanje bilo sveobuhvatno budući da je obuhvaćalo sve razine odnosno provodilo se od predškole do srednje škole (Edwards, 2002). Iz navedenog su pokreta naknadno nastali waldorfski dječji vrtići i mjesta za obrazovanje waldorfskih odgajatelja (Seitz i Hallwachs, 1997), a prvi je službeni waldorfski dječji vrtić otvoren 1926. godine u sklopu prve waldorfske škole u Stuttgartu (Howard, 2005).

3.1. Temelji waldorfske pedagogije

Već je u prvim waldorfskim školama bilo moguće uočiti utjecaj Ellen Key i Marije Montessori, koncepcije radne škole te pokreta za umjetnički odgoj (Bognar i Matijević, 2002). Rudolf Steiner slijedio je i tradiciju Johanna Heinricha Pestalozzija zbog čega se zalagao za ravnopravno obrazovanje glave, srca i ruke (Seitz i Hallwachs, 1997). Ipak, kao temelj waldorfske pedagogije iznimno je važno spomenuti antropozofiju. Waldorfska se pedagogija Rudolfa Steinera temelji na antropozofiji kao znanstvenoj podlozi, a antropozofiju je moguće protumačiti kao spoznaju o čovjeku (Glöcker, 1990). Antropozofija predstavlja duhovnu znanost o tijelu, svijetu, duhu i duši, a određene antropozofske spoznaje rezultat su unutarnjeg iskustva pojedinca i misaone analize (Matijević, 2001). Prema Jagrović (2007), antropozofija se javlja kada prirodne znanosti više ne mogu ponuditi objašnjenje pa tako „Antropozofi kažu: Tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti, počinje antropozofija...“ (Matijević, 2001, str. 58). Prema antropozofiji, čovjekovo se tijelo sastoji od četiri dijela, a to su fizičko tijelo,

životno ili eteričko tijelo, duševno tijelo i ja (Steiner, 1989. prema Matijević, 2001). Navedena je četiri dijela važno spomenuti budući da se moraju uzeti u obzir prilikom odgajanja djeteta. Također, potrebno je posvetiti se istraživanju njihove biti budući da na specifičnim stupnjevima razvoja pojedinca ovi dijelovi nisu ravnomjerno razvijeni (Matijević, 2001). Što se tiče samog tumačenja odgoja, antropozofija odgoj tumači kao umjetnost koja se primjenjuje na čovjeka. Temeljno odgojno načelo waldorfske pedagogije je da se čovjeka odgaja kao slobodno biće, a odgoj bi sam po sebi trebao biti moralni čin (Steiner, 1995b). Prema Steineru je svaki odgoj samoodgoj, a uloga je odgajatelja i učitelja stvaranje optimalne okoline djeteta ili učenika koji se samoodgajaju (Glöcker, 1990). Nadalje, Rudolf Steiner (1922) ističe da osnovu njegova obrazovanja i waldorfskog kurikulumu čini poznavanje ljudskog bića, a obrazovanjem se nastoje stvoriti pojedinci jakog i zdravog tijela, slobodne duše te čistog duha.

3.2. Razvojne faze prema Rudolfu Steineru

S obzirom da polazište waldorfskog modela čine razvojne potrebe djece, a waldorfski je kurikulum usklađen s dječjim razvojnim fazama (Klemenović, 2009) osobito je važno poznavati zakonitosti razvoja ljudskog bića koje čine temelj odgoja i obrazovanja (Steiner, 1990). Rudolf Steiner naglašava da se odgoj odvija u trima sedmogodišnjim razdobljima, a najvažnije je prvo koje traje do sedme godine odnosno do polaska djeteta u školu. Prilikom pojašnjavanja triju prethodno navedenih razdoblja Steiner opisuje tri rođenja pojedinca. Prvo rođenje je ono fizičko, drugo je rođenje životnih snaga koje počinje kada se djetetu izmjenjuju zubi, a treće je rođenje astralno te započinje pubertetom. Za prvo je razvojno razdoblje karakteristično oponašanje i postojanje uzora, za drugo je karakterističan autoritet potreban za razvoj životnog ritma i pozitivnih navika dok je za treće razdoblje karakteristično postizanje zrelosti odnosno sposobnosti donošenja odluka, oslobađanja i razvoja samostalnog mišljenja (Seitz i Hallwachs, 1997). S obzirom da se u diplomskom radu obrađuje tematika kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u nastavku će biti detaljnije pojašnjeno prvo sedmogodišnje razdoblje djetetova razvoja.

Dijete do samog rođenja nije u samostalnom i direktnom kontaktu s vanjskim svijetom budući da je dijete unutar majčinog tijela koje jedino na njega može djelovati. Rođenjem dijete dolazi u kontakt s vanjskim svijetom koji doživljava osjetima pri čemu vanjski svijet počinje djelovati na dijete kao što je na njega prethodno djelovalo majčino tijelo (Steiner, 1990). Kao što je prethodno navedeno, fizičkim rođenjem započinje prvo sedmogodišnje razdoblje djetetova razvoja koje je usmjereno na djetetov fizički razvoj. U ovom su razdoblju aktivnosti kojima se dijete bavi potaknute njegovom voljom pa tako dijete čini ono što želi, a ne ono što

treba činiti. S obzirom na važnost volje, waldorfski kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjeren je na jačanje dječje volje i optimalan tjelesni razvoj djece (deSouza, 2012). Također, prvih sedam godina djetetova života je, osim na razvoj snažnog tijela, usmjereno i na razvoj motoričkih vještina te zdravog odnosa i poštovanja djece prema drugima i prema svijetu u kojem žive. S obzirom da su aktivnosti djeteta u prvom sedmogodišnjem razdoblju potaknute voljom na dijete se ne smiju vršiti nikakvi pritisci već mu treba biti omogućen miran, harmoničan i siguran rast (Nicol, 2010). Najbliže je i najprirodnije okruženje djetetu do njegove sedme godine obitelj zbog čega dječji vrtići trebaju preuzeti ulogu obitelji na način da se djetetu dopusti razvoj igrom i onime što ga zanima (Steiner, 1995b). Nadalje, valja istaknuti da djeca mlađa od tri godine svojim osjetilima istražuju okolinu pa se njihove aktivnosti uglavnom mogu opisati kao traženje, pipavanje i oponašanje drugih (Glöcker, 1990). S obzirom na prethodno navedeno, djeca do treće godine istražuju okruženje u kojem se nalaze i oponašaju ponašanja osoba koje ih okružuju iako ne razumiju svrhu tih ponašanja (Jaffke, 1993). Starija djeca, u dobi od tri do četiri godine, obično svoju igru temelje na doživljajima koje imaju priliku iskusiti kod kuće (Glöcker, 1990). Dječja je igra u toj dobi spontana i stimulirana je vanjskim uzrocima zbog čega se djeci trebaju osigurati jednostavni i nepotpuni materijali za igru koji se mogu, pomoću dječjih fantazija, oblikovati u sve što djeca požele. Osim mogućnosti „fantaziranja“, u navedenom se razdoblju kod djece razvija i pamćenje (Jaffke, 1993). Nadalje, djeca u dobi od pet do sedam godina usmjerena su na aktivnosti kojima rade nešto stvarno i istinito, a dječja je igra planirana (Glöcker, 1990; Jaffke, 1993). Kao što je prethodno navedeno, okolina ima važnu ulogu u usmjeravanju aktivnosti djece rane i predškolske dobi, a djeca u ranoj i predškolskoj dobi najviše uče oponašanjem (Glöcker, 1990). Budući da djeca u prvom razvojnom razdoblju uče oponašajući potrebno im je omogućiti oponašanje zdravih fizičkih uzora i osigurati da se u okolini ne događa ništa negativno odnosno ono što nije primjereno za oponašanje (Steiner, 1990). Nadalje, Rudolf Steiner istaknuo je elemente koji bi trebali biti prisutni u ranom djetinjstvu u djetetovom odgoju i obrazovanju, a to su ljubav i toplina, kreativni odnosno umjetnički sadržaji, slobodna i imaginativna igra, zahvalnost, poštovanje i znatiželja, odgajatelji koji se kontinuirano razvijaju, briga o okruženju i „hranjenje“ dječjih osjetila, smislene aktivnosti odraslih koje dijete emitira, zaštita djetinjstva te veselje, humor i sreća (Howard, 2007).

3.3. Sadržaji u waldorfskom kurikulumu

Kao što je prethodno navedeno, najbliže je i najprirodnije okruženje djetetu do njegove sedme godine obitelj zbog čega dječji vrtići trebaju preuzeti ulogu obitelji (Steiner, 1995b).

Zbog toga se u waldorfskim dječjim vrtićima nastoji oponašati obiteljska svakodnevnica pa se tako djeca u waldorfskim vrtićima bave čišćenjem, kuhanjem i pečenjem, postavljanjem stola i sličnim aktivnostima (Glöcker, 1990). Prethodno navedene aktivnosti nastoje kod djece razviti osjećaj brige i predanosti, osjećaj svrhe, fokusiranost i kreativnost (Howard, 2007). Također, s obzirom na to da je za djecu od treće do šeste godine karakteristično imitacijsko učenje i učenje putem imaginacije, waldorfski je kurikulum usmjeren na razvoj pokreta, igre i mašte (Klemenović, 2009). Važnu ulogu u waldorfskom obrazovanju odnosno kurikulumu imaju i umjetnost i ručni rad (Paschen, 2014; Matijević, 2001). Umjetnost i ručni rad u waldorfskom kurikulumu nemaju svrhu stvaranja nečeg novog već su u funkciji razvoja osobnosti djeteta te njegovih emocija. Također, umjetnost i ručni rad imaju za cilj upoznati djecu sa značenjem, smislom i duhom sadržaja koji izrađuju (Paschen, 2014). Budući da umjetnost i ručni rad čine važan dio waldorfskog kurikuluma, u waldorfskim su odgojno-obrazovnim ustanovama česte aktivnosti poput izrađivanja igračaka, modeliranja glinom, igranja uloga, pripreme užine, organizacije i čišćenja okruženja, recitiranja poezije i pjevanja uz ritmičke pokrete (deSouza, 2012). Djeci se u waldorfskim dječjim vrtićima umjetnički doživljaji pružaju i uz slikanje akvarelom, lutkarstvo te ritmičke igre i euritmiju (Howard, 2007). Euritmija je umjetnost pokreta kojom se izražavaju govor i glazba i koju je, u sklopu waldorfske pedagogije, osnovao Rudolf Steiner (Glöcker, 1990). Steiner (1995a) ističe da euritmija predstavlja način izražavanja koji obuhvaća čovjekovo tijelo, dušu i duh. Najjednostavnije rečeno, euritmija je vidljiv govor (Steiner, 1922). Prema Matijeviću (2001), euritmija predstavlja dobro i lijepo usklađivanje dijelova neke cjeline odnosno to je harmonično i skladno izražavanje koje obuhvaća pokret, glazbu i govor. Temeljna je uloga euritmije uravnoteženi razvoj tijela i duha te estetski odgoj djece (Bognar i Matijević, 2002). Osim umjetničkih aktivnosti i ručnog rada važno dio waldorfskog kurikuluma čine fizičke aktivnosti poput šetnje prirodom i preskakanja užeta te pripovijedanje priča. Odgajatelj u waldorfskom dječjem vrtiću djeci priča priče koje je prethodno naučio napamet. Priče se prethodno uče napamet kako bi odgajatelj tijekom čitanja priča mogao koristiti različite pokrete i kako bi im mogao dati osobni pečat. Nadalje, osobito je važno istaknuti da se u waldorfskim dječjim vrtićima ne vrši nikakav oblik formalnog školovanja pa tako djeca u waldorfskim vrtićima ne uče pisati, čitati ili računati (Edmunds i Barton, 2004. prema Aljabreen, 2020). Prema Aljabreen (2020) u waldorfskim se dječjim vrtićima ne vrši nikakav oblik formalnog školovanja kako bi se spriječilo prerano odrastanje djeteta te kako dijete ne bi izgubilo energiju za igru ili kasnije učenje. Važno je naglasiti da djeca u waldorfskim dječjim vrtićima ipak uče, no na nešto drugačiji način. Učenje djece u waldorfskim dječjim vrtićima je samomotivirano budući da se djeci dopušta da samostalno

upoznaju svijet kroz aktivnu interakciju, dodir, osjećaj, imitiranje i istraživanje (Nicol, 2010). Prethodno su navedeni sadržaji koji u waldorfskom kurikulumu zauzimaju značajno mjesto, no potrebno je istaknuti i sadržaje koji se u sklopu waldorfskog obrazovanja izbjegavaju. Waldorfsko obrazovanje nastoji zaštititi djetinjstvo pa se tako ne preporuča korištenje medijskih sadržaja do razdoblja srednje škole. Nekorištenjem medijskih sadržaja odnosno medija djecu se nastoji zaštititi od konzumerističkog i materijalističkog svjetonazora te od prevelike izloženosti masovnoj kulturi (deSouza, 2012).

3.4. Ritam i ponavljanje u waldorfskoj pedagogiji

U sklopu waldorfske pedagogije važno mjesto imaju ritam i ponavljanje aktivnosti. Uloga je ritma u waldorfskim dječjim vrtićima poticanje zdravog razvoja dječjeg ritmičkog sustava dok je uloga ponavljanja aktivnosti uspostavljanje kontinuiteta te zdravi razvoj dječje memorije (Nicol, 2010). Ponavljanjem aktivnosti u waldorfskim dječjim vrtićima nastoje se zadovoljiti potrebe djece. Naime, kontinuirano ponavljanje aktivnosti utječe na harmoničniji razvoj djeteta u budućnosti i mogućnost podnošenja različitih opterećenja (Glöcker, 1990). Također, ponavljanje aktivnosti pomaže u učenju djece, stvaranju navika i razvoju dječje volje te u stvaranju osjećaja stabilnosti i sigurnosti (Nicol, 2010).

U waldorfskim dječjim vrtićima ne postoje nastavni planovi i programi već se sadržaji i vrijeme organiziraju pomoću izmjene godišnjih doba. Pedagoška godina u waldorfskom dječjem vrtiću započinje proslavom žetve u jesen, a završava ljetnim slavljem s Trnoružicom (Seitz i Hallwachs, 1997). Važno je naglasiti da je u waldorfskim dječjim vrtićima ritam izmjene godišnjih doba povezan s pojedinim svetkovinama. Tako se u jesenskom ciklusu u waldorfskim dječjim vrtićima slave zahvala žetve, blagdan svetog Mihaela i blagdan svetog Martina dok se u zimskom ciklusu obilježava dolazak došašća, proslava svetog Nikole, Badnjak, Božić i Sveta tri kralja. Proljetni ciklus obilježen je proslavom Svijećnice, Valentinova, karnevala, Uskrsa, Uzašaća i Duhova dok se u ljetnom ciklusu slavi blagdan svetog Ivana. Nadalje, uz ritam izmjene godišnjih doba važno je spomenuti i ritam tjedna koji se odvija s obzirom na izmjenu umjetničkih aktivnosti i prehrane (Valjan Vukić i Berket, 2018). Svaki je dan u tjednu obilježen provedbom određene umjetničke aktivnosti te određenom hranom koju djeca jedu. Uz godišnju i tjednu organizaciju rada u waldorfskim dječjim vrtićima provodi se i dnevna organizacija rada odnosno ritam dana. Različiti autori navode različite aktivnosti kao kriterije prema kojima se izmjenjuju aktivnosti tijekom dana u waldorfskim dječjim vrtićima. Valjan Vukić i Berket (2018) ističu da se ritam dana u waldorfskom dječjem vrtiću odvija na temelju izmjene aktivnosti vođenih od strane odgajatelja te slobodnih aktivnosti

koje dijete samostalno odabire s obzirom na vlastite interese. Autorica deSouza (2012) pak navodi da se raspored aktivnosti kojima će se djeca baviti tijekom dana u dječjem vrtiću pažljivo planira kako bi se izmjenjivale aktivnosti udisanja i aktivnosti izdisanja odnosno aktivnosti usmjerene na fizički razvoj i aktivnosti usmjerene na intelektualni razvoj djece. Prema Nicol (2010), izmjena dnevnog ritma u waldorfskim dječjim vrtićima ogleda se u izmjeni vremena koje je „djetetovo vrijeme“ odnosno vremena djetetove igre i vremena izvan vrtića te vremena učenja odnosno vremena u kojem se pričaju priče ili se provode vođene aktivnosti u krugu. Moguće je zaključiti da dnevni ritam u waldorfskim dječjim vrtićima čini izmjena aktivnosti koje djetetu daju potpunu slobodu te aktivnosti koje imaju određenu svrhu. Iako se organizacija dana u waldorfskim dječjim vrtićima razlikuje od vrtića do vrtića u nastavku je naveden primjer dana u waldorfskom dječjem vrtiću. Dan u waldorfskom dječjem vrtiću započinje slobodnom igrom pa se u tom vremenu djeca bave različitim aktivnostima. Slobodna igra završava zajedničkim čišćenjem vrtićkog okruženja, a nakon slobodne igre slijede ritmičke aktivnosti. Tijekom ritmičkih aktivnosti odgajatelj nastoji oblikovati dječje pokrete, a pojedine ritmičke aktivnosti mogu se provoditi u blokovima u trajanju od tri ili četiri tjedna. Nakon ritmičkih aktivnosti slijedi užina koju djeca, ukoliko je to moguće, pripremaju samostalno tijekom jutarnjih aktivnosti. Slijedi šetnja ili igra u dvorištu dječjeg vrtića te, nakon boravka na zraku, pričanje priča (Schöttner, 1993).

3.5. Okruženje i materijali u waldorfskom dječjem vrtiću

Uloga je odgajatelja u waldorfskom vrtiću osiguranje optimalnih fizičkih uvjeta za djetetov razvoj (Matijević, 2001). Odgajatelj oblikuje dječje okruženje na različite načine, a neki od načina su izmjena ritma dana, aktivnosti, namještaja te odnošenje prema djeci, suradnicima, roditeljima, vrtićkoj svakodnevnici te životu na zemlji (Howard, 2007). U ovom će dijelu rada ipak najveći naglasak biti na vrtićkom okruženju i materijalima. Glavna je zadaća okruženja u waldorfskim vrtićima djeci osigurati raznolike i optimalne mogućnosti za njihovo samoobrazovanje (Howard, 2007). Važno je naglasiti da okruženje u waldorfskim dječjim vrtićima treba biti mirno, lijepo, sigurno i bogato senzornim materijalima (Murphy-Lang, 2010). U waldorfskim dječjim vrtićima postoje specifičnosti koje je važno slijediti prilikom stvaranja optimalnog okruženja za dijete pa se tako zidovi waldorfskog dječjeg vrtića boje bojom breskve, a prostor je waldorfskog vrtića ukrašen ovisno o godišnjem dobu ili blagdanu koji se slavi (Seitz i Hallwachs, 1997). Dnevni boravak u waldorfskom dječjem vrtiću čine domaćinski (kućni, obiteljski) centar, miran prostor koji djeci omogućuje osamljivanje, prazni prostor s tepihom te svetkovinski stol koji odražava promjenu godišnjeg doba ili svetkovinu

koja se slavi. Waldorfski dječji vrtići u sklopu sobe dnevnog boravka imaju i, ukoliko je to moguće, kuhinju. Vanjski se prostor waldorfskog vrtića, ukoliko vrtić ima tu mogućnost, sastoji od pješćanika, drveća, voćki, povrtnjaka i komposišta (Nicol, 2010). Nadalje, igračke su u waldorfskim dječjim vrtićima sastavljene od prirodnih materijala, a teži se i njihovoj izvornosti po površini i obliku (Seitz i Hallwachs, 1997). Važno je naglasiti i da su alati i materijali koje djeca koriste u radu prilagođeni njihovim sposobnostima (Bognar i Matijević, 2002). Neki od materijala koji se koriste u unutarnjim prostorijama waldorfskih dječjih vrtića su košare sa šiškarama, kamenčićima različitih veličina, kvačicama za odjeću, korom drveta, perjem, oblikovanim drvom, vunom i platnom. Djeci je omogućena i igra različitom odjećom, priborom za kuhanje i jelo i lutkama, a u prostoriji dnevnog boravka često se nalaze i kutak u kojem se nalazi pribor za građenje odnosno drvene daske, trupci i građevinski blokovi te kutak sa stolovima i stolicama. Među najvažnije igračke u waldorfskom dječjem vrtiću ubrajaju se lutke budući da djeci omogućuju razvijanje slike o njima samima kao ljudskim bićima. Lutke koje se koriste u waldorfskim dječjim vrtićima su jednostavne, punjene tkaninom s vunenom kosom i neutralno zašivenim ustima i očima tako da svako dijete može samo zamisliti kako se lutka osjeća. Materijali i igračke kojima se djeca igraju u vanjskim prostorima waldorfskih dječjih vrtića obično su različiti građevinski materijali, grane, štapovi, daske i trupci, kamenčići, alat za vrt ili igru u pijesku, obruči, užad za preskakanje, gume i slično (Nicol, 2010).

Važnu ulogu u stvaranju waldorfskog okruženja imaju i mješovite skupine prema kriteriju uzrasta odnosno dobi djece. S obzirom da waldorfski dječji vrtići nastoje imitirati obiteljsko okruženje odgojno-obrazovne skupine sastavljene su od djece različite dobi. Djeca različite dobi u pojedinoj skupini predstavljaju svojevrsnu obitelj koju čine mlađi i stariji članovi, a praksa mješovitih skupina u waldorfskim vrtićima primjenjuje se jer djeci omogućuje da nauče jedni od drugih (Murphy-Lang, 2010).

3.6. Procjenjivanje djece u waldorfskom dječjem vrtiću

Jedan od zadataka odgajatelja u waldorfskom dječjem vrtiću je promatranje djece. Odgajatelj tijekom svakog dana u vrtiću promatra nekoliko djece prema unaprijed izrađenim kriterijima. Promatranje se vrši za svu djecu u skupini, a informacije koje odgajatelj dobiva dnevnim promatranjima pomažu mu u pisanju izvještaja na kraju pedagoške godine. Jedan od prvih kriterija prema kojima waldorfski odgajatelji vrše procjenu djece jesu njihovi obrasci kretanja. Osim obrazaca kretanja waldorfski odgajatelji mogu kod djece promatrati i njihov odnos prema okruženju te njihovu formu odnosno građu tijela (Murphy-Lang, 2010).

Iz navedenog je vidljivo da se u waldorfskim dječjim vrtićima posebna pozornost pridaje samoodgoju djece pri čemu je odgajateljeva uloga stvaranje optimalne okoline koja će djeci omogućiti samoodgoj. Uloga je waldorfskog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jačanje dječje volje i poticanje optimalnog tjelesnog rasta i razvoja djece, a poseban se naglasak u waldorfskom kurikulumu stavlja na umjetničke aktivnosti, ručni rad, pripovijedanje priča i boravak u prirodi. Važno je naglasiti da se u waldorfskim dječjim vrtićima ne provode aktivnosti formalnog učenja djece kao što su čitanje, pisanje i računanje, a izbjegava se i upotreba medija. Kao važno je obilježje waldorfskog kurikulumu potrebno spomenuti ritam godine, tjedna i dana te ponavljanje aktivnosti koji oblikuju odgojni-obrazovni rad. Nadalje, u waldorfskim se dječjim vrtićima teži primjeni prirodnih materijala, a odgojne su skupine sastavljene od djece različitog uzrasta odnosno dobi.

4. MONTESSORI KURIKULUM

Začetnica Montessori pedagogije je talijanska pedagoginja i liječnica Maria Montessori. Službena primjena Montessori metode odnosno Montessori kurikuluma u odgojno-obrazovnim institucijama započela je 6. siječnja 1907. godine kada je Maria Montessori otvorila *Casu dei Bambini* odnosno dječju kuću za djecu od četvrte do sedme godine starosti (Seitz i Hallwachs, 1997; Edwards, 2002; Matijević, 2001). Važno je napomenuti kako je pokret Marie Montessori brzo proširen diljem drugih zemalja, van Italije, budući da su Montessori metode bile osuđene od strane fašističkog režima i Maria Montessori bila je prisiljena napustiti Italiju (Edwards, 2002).

4.1. Temelji Montessori pedagogije

Maria Montessori svoj je rad započela radeći s djecom s intelektualnim teškoćama s kojima je radila po posebnim metodama rada i sa specifičnim materijalima, a metode i materijale koje je koristila u radu s djecom s intelektualnim teškoćama odlučila je prenijeti i u rad s djecom bez intelektualnih teškoća (Bognar i Matijević, 2002). Zanimanje za rad s djecom s intelektualnim teškoćama Montessori je produbljivala nakon završenog studija medicine usvajajući znanja i proučavajući rad dvojice uglednih francuskih liječnika Jeana Itarda i Edouarda Séguina (Lillard, 1972; Matijević, 2001). U filozofiji Marije Montessori vidljiv je i utjecaj Jeana-Jacquesa Rousseaua, Friedricha Fröbela, Sigmunda Freuda i Johanna Heinricha Pestalozzija (Matijević, 2001). Montessori je nastojala razviti sustav koji će uklanjati dječje probleme budući da, kako je tvrdio i Sigmund Freud, teškoće koje imaju odrasle osobe svoj uzrok imaju u problemima u djetinjstvu (Bognar i Matijević, 2002).

Montessori metoda razvijena je kroz direktno promatranje djece i intuitivno uživanje u dječji svijet (Jagrović, 2007). Osim promatranja spontanog učenja djece, osnovu Montessori pedagogije čine i poštivanje osobnosti djeteta, razvoj samostalnosti i poticanje djetetovog samostalnog djelovanja, a cilj je Montessori metode ostvarenje djetetovih prirodnih potencijala (Philipps, 1999). Maria Montessori je odgoj shvaćala kao cjelinu koju čine glava odnosno mišljenje, srce odnosno osjećaji i ruke odnosno djelovanje (Seitz i Hallwachs, 1997). Također, Maria Montessori je vjerovala da djeca imaju urođene snage za samostalan razvoj i vjerovala je kako se te urođene snage aktiviraju ukoliko djeca borave u povoljnom okruženju. Tako osnovu Montessori metode čine samoodgoj i samopoučavanje (Matijević, 2001). Samoodgoj i samopoučavanje potaknuti su djetetovom intrinzičnom motivacijom koju dijete

posjeduje za izgrađivanje samog sebe, a krajnji je djetetov cilj njegov cjeloviti razvoj (Lillard, 1972). Nadalje, temelj Montessori metode čini pedocentrizam budući da se metode i sadržaji rada biraju s obzirom na dijete (Matijević, 2001). Kao što je prethodno navedeno, Montessori metoda nastala je kao rezultat promatranja djece različite dobi i iz različitog kulturnog konteksta. Maria Montessori je uočila da djeca različite dobi i djeca iz različitih kulturnih okruženja imaju neke zajedničke karakteristike koje je nazvala univerzalnim karakteristikama djetinjstva. Prethodno spomenute univerzalne karakteristike djeteta predstavljaju djetetov upijajući um, želja za učenjem, sazrijevanje kroz nekoliko razvojnih razdoblja, postojanje razdoblja posebne osjetljivosti, učenje kroz rad i igru te želja za neovisnošću (Lesley, 2000). Univerzalne karakteristike djetinjstva detaljno su pojašnjene u nastavku rada.

4.2. Razvojne faze prema Mariji Montessori

Maria Montessori vjerovala je kako djeca prolaze kroz tri razdoblja razvoja od njihova rođenja do osamnaeste godine i u svakom tom razdoblju djeca uče na drugačiji način (Lesley, 2000). Važno je naglasiti da se svako od navedena tri razdoblja dijeli na još dva međurazdoblja (Montessori 1972. prema Philipps, 1999). Prvo razdoblje traje od djetetova rođenja do šeste godine i u ovom su razdoblju za dječji razvoj karakteristični upijajući i svjesni um. Druga faza razvoja traje od šeste do dvanaeste godine i Montessori je naziva razdobljem usvajanja kulture (Lesley, 2000). U razdoblju između šeste i devete godine djetetova života dolazi do razvoja spoznajnih i umjetničkih vještina dok u razdoblju od devete do dvanaeste godine dijete stječe sposobnost usvajanja znanja o svijetu (Lillard, 1972). Treća faza razvoja traje od dvanaeste do osamnaeste godine i za tu je fazu specifično usvajanje samostalnosti (Lesley, 2000). Također, razdoblje od dvanaeste do osamnaeste godine razdoblje je u kojem dijete počinje slijediti određeno područje vlastitog interesa i dubinski ga istraživati (Lillard, 1972). S obzirom da je tema diplomskog rada usmjerena na razdoblje ranog djetinjstva i predškolskog razdoblja, u nastavku slijedi opširnije pojašnjavanje prvog razdoblja razvoja odnosno razdoblja od djetetova rođenja do njegove šeste godine.

Razdoblje prve tri godine djetetova života Maria Montessori naziva razdobljem prilagođavanja (Philipps, 1999). Za navedeno je razdoblje karakterističan nesvjesni razvoj djeteta, a u ovom je razdoblju vrlo važno spomenuti razdoblja posebne osjetljivosti te upijajući um djeteta (Lillard, 1972). Razdoblje dječje osjetljivosti je razdoblje u kojem je dijete sposobno stjecati određena znanja spontano bez ulaganja posebnog napora (Klemenović, 2009). Montessori (2003) ističe da razdoblja posebne osjetljivosti predstavljaju prolazne infantilne stadije koji prestaju kada dijete razvije određenu karakteristiku. Dijete u razdobljima posebne

osjetljivosti pokazuje značajan interes za bezrazložno i dugotrajno ponavljanje specifičnih radnji (Lillard, 1972), a razdoblja posebne osjetljivosti su osjetljivost za red, spretnost u kretanju, male predmete, jezik, društveno ponašanje i učenje pomoću osjeta (Lesley, 2000). Prve su tri godine djetetova života posebno važne za razvoj govora, smisao za red i kretanje te predstavljaju razdoblje u kojem su djetetove društvene potrebe i aktivnosti vezane uz majku odnosno osobu koja je djetetu najvažnija (Lesley, 2000). Smisao za red prvo je osjetilno razdoblje koje se kod djeteta pojavljuje u prvoj godini, a vidljivo je čak i u prvim mjesecima djetetova života. Navedeno razdoblje ukazuje na važnost okruženja za dijete koje okruženje percipira kao cjelinu s međusobno povezanim dijelovima. Ovo se osjetilno razdoblje kod djeteta očituje na tri različita načina pa će tako dijete biti sretno ukoliko su predmeti u njegovom okruženju na svojem uobičajenom mjestu, iskazivat će nezadovoljstvo ukoliko nisu te će težiti vraćanju predmeta na njihovo mjesto ukoliko mu to omogućuje njegov razvoj. Drugo se osjetilno razdoblje koje se pojavljuje kod djeteta odnosi na intenzivnu upotrebu jezika i ruku kojima dijete otkriva predmete u svojem okruženju. U navedenom se osjetilnom razdoblju kod djeteta razvijaju i sposobnosti govora, percepcije i mišljenja. Nadalje, treće se razdoblje dječje osjetljivosti odnosi na razvoj hodanja, a Montessori ovo razdoblje naziva i drugim rođenjem budući da dijete kao bespomoćno biće razvojem vještine hodanja prelazi u poziciju aktivnog bića. Iduće je razdoblje osjetljivosti za male predmete koje se odnosi na razdoblje dječjeg interesa za sitne objekte i detalje koji odraslim osobama mogu u potpunosti promaknuti. Posljednje je osjetilno razdoblje ono koje obilježava intenzivni interes djeteta za društvo te započinje promatranjem društva i kasnijim uključivanjem u isto. Važno je naglasiti da dijete u spomenutom osjetilnom razdoblju uči o društvenim aspektima života (Lillard, 1972). Kao što je prethodno navedeno, jedno je od obilježja prvog trogodišnjeg razdoblja razvoja djeteta upijajući um. Upijajući um odnosi se na sposobnost djeteta da iz svog okruženja nesvjesno upija informacije i na taj način uči o svojem okruženju. Iako djeca navedenu sposobnost imaju u prvom razdoblju njihova razvoja odnosno do njihove šeste godine, osobito je važna prva faza upijajućeg uma koja traje do treće godine (Lesley, 2000). Metaforički rečeno, u razdoblju ranog učenja dijete predstavlja „duh koji sve upija“ (Seitz i Hallwachs, 1997). Od treće do šeste godine dijete još uvijek posjeduje sposobnost upijajućeg uma, no kod njega se počinje pojavljivati i svjesno učenje (Lesley, 2000). Nadalje, razdoblje ranog djetinjstva ima osobito važnu ulogu za duhovni razvoj djeteta zbog čega je djetetu potrebno osigurati okruženje u kojem će se osjećati prihvaćeno te okruženje koje pruža određene podražaje i poticaje (Seitz i Hallwachs, 1997). Također, dijete u periodu od treće do šeste godine života razvija potrebu socijalizacije s drugom djecom zbog čega se treba adaptirati u svojoj socijalnoj okolini te učiti

socijalno ponašanje (Lesley, 2000; Bašić, 2011). U navedenom se periodu kod djeteta događa i prijelaz s nesvjesne na svjesnu razinu usvajanja znanja te se razvijaju poslušnost i disciplina (Lillard, 1972).

4.3. Samostalnost i individualnost u Montessori pedagogiji

S obzirom da djeca teže samostalnosti, glavno je načelo Montessori pedagogije „Pomozi mi da to učinim sam“ (Seitz i Hallwachs, 1997). Djetetova samostalnost i neovisnost nastoje se u Montessori pedagogiji postići samoaktivnošću djeteta zbog čega je potrebno podržavati razvojne težnje djeteta, poticati njegovo postupno oslobađanje od odraslih osoba te kroz samostalno djelovanje poticati njegov razvoj u slobodnog pojedinca. Ipak, dijete je potrebno naučiti i određenim „granicama“ koje se pritom ne odnose na ograničenja već na pružanje određene zaštite i sigurnosti. U cilju omogućavanja slobode djeteta odgoj ima ulogu upoznati dijete s njegovim tjelesnim granicama, socijalnim granicama te granicama mišljenja i djelovanja (Bašić, 2011). Glavni je odgojni cilj Montessori pedagogije slobodan čovjek pa tako djeca u Montessori dječjim vrtićima samostalno biraju čime će se baviti. Kako bi se djeci omogućio samostalan odabir materijali se u Montessori dječjim vrtićima nalaze na mjestima na kojima su lako dostupni djeci. S obzirom na poticanje samostalnosti djeteta osnovna je uloga odgajatelja u Montessori vrtićima pripremiti materijale za samostalan rad i pripremiti prilike da dijete slobodno bira (Seitz i Hallwachs, 1997). Važno je istaknuti da je uloga Montessori odgajatelja dvojaka pa tako odgajatelj s jedne strane treba predstavljati sposobnog pojedinca, a s druge strane treba biti spreman na povlačenje i prepuštanje pojedine aktivnosti djetetu uz budno praćenje djetetove aktivnosti (Jagrović, 2007). Odgajatelj je osoba koja bi djeci trebala pomagati, ohrabrivati ih i indirektno ih voditi na putu njihova razvoja (Bašić, 2011). Vidljivo je da je u Montessori pedagogiji uloga odgajatelja praćenje djeteta koje je u aktivnoj ulozi. Nadalje, u ranim godina djetetova života Montessori odgajatelj nastoji dijete dovesti u kontakt s realnošću poticanjem osjetilnog istraživanja i praktičnih aktivnosti dok se u kasnijim godinama djetetova života odgajatelj oslanja na djetetovu radoznalost i osjetljivost zbog kojih će dijete samostalno učiti (Edwards, 2002).

S obzirom na prethodno navedeno, moguće je zaključiti da je Montessori pedagogija visoko individualizirana pa tako djeca napreduju vlastitim tempom odnosno prema individualnim mogućnostima s obzirom da se unutarne potrebe kod različite djece pojavljuju u različito vrijeme (Edwards, 2002; Matijević, 2001). Djeca samostalno biraju čime će se baviti i koliko će se dugo baviti određenom aktivnosti, a važno je naglasiti da ih se pri tome ne smije

ometati. Djeci je potrebno dopustiti da samostalno dolaze i do ideja i do rješenja te da svoja otkrića podijele s drugima samo ukoliko to žele (Lillard, 1972).

Usmjerenost Montessori kurikulumu na djecu i na njihove vrijednosti naglašava važnost poštivanja djece (Bašić, 2011). S obzirom da je jedno od osnovnih načela Montessori pedagogije poštivanje djeteta odnos između odgajatelja i djeteta nije hijerarhijski već je uloga odgajatelja pružiti djetetu pomoć koja mu je potrebna za samoodgoj. Montessori odgajatelj potiče dijete na razvoj na način da mu ne predstavlja autoritet (Montessori, 2003). Moguće je uočiti da u Montessori dječjim vrtićima „Dijete pokazuje put, a odgajatelj pruža pomoć na tom putu“ (Bašić, 2011, str. 211).

Sa samostalnošću je djeteta povezan i razvoj dječje volje. Montessori ističe da se razvoj dječje volje odvija u tri faze. Prva faza odnosi se na djetetovo ponavljanje pojedinih aktivnosti koje se događa kao rezultat postizanja visokog stupnja koncentracije. Ponavljanje djetetovih aktivnosti rezultira samostalnošću djeteta i njegovim ovladavanjem vlastitim pokretima. Ovladavanje vlastitim pokretima dijete dovodi do druge faze razvoja volje odnosno do takozvane samodiscipliniranosti djeteta. Za drugu je fazu razvoja dječje volje karakteristično djetetovo korištenje vlastitim sposobnostima, prihvaćanje odgovornosti za vlastite postupke te pridržavanje ograničenja koja postoje u realnosti. U trećoj se fazi razvija dječja volja uz poseban naglasak na razvoj poslušnosti djeteta koja se razvija neočekivano i spontano (Lillard, 1972).

4.4. Okruženje i materijali u Montessori dječjem vrtiću

U Montessori pedagogiji posebna se važnost pridaje pedagoški oblikovanom okruženju u kojem djeca mogu uspostavljati socijalne kontakte i razvijati kompetencije. Pri tome se pedagoški oblikovano okruženje odnosi na specifične Montessori materijale i didaktički pribor (Bašić, 2011). Temelj Montessori kurikulumu čini stimulativno i unaprijed pripremljeno okruženje koje djetetu omogućava samostalni izbor životnih i praktičnih aktivnosti u kojima želi sudjelovati (Klemenović, 2009). Pripremljena okolina temelji se na pedagoško-psihološkim načelima (Seitz i Hallwachs, 1997), a okolina se naziva pripremljenom ukoliko potiče dječji razvoj i zadovoljava dječje potrebe (Philipps, 1999). Montessori okruženje trebalo bi biti harmonično, lijepo, utemeljeno na realnosti te bi trebalo zadovoljavati djetetove potrebe za samoizgradnjom. Šest je osnovnih elemenata koji su specifični za Montessori okruženje, a to su koncept slobode, strukture i reda, stvarnosti i prirodnosti, ljepote i atmosfere, Montessori materijala te razvoja zajednice (Lillard, 1972). Montessori okruženje čini nekoliko prostorija koje imaju pristup vrtu, a okruženje je obogaćeno namještajem koji je prilagođen dobi djece što

djeci ujedno omogućuje samostalnost. U takvom su okruženju djeci dostupni didaktički materijali koji omogućuju razvoj dječjeg karaktera, razvoj praktičnih kompetencija potrebnih u obavljanju svakodnevnih aktivnosti, akademski razvoj te razvoj osjetila (Klemenović, 2009).

Didaktički materijali koji se koriste u Montessori dječjim vrtićima nazivaju se Montessori materijalima. Montessori materijali mogu se podijeliti u pet skupina s obzirom na područje u kojem se primjenjuju, a to su materijali pomoću kojih se izvode vježbe za praktični život, osjetilni materijali, materijali za matematiku, materijali za jezik i materijali za svemirski odgoj (Seitz i Hallwachs, 1997). Djetetov razvoj u Montessori dječjem vrtiću započinje s vježbama svakodnevnog života budući da vježbe svakodnevnog života predstavljaju jednostavne zadatke koje dijete nastoji oponašati (Lillard, 1972). Seitz i Hallwachs (1997) navode da se u sklopu vježbi svakodnevnog života provode vježbe brige za samog sebe, vježbe brige za okolinu i vježbe povezane sa životom u zajednici, a navedene vježbe pridonose razvoju koncentracije, ustrajnosti, samostalnosti djeteta i koordinaciji pokreta. Drugi su korak osjetilni materijali kojima se nastoje razvijati dječja osjetila (Lillard, 1972), a posebni se naglasak stavlja na razvoj osjeta dodira i sluha (Bognar i Matijević, 2003). Nakon osjetilnih materijala slijede akademski materijali koji se koriste za učenje jezika, učenje čitanja i pisanja, matematike, geografije i znanosti (Lillard, 1972). Akademski sadržaji i materijali predstavljaju važan dio Montessori kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje budući da je Montessori vjerovala kako bi djeca trebala početi učiti prije osnovne škole (Seitz i Hallwachs, 1997). Prema Edwards (2002), Montessori materijali namijenjeni su samostalnom radu djece ili radu u manjim skupinama. Montessori materijali djeci omogućuju iskustveno učenje odnosno samostalno stjecanje iskustva pomoću vlastitih ruku. Također, materijali su uredno posloženi u vrtićkoj prostoriji, a od svakog materijala u vrtiću postoji samo jedan primjerak što djecu uči čekanju na red ukoliko dijete želi materijal koji već neko drugo dijete koristi (Matijević, 2001). Kao što je prethodno navedeno, djeca samostalno i spontano odabiru materijal s kojim žele raditi pri čemu se kod njih razvija intenzivna koncentracija te se nakon izvršenog zadatka kod njih javlja osjećaj zadovoljstva što se naziva Montessori-fenomenom (Bognar i Matijević, 2002). Važno je naglasiti i da Montessori materijali omogućuju kontroliranje pogrešaka koje djeca čine prilikom upotrebe materijala odnosno omogućuju samokontrolu djeteta (Seitz i Hallwachs, 1997). Nakon što se dijete prestane služiti određenim materijalom njegova je zadaća da taj materijal vrati na njegovo mjesto te u identično stanje u kojem je dijete taj materijal zateklo (Philipps, 1999).

Važno je naglasiti da djetetu specifični Montessori materijali trebaju biti predstavljeni pravovremeno odnosno ni prerano ni prekasno s obzirom da materijali kojima se dijete služi moraju biti primjereni djetetovim potrebama (Bašić, 2011). Prije nego što dijete po prvi puta koristi određeni Montessori materijal potrebno je djetetu pružiti individualnu lekciju od strane odgajatelja o korištenju specifičnog materijala ili mu omogućiti da promatra drugu djecu i način na koji ona koriste specifični materijal. Individualne lekcije kojima se djetetu predstavlja materijal nazivaju se osnovne lekcije, a osim što odgajatelj dijete upoznaje s materijalom vrši se i promatranje djeteta od strane odgajatelja te isprobavanje različitih pristupa djetetu. Nakon prezentiranja materijala odgajatelj daje djetetu priliku da samostalno isproba materijal te, ukoliko je dijete razumjelo način na koji se materijal koristi, ostavlja djetetu materijal da samostalno radi s njim ili, ukoliko dijete nije razumjelo način na koji se materijal koristi, prezentiranje materijala nastavlja u idućim danima (Lillard, 1972). Potrebno je istaknuti da je Montessori kurikulum ranog odgoja u velikoj mjeri orijentiran upravo na prezentaciju specifičnih Montessori materijala (Aljabreen, 2020). Također, važno je naglasiti značajnu ulogu Montessori odgajatelja budući da je odgajatelj osoba koja u Montessori dječjem vrtiću organizira okruženje i materijal i usmjerava dijete te predstavlja vezu između Montessori materijala i djeteta (Matijević, 2001).

Važnu ulogu u Montessori okruženju imaju i mješovite skupine djece. Odgojne se grupe u Montessori vrtićima sastoje od djece različite dobi odnosno djece koja su na različitim stupnjevima intelektualnog i socijalnog razvoja (Matijević, 2001). Ideja je da se u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini nalaze djeca od dvije i pol godine pa do predškole s time da bi broj dječaka i djevojčica u skupini trebao biti podjednak (Roth, 1994/1995. prema Philipps, 1999). U mješovitim odgojnim grupama mlađa djeca promatraju i oponašaju stariju djecu te traže njihovu zaštitu dok starija djeca pomažu mlađoj djeci i preuzimaju odgovornost (Philipps, 1999). Također, mlađa djeca vode se primjerom starije djece koja im predstavljaju inspiraciju (Lillard, 1972).

4.5. Procjenjivanje djece u Montessori dječjem vrtiću

Što se tiče procjenjivanja djeteta u Montessori dječjim vrtićima, procjenjivanje dječjih sposobnosti i vještina vrši se na temelju odgajateljeva promatranja djeteta i individualnih portfolija svakog pojedinog djeteta koji uključuju i odgajateljeve procjene dječjeg rada (Edwards, 2003; Deluca i Hughes, 2014. prema Aljabreen, 2020). Maria Montessori ističe da je prilikom procjenjivanja djeteta potrebno promatrati tri područja, a to su djetetov rad, djetetovo ponašanje te razvoj djetetove volje i samodiscipline. Promatranje djetetova rada

počinje u trenutku kada se dijete zaokupi određenim zadatkom dok se promatranje djetetova ponašanja vrši uočavanjem „reda“ ili „nereda“ u djetetovim postupcima. Posljednje područje promatranja odnosno promatranje volje i samodiscipline vrši se uočavanjem odaziva li se dijete na poziv odgajatelja (Lillard, 1972).

Iz navedenog je vidljivo da se u Montessori dječjim vrtićima posebna pozornost pridaje razvoju dječje samostalnosti odnosno samoodgoju i samopoučavanju djeteta. Kako bi djetetu bila omogućena samostalnost odnosno samoodgoj i samopoučavanje potrebno je osigurati mu stimulativno i pripremljeno okruženje i didaktičke materijale. Materijali koji se primjenjuju u Montessori dječjim vrtićima mogu se podijeliti s obzirom na područje primjene pa se tako djeca mogu koristiti materijalima kojima se provode vježbe svakodnevnog života, osjetilnim, matematičkim, jezičnim materijalima i materijalima za svemirski odgoj. Za Montessori kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja važno je naglasiti da obuhvaća materijale i sadržaje kojima se provode oblici formalnog školovanja poput čitanja, pisanja i računanja. Također, za Montessori dječje vrtiće karakteristične su mješovite skupine djece odnosno skupine sastavljene od djece različite dobi.

5. STANDARDNI KURIKULUM

Općenito govoreći, u odnosu na kurikulume na drugim razinama obrazovanja, u kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje izraženiji su procesi odgoja, očuvanja zdravlja, njege i zaštite djeteta, a navedeno ukazuje na nedjeljivost i cjelovitost svih elemenata navedenog kurikuluma (Petrović-Sočo, 2009). Svaki dječji vrtić u Republici Hrvatskoj dužan je kontinuirano se usklađivati sa zahtjevima izdanima na nacionalnoj razini, no valja naglasiti kako svaki dječji vrtić djeluje i u skladu sa specifičnim uvjetima u dječjem vrtiću, socijalnim kontekstom te prostornim i kadrovskim uvjetima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). U predškolskim se ustanovama u Republici Hrvatskoj odgoj i obrazovanje djece temelji na *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* i na temelju kurikuluma dječjeg vrtića (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2019). S obzirom na to da dječji vrtići u Republici Hrvatskoj svoj rad temelje na *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, većina dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj ima vrlo sličan kurikulum koji je za potrebe pisanja diplomskog rada nazvan standardnim kurikulumom. Iako je pojam standardno teško definirati, standardnim se kurikulumom u diplomskom radu naziva kurikulum koji se primjenjuje i koji je uobičajen u većini predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj te koji ne slijedi specifične alternativne ideje i koncepcije kao što su, na primjer, waldorfska i Montessori pedagogija. U nastavku rada slijedi prikaz *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* na temelju kojeg se izrađuju takozvani standardni kurikulumi u standardnim dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj.

5.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje propisane su vrijednosti, načela, općeobrazovni ciljevi, sadržaji, pristupi i načini rada, odgojno-obrazovni ciljevi i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2019). Općenito govoreći, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* je služeni dokument u kojem su sadržane osnovne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Temelje dokumenta čine načelo slobode, otvorenosti i raznolikosti te naglašavanje prihvaćanja pluralizma i slobode u upotrebi različitih pedagoških koncepata i ideja. Također, nacionalni kurikulum prihvaća različitost vrsta i oblika programa predškolskih ustanova. *Nacionalni*

kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelji se na hrvatskim i svjetskim primjerima kvalitetne prakse odgoja i obrazovanja, znanstvenim studijama iz područja institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te već postojećim dokumentima objavljenim u posljednjih dvadesetak godina. Temelje *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* čine *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanje djece predškolske dobi*, *Konvencija o pravima djeteta*, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, *Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske*, *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* te *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

U nacionalnom su kurikulumu sadržane vrijednosti koje usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje prema osiguravanju pojedinčeve i društvene dobrobiti te načela kojima se osigurava suradnja partnera u izradi i primjeni kurikuluma te usklađenost svih kurikulumskih sastavnica. Vrijednosti se u nacionalnom kurikulumu temelje na potrebi cjelovitog razvoja djeteta, na očuvanju i razvoju nacionalne, duhovne, prirodne i materijalne baštine Republike Hrvatske, suživotu u Europi te stvaranju vrijednosti i društva znanja koji omogućuju održivi razvoj i napredak, a to su znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. U dječjem vrtiću djeca stječu znanja kroz procese otkrivanja i istraživanja fizičkog i socijalnog okruženja dječjeg vrtića kroz igru, kroz interakciju s različitim materijalima te uz podršku odgajatelja. Humanizam i tolerancija vrijednosti su koje se stječu senzibiliziranjem djece za potrebe drugih i njihovo prihvaćanje dok se vrijednosti identiteta izgrađuju podržavanjem različitosti i prihvaćenjem identiteta svakog djeteta u dječjem vrtiću. Poticanje odgovornosti u dječjim se vrtićima postiže omogućavanjem samostalnog odabira aktivnosti, prostora, sadržaja i partnera za koje djeca uče preuzimati odgovornost. Poticanjem djeteta na samoorganizaciju vlastitih aktivnosti i preuzimanje inicijative ujedno se razvija i vrijednost autonomije. Posljednja se navedena vrijednost odnosi na prirodnu kreativnost djeteta koju je potrebno poticati, razvijati i njegovati. Zadaća je prethodno navedenih vrijednosti unaprjeđivanje intelektualnog, moralnog, društvenog, duhovnog i motoričkog razvoja djece. Nadalje, u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* sadržana su načela fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, partnerstva roditelja s vrtićima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću odnosi se na fleksibilnost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa

odnosno na prilagođavanje kurikuluma kulturi i uvjetima okruženja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te specifičnim mogućnostima, interesima i potrebama djece i odraslih u dječjem vrtiću. Načelo partnerstva dječjeg vrtića s roditeljima i sa širom zajednicom odnosi se na poštivanje i prihvaćanje roditelja djece kao ravnopravnih članova u dječjem vrtiću odnosno kao partnera u odgoju i obrazovanju njihove djece. Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju postiže se zajedničkim djelovanjem svih sudionika u odgoju i obrazovanju djece te unapređivanjem uvjeta u odgojno-obrazovnim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kroz usavršavanje svih djelatnika dječjeg vrtića. Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse odnosi se na osposobljavanje odgajatelja i drugih stručnih djelatnika za istraživanje i promišljanje odgojno-obrazovne prakse, kontinuirano istraživanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima te povezivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji rade na unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. Nadalje, kurikulum je usmjeren na osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne te obrazovne i socijalne dobrobiti za pojedino dijete što čini jedan od ciljeva nacionalnog kurikuluma. Idući je cilj *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* cjeloviti razvoj djeteta, odgoj i učenje djeteta te razvoj slijedećih kompetencija: komunikacije na materinjem jeziku, komunikacije na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnovnih kompetencija u prirodoslovlju, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnosti i poduzetnosti te kulturne svijesti i izražavanja (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015).

5.2. Kurikulum dječjeg vrtića

Kao što je prethodno navedeno, svaki dječji vrtić razvija vlastiti odnosno kurikulum dječjeg vrtića koji je oblikovan s obzirom na načela, ciljeve i polazišta definirane *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Kurikulum dječjeg vrtića predstavlja odgojno-obrazovnu koncepciju koja nastaje u pojedinom vrtiću odnosno predškolskoj ustanovi i podrazumijeva cjelokupnost odgojno-obrazovnih interakcija u predškolskoj ustanovi. Vrtićki kurikulum označava način provedbe *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u pojedinom dječjem vrtiću pri čemu se uvažavaju specifičnosti tog dječjeg vrtića. Implementacija nacionalnog kurikuluma u pojedini dječji vrtić u velikoj mjeri ovisi o kulturi dječjeg vrtića odnosno o prostorno-materijalnom i socijalnom okruženju te o vođenju dječjeg vrtića (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015).

Važno je istaknuti da kurikulum dječjeg vrtića treba biti integrirani i razvojni te humanistički, konstruktivistički i sukonstruktivistički orijentiran. Vrtićki je kurikulum

integriran ukoliko obuhvaća sva područja djetetova razvoja. U integriranom kurikulumu dječjeg vrtića nema strukturiranja aktivnosti prema specifičnim metodičkim, sadržajnim ili vremenskim područjima budući da se na navedeni način potiče dječja samostalnost i neovisnost odnosno djeci se omogućava izbor. Nadalje, kurikulum se dječjeg vrtića naziva razvojnim ukoliko odstupa od tradicionalnog i krutog planiranja aktivnosti i sadržaja i okreće se prema dječjim mogućnostima i interesima prema kojima se oblikuje odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću. Također, kurikulum dječjeg vrtića može biti humanistički ukoliko je usmjeren prema razvoju dječje emancipacije i autonomije, potiče razvoj djetetovih potencijala, potiče dijete na kritičko i samostalno razmišljanje, razvija dječje samopoštovanje i osnažuje djetetov identitet. Konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum temelji se na razumijevanju procesa učenja kao procesa konstruiranja i sukonstruiranja znanja pri čemu u procesu učenja dijete zauzima aktivnu ulogu, a važan je i kontekst u kojem se učenje odvija (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

5.2.1. Kurikulum predškole

Kurikulum predškole sadrži jednake ciljeve, načela i polazišta koja sadrži i kurikulum dječjeg vrtića. Važno je istaknuti da kurikulum predškole ne obuhvaća elemente školifikacije što ukazuje na suvremeno shvaćanje djeteta i njegova odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovni rad u kurikulumu predškole planiran je i oblikovan cjelovito što znači da se odgojni-obrazovni rad ne vrši putem nepovezanih aktivnosti ili putem učenja specifičnih vještina. Sadržaj kurikuluma predškole planira se nakon promatranja djece, slušanja njihovih potreba i, naposljetku, dogovora s djecom. Tako su kriteriji odabira sadržaja za program predškole interesi i mogućnosti djece. Također, valja istaknuti da su odgojno-obrazovne aktivnosti usmjerene prema istraživanju, promišljanju, rješavanju problema, otkrivanju, raspravama te korištenju sveobuhvatnih izvora učenja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

5.2.2. Prostorno-materijalno okruženje u standardnom dječjem vrtiću

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) navodi se da okruženje standardnog dječjeg vrtića odražava i promovira vrijednosti navedene u kurikulumu. Optimalno vrtićko okruženje bogato je materijalima koji potiču na otkrivanje i rješavanje problema te omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje te konstruiranje znanja i razumijevanja. S obzirom da je odgojno-obrazovni rad usmjeren na postizanje autonomije i neovisnosti djece, u dječjem je vrtiću potrebno osigurati raznolike i

raznovrsne materijale koji bi djeci trebali biti stalno dostupni. Djeci bi trebali biti dostupni različiti sadržaji učenja, a okruženje bi trebalo biti multisenzorično odnosno djecu bi trebalo poticati na istraživanje različitim osjetilima. Nadalje, organizacija vrtićkog prostora vrši se pomoću centara aktivnosti koji predstavljaju strukturirane prostorne cjeline dječjeg vrtića. Također, u kurikulumu se navodi da bi vrtićko okruženje trebalo nalikovati obiteljskom te bi trebalo biti ugodno. Zaključno, vrtićko bi okruženje trebalo djeci omogućiti prilike za socijalne interakcije s drugom djecom, odraslima, materijalima i prostorom kao i istraživanje različitih fenomena i stjecanja raznovrsnog znanja i iskustava.

5.2.3. Procjenjivanje djece u standardnom dječjem vrtiću

U sklopu vrtićkog kurikuluma važno je spomenuti i praćenje i promatranje djece. Što se tiče praćenja i promatranja djece, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) praćenje i promatranje djece te dokumentiranje njihovih aktivnosti polazište je za pripremu okruženja u dječjem vrtiću, intervencije odgajatelja te usklađivanje odgojno-obrazovnog rada s individualnim karakteristikama djece. Također, praćenje i promatranje djece važno je za razvoj vrtićkog kurikuluma. U nacionalnom su kurikulumu detaljno navedeni načini na koje se dokumentiraju aktivnosti djece u dječjim vrtićima što ukazuje na važnost praćenja i promatranja djece te dokumentiranja njihovih aktivnosti. Dokumentiranje olakšava promatranje i razumijevanje djece u dječjem vrtiću te predstavlja temelj za organizaciju vrtićkog okruženja, intervencije odgajatelja i usklađivanje odgojno-obrazovnog rada sa specifičnostima djece. Aktivnosti djece u dječjim vrtićima dokumentiraju se pomoću individualnog portfolija djeteta, uradaka djece, dječjih samorefleksija, narativnih oblika te opservacija postignuća djece. Individualni portfolio predstavlja individualnu dokumentaciju o pojedinom djetetu, a sastoji se od različitih foto, audio i video zapisa. Funkcija je individualnog portfolia svakog djeteta praćenje dječjih postignuća s obzirom na područje učenja ili vrijeme održavanja aktivnosti. Uradci djece koji se dokumentiraju su dječje slike i crteži, pisani uradci, verbalni izričaji, izričaji glazbom i pokretom, dramski izričaji te konstrukcije i trodimenzionalni radovi. Dječje samorefleksije odnose se na dječje individualne i zajedničke uratke djece, različite prikaze, grafičke reprezentacije, konstrukcije, snimke razgovora, foto i video snimke te plakate i panoje. Narativni se oblici dokumentiranja odnose na bilješke za odgajatelje i stručne suradnike, roditelje, djecu, profesionalnu zajednicu učenja te izložbe i prezentacije dok se opservacije postignuća djece odnose na praćenje postignuća i sposobnosti djece, anegdote bilješke te foto i video zapise.

Iz navedenog je vidljivo da u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* nisu detaljno opisani elementi odgojno-obrazovnog rada. U dijelu nacionalnog kurikuluma koji se odnosi na kurikulum dječjeg vrtića istaknute su tek svojevrsne smjernice vezane uz prostorno-materijalno okruženje te uz procjenjivanje djece. Također, u kurikulumu su navedeni ciljevi, vrijednosti i načela prema kojima bi dječji vrtići trebali organizirati svoj rad, no dječjim je vrtićima dana velika razina autonomije u oblikovanju odgojno-obrazovnog rada. Nadalje, u nacionalnom se kurikulumu često naglašava potreba razvoja dječje autonomije i neovisnosti te odabir sadržaja odgojno-obrazovnog rada s obzirom na dječje interese i mogućnosti, a važnim se ističe i stvaranje poticajnog okruženja bogatog raznovrsnim materijalima koji djecu potiču na otkrivanje, istraživanje i rješavanje problema.

6. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA

6.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja čine kurikulum waldorfskog, Montessori i standardnog dječjeg vrtića odnosno waldorfski, Montessori i standardni kurikulum. Komparativni prikaz u diplomskom radu rađen je na temelju pisanih kurikuluma waldorfskog, Montessori i standardnog dječjeg vrtića odnosno *Kurikuluma za pedagošku 2019./2020. godinu* (waldorfski kurikulum dječjeg vrtića „Mala vila“), *Kurikuluma Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“* i *Kurikuluma Dječjeg vrtića Rijeka* (standardni kurikulum) te intervjuja s odgajateljima. Važno je naglasiti da je waldorfski kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu jednak kurikulumu za pedagošku godinu 2021./2022. budući da okosnicu rada u waldorfskom dječjem vrtiću čini slavljenje svetkovina i u kurikulumu nema promjena. Iako različiti autori pojam kurikulum definiraju na različite načine komparativni prikaz u ovom se radu vršio prema definiciji autora Mijatovića iz 2000. godine. Definicija pojma kurikulum glasi da se pojam kurikulum odnosi na sustavno i precizno planiranje odgoja i obrazovanja odnosno planiranje ciljeva, zadaća, sadržaja, organizacije, metoda, medija, strategija i različitih elemenata vanjskog i unutarinstitucijskog evaluiranja rezultata odgojnog i obrazovnog procesa (Mijatović, 2000). Komparativni je prikaz rađen s obzirom na kurikulumске sastavnice sadržane u prethodno navedenoj definiciji odnosno s obzirom na cilj, zadaće, sadržaje, organizaciju, metode, medije, strategiju i evaluaciju rezultata odgojnog i obrazovnog procesa u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu.

6.2. Opći cilj istraživanja

Opći cilj istraživanja je opisati i razumjeti sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

6.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Temeljno istraživačko pitanje: Koje su sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

Specifična istraživačka pitanja:

1. Koje su sličnosti i razlike između ciljeva i zadaća waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

2. Koje su sličnosti i razlike u sadržajima waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

3. Koje su sličnosti i razlike u organizaciji rada u waldorfskim, Montessori i standardnim dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

4. Koje su sličnosti i razlike između metoda i medija u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

5. Koje su sličnosti i razlike između odgojnih i obrazovnih strategija u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

6. Koje su sličnosti i razlike između rezultata vrednovanja odgojnog i obrazovnog procesa u waldorfskim, Montessori i standardnim dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?

7. Koje su sličnosti i razlike waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj iz perspektive odgajatelja?

6.4. Metode istraživanja

U istraživanju koje se provodilo u sklopu diplomskog rada korišten je kvalitativni nacrt, a metode istraživanja koje su se koristile su analiza dokumentacije i polustrukturirani intervju. Analiza dokumentacije analitička je metoda koja se koristi u kvalitativnim istraživanjima i koja predstavlja sustavni postupak pregledavanja ili procjenjivanja dokumenata (Corbin i Strauss, 2008. prema Bowen, 2009). U radu se metoda analize dokumentacije primijenila sa svrhom analize waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma. Waldorfski i standardni kurikulum preuzeti su s internetskih stranica waldorfskog i standardnog dječjeg vrtića dok je Montessori kurikulum dobiven od odgovorne osobe u Montessori dječjem vrtiću budući da kurikulum nije dostupan na internetu. Analiza dokumentacije odnosno analiza waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje provedena je kako bi se utvrdile sličnosti i razlike u samim pisanim kurikulumima koji predstavljaju osnovu za rad

pojednog dječjeg vrtića. Kao što je prethodno navedeno, osim analize dokumentacije provedena su i tri polustrukturirana intervjua. Polustrukturirani intervjui provedeni su na način da su se definirale osnovne teme odnosno osnovna pitanja koja su vodila intervju. Za provođenje intervjua s odgajateljima odabran je polustrukturirani intervju budući da je sudionicima istraživanja dana prilika da govore o temama koje nisu bile obuhvaćene protokolom intervjua, a koje se smatraju važnima za istraživanje i bolje razumijevanje pojedinog kurikuluma. Također, provođenje polustrukturiranog intervjua omogućilo je održavanje fokusa na cilju istraživanja, ali i mogućnost da sudionici istraživanja izraze svoja razmišljanja (Savin-Baden i Howell Major, 2013). Važno je spomenuti da je jedan intervju proveden uživo u prostorijama dječjeg vrtića u kojem radi odgajatelj sudionik istraživanja dok su dva intervjua provedena *online* putem platforme *Zoom*, a intervjui su provedeni u lipnju 2022. godine.

6.5. Opis instrumenta i uzorka istraživanja

S obzirom da je u ovom istraživanju primijenjena metoda analize dokumentacije tijekom analize kurikulumu bilo je potrebno odabrati jedinice analize. Jedinice analize činila su tri kurikulumu odnosno *Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu* (waldorfski kurikulum dječjeg vrtića „Mala vila“), *Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“* te *Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka* (standardni kurikulum). Kao jedinice analize su odabrani cjeloviti kurikulumi budući da su kurikulumi pisani na različite načine te u njima nisu jasno navedeni naslovi i podnaslovi koji odgovaraju elementima prema kojima je rađen komparativni prikaz. Također, analiza dokumentacije provedena je s obzirom na kategorije koje proizlaze iz istraživačkih pitanja, a to su ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja, sadržaji odgoja i obrazovanja, organizacija odgojno-obrazovnog rada, metode i mediji, strategije odgoja i obrazovanja te vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. Instrument koji se koristio za analizu dokumentacije je obrazac protokola za analizu dokumentacije koji sadrži naziv kurikulumu i prethodno definirane kategorije, a obrazac se nalazi u prilogima na kraju rada. Nadalje, instrument istraživanja koje se provodilo u sklopu rada je i protokol intervjua. Protokol intervjua sastojao se od sedam pitanja koja su pratila elemente po kojima se kasnije radio komparativni prikaz. Prva su se četiri pitanja u protokolu intervjua odnosila na kurikulumu sastavnice odnosno na ciljeve, zadaće, sadržaje, organizaciju, metode, medije, odgojne i obrazovne strategije te evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa koji su karakteristični za pojedini kurikulum. Posljednja su se tri pitanja odnosila na specifičnosti odgojno-obrazovnog rada različitih dječjih vrtića te na specifičnosti i ograničenja pojedinog kurikulumu prema mišljenju odgajatelja.

Važno je naglasiti da je sa sudionicima proveden polustrukturirani intervju pa su sudionicima tako postavljana pitanja koja nisu sadržana u protokolu intervjuja, a značajna su za istraživanje i razumijevanje odgovora sudionika istraživanja. Protokol intervjuja nalazi se u priložima na kraju rada.

Uzorak sudionika koji su sudjelovali u istraživanju je prigodan uzorak bogat informacijama budući da je odabrani uzorak bio najpristupačniji odnosno najdostupniji za istraživanje (Milas, 2009). Do uzorka istraživanja došlo se pretraživanjem predškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj odnosno waldorfskih, Montessori i standardnih dječjih vrtića te su putem e-mailova kontaktirani jedan waldorfski, jedan standardni i tri Montessori dječja vrtića pri čemu je od samo jednog Montessori vrtića dobiven odgovor i pristanak odgajatelja na sudjelovanje u istraživanju. U uzorak istraživanja odabrani su odgajatelji iz kontaktiranih predškolskih ustanova koji su dobrovoljno pristali na sudjelovanje u istraživanju, a proces uzorkovanja trajao je mjesec dana. Uzorak istraživanja činila su tri odgajatelja odnosno jedan odgajatelj zaposlen u waldorfskom dječjem vrtiću, jedan odgajatelj zaposlen u Montessori vrtiću te jedan odgajatelj zaposlen u „standardnom“ dječjem vrtiću. Sudionici istraživanja razlikuju se po kriterijima dobi i radnog staža u specifičnom dječjem vrtiću. Raspon godina života odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju je od 25 godina do 53 godine dok je raspon godina radnog staža od 3 do 24 godine. S obzirom da je u Republici Hrvatskoj tek nekoliko waldorfskih i Montessori dječjih vrtića, sa svrhom očuvanja anonimnosti identiteta odgajatelja sudionika istraživanja, neće biti navedeni ostali relevantni podaci vezani uz sudionike istraživanja, a umjesto imena odgajatelja bit će korišteni pseudonimi. Tako će za odgajatelja iz waldorfskog dječjeg vrtića biti korišten pseudonim Rudolf, za odgajatelja iz Montessori dječjeg vrtića bit će korišten pseudonim Mario, a za odgajatelja iz standardnog dječjeg vrtića pseudonim Emil.

6.6. Način obrade podataka u istraživanju

S obzirom da metoda analize dokumentacije uključuje faze prelistavanja dokumenata odnosno površnog ispitivanja, čitanja odnosno temeljitog ispitivanja te tumačenja dokumenata i da metoda kombinira elemente analize sadržaja i tematske analize (Bowen, 2009), analizi kurikuluma pristupilo se upravo na navedeni način. Nakon prelistavanja kurikuluma slijedilo je njihovo temeljito čitanje te organiziranje podataka navedenih u kurikulumima, a koji su značajni za istraživanje. Također, nakon provedenih polustrukturiranih intervjuja s odgajateljima izvršen je transkript svakog pojedinog intervjuja nakon je čega je slijedila tematska analiza. Nakon tematske analize slijedila je analiza podataka uz korištenje relevantne literature i waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma.

Tematskom analizom kategorizirale su se teme istaknute u pisanim kurikulumima odnosno u protokolima intervjua, a organizaciju i prikaz tema olakšala je trostrazinska tematska mreža (Attride-Sterling, 2001). Navedena analiza omogućuje sistematiziranje tema kao osnovnih, organizacijskih i globalnih. Tematska analiza razvija se od osnovnih tema do organizacijskih tema i kreće se prema globalnim, a proces tematske analize odvija se u šest glavnih koraka. Proces tematske analize započeo je kodiranjem materijala odnosno redukcijom teksta na njegove smislene segmente uz korištenje okvira za kodiranje. Pri tome su okvir za kodiranje predstavljala specifična istraživačka pitanja odnosno elementi iz definicije kurikuluma prema kojima se vršio komparativni prikaz. Nakon kodiranja materijala slijedila je identifikacija istaknutih, zajedničkih i značajnih tema te izgradnja tematske mreže. Osnovne su se teme organizirale u organizacijske teme po kriteriju sličnost, a organizacijske su se teme potom organizirale u globalnu temu. Zatim je slijedila ilustracija tematske mreže i njezino preciziranje te njezino opisivanje i istraživanje. Na kraju je tematske analize slijedilo sažimanje tematske mreže i njezina interpretacija (Attride-Sterling, 2001).

6.7. Istraživačka etika u istraživanju

Sudionici istraživanja dobrovoljno su pristali sudjelovati u istraživanju. Prije početka provođenja intervjua sudionici istraživanja pročitali su i potpisali informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Informirani je pristanak sudionicima istraživanja dao osnovne informacije o istraživanju. Svi podaci i odgovori sudionika prikupljeni tijekom intervjua korišteni su isključivo za potrebe istraživanja u sklopu diplomskog rada i ni u koje druge svrhe. Sudionici su zamoljeni da na pitanja odgovaraju iskreno budući da će njihov identitet ostati anoniman. Također, sudionici istraživanja su prije provođenja intervjua upoznati s okvirnim vremenom trajanja intervjua te da će se intervju snimati i kasnije transkribirati. Nadalje, sudionici istraživanja bili su upoznati sa svojim pravom na odbijanje odgovaranja na pojedina pitanja i odustajanje od provođenja intervjua u bilo kojem trenutku. Sudionici istraživanja bili su upoznati i s načelom povjerljivosti pa tako sve informacije podijeljene tijekom intervjua ostaju povjerljive, a koriste se isključivo u svrhu istraživanja.

7. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA I NJIHOVE INTERPRETACIJE

U ovom su dijelu rada prikazani rezultati istraživanja i njihove interpretacije s obzirom na specifična istraživačka pitanja odnosno elemente po kojima se vršio komparativni prikaz.

7.1. Ciljevi i zadaće waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu

Glavni je cilj waldorfskog dječjeg vrtića, kako je navedeno u pisanom analiziranom kurikulumu, pružanje kvalitetne usluge korisnicima dječjeg vrtića odnosno djeci i njihovim roditeljima te zadovoljavanje individualnih potreba svakog pojedinog djeteta odnosno (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu), kako navodi sudionik istraživanja Rudolf, „*cilj rada je zapravo susresti dijete*“. Također, sudionik istraživanja Rudolf navodi da je cilj odgojno-obrazovnog rada waldorfskog dječjeg vrtića prihvaćanje djeteta odnosno njegovih sposobnosti i potencijala. Vezano uz ciljeve odgojno-obrazovnog rada istaknute u pisanom kurikulumu, ciljevi su u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) pa su tako temeljni ciljevi odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom kurikulumu osiguravanje dobrobiti za dijete i cjeloviti razvoj djeteta te razvoj kompetencija djece u skladu s načelima waldorfske pedagogije. Cjeloviti razvoj djeteta bio je cilj kojem je težio Steiner (1922) koji ističe da se waldorfskim obrazovanjem nastoje stvoriti pojedinci jakog i zdravog tijela, slobodne duše te čistog duha. Također, u cilju je waldorfskog odgoja i obrazovanja moguće uočiti Steinerovo zalaganje za ravnopravno obrazovanje glave, srca i ruke (Seitz i Hallwachs, 1997). Nadalje, u analiziranom se pisanom waldorfskom kurikulumu naglašavaju i ciljevi koji se nastoje postići u starijoj jasličkoj skupini te ciljevi koji se nastoje postići programom predškole. Temeljni ciljevi u starijoj jasličkoj skupini usmjereni su prema razvoju samostalnosti djeteta u što je više razvojnih područja moguće dok se ciljevi predškolskog programa dijele na opći cilj predškolskog odgoja te na posebne ciljeve predškolskog odgoja. Opći je cilj djelatnosti programa predškole očuvanje tjelesnog i mentalnog zdravlja djece, poticanje cjelovitog razvoja dječjih sposobnosti, znanja i vještina u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama, zakonitostima djetetova razvoja i njegovim stvarnim mogućnostima. Posebni su ciljevi programa predškole poticanje tjelesnog i psihomotornog razvoja, poticanje socio-emocionalnog razvoja i razvoja ličnosti, poticanje spoznajnog razvoja, poticanje komunikacijskog i govorno-jezičnog razvoja te poticanje razvoja umjetničkih sposobnosti i stvaralaštva (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu).

Zadaće navedene u pisanom waldorfskom kurikulumu odnose se na poticanje optimalnog razvoja tjelesnih, emocionalnih, kognitivnih i socijalnih resursa djeteta. Također, u pisanom se kurikulumu waldorfskog dječjeg vrtića navodi da iz ciljeva odgojno-obrazovnog rada proizlaze zadaće koje su grupirane u odnosu na djecu, djelatnike i roditelje. Od zadaća usmjerenih na djecu izdvajaju se usvajanje dnevnog ritma odnosno pravilne izmjene aktivnosti kroz dan, prepoznavanje i imenovanje potreba kod jasličke skupine, usklađivanje vlastitih želja i potreba za skupinom te razvijanje i poticanje suradničkih odnosa kod starije djece. Zadaće usmjerene prema djelatnicima su promatranje i praćenje djece odnosno promatranje i praćenje psihofizičkih odlika djece pojedine dobi, uočavanje njihovih specifičnosti u ponašanju i ophođenju te praćenje vlastitih odnosa i postupaka u cilju napredovanja. U odnosu na roditelje od zadaća se ističu ostvarivanje dobrih partnerskih odnosa, edukacija roditelja o temama vezanima uz waldorfsku pedagogiju te uključivanje roditelja u aktivnosti dječjeg vrtića. Također, u waldorfskom se kurikulumu ističe trajna zadaća waldorfskog dječjeg vrtića, a to je praćenje i olakšavanje prilagodbe djeci (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Potrebno je istaknuti i odgovor odgajatelja sudionika istraživanja Rudolfa koji ističe da je zadaća odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom dječjem vrtiću stvaranje optimalnog okruženja za dijete. Odgovor sudionika istraživanja Rudolfa u skladu je s literaturom budući da je prema Glöcker (1990) zadaća waldorfskog odgajatelja stvaranje optimalnog okruženja za dijete dok Howard (2007) navodi da odgajatelj oblikuje okruženje kroz ritam dana, aktivnosti, namještaj te odnošenje prema djeci, suradnicima, roditeljima, vrtićkoj svakodnevici te životu na zemlji.

Kako je navedeno u analiziranom pisanom kurikulumu Montessori dječjeg vrtića, cilj je Montessori dječjeg vrtića aktivno i sretno dijete, a navedeni se cilj nastoji ostvariti slijeđenjem Montessori tradicije i osiguravanjem vrhunske kvalitete u dječjem vrtiću (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Kako navodi sudionik istraživanja Mario: *„Cilj programa je sretno dijete kojemu ćemo osigurati okruženje, prostor, opremu, skupinu vršnjaka, odrasle osobe, zbivanja i djelatnosti u kojem će dijete razviti svoje potencijale - tjelesne, emocionalne, socijalne i intelektualne mogućnosti te kroz zadovoljenje djetetovih aktualnih potreba i interesa razviti samostalnost, steći znanja, vještine i navike koje će mu pomoći da živi kvalitetnim životom i postane ravnopravni član lokalne zajednice“*. Moguće je uočiti da sudionik Mario kao jedan od ciljeva programa navodi razvoj samostalnosti što ne čudi budući da razvoj samostalnosti i poticanje djetetovog samostalnog djelovanja čini osnovu Montessori pedagogije. Također, jedan od ciljeva koji navodi sudionik istraživanja u skladu je

s literaturom u kojoj stoji da je cilj Montessori metode ostvarenje djetetovih prirodnih potencijala (Philipps, 1999). Nadalje, ciljevi Montessori kurikulumu u skladu su sa ciljevima izdvojenima u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* pa su tako ciljevi navedeni u Montessori kurikulumu i osiguravanje osobne, emocionalne, tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, osiguravanje cjelovitog razvoja djeteta, odgoja i učenja te razvoj kompetencija (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Kompetencije koje je potrebno razviti jednake su onima navedenima u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), a to su komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Cjeloviti razvoj djeteta kao cilj Montessori kurikulumu navodi i sudionik istraživanja te dodaje da se cjeloviti razvoj djeteta treba ostvarivati *„poštujući individualne razvojne karakteristike, sposobnosti i mogućnosti svakog djeteta“*. Nadalje, u analiziranom se Montessori kurikulumu navodi da programi odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi koje provodi Montessori dječji vrtić imaju za cilj unapređivanje kvalitete njegova života. Također, cilj je Montessori programa poticati razvoj svih djetetovih prirodnih potencijala i pružiti mu pomoć kako bi se razvio u uravnoteženo, samosvjesno i kreativno ljudsko biće, a cilj se provodi korištenjem Montessori pribora i vježbi (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“).

U Montessori se analiziranom pisanom kurikulumu kao zadaća ističe priprema okoline i prilagodba okoline djetetovim sposobnostima, interesima i željama (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario tako navodi slijedeće: *„Zadaće programa su osigurati pripremljenu okolinu s primjerenim materijalnim, kadrovskim i organizacijskim uvjetima koji će omogućiti svakom djetetu potpun i skladan razvoj osobnosti“*. Priprema materijala i prilika u kojima će dijete samostalno birati jedna je od osnovnih zadaća odgajatelja u Montessori dječjim vrtićima (Seitz i Hallwachs, 1997). Također, urođene snage djeteta za samostalan razvoj mogu se aktivirati samo ukoliko djeca borave u povoljnom okruženju (Matijević, 2002). Također, sudionik istraživanja Mario kao zadaće programa navodi i brigu o zdravlju, njezi i tjelesnom razvoju djece, poticanje cjelovitog razvoja djeteta u području spoznajnog, tjelesnog, jezičnog i govornog, socijalnog i emocionalnog razvoja, razvoja morala, duhovnosti i estetike u skladu s odgojno-obrazovnom koncepcijom Marije Montessori. Nadalje, u kurikulumu se ističu zadaće vezane uz suradnju s roditeljima te zadaće

vezane uz profesionalni rast i razvoj djelatnika. Suradnja s roditeljima ostvaruje se putem nekoliko zadataka, a to su stvaranje partnerskog odnosa s roditeljima, stvaranje pozitivne emocionalne klime, pružanje potpore i pobuđivanje povjerenja roditelja u ustanovu, obogaćivanje kvalitete komunikacije na relaciji dijete/obitelj-ustanova te unapređivanje informiranja roditelja. Nadalje, kao zadatke su istaknute i povećanje stručnih kompetencija odgajatelja u području rada s roditeljima, poticanje roditelja na uključenost u odgojno-obrazovni proces, stvaranje novih mogućnosti aktivnog uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces, promicanje duha i načela odgoja za demokraciju, građansko društvo i prava djeteta te pružanje osjećaja sigurnosti djetetu i pripadnosti skupini odnosno dječjem vrtiću (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Također, i sudionik istraživanja Mario kao bitnu zadaću navodi suradnju roditelja i vrtića u cilju cjelovitog razvoja djeteta. Zadatke vezane uz profesionalni rast i razvoj djelatnika su intenzivan rad na stručnoj i osobnoj kompetenciji, senzibiliziranje za određena područja i probleme u rastu, razvoju i odgoju djeteta, jačanje stručne kompetencije odgajatelja za primjenu poznatih i stečenih znanja i tehnika u radu s djecom, sustručnjacima i roditeljima, poticanje kontinuiranog izgrađivanja prepoznatljive kulture dječjeg vrtića te preuzimanje odgovornosti za poboljšanje kvalitete rada odnosno senzibiliziranje djelatnika za razvijanje „zajednice koja uči“ i podržavanje razvoja osobnih potencijala svakog djelatnika (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). I sudionik istraživanja Mario navodi zadatke koje su vezane uz profesionalni rast i razvoj djelatnika, a to su: *„tinski rad na pripremi i realizaciji programa, kontinuirano stručno usavršavanje, praćenje i evaluacija...i suradnja sa stručnim institucijama koje se bave predškolskim odgojem i Montessori pedagogijom“*. Na kraju, u Montessori kurikulumu se kao bitna zadaća unapređenja odgojno-obrazovnog procesa za tekuću pedagošku godinu ističe unapređenje interpersonalnog okruženja odnosno socio-pedagoškog okruženja u dječjem vrtiću (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“).

Ciljevi u analiziranom standardnom kurikulumu jednaki su ciljevima postavljenima u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) pa su tako osnovni ciljevi u standardnom dječjem vrtiću osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija. Također, u standardnom su kurikulumu istaknuti osnovni ciljevi svakog pojedinog programa koji se provodi u dječjem vrtiću pa je tako osnovni cilj redovitog cjelodnevnog programa osiguravanje uvjeta za cjeloviti razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj njegovih kompetencija što je u skladu s prethodno navedenim (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Sudionik istraživanja

Emil ističe da se „*temeljni odgojno-obrazovni ciljevi vrtića svakako temelje na humanističko-razvojnoj koncepciji...To bi bila koncepcija koja prihvaća dijete sa svim svojim specifičnostima, sa svim svojim osobitostima i ta koncepcija slijedi spoznaje o obilježjima djetetova razvoja, poštuje sva njegova prava, uvažava ga kao ličnost samu za sebe...*“.

Nadalje, u analiziranom se standardnom kurikulumu navodi da zadaće odgojno-obrazovnog rada dječjeg vrtića proizlaze iz praćenja potreba i interesa djece te iz Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Kao što su u kurikulumu standardnog vrtića navedeni ciljevi za pojedini program koji dječji vrtić provodi, tako su u kurikulumu za svaki pojedini program navedene i zadaće. Zadaće su redovitog cjelodnevnog programa praćenje, prepoznavanje i primjereno odgovaranje na individualne i razvojne potrebe djece, poticanje i osnaživanje temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, kreiranje poticajnog okruženja za cjeloviti razvoj djeteta, stvaranje suradničke kulture dječjeg vrtića, integriranje njege, zdravstvene zaštite i pravilne prehrane djece u cjelokupan odgojni-obrazovni proces te izgradnja i njegovanje partnerskih odnosa dječjeg vrtića i obitelji (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Sudionik istraživanja Emil navodi da su zadaće usmjerene „*na očuvanje tjelesnog i mentalnog zdravlja, a isto tako poticanje cjelovitog razvoja svih funkcija djeteta i svih djetetovih aktualnih i potencijalnih sposobnosti i vještina*“. Važno je istaknuti i da je kao bitna zadaća odgojno-obrazovnog rada standardnog dječjeg vrtića u tekućoj pedagoškoj godini usmjerenost na istraživanje potencijala vanjskog prostora i okruženja vrtića za aktivno učenje djece i dizajniranje vanjskog prostora za djetetov cjeloviti razvoj (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka).

Moguće je zaključiti da su osnovni ciljevi waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma jednaki budući da su to ujedno i ciljevi navedeni u Nacionalom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Tako je u svakom od tri kurikuluma navedeno da je cilj odgojno-obrazovnog rada osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija odnosno komunikacije na materinskom jeziku, komunikacije na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnovnih kompetencija u prirodoslovlju, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnosti i poduzetnosti te kulturne svijest i izražavanja. Također, u svakom je od tri navedena kurikuluma cilj odgojno-obrazovnog rada zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala. Važno je istaknuti da se u Montessori kurikulumu kao cilj ističe razvoj samostalnosti i samostalnog djelovanja djeteta dok se u waldorfskom i standardnom

kurikulumu navedeni cilj pretjerano ne ističe. Samostalnost i samostalno djelovanje istaknuti su kao značajni cilj odgojno-obrazovnog rada u Montessori dječjem vrtiću budući da razvoj samostalnosti i poticanje djetetovog samostalnog djelovanja čini osnovu Montessori pedagogije (Philipps, 1999).

Kao temeljne je sličnosti u zadaćama waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu potrebno istaknuti poticanje optimalnog odnosno cjelovitog razvoja djeteta te stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja odnosno njegova priprema i prilagodba djetetu. Analizom kurikulumu utvrđeno je da okruženje predstavlja osnovu za dječji razvoj neovisno o vrsti pedagogije i kurikulumu. Također, u svim su analiziranim kurikulumima navedene zadaće usmjerene na roditelje, a navedene se zadaće odnose na izgradnju partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece. Iako su zadaće koje se odnose na djelatnike dječjeg vrtića odnosno na njihov rad i napredovanje jasno istaknute samo u waldorfskom i Montessori kurikulumu, važno je istaknuti da je istu zadaću moguće iščitati i iz standardnog kurikulumu, no ona nije jasno istaknuta na način na koji je istaknuta u waldorfskom i Montessori kurikulumu. Nadalje, u analiziranim Montessori i standardnom kurikulumu je kao zadaća istaknuta i briga o njezi i zdravstvenoj zaštiti djece, no iako nije istaknuta u pisanom waldorfskom kurikulumu ne znači da se u njemu navedena zadaća ne ostvaruje. Što se razlika u zadaćama tiče, u waldorfskom su kurikulumu navedene specifične zadaće koje u drugim kurikulumima nisu navedene, a to su dječje usvajanje dnevnog ritma odnosno pravilne izmjene aktivnosti kroz dan, prepoznavanje i imenovanje potreba kod jasličke skupine, usklađivanje vlastitih želja i potreba za skupinom te razvijanje i poticanje suradničkih odnosa kod starije djece. Važno je istaknuti prvu zadaću odnosno usvajanje dnevnog ritma koja je karakteristična za waldorfski kurikulum budući da u waldorfskom kurikulumu dnevni ritam odnosno izmjena aktivnosti kroz dan ima veliki značaj. Potrebno je istaknuti i zadaću standardnog vrtića odnosno praćenje, prepoznavanje i primjereno odgovaranje na razvojne potrebe djece koja je navedena samo u standardnom kurikulumu, no ostvaruje se i u waldorfskom i Montessori kurikulumu. U kurikulumu je standardnog dječjeg vrtića navedeno da prilikom odabira i definiranja bitnih zadaća odgojno-obrazovnog rada stručni djelatnici uvažavaju relevantnost zadaća za dobrobit djece i njihovu mjerljivost te ih usmjeravaju na aspekte odgojno-obrazovnog rada koje je potrebno unaprijediti (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Iz navedenog je moguće zaključiti da su zadaće dječjih vrtića za tekuću pedagošku godinu različite i da će ovisiti o prethodno navedenih elementima. U svakom se analiziranom kurikulumu ističe po jedna ključna zadaća za tekuću pedagošku godinu pa je tako waldorfski dječji vrtić usmjeren na praćenje i olakšavanje prilagodbe djeci i njihovom

roditeljima, Montessori je vrtić usmjeren na unapređenje interpersonalnog okruženja odnosno socio-pedagoškog okruženja u dječjem vrtiću dok je standardni dječji vrtić usmjeren na istraživanje potencijala vanjskog prostora i okruženja vrtića za aktivno učenje djece i dizajniranje vanjskog prostora za djetetov cjeloviti razvoj.

Tablica 1. prikazuje sažeti komparativni prikaz ciljeva i zadaća u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 1. Komparativni prikaz ciljeva i zadaća u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Ciljevi	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala 	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala - razvoj samostalnosti i samostalnog djelovanja djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala
Zadaće	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - praćenje i olakšavanje prilagodbe djeci i njihovom roditeljima - usvajanje dnevnog ritma 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - unapređenje interpersonalnog okruženja 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - istraživanje potencijala vanjskog prostora i okruženja vrtića i dizajniranje vanjskog prostora - praćenje, prepoznavanje i primjereno odgovaranje na razvojne potrebe djece

7.2. Sadržaji u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu

Od sadržaja se u pisanom analiziranom waldorfskom kurikulumu ističu boravak na zraku, fizičke aktivnosti koje uključuju sve oblike kretanja, dječja igra, odgoj za održivi razvoj,

stvaralačke aktivnosti te sadržaji iz kulture, sporta, stranih jezika, tradicijskih kultura i narodnih običaja odnosno svetkovina. Što se tiče svetkovinskih sadržaja, u analiziranom su waldorfskom kurikulumu precizno navedene svetkovine i važni datumi koji će se obilježavati i prema kojima će se planirati odgojno-obrazovni rad, aktivnosti i sadržaji pa su to redom svečanost Miholja, Dani kruha, svečanost Martinja, Advent, sveta Lucija, Božić, Sveta tri kralja, maškare, Uskrs, Dan otvorenih vrata dječjeg vrtića, Duhovi i završna svečanost predškolaca (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Na važnost svetkovina ukazuje i odgovor odgajatelja Rudolfa koji navodi se u waldorfskom dječjem vrtiću najviše bave sadržajem koji se odnosi na pojedine svetkovine te na prirodu pa tako „*slavljenje svetkovine proizlazi iz toga što se ona zaista zbiva. Znači počinjemo pedagošku godinu sa dozrijevanjem voća, povrća...ono što mi kroz rad činimo je, zapravo, stvaranje prirode unutar naše odgojne skupine*“. Sudionik istraživanja Rudolf navodi primjere aktivnosti koje se provode u waldorfskom dječjem vrtiću, a koje su vezane uz pojedinu svetkovinu. "*Tako da recimo, evo na jesen, kada je to Miholje i kada slavimo, naš vrtić obiluje plodovima. Molimo roditelje da učestvuju u tome, da nešto doniraju, da nešto sa svojih izleta ili iz obitelji donesu. Možemo recimo raditi nekakve male projektiće kao što je zimnica, pa onda pečemo džem od šljiva ili možda radimo neku štrudlu od jabuka ili bilo što u vezi toga voća*". Što se tiče aktivnosti u prirodi, sudionik istraživanja Rudolf navodi da su „*aktivnosti povezane uz red i čistoću vanjskog prostora, a vrlo često se preko ljetnih mjeseci vani izvodi sve...Tako da se može vani isto organizirati jedno pedagoško okupljanje s nekakvim gestama, s pjesmom*...“. Nadalje, u waldorfskom su kurikulumu sadržaji podijeljeni na one karakteristične za jasličku skupinu te one karakteristične za program predškole. U jasličkoj se skupini sadržaji mogu grupirati na one vezane uz osamostaljivanje (kretanje i upoznavanje prostora, manipuliranje predmetima, korištenje pribora za jelo, oblačenje, svlačenje i odlaganje odjeće), socio-emocionalni razvoj (sadržaji vezani uz stvaranje novih emocionalnih veza, prihvaćanje nove okoline, prihvaćanje vršnjaka), spoznajni razvoj (aktivnost „gdje igračka spava“ odnosno pospremanje sobe, „koja je moja robica“ i slično) te govor, komunikaciju, izražavanje i stvaranje (sadržaji vezani uz razvoj aktivnog rječnika i artikulacije, neverbalne komunikacije, izražavanje potreba, emocija, doživljaja te osnovne umjetničke aktivnosti odnosno miješenje, crtanje, slikanje prstima i pjevanje) (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Da umjetnost ima važno mjesto u waldorfskom kurikulumu potvrđuje i literatura odnosno Paschen (2014) i Matijević (2001). Pri tome umjetnost nema svrhu stvaranja nečeg novog već je u funkciji razvoja osobnosti djeteta te njegovih emocija (Paschen, 2014). Djeci se u waldorfskim dječjim vrtićima umjetnički doživljaji pružaju i uz slikanje akvarelom, lutkarstvo te ritmičke igre i euritmiju (Howard, 2007), a sve navedene aktivnosti spominje i

sudionik istraživanja. Program predškole uključuje raznovrsne vježbe za tijelo i vježbe tjelesno-prostorne inteligencije te socijalno-emocionalne, jezične i matematičke inteligencije. Neposredni rad s djecom u programu predškole uključuje vježbe za krupnu motoriku kao što su podvlačenje, preskakanje konopa i vijače, vježbe za tjelesnu geografiju i vježbe s vrećicama sjemenki, vježbe skakanja, puzanja i balansiranja, vježbe iz programa brain-gym, vježbe za finu motoriku odnosno vježbe šivanja, tkanja, vezanja, modeliranja, prstovne i gestovne igre te predvježbe pisanja odnosno početne vježbe crtanja oblika iz programa waldorfske škole. Također, u predškolskoj se skupini izvode i vježbe za lakše usvajanje osnovnih matematičkih operacija odnosno ritmičko brojenje, ritmičke, gestovne i prstovne igre uz recitiranje, pjevanje i pokret, crtanje, slikanje i modeliranje materijalima i priborom od prirodnih sirovina te igre socijalizacije i igre s pravilima. U kontekstu waldorfskog kurikuluma posebno je važno spomenuti i euritmiju koja u pisanom waldorfskom kurikuluma zauzima posebno mjesto kao kraći posebni program za djecu stariju od četiri godine. U pisanom je waldorfskom kurikulumu navedeno da euritmijom djeca vježbaju motoriku, koncentraciju, sluh, glas te koordinaciju kretanja, a djeca predškolske dobi euritmiju uče putem vesele igre sudjelovanjem u euritmijom igrokazu (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Vidljivo je da u waldorfskom kurikulumu važnu ulogu imaju aktivnosti usmjerene na razvoj pokreta što navodi i Klemenović (2009). U waldorfskom je analiziranom kurikulumu posebno poglavlje usmjereno na planiranje dramsko-scenskih predstava što ukazuje na značaj dramsko-scenskih sadržaja za waldorfsku pedagogiju, a u kurikulumu se posebno ističe i plan izleta. Za djecu će se kroz pedagošku godinu izvoditi predstava dobrodošlice „Mačkica i mišić“ te predstave „Eko patrola“, „Razbijena bundeva“, „Priča o zvijezdi“, božićna predstava, predstava „Baka hole“ te uskršnja, proljetna i ljetna predstava. Također, u siječnju i ožujku planiran je posjet kazalištu. Od izleta su za djecu planirani posjet izletištu, pekari, izlet na snijeg, proljetni izlet te izlet na more (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Kao što je prethodno navedeno, izleti u prirodu učestali su pa se tako *"organiziraju najmanje jednom u periodu godišnjega doba da bi konkretnije nadopunili neki sadržaj ili, jednostavno, da bi djeca doživjela prirodu, kakva je u svim svojim bojama..."*. Vidljivo je da se izleti u waldorfskim dječjim vrtićima uglavnom odnose na boravak u prirodi, a važnost prirodnog okruženja za djecu ističe i sudionik istraživanja Rudolf: *„Ono što se može je što više boraviti u prirodi, savjetovati roditeljima da to isto čine, znači svaki vikend koliko je moguće da su oni u kontaktu sa zemljom, s prirodnim elementima, s morem...jer sva ta prirodna okruženja jako dobro i ljekovito djeluju na, ne samo na djecu, na sve nas“*. Kao jednu od aktivnosti u waldorfskom dječjem vrtiću sudionik istraživanja Rudolf navodi uzgoj cvijeća i brigu o njemu što ukazuje na važnost povezivanja djece u waldorfskim dječjim vrtićima

s prirodom. Aktivnosti vezane uz prirodu ukazuju na slijeđenje Steinerovih ideja budući da se Steiner zalagao za obrazovanje koje razvija odnos pojedinca s prirodnim okruženjem te za zdravi odnos djece prema svijetu u kojem žive (deSouza, 2012; Nicol, 2010). Važno je spomenuti da su u waldorfskim vrtićima česte praktične aktivnosti odnosno ručni rad. Sudionik istraživanja Rudolf navodi neke od praktičnih aktivnosti kojima se djeca u waldorfskom dječjem vrtiću bave te od praktičnih aktivnosti spominje miješanje tijesta, guljenje povrća, kuhanje džema, čišćenje sobe, sisanje i brigu o povrću u povrtnjaku, šivanje te pranje odjeće za lutke i igračaka na ruke. Djeca se navedenim aktivnostima bave budući da se u waldorfskim dječjim vrtićima nastoji oponašati obiteljska svakodnevnica, a uloga je tih aktivnosti razvoj osjećaja brige i predanosti, osjećaja svrhe te fokusiranosti i kreativnosti (Glöcker, 1990; Howard, 2007). Važno je istaknuti da je glavno obilježje sadržaja u waldorfskom dječjem vrtiću, kako navodi sudionik Rudolf, njihova svrhovitost. *"Znači mijesimo tijesto zato što ćemo ga, zaista, u konačnici pojesti. Gulimo mrkvicu zato što nam to treba za život, pripremamo taj džem ili marmeladu na jesen iz te svrhovitosti, ne, nije cilj te aktivnosti da se djeca upoznaju sa šljivom nego je cilj, onaj krajnji cilj, zaista životni..."*. Nadalje, sudionik istraživanja Rudolf naglašava da se djeca u waldorfskom vrtiću ne poučavaju kao što je slučaj u drugim dječjim vrtićima. Tako sudionik istraživanja Rudolf navodi da je *„učenje zapravo jako prisutno, ali drugačijim metodama...djeca vole učiti, znači, ne lišimo mi djecu učenja, ali učimo na drugačiji način“*. Navedeno je u skladu s literaturom budući da se u waldorfskim dječjim vrtićima ne vrši nikakav oblik formalnog školovanja kako bi se spriječilo prerano odrastanje djeteta te kako dijete ne bi izgubilo energiju za igru ili kasnije učenje (Aljabreen, 2020). Nicol (2010) navodi da se učenje provodi, no ono je samomotivirano pa djeca uče kroz aktivnu interakciju, dodir, osjećaj, imitiranje i istraživanje što potvrđuje i odgovor sudionika istraživanja. Posebno mjesto u pisanom waldorfskom kurikulumu zauzima i suradnja s roditeljima djece pa je tako u kurikulumu istaknut kalendar s aktivnostima u koje su uključeni roditelji. Aktivnosti s roditeljima djece odnose se na roditeljske sastanke na temu *„Što je waldorfski vrtić“* i *„Vještine za život“*, roditeljski sastanak vezan uz predstavljanje programa predškole i roditeljski sastanak za roditelje novoupisane djece. Također, za roditelje su organizirana predavanja na temu *„Karma“* i *„Razvoj volje“* te umjetničke radionice izrade igračaka i dekoracija za Božićno i Uskrsno vrijeme. Također, djeca i roditelji zajedno sudjeluju na slavlju svetog Martina, Božića, karnevala, na slavlju svetog Ivana te na Danu otvorenih vrata, a roditelje se uključuje i u različite radne akcije (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu).

Struktura Montessori odgojno-obrazovnog rada u analiziranom je pisanom kurikulumu podijeljena na tri veća područja, a to su područje ja-slika o sebi, područje ja i drugi (obitelj, druga djeca, uža društvena zajednica, vrtić i lokalna zajednica) te područje svijet oko mene (prirodno i šire društveno okruženje, kulturna baština i održivi razvoj) (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Prethodno navedeni sadržaji mogli bi se svrstati u sadržaj vježbi za svakodnevni život. Seitz i Hallwachs (1997) navode da se u sklopu vježbi svakodnevnog života provode vježbe brige za samog sebe, vježbe brige za okolinu i vježbe povezane sa životom u zajednici. Također, djetetov razvoj u Montessori dječjem vrtiću započinje s vježbama svakodnevnog života budući da vježbe svakodnevnog života predstavljaju jednostavne zadatke koje dijete nastoji oponašati (Lillard, 1972). Kako je navedeno u analiziranom kurikulumu, u Montessori pedagogiji djeca uče kroz niz vježbi polazeći od konkretnog prema apstraktnome. Sadržaji učenja organizirani su po specifičnim Montessori područjima te su povezani s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Tako je moguće razlikovati područje za poticanje razvoja samostalnosti, područje za poticanje razvoja osjetilnosti, područje za poticanje govora i jezika, područje razvoja matematičkog duha i logičkog zaključivanja, kozmički odgoj te glazbeno i likovno stvaralaštvo, a svako se područje može povezati s nekom od ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje navedenih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Uloga vježbi za poticanje samostalnosti je razvoj neovisnosti, samopouzdanja, samopoštovanja i „vladanja samim sobom“ te osobina koje imaju značajnu ulogu u budućem intelektualnom razvoju djeteta. Vježbe iz područja samostalnosti uključuju pažljivo kretanje po prostoru, prenošenje stvari na odgovarajuće mjesto, brigu o samome sebi, očuvanje vlastitog okruženja i odgovarajuće komuniciranje s osobama u okruženju. Iduće su vježbe za razvoj osjetila koje razvijaju percepciju osjetilima, a Montessori pristup djecu potiče na korištenje optimalne kombinacije osjetila za učenje. Tijekom razvijanja vježbi percepcije, vježbama se dodaju sadržaji u pozitivu, komparativu i superlativu te se naglašavaju komparativne karakteristike „veliko-veće-najveće“ i „malo-manje-najmanje“. Vježbe iz područja jezika provode se cijeli dan i u svim aktivnostima, a razvijaju rječnik te vještine čitanja i pisanja dok se sadržaji iz kozmičkog odgoja odnose se na shvaćanje povezanosti između stvari, biljaka, životinja i pojava. Nadalje, vježbe za razvoj matematičkih vještina provode se kretanjem od najjednostavnijih pojmova do složenih računskih operacija dok se vježbe koje potiču glazbeni razvoj djeteta u Montessori dječjem vrtiću provode svakodnevno u dva vremenska razdoblja (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario navodi da prilikom planiranja sadržaja odgajatelji prate interes djece i nastoje zadovoljiti dječje interese i želje. Također, sudionik Mario navodi

da „...uz njihove interese i želje pridajemo veliku pažnju kozmičkom odgoju i obrađujemo svih velikih 5 lekcija, i unutar njih mnogo malih, prilagođenih uzrastu od 4 do 6 godina. Na taj način dajemo "ključ svijeta" djeci koji ih vodi u istraživanje“. Vidljivo je da djeca u Montessori dječjim vrtićima uče „školske“ sadržaje kao što su pisanje i čitanje, no navedeno ne začuđuje s obzirom na to da je Montessori vjerovala kako bi djeca trebala početi učiti prije osnovne škole (Seitz i Hallwachs, 1997).

U pisanom standardnom kurikulumu nisu jasno navedeni sadržaji koji se obrađuju u sklopu programa. Sudionik istraživanja Emil to pojašnjava na slijedeći način: „...odgojno-obrazovni rad se ne temelji na sadržajima već na nekakvim djetetovim interesima. Dakle, to nisu nekakvi striktno planirani sadržaji niti striktno određeni plan već se taj plan planira u skladu s tim kakve su mogućnosti odgojno-obrazovne skupine i kakve su specifičnosti djece iz te skupine jer svako dijete je različito i svaka skupina svake godine je različita. Tako da, nikad to nisu striktno određeni sadržaji niti striktno određene aktivnosti, to su uvijek aktivnosti planirane u skladu s onim što su dječje potrebe i što su dječji interesi“. Redoviti cjelodnevni program usmjeren je na razvoj različitih kompetencija u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) pa je moguće zaključiti da se u odgojno-obrazovnom radu obrađuju sadržaji koji pridonose razvoju navedenih kompetencija odnosno komunikacije na materinjem jeziku, komunikacije na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnovnih kompetencija u prirodoslovlju, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnosti i poduzetnosti te kulturne svijesti i izražavanja. Kako se navodi u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), u kurikulumu dječjeg vrtića nema strukturiranja aktivnosti prema specifičnim metodičkim, sadržajnim ili vremenskim područjima. Nadalje, kurikulum odstupa od tradicionalnog i krutog planiranja aktivnosti i sadržaja i okreće se prema dječjim mogućnostima i interesima prema kojima se oblikuje odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću što navodi i sudionik istraživanja Emil. Također, sudionik istraživanja navodi da se u radu koriste različiti sadržaji, a kao primjer navodi umjetničke, glazbene, likovne, sportske, istraživačke i društveno-zabavne sadržaje. Nadalje, prema odgovoru sudionika istraživanja „odgojno-obrazovni rad je rad cjelovit, znači ne parcijalizira područja niti predčitalačka niti matematička niti likovna nego se gleda kao dijete u cjelini“. Posebno je važno istaknuti da se u standardnom dječjem vrtiću ne provodi namjerno učenje čitanja, pisanja i računanja. Kako navodi sudionik istraživanja Emil: „...nema da djeca moraju izaći iz vrtića da poznaju brojeve i slova, od toga smo se već davno odmakli“. Isto se navodi i u Nacionalnom kurikulumu za rani

i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) u kojem je istaknuto da kurikulum predškole ne obuhvaća elemente „školifikacije“ što ukazuje na suvremeno shvaćanje djeteta i njegova odgoja i obrazovanja.

Analizom waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu utvrđeno je da svaki od navedenih kurikulumu ima određene specifičnosti. Tako posebno mjesto u waldorfskom kurikulumu zauzimaju umjetničke aktivnosti, ručni rad i sadržaji vezani uz tradicijsku kulturu, narodne običaje i pojedine svetkovine. Umjetnički sadržaji osobito su važni u waldorfskom dječjem vrtiću budući da se prema njima prepoznaje i tjedni ritam pa se tako svaki dan u waldorfskom dječjem vrtiću provodi po jedna umjetnička aktivnost. Umjetnički sadržaji prisutni su i u Montessori i u standardnom kurikulumu, no u waldorfskom im se kurikulumu pridaje najveći značaj. U Montessori kurikulumu se likovni i glazbeni sadržaji ističu kao zasebno područje sadržaja koje se obrađuje s djecom dok su u standardnom kurikulumu likovni i glazbeni sadržaji jednako zastupljeni kao i svi ostali sadržaji. Ručni odnosno praktični rad u dječjim se vrtićima odnosi na svakodnevne životne aktivnosti, a važnost ovih sadržaja, osim u waldorfskom, ističe se i u Montessori kurikulumu. Kako se navodi u literaturi, i waldorfski i Montessori dječji vrtići nastoje oponašati obiteljsku svakodnevicu zbog čega su u dječjim vrtićima česte aktivnosti poput čišćenja prostora, pospremanja stola, brisanja prašine, kuhanja i pečenja... (Steiner, 1995b; Glöcker, 1990). Važno je istaknuti da je navedene aktivnosti u Montessori kurikulumu moguće svrstati pod vježbe samostalnosti. Dakle, sličnost je u sadržajima waldorfskog i Montessori kurikulumu u tome što obuhvaćaju vježbe samostalnosti odnosno vježbe za razvoj svakodnevnih životnih vještina. Kao što je prethodno spomenuto, sadržaji u waldorfskom kurikulumu vezani su i uz pojedine svetkovine koje se obilježavaju u dječjem vrtiću. Iako se pojedini blagdani obilježavaju i u Montessori i u standardnom dječjem vrtiću, sadržaji vezani uz svetkovine učestaliji su u waldorfskom kurikulumu, a svetkovine ujedno oblikuju i godišnji ritam u waldorfskim dječjim vrtićima. Također, u waldorfskom su kurikulumu boravak u prirodi i „na svježem zraku“ te sadržaji vezani uz prirodu istaknutiji nego li je slučaj u Montessori i standardnom kurikulumu. U waldorfskom je kurikulumu tako posebna pažnja dana različitim izletima u prirodu, a sudionik istraživanja Rudolf navodi da se većina aktivnosti planira i održava u vanjskom prostoru ukoliko je to moguće. Nadalje, u odnosu na Montessori i standardni kurikulum fizička aktivnost odnosno pokret zauzima važan dio waldorfskog kurikulumu pri čemu je posebno važno istaknuti euritmiju. Euritmija je kao umjetnost pokreta aktivnost koja se provodi isključivo u waldorfskom dječjem vrtiću budući da je euritmija jedna od specifičnosti waldorfske pedagogije. Također, u sklopu waldorfskog

kurikuluma važno je istaknuti i dramsko-scenske aktivnosti koje su učestale u waldorfskim dječjim vrtićima, ali ne ističu se u Montessori i standardnom kurikulumu. U sklopu waldorfskog kurikulumu poseban se značaj pridaje i suradnji s roditeljima pa su tako u kurikulumu navedene aktivnosti odnosno sadržaji koji će se provoditi s roditeljima tijekom pedagoške godine dok u Montessori i standardnom kurikulumu nisu jasno istaknute aktivnosti i sadržaji usmjereni na roditelje. Kao specifičnost analiziranog pisanog waldorfskog kurikulumu ističe se i precizno navođenje sadržaja prisutnih u jasličkoj i sadržaja prisutnih u starijoj odgojnoj skupini što nije bilo pronađeno u pisanima Montessori i standardnom kurikulumu. Što se tiče specifičnosti sadržaja u Montessori kurikulumu, potrebno je istaknuti prethodno navedene vježbe. Iako se različiti sadržaji i vježbe za razvoj osjetila koriste i u waldorfskom i u standardnom dječjem vrtiću, navedene vježbe se posebno ističu u Montessori kurikulumu. U Montessori kurikulumu važno mjesto zauzimaju i vježbe iz područja jezika i vježbe za razvoj matematičkih vještina koje nisu toliko značajne u waldorfskom i standardnom kurikulumu. Naime, potrebno je naglasiti da se samo u Montessori dječjem vrtiću djeci daju školski sadržaji i u velikoj se mjeri potiče učenje čitanja, pisanja i računanja dok u waldorfskom i standardnom dječjem vrtiću to nije slučaj. Kao specifičnost Montessori kurikulumu u odnosu na waldorfski i standardni kurikulum potrebno je istaknuti i vježbe iz kozmičkog odgoja budući da su navedene vježbe kao sadržaj prisutne isključivo u Montessori kurikulumu. Naravno, iako su neki sadržaji iz kozmičkog odgoja prisutni i u waldorfskom i standardnom kurikulumu, ipak im se ne pridaje toliko značaj koliki se pridaje u Montessori kurikulumu. Nadalje, u Montessori i standardnom kurikulumu ističe se da se kod planiranja sadržaja velika važnost pridaje dječjim interesima, željama i potrebama u pogledu sadržaja kojima se djeca žele baviti. Na samom je kraju važno istaknuti i specifičnost standardnog kurikulumu, a to je da nema parcijalizacije sadržaja odnosno svi su sadržaji jednako zastupljeni u radu s djecom i nijednoj se vrsti sadržaja ne pridaje posebna pažnja.

Tablica 2. sadrži sažeti komparativni prikaz sadržaja koji su prisutni u odgojno-obrazovnom radu u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 2. Komparativni prikaz sadržaja u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Sadržaji	- umjetnički sadržaji, ručni rad i sadržaji vezani uz tradicijsku kulturu, narodne običaje i pojedine	- vježbe za poticanje razvoja samostalnosti, vježbe za poticanje razvoja osjetilnosti, vježbe za poticanje govora i	- svi su sadržaji zastupljeni u jednakoj mjeri, nema parcijalizacije sadržaja

	svetkovine, boravak u prirodi i „na svježem zraku“, sadržaji vezanih uz prirodu, fizička aktivnost, euritmija, dramsko-scenske aktivnosti, aktivnosti s roditeljima	jezika, vježbe za razvoj matematičkog duha i logičkog zaključivanja, kozmički odgoj, glazbeno i likovno stvaralaštvo	
--	---	--	--

7.3. Organizacija odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu

Što se tiče organizacije odgojno-obrazovnog rada, u waldorfskom se dječjem vrtiću ostvaruje desetsatni program ranog i predškolskog odgoja i naobrazbe, njege i prehrane djece od druge godine života pa do polaska u školu. U dječjem se vrtiću provodi redoviti program ranog i predškolskog odgoja i naobrazbe u dvije mješovite odgojno-obrazovne skupine te u jednoj starijoj jasličkoj skupini (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Sudionik istraživanja Rudolf ističe da su mješovite skupine djece po kriteriju dobi vrlo korisne budući da omogućuju „neposredno učenje mlade djece“ odnosno djeci se omogućuje da nauče jedni od drugih, a djeca različite dobi u pojedinoj skupini predstavljaju svojevrsnu obitelj koju čine mlađi i stariji članovi (Murphy-Lang, 2010). Osim redovitog programa, waldorfski dječji vrtić nudi i kraće programe odnosno program euritmije i igraonice. Aktivnosti se u waldorfskom kurikulumu organiziraju pomoću ritma koji, kako je navedeno u pisanom kurikulumu, predstavlja organizirano načelo u svim živim procesima te daje snagu, sigurnost i orijentaciju, a djeluje harmonizirajuće i ozdravljajuće. Također, za waldorfski su kurikulum karakteristične ponavljajuće aktivnosti koje omogućuju učenje bez intelektualnog pojašnjavanja, a ponavljanje je jedna od prirodnih potreba djeteta (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Sudionik istraživanja Rudolf pojašnjava što znači ponavljanje aktivnosti u waldorfskim dječjim vrtićima: *"tako prstovne igre, bajku koja je vrlo dugačka od dvije, tri stranice, radimo po mjesec dana...To je način na koji mi radimo, to je jedna hvalevrijedna metoda"*. Na važnost ritma i ponavljanja sudionik istraživanja Rudolf ukazuje slijedećim odgovorom: *„Ono što je važno za waldorfsku pedagogiju je pravilan raspored odnosno izmjena aktivnosti. To se u našoj internoj literaturi zove ritam i ponavljanje...“*. Nadalje, sudionik istraživanja Rudolf izmjenu aktivnosti pojašnjava uzdahom i izdahom zemlje: *„počeli smo s jednom globalnom cjelinom svijeta, prirode, zapravo cijele zemlje koja se s jedne strane utišava odnosno zatamljuje po zimi, a s druge strane zemljine polutke raste, nastaje cvat, izdah, rast bilja“*. Prilikom organizacije aktivnosti u waldorfskom se dječjem vrtiću odgajatelji vode ritmom godine, tjednim ritmom i dnevnim ritom što navodi i sudionik istraživanja: *„možemo gledati na jedan ritam koji se dešava*

unutar mjesec dana, zatim ritam koji se dešava unutar tjedan dana i dnevni ritam“. Ritam godine odnosi se na izmjenu godišnjih doba te kršćanskih svetkovina. Svetkovine koje se slave u waldorfskom dječjem vrtiću jednake su onima koje Valjan Vukić i Berket (2018) navode u literaturi. U mjesecu rujnu u dječjem se waldorfskom vrtiću slavi Svečanost Miholja, u listopadu se slave Dani kruha, a u studenome Svečanost Martinja. Prosinac je obilježen proslavom Svečanosti Adventa, Božićnim sajmom i obilježavanjem svete Lucije kada djeca siju pšenicu dok se u siječnju obilježava blagdan Sveta tri kralja. U veljači se aktivnosti usmjeravaju na obilježavanje maskara, u ožujku se odvijaju radionice za uskršnji sajam i radna akcija uređivanja vanjskog prostora dok se u travnju slavi Uskrs i nastavlja se radna akcija uređivanja vanjskog prostora. U svibnju se održavaju Dani otvorenih vrata i radna akcija uređivanja unutarnjeg prostora, a u lipnju se slave Duhovi i održava se Završna svečanost „školaraca“ (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Sudionik Rudolf navodi da se u waldorfskom dječjem vrtiću slave četiri glavne svetkovine, a svaka od njih zauzima mjesto u jednom godišnjem dobu: *"Imamo nekoliko svetkovina koje su vrlo glavne, a zapravo su podijeljene u četiri godišnja doba. Tako na jesen imamo Miholje, ono je 29.9., imamo Božić u dvanaestom mjesecu, onda imamo Uskrs već kada pada jer je to pomičan datum i na ljeto imamo Ivanje, 24.6"*. Baš kao što je navedeno i u literaturi, pedagoška godina u waldorfskom dječjem vrtiću započinje proslavom žetve u jesen (Seitz i Hallwachs, 1997). U pisanom se kurikulumu navodi da se tjedni ritam odnosi na izmjenu umjetničkih aktivnosti (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Isto navode i Valjan Vukić i Berket (2018), no one uz izmjenu umjetničkih aktivnosti ističu i tjedni plan prehrane. Sudionik istraživanja Rudolf tijekom intervjua pojašnjava na koji se način odvija ritam tjedna u waldorfskom dječjem vrtiću u kojem radi. *"Umjetnička aktivnost se po danima mijenja... Ponedjeljkom imamo slikanje, imamo akvarel boje koje su prirodnog pigmenta, a radimo jednom tehnikom mokro na mokro koja je vrlo živa za djecu. Znači na mokr papir djeca kistom nanose boju i zapravo ta boja po tom mokrom papiru bježi, prelijeva se sa drugom bojom i to je zapravo jedno veliko veselje. Utorkom imamo euritmiju te nam dolazi učitelj iz škole. To je jedan poseban predmet u okviru školskog kurikulumu, ali je također i namijenjen za vrtiće, za djecu od treće godine nadalje. I to je zapravo jedan pokret u prostoru koji je recimo poput plesa, međutim, specifičnost je u tome, to je puno više od plesa, to je cijela jedna umjetnost i jedna znanost... S djecom predškolske dobi je on jako stiliziran, prepun je zapravo tih pokreta koje oni mogu oponašati, nekih životinja, nešto što oni poznaju ili možda nekakav sadržaj iz priče, zavisi što euritmist smisli. Srijedom imamo dan za domaćinske poslove pa onda djeca većinom mijese kruh, ali tu je isto u aktivnostima možda pomaganje za pripremu za ručak, guliti mrkvicu ili rezati neko*

voće... Četvrtkom od umjetničkih aktivnosti imamo crtanje ili možda lutkarsku predstavu, a petkom obitavamo više vani...“. Dnevni ritam, kako je navedeno u pisanom kurikulumu, odnosi se na izmjenu aktivnosti koje zahtijevaju koncentraciju i usmjerenu pažnju djece te aktivnosti u kojima se djeca slobodno igraju i aktivno prerađuju doživljeno (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Navedeno je tumačenje dnevnog ritma najbližije pojašnjenju koje daju Valjan Vukić i Berket (2018) te Nicol (2010). Valjan Vukić i Berket (2018) ističu da se ritam dana u waldorfskom dječjem vrtiću odvija na temelju izmjene aktivnosti vođenih od strane odgajatelja te slobodnih aktivnosti koje dijete samostalno odabire s obzirom na vlastite interese dok Nicol (2010) daje slično pojašnjenje pa se tako izmjena dnevnog ritma u waldorfskim dječjim vrtićima ogleda u izmjeni vremena djetetove igre i vremena izvan vrtića te vremena učenja odnosno vremena u kojem se pričaju priče ili se provode vođene aktivnosti u krugu. Sudionik istraživanja Rudolf navodi pozitivnu stranu dnevnog ritma budući da „*on jako dobro djeluje na djecu, daje djeci sigurnost, djeca uvijek kad dođu znaju kako će taj dan teći, znači od jutra pa do odlaska kući postoji nekakav raspored*“. Također, sudionik istraživanja Rudolf navodi tijek dana u waldorfskom dječjem vrtiću u kojem radi pa tako u vremenu u kojem se djeca okupljaju traje slobodna igra. Prva je aktivnost u waldorfskom dječjem vrtiću „*pedagoško okupljanje za dobro jutro uz pjesmicu i izriječ, gestovnu ili prostovnu igricu*“ nakon čega slijedi doručak. Nakon doručka slijedi slobodna igra odnosno „*jedan slobodan izdah, a nakon toga je opet udah kada se soba posprema*“. Slijedi ponovo okupljanje djece uz ritmičke igre i tekstove oponašanja odnosno takozvano kolo te potom umjetničke aktivnosti. Nakon umjetničkih aktivnosti slijedi odlazak na zrak, a nakon povratka u vrtić djeca slušaju bajku ili priču. Potom slijedi ručak i popodnevni odmor, a nakon odmora slijede slobodne igre do dolaska roditelja po djecu. Ritam dana koji je opisao sudionik istraživanja Rudolf gotovo je potpuno identičan ritmu dana koji navodi Schöttner (1993). Prema Schöttneru (1993) dan u waldorfskom dječjem vrtiću započinje slobodnom igrom nakon koje slijedi pospremanje sobe. Zatim slijede ritmičke aktivnosti, boravak na zraku i pričanje priča odnosno sve aktivnosti koje je spomenuo i sudionik istraživanja. U sklopu organizacije odgojno-obrazovnog rada kao važno se organizacijsko načelo u pisanom kurikulumu spominje i zadaća odgajatelja koji dnevno planira aktivnosti, sadržaje, materijale i sredstva ponuđena djeci (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu).

Montessori dječji vrtić nudi djelatnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece i skrbi o djeci od navršene treće godine života do polaska u školu, a program se odvija u dvije mješovite odgojno-obrazovne skupine koje djeluju prema Montessori programu (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Navedeno je u skladu s literaturom budući da Matijević

(2001) navodi da se odgojne grupe u Montessori vrtićima sastoje od djece različite dobi odnosno djece koja su na različitim stupnjevima intelektualnog i socijalnog razvoja. Prednost je mješovitih skupina s obzirom na dob djece u tome što mlađa djeca imaju priliku promatrati i oponašati stariju djecu te tražiti zaštitu starije djece dok starija djeca pomažu mlađoj i preuzimaju odgovornost (Philipps, 1999). Posebna pažnja se u analiziranom Montessori kurikulumu pridaje fleksibilnoj organizaciji vremena te usklađenosti vrtićkog ritma s individualnim ritmom djeteta. Pri tome polazište čini individualna potreba djeteta s kojom se usklađuje ritam dječjeg vrtića zbog čega se vremenska dimenzija konstantno mijenja i konstantno se nadograđuje (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario navodi okvirni ritam dnevnih aktivnosti u Montessori dječjem vrtiću pa tako dan započinje radom s Montessori priborom po područjima: *„Vrši se rad s Montessori priborom po područjima, rade se vježbe svakodnevnog života, senzomotorike, jezika, matematike i kozmičkog odgoja. Rad se odvija individualno ili u manjim skupinama po izboru djece“*. Nakon rada s priborom i doručka slijedi vrijeme kruga u sobi dnevnog boravka ili u vanjskom okruženju, a ovisno o vremenskim uvjetima. *„Tada se njeguje zajedništvo i to kroz pjesme, ples, priče, diskusije... Upoznaje se život vrtića i njegove okoline. U krugu se također prakticiraju i teme kozmičkog odgoja, primjerice, kontinenti, kalendar prirode za svaki mjesec, biljni i životinjski svijet, blagdani u obitelji i vrtiću te obilježavanje rođendana na Montessori način“*. Slijedi voćni obrok te aktivnosti na vanjskom prostoru. Aktivnosti kojima se djeca bave u vanjskom prostoru su raznolike. *„U skladu s vremenskim uvjetima planiraju se kratke šetnje, promatranje i upoznavanje promjena u prirodi, uređenje cvjetnjaka, igre loptom, istraživanje s vodom, korištenje penjalice i tobogana, igre s pjevanjem na terasi, spontano likovno izražavanje, primjerice, crtanje kredom, olovkom, slikanje, kolaž...“*. Nakon vanjskih aktivnosti slijedi ručak te priprema za popodnevni odmor uz glazbu ili priču. Slijedi rad s priborom, užina i slobodna igra. U Montessori kurikulumu važno je spomenuti i organizaciju poticajnog prostora koja predstavlja temeljni izvor učenja djece, a poticajnosti vrtićkog prostora pridonosi Montessori pribor. Iz tog bi razloga okruženje dječjeg vrtića trebalo biti sadržajno i materijalno bogato, pedagoški dobro promišljeno, organizirano i strukturirano te mora imati visoki obrazovni potencijal (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“).

U standardnom se dječjem vrtiću, kako je navedeno u pisanom kurikulumu, uz redoviti program njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi nude i posebni i specijalizirani programi kao što su programi za djecu s teškoćama, program na talijanskom jeziku za djecu pripadnike talijanske nacionalne manjine,

program predškole, programi ranog učenja stranih jezika i drugi programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i sportskog sadržaja. Što se tiče vremenske dimenzije, organizacija vremena u standardnom dječjem vrtiću je fleksibilna i vrši se kroz usklađivanje djetetovih potreba, interesa, biološkog ritma djeteta i rutine koju zahtjeva organizacija rada u dječjem vrtiću. Osnovno je načelo organiziranja vremena u standardnom dječjem vrtiću postizanje da svaki trenutak življenja djece u vrtiću ima jednaku važnost i jednaki odgojno-obrazovni potencijal (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Sudionik istraživanja Emil navodi da je određena dnevna rutina koju se kontinuirano slijedi prisutna samo u jasličkoj skupini dok u starijim skupinama to nije slučaj. Nadalje, sudionik Emil navodi značaj vremenske i prostorne fleksibilnosti: „...vremenska fleksibilnost je došla do izražaja, ali i prostorna fleksibilnost ...smatram da djeca nisu uvijek gladna u točno određeno vrijeme, djeci se uvijek ne radi zamisao odgajatelja u točno određene vrijeme, djeca tako ne funkcioniraju. Dakle, ako već imamo cilj da se dijete razvija cjelovito što bi istovremeno značilo i da radimo na njegovoj samoaktualizaciji da samo čini nešto, onda bi trebalo i samo odlučivati u koje vrijeme želi što raditi“. Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa posebno je naglašena u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) kao jedno od načela rada. U dječjem vrtiću fleksibilnost se odnosi na fleksibilnost svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa odnosno na prilagođavanje kurikuluma specifičnim mogućnostima, interesima i potrebama djece i odraslih u dječjem vrtiću (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Također, važno je spomenuti da su odgojno-obrazovne skupine u standardnom dječjem vrtiću mješovite, a sudionik istraživanja mješovite skupine vidi kao prednost pri čemu „mlađa djeca uvelike uče od te starije djece i najviše napreduju uz stariju djecu“.

Sličnost je waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma vidljiva u mješovitim skupinama djece po kriteriju dobi. U trima su dječjim vrtićima djeca okupljena u mješovitim odgojnim skupinama pri čemu starija djeca mlađoj djeci predstavljaju uzor, a mlađa djeca imaju prilike učiti od starije djece. Razlika je u trima navedenim kurikulumima vidljiva u organizaciji aktivnosti budući da se u waldorfskom kurikulumu organizacija aktivnosti odvija s obzirom na ritam i ponavljanje aktivnosti, u Montessori se kurikulumu planira samo okvirni ritam dnevnih aktivnosti dok je u standardnom kurikulumu organizacija vremena u potpunosti fleksibilna. U waldorfskom se dječjem vrtiću svakodnevno slijedi dnevni ritam što u Montessori i standardnom dječjem vrtiću nije slučaj. U Montessori dječjem vrtiću postoji okvirni dnevni ritam, no važno je istaknuti da se naglasak stavlja na usklađenost vrtićkog ritma s individualnim

ritmom djeteta pa tako organizacija vremena u Montessori dječjem vrtiću podliježe fleksibilnosti. Važno je istaknuti da u standardnom kurikulumu ne postoji čak ni okvirni dnevni ritam već je organizacija vremena i aktivnosti u potpunosti fleksibilna i vrši se u skladu s dječjim potrebama odnosno s individualnim ritmom djeteta uz izuzetak jasličke skupine u kojoj se slijedi točno određeni plan dana. Nadalje, važno je istaknuti i da su tjedni i godišnji ritam specifičnosti waldorfskog kurikulumu i waldorfske pedagogije budući da Montessori i standardni dječji vrtić nemaju praksu slijeđenja tjednog i godišnjeg ritma. Osobito je važno istaknuti i ponavljanje aktivnosti kao specifičnost waldorfskog dječjeg vrtića budući da se određeni sadržaji u dječjem vrtiću obrađuju kroz tri ili četiri tjedna što nije slučaj u Montessori i standardnom dječjem vrtiću.

Tablica 3. prikazuje na koji se način odvija organizacija odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 3. Komparativni prikaz organizacije u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Organizacija	- mješovite skupine djece po kriteriju dobi - godišnji, tjedni i dnevni ritam, ponavljanje aktivnosti	- mješovite skupine djece po kriteriju dobi - okvirni ritam dnevnih aktivnosti i usklađenost vrtićkog ritma s individualnim ritmom djeteta	- mješovite skupine djece po kriteriju dobi - fleksibilna organizacija vremena i aktivnosti - u skladu s dječjim potrebama

7.4. Metode i mediji u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu

U pisanom waldorfskom kurikulumu navodi se nekoliko metoda koje odgajatelji primjenjuju u odgojno-obrazovnom radu s djecom, no nema jasno istaknutih medija. Metode koje se spominju u kurikulumu su prstovne, ritmičke i gestovne igre pomoću kojih se ostvaruju umjetnički sadržaji (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Što se medija tiče, Seitz i Hallwachs (1997) ističu da su u waldorfskim dječjim vrtićima igračke sastavljene od prirodnih materijala, a isto potvrđuje i sudionik istraživanja Rudolf koji navodi da se u waldorfskim dječjim vrtićima prednost daje prirodnim materijalima pa su tako „*kutići prepuni tih prirodnih elemenata, prirodnih oblutaka, drva, kamenčića, mahovine, a isto tako su i neki centri, kao što je recimo, svetkovinski stol ili možda još neki kutići, više zastupljeni s prirodnim elementima*“. Posebno mjesto u prostoriji waldorfskog dječjeg vrtića zauzima svetkovinski stol kojeg krasi materijali „*ključni za taj period, za to godišnje doba*“. Kako se navodi u literaturi, svetkovinski

stol odražava promjenu godišnjeg doba ili svetkovinu koja se slavi (Nicol, 2010). Sudionik istraživanja Rudolf navodi da se u waldorfskom dječjem vrtiću koriste "*materijali odnosno sredstva odnosno igračke koje se nalaze takve kakve jesu u neposrednoj okolini tipa kamenja, oblutaka, narezanih drva, šišarke, mahovina*". Također, sudionik Rudolf navodi da se u dječjem vrtiću u kojem radi u prostoriji dnevnog boravka nalazi i kutak s različitim tkaninama kao što su, primjerice, pamuk, vuna i lan. Važno je naglasiti da se u waldorfskom dječjem vrtiću u kojem radi sudionik istraživanja posebna pažnja pridaje i prirodnosti materijala koji se koristi u umjetničkim aktivnostima. "*Znači, akvarel boje su s prirodnim pigmentom, imamo pčelinji vosak koji modeliramo koji je isto tako u boji...pastele su nam isto tako od prirodnog voska*".

Neke su od metoda navedene u pisanom Montessori kurikulumu individualni neposredni rad, grupni rad, rad posredstvom slikovnice i medija (primjerice pomoću interaktivnog CD-a za učenje), rad na projektu, eksperimentalno-istraživačke aktivnosti, pokusi, svakodnevne aktivnosti (primjerice vaganje, mjerenje ili istraživanje strukture materijala), postavljanje poticajnih pitanja otvorenog tipa i slično (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Iako su prethodno navedene različite metode, sudionik istraživanja Mario ističe da se teme u dječjem vrtiću uglavnom obrađuju kroz projektni rad i naglašava važnost dokumentarnih filmova: „*Koristimo se dokumentarnim filmovima iz područja flore, faune, geografije, prirode, povijesti, ovisno o tematskom području koje obrađujemo*“. Kako se navodi u analiziranom Montessori kurikulumu, mediji bi u Montessori dječjim vrtićima trebali biti raznovrsni i uvijek dostupni kako bi se djeci osigurala sloboda izbora, a u radu s djecom koristi se posebno oblikovani Montessori pribor (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). U pisanom se kurikulumu navodi kako bi materijali trebali biti uvijek dostupni djeci, no Matijević (2001) navodi da bi od svakog materijala u dječjem vrtiću trebao postojati samo jedan primjerak kako bi se djeca poučila strpljivosti i čekanju na red. Također, mediji koji se koriste u radu trebali bi omogućiti dječji rad od lakšeg prema težem, od jednostavnog prema složenom, od konkretnog prema apstraktnom te od cjelovitog prema pojedinačnom čime se osigurava situacijsko konstruiranje znanja i rješavanje problema pomoću logičkog promišljanja i kombiniranja u smjeru razvoja kreativnosti. Pribor za rad u dječjem je vrtiću izložen na posebnom mjestu te bi trebao biti organiziran prema aktualnim temama što osigurava da svako dijete zna gdje se konkretni pribor nalazi i može samostalno uzeti pribor. Važno je naglasiti da se u Montessori pedagogiji koriste posebno oblikovani materijali bez komercijalnih setova za razvoj simboličke igre, osim u jasličkoj skupini, u kojoj su djeca još uvijek u procesu prilagodbe. Montessori pribor obuhvaća pribor koji potiče dječju samostalnost, osjetilnost,

razvoj jezika, matematike, kozmičkog odgoja i glazbenog odgoja. Pribor za poticanje dječje samostalnosti je bojom određen pribor i njegov raspored na policama pomaže u organizaciji pribora potrebnog za izvršavanje pravih zadataka iz djetetova svakodnevnog života (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario navodi: „*Priborima za aktivnosti svakodnevnog života dijete razvija koordinaciju pokreta, finu i krupnu motoriku, koncentraciju, osamostaljuje se u aktivnostima svlačenja i oblačenja, vezivanja vezica, kopčanja kopči, čišćenja cipela... Na taj se način dijete brine za sebe. Brigu za predmete u prostoru spoznat će kroz vježbe pranja stola, pometanja poda, brisanje prašine...*“. Idući je pribor za poticanje osjetilnosti, a njegova je uloga poticanje razvoja svih osjetila. Montessori pribor za usvajanje hrvatskog jezika pažljivo je pripremljen i postavljen na otvorene police kako bi stimulirao dječja neovisna istraživanja. Na policama se nalaze različite vježbe, poticaji, ideje, aktivnosti i igre koje će djeci učenje jezika učiniti lakšim i zabavnijim (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Kao primjer materijala za poticanje razvoja jezika sudionik istraživanja navodi slova od brusnog papira. Montessori pribor za matematiku djecu upoznaje s brojkama, količinom, skupovima i računskim operacijama. Matematički se Montessori pribor dijeli u pet skupina, a pribor čine brojevnice, brojke od brusnog papira, vretena, brojke i žetoni, uvod u količini perli, uvod u simbol, stvaranje višeznamenkastog broja, ploče za oduzimanje, zbrajanje, množenje i dijeljenje, kubični lanci, Seguin ploča I i II, šarene perle, množenje sa šarenim perlama i pločice u boji. Nadalje, pribor iz kozmičkog odgoja sastoji se od niza vježbi koje potiču svijest djece o ekologiji, etici i prirodoslovlju, a neki od medija koji se koriste u kozmičkom odgoju djece su globusi, zastavice, botaničke puzzle i kartice s dijelovima životinja (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Kao pribor za glazbeni odgoj, sudionik Mario navodi Orffove instrumente koji djeci omogućuju sviranje. Područja primjene Montessori pribora navedena u pisanom kurikulumu vrlo su slična područjima koje navode Seitz i Hallwachs (1997). Razlike se ogledaju u nazivu pribora za dva područja razvoja budući da je u pisanom kurikulumu pribor nazvan priborom za poticanje dječje samostalnosti dok se u literaturi koristi naziv pribor pomoću kojeg se izvode vježbe za praktični život, no uloga je navedenog pribora jednaka. Također, u analiziranom Montessori kurikulumu koristi se naziv pribor za kozmički odgoj dok se u literaturi koristi naziv materijali za svemirski odgoj, no kao i u prethodnom slučaju, uloga je pribora odnosno materijala jednaka. Nadalje, u pisanom Montessori kurikulumu nabrojena je kategorija više odnosno pribor za glazbeni odgoj koji Seitz i Hallwachs (1997) ne navode. Također, važno je napomenuti da Montessori pribor u sebi ima kontrolu ispravnosti pa je tako rad djece u dječjem vrtiću autokorektivan (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“).

U analiziranom standardnom kurikulumu nisu jasno navedene metode i mediji koji se koriste u radu s djecom, no istaknuta su njihova određena obilježja. Materijali za igru dostupni su i raspoloživi u dovoljnim količinama, primjereni su razvojnim kompetencijama i interesima djece, sigurni su, uredni i estetski vrijedni. Bogata ponuda konkretnih i zanimljivih materijala potiče aktivno konstruiranje znanja odnosno učenje činjenjem, a raznovrsnost, dostupnost, količina i način ponude materijala jačaju neovisnost i autonomiju učenja djeteta (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Vezano uz metode odgojno-obrazovnog rada, sudionik istraživanja Emil navodi da bi se u odgojno-obrazovnom radu trebale ispreplitati različite metode rada kao i različiti mediji odnosno materijali. Važno je istaknuti i da se „...s vremena na vrijeme materijali moraju mijenjati kako bi djeci uvijek taj prostor bio primamljiv“. S obzirom na prethodno navedeno, moguće je zaključiti da je glavno obilježje metoda i medija u standardnom kurikulumu njihova raznovrsnost.

U trima se dječjim vrtićima rad s djecom odvija putem različitih metoda, no u pisanom se waldorfskom kurikulumu ističu prstovne, ritmičke i gestovne igre dok se u Montessori dječjem vrtiću ističu projektni rad i dokumentarni filmovi. Za standardni dječji vrtić nije moguće istaknuti jednu dominantnu metodu koja se koristi u radu s djecom budući da sudionik istraživanja Emil ističe da bi se u odgojno-obrazovnom radu uvijek trebale koristiti različite metode rada. Što se medija tiče, waldorfski i Montessori kurikulum ističu specifičnosti materijala i pribora koji se koriste u radu s djecom dok u standardnom kurikulumu tih specifičnosti nema. U waldorfskom je dječjem vrtiću poseban naglasak stavljen na prirodne materijale pa tako soba dnevnog boravka u waldorfskom dječjem vrtiću obiluje materijalima u njihovom izvornom obliku kakve ih je moguće naći u prirodi. Za razliku od praske u waldorfskom dječjem vrtiću, u Montessori se dječjem vrtiću rad zasniva na specifičnim Montessori materijalima. Tako su pribor koji potiče dječju samostalnost, osjetilnost, razvoj jezika, matematike, kozmičkog odgoja i glazbenog odgoja specifičnosti koje je moguće pronaći isključivo u Montessori dječjem vrtićima i koje čine temelj odgojno-obrazovnog rada u Montessori dječjem vrtiću. Važno je istaknuti da u standardnom kurikulumu nema specifičnih medija koji se koriste u radu s djecom već su mediji različiti.

Tablica 4. sadrži sažeti komparativni prikaz metoda i medija koji se koriste u odgojno-obrazovnom radu u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 4. Komparativni prikaz metoda i medija u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Metode	- različitost metoda uz isticanje prstovnih, gestovnih i ritmičkih igara	- različitost metoda uz isticanje projektnog rada i dokumentarnih filmova	- različitost metoda
Mediji	- igračke od prirodnih materijala i materijali iz prirode	- raznovrsnost i dostupnost materijala, autokorektivan pribor - Montessori pribor (pribor koji potiče dječju samostalnost, osjetilnost, razvoj jezika i matematike, pribor za kozmički i glazbeni odgoj)	- raznovrsnost i dostupnost materijala - različitost medija

7.5. Strategije u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu

Strategije koje se spominju u waldorfskom kurikulumu su ljubav i toplina, razvoj osjetila, kreativno odnosno umjetničko izražavanje, svrhovita aktivnost odraslih osoba kao model za dječje oponašanje, odgajatelji koji slijede put unutarnjeg razvoja, slobodna odnosno maštovita igra, zaštita djetinjstva, zahvalnost, poštovanje i znatiželja te zadovoljstvo i duhovitost odnosno humor (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Iste strategije navodi i sudionik istraživanja Rudolf tijekom intervjua, a iste se strategije navode i u literaturi (Howard, 2007). Ljubav i toplina čine temelj razvoja djeteta, a izražavaju se u odnosu koji se uspostavlja između odrasle osobe odnosno odgajatelja i djeteta, u međusobnom odnosu djece te u društvenim odnosima odraslih unutar dječjeg vrtića. Ova načela trebala bi biti uključena u društveno okruženje ranog obrazovanja, a djeca ih usvajaju procesom oponašanja. Razvoj osjetila važno je načelo budući da je rano učenje djeteta povezano s djetetovom tjelesnošću i s njegovim osjetilnim iskustvima. Iz tog je razloga važno da prostorno okruženje dječjeg vrtića osigurava poticajne i raznolike mogućnosti za djetetovo aktivno samoobrazovanje. Steiner je istaknuo da se u prvih sedam godina djetetova života trebaju razvijati niža osjetila odnosno osjetilo dodira, osjetilo vitaliteta, vestibularno osjetilo i proprioceptivno osjetilo budući da su niža osjetila temelj za pravilan razvoj srednjih i viših osjetila u budućnosti (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Što se tiče razvoja osjetila, sudionik Rudolf navodi da se u dječjem vrtiću nastoje planirati i izvoditi aktivnosti i situacije koje potiču razvoj dječjih osjetila. U unutrašnjem prostoru dječjeg vrtića djeca najviše mogu razvijati taktilna osjetila zbog opipavanja i korištenja materijala koji se nalazi u unutarnjem prostoru dječjeg vrtića. Što se tiče

kreativnog odnosno umjetničkog izražavanja, odgajatelj je umjetnik u načinu na koji se odnosi prema djeci i sagledava djecu i svakodnevne životne aktivnosti. Zadaća je odgajatelja djeci ponuditi mogućnosti za umjetničko izražavanje pjevanjem, sviranjem, pokretom i gestama odnosno prstovnim igrama, ritmičkim i gestovnim igrama te euritmijom, kao i govorom i jezikom, modeliranjem, bojanjem vodenim bojama, crtanjem i lutkarskim predstavama budući da svrhovita aktivnost odraslih osoba predstavlja model za dječje oponašanje. Nadalje, uloga je odgajatelja prilagoditi praktične odnosno svakodnevne aktivnosti djeci na način da ih djeca mogu oponašati kroz igru pri čemu bi dječje aktivnosti trebale biti izvedene izravno iz svakodnevnog života. Djeca bi u dječjem vrtiću trebala dobiti priliku za izravno oponašanje svakodnevice budući da je realno, smisleno i svrhovito djelovanje koje je prilagođeno potrebama djeteta i u skladu je s dječjom prirodom značajna obrazovna aktivnost (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Kako navodi i sudionik istraživanja Rudolf, odgajatelj predstavlja uzor zbog čega je jedno od osnovnih učenje koje se kod djece javlja oponašanje. Navedeno ne začuđuje budući da je za prvo razvojno razdoblje do sedme godine života karakteristično oponašanje i postojanje uzora (Seitz i Hallwachs, 1997). Oponašanje je posebice karakteristično za djecu mlađu od tri godine koja svojim osjetilima istražuju okolinu (Glöcker, 1990). Nadalje, slobodna i maštovita igra važno je načelo waldorfske pedagogije pa je tako zadaća odgajatelja kreiranje okruženja koje podržava zdravu igru. Također, djetetu bi trebalo dopustiti da, što je duže moguće, pripada mirnoj stvarnosti koja je ispunjena maštovitim slikama. Zbog toga bi se odgajatelj trebao suzdržavati davanja usmenih uputa te bi ponašanje odgajatelja trebao biti model kojeg dijete oponaša dok bi prepoznatljiv ritam i aktivnosti osigurali kontekst u kojim je potreba za verbalnim uputama značajno niska (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Načelo zaštite djetinjstva sudionik istraživanja Rudolf pojašnjava na slijedeći način: *"glavna je ta ideja da dijete ostane što duže dijete i da to djetinjstvo, na neki način, bude onako kao što je bilo reklo bi se davno..."*.

Temeljne su pedagoške i didaktičke odrednice Montessori pedagogije navedene u analiziranom kurikulumu samostalnost, sloboda izbora, sloboda kretanja, sloboda izbora mjesta rada, tišina, individualizacija, senzomotorička integracija i red. Montessori pedagogija vodi se rečenicom „Pomozi mi da to učinim sam“ budući da dijete ima pravo biti samostalno te treba i smije raditi ono što može. Primjerice, djetetu je potrebno omogućiti samostalno hranjenje, odijevanje, obuvanje, pranje ruku i zubi, brisanje prašenje, pripremanje obroka, serviranje obroka, zalijevanje cvijeća i slično. Što se tiče slobode izbora, dijete ima pravo slobodno izabrati čime će se baviti i kojim tempom, s kime će nešto raditi i koliko će dugo njegova

aktivnost potrajati. Također, dijete se ima pravo slobodno i nesmetano kretati ili mirovati u pripremljenoj okolini te izabrati mjesto na kojem će obavljati određenu aktivnost. Tako dijete može raditi na stolu, na podu, na tepihu, u galeriji, u vanjskom ili unutarnjem prostoru dječjeg vrtića (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sloboda i samostalnost koje su prethodno navedene ukazuju na glavni odgojni cilj Montessori pedagogije, a to je slobodni čovjek (Seitz i Hallwachs, 1997). Na slobodu izbora ukazuje i Lillard (1972) te navodi da je djeci potrebno dopustiti da samostalno dolaze do rješenja i ideja. Dijete ima pravo i na tišinu isto kao i na verbalnu komunikaciju te na individualizirani pristup koji omogućuje zadovoljavanje djetetovih tjelesnih, duhovnih, umnih, emocionalnih i socijalnih potreba te nesmetano ostvarivanje djetetovih mogućnosti. Individualizacija omogućuje djeci da napreduju vlastitim tempom odnosno prema individualnim mogućnostima s obzirom da se unutarnje potrebe kod različite djece pojavljuju u različito vrijeme (Edwards, 2002; Matijević, 2001). Vezano uz senzomotoričku integraciju, dijete najlakše uči putem osjetila i ima pravo na okolinu koja će mu to omogućiti. Također, dijete ima pravo na red budući da red u okruženju pomaže da dijete uspostavi red unutar sebe što mu pruža osjećaj sigurnosti. Red se ogleda u dobroj organizaciji vremena, aktivnosti i mjesta (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario navodi pet načela kojima se koristi u radu s djecom. Prvo je načelo „upijajućeg uma“ prema kojem dijete upija sve oko sebe. Prema Lesley (2000), upijajući um odnosi se na sposobnost djeteta da iz svog okruženja nesvjesno upija informacije i na taj način uči o svojem okruženju. Drugo je načelo pripremljene okoline odnosno posebno izrađen pribor i strukturirana okolina. Treće je načelo promatranja što znači da odgajatelj promatranjem uočava i utvrđuje djetetove potrebe u svrhu poticanja njegovog daljnjeg razvoja. Montessori (2003) navodi da odnos između odgajatelja i djeteta nije hijerarhijski već je uloga odgajatelja pružiti djetetu pomoć koja mu je potrebna za samoodgoj pri čemu Montessori odgajatelj potiče dijete na razvoj na način da mu ne predstavlja autoritet. Također, „Dijete pokazuje put, a odgajatelj pruža pomoć na tom putu“ (Bašić, 2011, str. 211). Četvrto je načelo slobodnog izbora i ponavljanja budući da dijete samo odabire pribor kojim će raditi pri čemu je dijete vođeno unutarnjom motivacijom. Peto je načelo osobnog tempa i trajanja rada „*jer dijete radi priborom ovisno o vlastitom temperamentu*“.

U standardnom se kurikulumu navodi da temeljni model učenja i cjelovitog razvoja djeteta predstavlja igra. Također, djeci i djelatnicima je omogućena sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada kroz otvoreni didaktičko-metodički sustav, a navedeno je preduvjet za razvoj kreativnog mišljenja, autonomije i odgovornosti. Odrasle bi osobe trebale pružiti

optimalne poticaje i inicijativu za suradničko učenje koje se kod djece potiče putem stvaranja primjerenog i poticajima bogatog okruženja. Važno je da dječji vrtić predstavlja stimulirajuće socijalno okruženje u kojem prevladavaju pozitivne društvene interakcije i međusobno povjerenje, a takvo je okruženje važno za razvoj socijalnih vještina i kompetencija djece. Značajnu ulogu ima i proces samostalnog učenja budući da je djetetu važno dati mogućnost da samostalno inicira aktivnosti s obzirom na vlastite interese, bira materijale i način njihove upotrebe, prostor za igru, djecu s kojom se želi igrati i slično (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Kako navodi sudionik istraživanja Emil, važno je „*da ja (sudionik istraživanja) o djeci mislim da su sposobna i da njih uvjerim da su sposobna sama odlučivati za sebe, sama odabrali i društvo i aktivnosti i odlučivati o svojim potrebama i o svojim interesima, a da sam ja onda taj koji će im to sve omogućiti kroz različite poticaje i kroz uređenje prostora*“. Strategija rada u dječjem vrtiću jednaka je onoj navedenoj u nacionalnom kurikulumu budući da u procesu učenja dijete zauzima aktivnu ulogu, a važan je i kontekst u kojem se učenje odvija (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Također, važno je spomenuti i proces aktivnog istraživanja materijala kojim dijete dobiva iskustvo manipuliranja, preoblikovanja i kombiniranja materijala prilikom kojih se koristi svim svojim osjetilima, provjerava zaključke do kojih je došlo prijašnjim iskustvima i postupno uči verbalizirati vlastito iskustvo. Nadalje, važno je spomenuti i suradničko učenje djece koje je od strane odgajatelja podržano posebnim strategijama podrške, putem stvaranja kvalitetnog prostorno-materijalnog, vremenskog i socijalno-emocionalnog konteksta te putem uvažavanja suvremenih dostiga teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U pisanom se kurikulumu navodi da se strategije podrške ostvaruju u prostorno-materijalnom, vremenskom, komunikacijskom i socijalno-emocionalnom kontekstu. Prostorno-materijalni kontekst trebao bi biti bogat i poticajan što djeci omogućuje slobodan izbor aktivnosti i međusobno stupanje u interakciju. Odgajatelj prostor dječjeg vrtića organizira u centre aktivnosti koji su jasno prepoznatljivi, djeci privlačni i ugodni. Prostor organiziran u centre aktivnosti djeci omogućuje stupanje u socijalne interakcije, mogućnost osamostaljivanja i samostalne aktivnosti. Nadalje, bogata ponuda konkretnih i zanimljivih materijala potiče aktivno konstruiranje znanja odnosno učenje činjenjem, a raznovrsnost, dostupnost, količina i način ponude materijala jačaju neovisnost i autonomiju učenja djeteta. Vezano uz vremenski kontekst, važno je naglasiti da je organizacija vremena u dječjem vrtiću fleksibilna, a vrši se putem usklađivanja djetetovih potreba, interesa, biološkog ritma djeteta i rutine koju zahtjeva organizacija rada u dječjem vrtiću. Osnovno je načelo organiziranja vremena u dječjem vrtiću postizanje da svaki trenutak življenja djece u vrtiću ima jednaku važnost i jednaki odgojno-obrazovni potencijal. Što se tiče komunikacijskog

konteksta, odgajatelj razvija i njeguje komunikaciju s djetetom koja je vođena podrškom, razumijevanjem i empatijom s ciljem poticanja socijalno-emocionalnog razvoja djeteta. Odgajatelj je djetetu konstantno emocionalno dostupan, prilikom komunikacije djetetu pruža osjećaj bliskosti i privrženosti, promatra i prati djetetovo ponašanje te djetetovu verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Također, odgajatelj zainteresiranošću, entuzijazmom, oduševljenjem, verbaliziranjem djetetovih postupaka, postavljanjem otvorenih i poticajnih pitanja te dijeljenjem optimističnih opažanja o okolini podržava djetetovu prirodnu potrebu za sklonost istraživanju, upoznavanje i razumijevanje vlastite okoline, a iskazivanjem poštovanja i zanimanja za ono što kod djeteta izaziva čuđenje i divljenje odgajatelj kod djeteta stvara temelj za razvoj maštovitosti i stjecanje novih iskustava i spoznaja. U okviru socijalno-emocionalnog konteksta, odgajatelji kroz razvijanje djetetovih vještina prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija, njihovog imenovanja i razumijevanja stvaraju okruženje u kojem djeca na siguran i prihvatljiv način mogu izraziti vlastite emocije te razvijati sposobnost regulacije i upravljanja vlastitim emocijama. Odgajatelj usmjerava i, ukoliko je potrebno, modificira ponašanje djeteta kako bi osigurao uvjete za stvaranje primjerenih oblika interakcija u odgojnoj skupini putem zadavanja jasnih uputa, objašnjavanjem posljedica negativnog ponašanja, dogovarajući jasna pravila te dajući jasne povratne informacije (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka).

U kurikulumima se navode različite strategije koje se koriste u odgojno-obrazovnom radu, no u svakom se kurikulumu ističe nekoliko strategija koje se smatraju najvažnijima. U waldorfskom su kurikulumu to ljubav i toplina, razvoj osjetila, kreativno odnosno umjetničko izražavanje, svrhovita aktivnost odraslih osoba kao model za dječje oponašanje, odgajatelji koji slijede put unutarnjeg razvoja, slobodna odnosno maštovita igra, zaštita djetinjstva, zahvalnost, poštovanje i znatiželja te zadovoljstvo i duhovitost odnosno humor. Neka se od navedenih načela rada ističu isključivo u waldorfskom kurikulumu i ni u kojem drugom dok se razvoj osjetila ističe i u Montessori kurikulumu, a važnost igre se ističe i u standardnom kurikulumu. Razvoj je osjetila u waldorfskom kurikulumu načelo usmjereno prema razvoju nižih osjetila budući da je rano učenje djeteta povezano s djetetovom tjelesnošću i s njegovim osjetilnim iskustvima dok se u Montessori kurikulumu senzomotorička integracija kao pedagoška i didaktička odrednica Montessori pedagogije odnosi na mišljenje da dijete najlakše uči putem osjetila i ima pravo na okolinu koja će mu to omogućiti. Nadalje, dok se igra kao načelo rada u waldorfskom kurikulumu odnosi na slobodnu i maštovitu igru koja djetetu omogućuje da bude dijete, u standardnom se kurikulumu igra shvaća kao temeljni model učenja i cjelovitog razvoja djeteta. U Montessori se kurikulumu kao strategije odgojno-obrazovnog rada ističu

samostalnost djeteta, sloboda izbora, kretanja i mjesta rada, tišina, individualizacija, ranije spomenuta senzomotorička integracija, red, upijajući um, pribor i pripremljena okolina te promatranje djeteta. Iako su pojedine strategije istaknute isključivo u Montessori pedagogiji odnosno Montessori kurikulumu, samostalnost djeteta odnosno poticanje procesa samostalnog učenja djeteta spomenuti su i u standardnom kurikulumu kao jedna od strategija. Također, sličnost strategija Montessori i standardnog kurikuluma je i u tome što se potiče sloboda izbora, kretanja i mjesta rada djeteta odnosno sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada te se za djecu nastoji osigurati adekvatan pribor i pripremljena okolina odnosno poticajno i bogato vrtičko okruženje. Vezano uz standardni kurikulum, u odgojno-obrazovnom radu u standardnom dječjem vrtiću ističu se ranije spomenute strategije igre kao temelja učenja i razvoja djeteta, slobode u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, poticajnog i bogatog vrtičkog okruženja, poticanja procesa samostalnog učenja te poticanje suradničkog učenja djece koje se kao strategija odgojno-obrazovnog rada ističe isključivo u standardnom kurikulumu.

Tablica 5. prikazuje sažeti komparativni prikaz strategija odgoja i obrazovanja koje su prisutne u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 5. Komparativni prikaz strategija u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Strategije	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj osjetila - važnost igre - ljubav i toplina - kreativno, umjetničko izražavanje - svrhovita aktivnost odraslih osoba kao model za dječje oponašanje - odgajatelji koji slijede put unutarnjeg razvoja - zaštita djetinjstva - zahvalnost, poštovanje i znatiželja - zadovoljstvo, duhovitost i humor 	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj osjetila - poticanje dječje samostalnosti, sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada - osiguravanje adekvatnog pribora i pripremljene okoline - tišina - individualizacija - red - upijajući um - promatranje djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - važnost igre - poticanje dječje samostalnosti, sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada - osiguravanje adekvatnog pribora i pripremljene okoline - poticanje suradničkog učenja djece

7.6. Evaluacija u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu

U waldorfskom se pisanom kurikulumu ističe nekoliko načina evaluacije rezultata odgojno-obrazovnog procesa. Svaki djelatnik waldorfskog vrtića ocjenjuje program, a ocjenjivanje programa odnosi se na pružanje usluge korisnicima, rukovođenje, uključivanje obitelji, uključivanje društvene zajednice, okruženje u kojem se uči, usavršavanje djelatnika, zapošljavanje djelatnika te zdravstvene i sigurnosne mjere. Praćenje odgojno-obrazovnog procesa, kako je navedeno u pisanom waldorfskom kurikulumu, vrši se dnevno, mjesečno, tromjesečno i godišnje. Odgajatelji bilježe zapažanja o aktivnostima, reakcijama i ponašanju djece na dnevno planirane aktivnosti, sadržaje, materijale i sredstva ponuđena djeci kako bi svakodnevno moli pratiti intenzitet i način poticanja razvoja svakog pojedinog djeteta i cijele skupine (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu). Što se tiče procjenjivanja aktivnosti, sudionik istraživanja Rudolf navodi zadaću odgajatelja koja se odnosi na promatranje djece odnosno promatranje "kako se oni kreću, što oni govore, sa kojom djecom se susreću, kakva je ta njihova komunikacija, koje su teme koje ih zanimaju unutar njihove igre, čime se služe, da li se služe, da li netko samo sjedi sa strane, da li je nekome problem komunicirati s djecom...". Prvi kriterij po kojem waldorfski odgajatelji procjenjuju djecu, a koji spominje i sudionik istraživanja Rudolf jesu njihovi obrasci kretanja. Osim obrazaca kretanja ističe se i promatranje odnosa djece prema okruženju (Murphy-Lang, 2010). Također, sudionik istraživanja Rudolf navodi da se posebna pažnja pridaje promatranju djece starije od pet godina, a promatranje se vrši s ciljem uočavanja određenih teškoća kod pojedinog djeteta ili s ciljem procjene vrtićkog okruženja odnosno njegove poticajnosti. Sudionik istraživanja Rudolf navodi da u svrhu evaluacije odgojno-obrazovnog rada odgajatelji imaju organizirano odgajateljsko vijeće jednom tjedno. Pritom odgajateljsko vijeće nema za cilj samo evaluaciju odgojno-obrazovnog rada već i usavršavanje odgajatelja. Tako sudionik Rudolf ističe da na odgajateljskom vijeću odgajatelji raspravljaju o svome radu: "Što smo, da li smo, jesmo li uspjeli, koliko sam se udubio u taj neki sadržaj, što me je odviklo, što nisam mogao postići?". U tromjesečnoj valorizaciji naglasak je na temeljnoj analizi adaptacijskog perioda, polaznosti djece u dječji vrtić, razlozima njihova izostanka, temeljnoj analizi razvojnog statusa djece te praćenju realizacije razvojnog statusa. Također, prati se ponuda materijala, aktivnosti i sadržaja ponuđenih djeci, dječji interesi, organizacijski uvjeti rada te oblici suradnje s roditeljima i vanjskim čimbenicima. Na kraju se pedagoške godine *Godišnje izvješće o radu ustanove* dostavlja nadležnim institucijama, Ministarstvu znanosti i obrazovanja, Agenciji za odgoj i obrazovanje te Gradskom uredu za prosvjetu, kulturu i sport. Izvješćem je obuhvaćena cjelokupna analiza rada dječjeg vrtića

odnosno ustrojstvo rada, provedba materijalnih i organizacijskih uvjeta, provedba njege i skrbi za zdravlje i tjelesni razvoj djece, provedba odgojno-obrazovnog rada s djecom, uključenost i ostvarenost stručnog usavršavanja djelatnika dječjeg vrtića te provedba suradnje s roditeljima i vanjskim čimbenicima. Također, Godišnjim se izvješćem obuhvaća izvješće ravnatelja i stručnih suradnika. Na temelju provedene analize, dječji vrtić određuje buduće smjernice djelovanja dječjeg vrtića s ciljem podizanja kvalitete rada u idućoj pedagoškoj godini. Važno je spomenuti i procjenjivanje dječjeg rada s obzirom na to da su u pisanom waldorfskom kurikulumu navedena tri načina na koje se procjenjuje individualni rad djeteta u predškoli. Prvi je način testiranje zrelosti za osnovnu školu, a testiranje se provodi prema testu za prijem u waldorfsku školu. Drugi je način testiranje lateralnosti odnosno dominacije djeteta te procjena djetetovog osjetilnog profila i primjerenog stila učenja. Treći je način procjenjivanja predškolaca u waldorfskom dječjem vrtiću dijagnostički crtež koji se procjenjuje u dvije vremenske točke odnosno u listopadu i u travnju (Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu).

U Montessori kurikulumu u procjenjivanje odgojno-obrazovnog rada uključena su djeca, obitelji i stručni djelatnici. Nekoliko se načina vrednovanja programa navodi u analiziranom Montessori kurikulumu, a to su vrednovanje putem dnevnih, tjednih, tromjesečnih i godišnjih planiranja i zapažanja, praćenjem provedbe bitnih zadataka i izvještavanje, kroz izvješća o odgojno-obrazovnom radu skupine na kraju svake pedagoške godine, kroz različite skale, dosjee djeteta, upitnike i ankete, kroz objavljenje i izložene projekte, stručne radove, izložbe te kroz radne grupe i timska planiranja. Nadalje, u kurikulumu je navedeno da dječji vrtić provodi proces samovrednovanja. Vrednovanje unutar dječjeg vrtića vrše ravnatelj, odgajatelji i stručni suradnici temeljem timskog planiranja i evaluacije procesa i rezultata, na sastancima stručnog tima, sjednicama odgajateljskih vijeća i radnim sastancima, uvažavajući konkretne materijale nastale u neposrednom radu s djecom. Zadatak je odgajatelja vođenje pedagoške dokumentacije koja je ujedno i materijal za vrednovanje, a neki oblici dokumentiranja su praćenje aktivnosti djece izradom individualnih mapa djece, putem individualnih i zajedničkih uradaka djece, verbalnih izričaja djece, samorefleksije djece, foto i video snimaka, plakata i panoa, dječjih kreativnih ostvarenja, narativnih oblika (bilješki odgajatelja i drugih stručnih djelatnika, izložba i prezentacija) te dokumentiranje aktivnosti odgajatelja (samorefleksije i zajedničke refleksije odgajatelja) (Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“). Sudionik istraživanja Mario navodi neke od oblika praćenja djece koje odgajatelji u Montessori dječjem vrtiću koriste u radu te navodi slijedeće: „*Evaluiramo*

individualno za svako dijete te zaključno za skupinu. Kontinuirano pratimo dijete snimanjem, fotografiranjem, izjavama djece, bilješkama...“.

U kurikulumu standardnog dječjeg vrtića navodi da se samovrednovanje i vrednovanje procesa odgoja i obrazovanja provodi kontinuirano u odnosu na slijedeće indikatore kvalitete: okruženje za igru i učenje, praćenje, planiranje i dokumentiranje, interakcijsko-komunikacijski aspekt u radu s djecom, strategije učenja, timski rad, suradnju s roditeljima, profesionalni razvoj, zdravlje i sigurnost te indikatore kvalitete odgojno-obrazovnog rada u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Sudionik istraživanja Emil navodi da se u standardnom dječjem vrtiću evaluacija odgojno-obrazovnog rada temelji na promatranjima djece te dijeljenju iskustava između odgajatelja. Također, sudionik Emil navodi i timska evaluiranja kojima se „...*uvijek iznosi što se do sada radilo, pokazuje se nekakva dokumentacija djece te skupine i na taj način se provode refleksije, što bi se sve moglo ubuduće, što se sve trenutno događa, koje su specifičnosti odgojno-obrazovne skupine i neke djece*“. Nadalje, sudionik Emil ističe i da „...*svaki odgajatelj evaluira proces i samorefleksijom... odgajatelj je ključan u tom odgojno-obrazovnom procesu i svi njegovi postupci su ključni. Sve svoje postupke bi trebao osvijestiti i onda bi odgojno-obrazovni rad trebao ići ka kvalitetnijem*“.

Važno je istaknuti da se u waldorfskom, Montessori i standardnom dječjem vrtiću provodi kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini. U waldorfskom i standardnom kurikulumu jasno su istaknuti elementi koji se evaluiraju pa su tako zajednički elementi odnosno elementi koji se evaluiraju u oba kurikulumu suradnja s roditeljima odnosno uključivanje obitelji u odgojno-obrazovni rad, vrtićko okruženje, usavršavanje odnosno profesionalni razvoj djelatnika te zdravstvene i sigurnosne mjere koje se u vrtićima provode. Također, uz navedene se elemente u waldorfskom dječjem vrtiću provodi i evaluacija kvalitete usluga koje vrtić pruža, rukovođenja, uključivanja društvene zajednice u rad dječjeg vrtića te procesa zapošljavanja djelatnika. U standardnom se kurikulumu od elemenata evaluacije ističu proces praćenja, planiranja i dokumentiranja, interakcijsko-komunikacijski aspekt u radu s djecom, strategije učenja, timski rad te indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog rada u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju, a sudionik Emil ističe i važnost samorefleksije odgajatelja. Važno je istaknuti da u Montessori kurikulumu nisu jasno istaknuti elementi koji se evaluiraju.

Tablica 6. prikazuje sažeti komparativni prikaz evaluiranja u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Tablica 6. Komparativni prikaz evaluacije u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Evaluacija	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - evaluacija prema elementima: suradnja s roditeljima, vrtičko okruženje, usavršavanje i profesionalni razvoj djelatnika, zdravstvene i sigurnosne mjere, kvaliteta usluga koje vrtić pruža, rukovođenje, uključivanje društvene zajednice u rad dječjeg vrtića, proces zapošljavanja djelatnika 	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - nisu jasno navedeni elementi koji se evaluiraju 	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - evaluacija prema elementima: suradnja s roditeljima, vrtičko okruženje, usavršavanje i profesionalni razvoj djelatnika, zdravstvene i sigurnosne mjere, proces praćenja, planiranja i dokumentiranja, interakcijsko-komunikacijski aspekt u radu s djecom, strategije učenja, timski rad, indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog rada u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju

Tablica 7. sadrži sažeti komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje po svim prethodno navedenim elementima.

Tablica 7. Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

	Waldorfski kurikulum	Montessori kurikulum	Standardni kurikulum
Ciljevi	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala 	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala - razvoj samostalnosti i samostalnog djelovanja djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija (u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) - zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala

Zadaće	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - praćenje i olakšavanje prilagodbe djeci i njihovom roditeljima - usvajanje dnevnog ritma 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - unapređenje interpersonalnog okruženja 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje cjelovitog razvoja djeteta i stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja - izgradnja partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece - istraživanje potencijala vanjskog prostora i okruženja vrtića i dizajniranje vanjskog prostora - praćenje, prepoznavanje i primjereno odgovaranje na razvojne potrebe djece
Sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> - umjetnički sadržaji, ručni rad i sadržaji vezani uz tradicijsku kulturu, narodne običaje i pojedine svetkovine, boravak u prirodi i „na svježem zraku“, sadržaji vezanih uz prirodu, fizička aktivnost, euritmija, dramsko-scenske aktivnosti, aktivnosti s roditeljima 	<ul style="list-style-type: none"> - vježbe za poticanje razvoja samostalnosti, vježbe za poticanje razvoja osjetilnosti, vježbe za poticanje govora i jezika, vježbe za razvoj matematičkog duha i logičkog zaključivanja, kozmički odgoj, glazbeno i likovno stvaralaštvo 	<ul style="list-style-type: none"> - svi su sadržaji zastupljeni u jednakoj mjeri, nema parcijalizacije sadržaja
Organizacija	<ul style="list-style-type: none"> - mješovite skupine djece po kriteriju dobi - godišnji, tjedni i dnevni ritam, ponavljanje aktivnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - mješovite skupine djece po kriteriju dobi - okvirni ritam dnevnih aktivnosti i usklađenost vrtićkog ritma s individualnim ritmom djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - mješovite skupine djece po kriteriju dobi - fleksibilna organizacija vremena i aktivnosti - u skladu s dječjim potrebama
Metode	<ul style="list-style-type: none"> - različitost metoda uz isticanje prstovnih, gestovnih i ritmičkih igara 	<ul style="list-style-type: none"> - različitost metoda uz isticanje projektnog rada i dokumentarnih filmova 	<ul style="list-style-type: none"> - različitost metoda
Mediji	<ul style="list-style-type: none"> - igračke od prirodnih materijala i materijali iz prirode 	<ul style="list-style-type: none"> - raznovrsnost i dostupnost materijala, autokorektivni pribor - Montessori pribor (pribor koji potiče dječju samostalnost, osjetilnost, razvoj jezika i matematike, pribor za kozmički i glazbeni odgoj) 	<ul style="list-style-type: none"> - raznovrsnost i dostupnost materijala - različitost medija
Strategije	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj osjetila - važnost igre - ljubav i toplina - kreativno, umjetničko izražavanje 	<ul style="list-style-type: none"> - razvoj osjetila - poticanje dječje samostalnosti, sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada - osiguravanje adekvatnog pribora i pripremljene okoline 	<ul style="list-style-type: none"> - važnost igre - poticanje dječje samostalnosti, sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada - osiguravanje adekvatnog pribora i pripremljene okoline

	<ul style="list-style-type: none"> - svrhovita aktivnost odraslih osoba kao model za dječje oponašanje - odgajatelji koji slijede put unutarnjeg razvoja - zaštita djetinjstva - zahvalnost, poštovanje i znatiželja - zadovoljstvo, duhovitost i humor 	<ul style="list-style-type: none"> - tišina - individualizacija - red - upijajući um - promatranje djeteta 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje suradničkog učenja djece
Evaluacija	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - evaluacija prema elementima: suradnja s roditeljima, vrtičko okruženje, usavršavanje i profesionalni razvoj djelatnika, zdravstvene i sigurnosne mjere, kvaliteta usluga koje vrtić pruža, rukovođenje, uključivanje društvene zajednice u rad dječjeg vrtića, proces zapošljavanja djelatnika 	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - nisu jasno navedeni elementi koji se evaluiraju 	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuirana evaluacija odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini - evaluacija prema elementima: suradnja s roditeljima, vrtičko okruženje, usavršavanje i profesionalni razvoj djelatnika, zdravstvene i sigurnosne mjere, proces praćenja, planiranja i dokumentiranja, interakcijsko-komunikacijski aspekt u radu s djecom, strategije učenja, timski rad, indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog rada u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju

Slika 1. prikazuje trirazinsku tematsku mrežu odnosno sistematizaciju tema istaknutih u pisanim kurikulumima odnosno u protokolima intervjua.

8. ZAKLJUČAK

U radu su komparativno prikazani waldorfski, Montessori i standardni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. Kurikulumi su u određenim elementima slični dok se u nekim elementima razlikuju. Navedeni su kurikulumi najbliži u ciljevima i zadacima odgojno-obrazovnog rada. Waldorfski, Montessori i standardni kurikulum imaju identične temeljne ciljeve odgojno-obrazovnog rada koji su preuzeti iz Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), a ciljevi su osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobiti za dijete i cjeloviti razvoj djeteta te razvoj kompetencija djece odnosno komunikacije na materinskom jeziku, komunikacije na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnosti i poduzetnosti te kulturne svijesti i izražavanja. Osim temeljnih ciljeva odgojno-obrazovnog rada koji proizlaze iz Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) važno je istaknuti i zadovoljavanje djetetovih individualnih potreba, prihvaćanje djeteta i ostvarivanje djetetovih prirodnih potencijala koji su kao ciljevi odgojno-obrazovnog rada prisutni u sva tri analizirana kurikuluma. Sličnosti u zadaćama waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma su u poticanju optimalnog odnosno cjelovitog razvoja djeteta što je u skladu s ciljevima odgojno-obrazovnog rada te stvaranje optimalnog i poticajnog okruženja odnosno njegova priprema i prilagodba djeci. Također, sličnost je navedenih kurikuluma vidljiva i u zadaći koja je usmjerena na izgradnju partnerskih odnosa između dječjih vrtića i obitelji djece. Vezano uz sadržaje odgojno-obrazovnog rada, sličnost je u sadržajima navedenih kurikuluma vidljiva u raznolikosti sadržaja pri čemu su u standardnom kurikulumu svi sadržaji zastupljeni u jednakoj mjeri odnosno ni jedan se sadržaj posebno ne ističe važnijim. Jedna je od sličnosti waldorfskog i Montessori kurikuluma vezana uz sadržaje usmjerene na aktivnosti svakodnevnog života kao što su čišćenje prostorije, postavljanje stola, kuhanje i pečenje i druge životne aktivnosti. Također, analizom kurikuluma uočena je sličnost između Montessori i standardnog kurikuluma u kojima se sadržaji planiraju s obzirom na dječje potrebe, interese, želje i mogućnosti. Što se tiče organizacije odgojno-obrazovnog rada, sličnost je waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma vidljiva u organizaciji djece u mješovite skupine po kriteriju dobi. U trima su dječjim vrtićima djeca okupljena u mješovitim odgojnim skupinama. Nadalje, vezano uz metode i medije, sličnost se waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma ogleda u korištenju različitih metoda i medija u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Iako se u kurikulumima navode različite strategije koje se koriste u odgojno-

obrazovnom radu, u svakom se kurikulumu ističe nekoliko strategija koje se smatraju najvažnijima. Sličnost je između strategija vidljiva u waldorfskom i Montessori kurikulumu budući da se u oba kurikulumu ističe strategija razvoja osjetila kod djece. Također, vidljiva je sličnost između waldorfskog i standardnog kurikulumu koji naglašavaju važnost dječje igre te između Montessori i standardnog kurikulumu koji ističu razvoj samostalnosti odnosno proces samostalnog učenja djece kao važnu strategiju. Nadalje, sličnost strategija Montessori i standardnog kurikulumu je i u tome što se potiče sloboda izbora, kretanja i mjesta rada djeteta odnosno sloboda u izboru sadržaja, metoda i oblika rada te se za djecu nastoji osigurati adekvatan pribor i pripremljena okolina odnosno poticajno i bogato vrtićko okruženje. Sličnost u evaluaciji odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu vidljiva je u kontinuiranoj evaluaciji odgojno-obrazovnog rada na dnevnoj, mjesečnoj, tromjesečnoj i godišnjoj razini. U svim se kurikulumima provodi kontinuirano promatranje djece, no nije jasno istaknuto koji se specifični elementi promatraju kako bi bila moguća njihova usporedba. Također, u waldorfskom i standardnom kurikulumu jasno su istaknuti elementi koji se evaluiraju pa su tako elementi koji se evaluiraju u oba kurikulumu suradnja s roditeljima odnosno uključivanje obitelji u odgojno-obrazovni rad, vrtićko okruženje, usavršavanje odnosno profesionalni razvoj djelatnika te zdravstvene i sigurnosne mjere koje se u vrtićima provode.

Razlika je u kurikulumima vidljiva u cilju odgojno-obrazovnog rada navedenog u Montessori kurikulumu. Kao cilj je u Montessori kurikulumu naveden razvoj samostalnosti i samostalnog djelovanja djeteta koji, iako je prisutan i u drugim kurikulumima, u Montessori kurikulumu ima posebno značenje budući da samostalnost i samostalno djelovanje djeteta čine osnovu Montessori pedagogije. Nadalje, razlike u zadaćama odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu uočene su isključivo u zadaćama koje dječji vrtići postavljaju za tekuću pedagošku godinu, a razlog tome je što prilikom odabira i definiranja bitnih zadaća odgojno-obrazovnog rada stručni djelatnici u dječjim vrtićima uvažavaju relevantnost zadaća za dobrobit djece i njihovu mjerljivost te ih usmjeravaju na aspekte odgojno-obrazovnog rada koje je potrebno unaprijediti (Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka). Vezano uz sadržaje odgojno-obrazovnog rada, waldorfski, Montessori i standardni kurikulum imaju zastupljene različite sadržaje te su sadržaji u pojedinim kurikulumima zastupljeniji. Kao jednu je od razlika u navedenim kurikulumima moguće istaknuti usmjerenost waldorfskog kurikulumu na umjetničke aktivnosti i sadržaje vezane uz pojedine svetkovine. Iako su umjetnički sadržaji i sadržaji vezani uz pojedine svetkovine prisutni i u Montessori i u

standardnom kurikulumu, navedenim je sadržajima u waldorfskom kurikulumu dana posebna važnost budući da ujedno usmjeravaju tjedni i godišnji ritam odgojno-obrazovnog rada u waldorfskom dječjem vrtiću. Značajna razlika između navedenih kurikuluma ogleda se u tome što su u Montessori kurikulumu u značajnoj mjeri zastupljeni akademski sadržaji vezani uz učenje čitanja, pisanja i računanja odnosno vježbe iz područja jezika i vježbe matematičkih vještina koje se u Montessori pedagogiji potiču prije polaska djeteta u osnovnu školu dok u waldorfskom i standardnom kurikulumu to nije slučaj. Također, razlika je u sadržajima waldorfskog kurikuluma zastupljenost euritmije koja je kao specifičnost waldorfske pedagogije prisutna isključivo u waldorfskom kurikulumu. U waldorfskom kurikulumu posebni značaj pridaje se i aktivnostima na kojima sudjeluju roditelji i sadržajima koji obuhvaćaju uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni rad, a navedeno se ističe kao razlika između waldorfskog te Montessori i standardnog kurikuluma. Nadalje, kao posebnost Montessori pedagogije ističu se sadržaji iz kozmičkog odgoja te sadržaji vezani uz razvoj osjetila koji, iako prisutni u waldorfskom i standardnom kurikulumu, značajnu važnost imaju upravo u Montessori kurikulumu. Razlika je u trima navedenim kurikulumima vidljiva i u organizaciji aktivnosti tijekom dana budući da se u waldorfskom kurikulumu organizacija aktivnosti odvija s obzirom na ritam i ponavljanje aktivnosti, u Montessori se kurikulumu planira samo okvirni ritam dnevnih aktivnosti te se vrtićki ritam nastoji uskladiti s individualnim ritmom djeteta dok je u standardnom kurikulumu organizacija vremena u potpunosti fleksibilna. Iako se u sva tri navedena kurikuluma u odgojno-obrazovnom radu koriste različite metode, u waldorfskom se kurikulumu izdvajaju prstovne, ritmičke i gestovne igre dok se u Montessori kurikulumu izdvaja projektni rad. Što se medija tiče, waldorfski i Montessori kurikulum ističu specifičnosti materijala i pribora koji se koriste u radu s djecom dok u standardnom kurikulumu tih specifičnosti nema. Dok je u waldorfskom dječjem vrtiću poseban naglasak stavljen na prirodne materijale, u Montessori se dječjem vrtiću rad zasniva na specifičnim Montessori materijalima odnosno na priboru koji potiče dječju samostalnost, osjetilnost, razvoj jezika, matematike, kozmičkog i glazbenog odgoja. Nadalje, razlike između strategija navedenih u pojedinim kurikulumima vidljive su u tome što pojedini kurikulumi navode strategije koje se u drugim kurikulumima ne navode. U waldorfskom su kurikulumu to ljubav i toplina, kreativno odnosno umjetničko izražavanje, svrhovita aktivnost odraslih osoba kao model za dječje oponašanje, odgajatelji koji slijede put unutarnjeg razvoja, zaštita djetinjstva, zahvalnost, poštovanje i znatiželja te zadovoljstvo i duhovitost odnosno humor. U Montessori se kurikulumu kao strategije odgojno-obrazovnog rada ističu tišina, individualizacija, red, upijajući um te promatranje djeteta dok se poticanje suradničkog učenja djece kao strategija odgojno-

obrazovnog rada ističe isključivo u standardnom kurikulumu. Također, uz navedene se elemente u waldorfskom dječjem vrtiću provodi i evaluacija kvalitete usluga koje vrtić pruža, rukovođenja, uključivanja društvene zajednice u rad dječjeg vrtića te proces zapošljavanja djelatnika dok se u standardnom kurikulumu od elemenata evaluacije ističu proces praćenja, planiranja i dokumentiranja, interakcijsko-komunikacijski aspekt u radu s djecom, strategije učenja, timski rad te indikatori kvalitete odgojno-obrazovnog rada u odnosu na djecu s teškoćama u razvoju.

Sličnosti se waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma iz perspektive odgajatelja ogledaju u ciljevima i zadaćama odgojno-obrazovnog rada dok se razlike ogledaju u načinima na koje se do tih ciljeva i zadaća dolazi odnosno u sadržajima, organizaciji odgojno-obrazovnog rada, metodama, medijima, strategijama i evaluaciji odgojno-obrazovnog rada. Moguće je zaključiti da alternativne koncepcije, baš kao i standardna praksa u dječjim vrtićima, imaju zajednički cilj budući da su usmjerene na cjeloviti razvoj djeteta, osiguravanje njegove dobrobiti i razvoj njegovih kompetencija. Svaki od kurikuluma navedenih u radu ima određene specifičnosti po kojima se razlikuje u odnosu na druge, no unatoč tome svi su kurikulumi usmjereni na prakse koje smatraju najboljima za dječji rast i razvoj pri čemu za svaku praksu koja se u pojedinom kurikulumu primjenjuje postoji određeno pojašnjenje i argumenti u korist te prakse. Rezultati istraživanja provedenog u diplomskom radu pridonose odgojno-obrazovnoj praksi budući da ukazuju na sličnosti i razlike koje su prisutne u alternativnim pedagoškim koncepcijama odnosno u waldorfskom i Montessori kurikulumu te u standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj. Važno je istaknuti da navedeni rezultati istraživanja obogaćuju odgojno-obrazovnu praksu budući da istraživanja i komparativni prikazi waldorfskog i Montessori kurikuluma koji se primjenjuju u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj te standardnog hrvatskog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ne postoje. Nadalje, ovaj bi rad mogao poslužiti kao teorijsko polazište za buduća istraživanja i komparativne prikaze waldorfskih, Montessori i standardnih kurikuluma na temelju kojih se provodi odgojno-obrazovni rad u waldorfskim, Montessori i standardnim dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. S obzirom da je u radu komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikuluma rađen prema definiciji autora Mijatovića iz 2000. godine analizirani su isključivo elementi koji se spominju u definiciji pojma kurikulum prethodno navedenog autora. Iz tog bi se razloga buduća istraživanja i komparativni prikazi različitih kurikulumu mogli vršiti s obzirom na definicije pojma kurikulum koje zagovaraju

različiti autori čime bi se zasigurno obuhvatili i analizirali i drugi elementi različitih kurikuluma.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Komparativni prikaz ciljeva i zadaća u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	45
Tablica 2. Komparativni prikaz sadržaja u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	52
Tablica 3. Komparativni prikaz organizacije u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	58
Tablica 4. Komparativni prikaz metoda i medija u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	62
Tablica 5. Komparativni prikaz strategija u waldorfskom, Montessori i standardom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	67
Tablica 6. Komparativni prikaz evaluacije u waldorfskom, Montessori i standardnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	71
Tablica 7. Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.....	71

POPIS SLIKA

Slika 1. Tematska mreža.....	74
------------------------------	----

POPIS LITERATURE I IZVORA

1. Alternativne škole. (2021). *Portal Hrvatska enciklopedija*. Preuzeto 6.9.2022. s [http:// www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=2013](http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=2013)
2. Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353.
3. Attride-Sterling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research* 1(3), 385-405.
4. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-214.
5. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.
6. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9 (2), 27-40.
7. DeLuca, C. i Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: An empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
8. de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf pedagogy and curriculum. *Encounter: education for meaning and social justice*, 25(4), 50-62.
9. Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.
10. Goldshmidt, G. (2021). Three streams in alternative education: a philosophical, pedagogical, and practical comparison between democratic, waldorf, and montessori education. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1).
11. Glöckler, M. i Wolfgang, G. (1990). *Što je waldorfska pedagogija?* Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.
12. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija temeljna znanja*. Educa.
13. Howard, S. (2005). The beginnings of our waldorf early childhood movement. U S. Honigblum (Ur.), *Waldorf Early Childhood Education: An Introductory Reader* (str. 17-22). Waldorf Early Childhood Association of North America.

14. Howard, S. (2007). The essentials of Waldorf early childhood education. U S. Honigblum (Ur.), *Waldorf Early Childhood Education: An Introductory Reader* (str. 3-13). Waldorf Early Childhood Association of North America.
15. Jaffke, F. (1993). Stages of development in early childhood: tasks and goals for parents and educators. U S. Honigblum (Ur.), *Waldorf Early Childhood Education: An Introductory Reader* (str. 3-13). Waldorf Early Childhood Association of North America.
16. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 65-77.
17. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 55-64.
18. Klemenović, J. (2009): *Savremeni predškolski programi*. Savez pedagoških društava Vojvodine, Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
19. Kurikulum Dječjeg vrtića Rijeka. (2021, rujan). *Portal Dječjeg vrtića Rijeka*. Preuzeto 12.3.2022. s <https://www.rivrtici.hr/znacajni-propisi>
20. Kurikulum Montessori dječjeg vrtića „Mali princ“. (2022, siječanj).
21. Kurikulum za pedagošku 2019./2020. godinu. (2019, rujan). *Portal Osnovne waldorfske škole Rijeka*. Preuzeto 12.3.2022. s <https://waldorf-rijeka.hr/dokumenti-2/>
22. Lesley, B. (2000). *Montessori učenje kroz igru*. Hena com.
23. Lillard, P. P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. Schockten Books Inc.
24. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Tipex.
25. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. EDIP.
26. Milat, J. (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 199-208.
27. Montessori, M. (2003). *Dijete: tajna djetinjstva*. Akademija za razvojnu rehabilitaciju; Naknada Slap.
28. Murphy-Lang, C. (2010). *Developing the observing eye – Teacher observation and assessment in early childhood education*. The Association of Waldorf Schools of North America.

29. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 05/15 (2015). Preuzeto 12.3.2022. s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>
30. Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
31. Paschen, H. (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 191-215.
32. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
33. Pavičić Vukičević, J. (2019). Suvremene kurikulumске polemike. *Zbornik sveučilišta Libertas*, 4 (4), 203-218.
34. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136.
35. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naknada Slap.
36. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165-172.
37. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Školska knjiga.
38. Savin-Baden, M. i Howell Major, C. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
39. Schöttner, I. (1993). A day in the life of the kindergarten. U S. Honigblum (Ur.), *Waldorf Early Childhood Education: An Introductory Reader* (str. 3-13). Waldorf Early Childhood Association of North America.
40. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Educa.
41. Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole — istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267-276.

42. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143-154.
43. Steiner, R. (1922). *The Spiritual Ground of Education-Oxford lectures*. Foundation of Waldorf education.
44. Steiner, R. (1990). *Odgoj djeteta sa stanovišta duhovne znanosti*. Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.
45. Steiner, R. (1995a). *Pedagoška osnova i ciljevi Waldorfske škole*. Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
46. Steiner, R. (1995b). *Suvremeni odgoj djece i mladeži*. Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
47. Sučević, V., Sakač, M. i Bulatović, A. (2013). Kurikulum u funkciji kvalitetnog osnovnog obrazovanja - otvaranje prostora za autonomiju škola. *Metodički obzori*, 8(2013)1 (17), 15-28.
48. Valjan Vukić, V. i Berket, J. (2018). Tijek pedagoške godine u Waldorfskim dječjim vrtićima. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 207-227.
49. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 9-19.
50. Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 157-204). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Školska knjiga.
51. Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*. „ZAGREB“ radna organizacija za grafičku djelatnost.
52. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 (2019).
53. Žužul, A. (2005). Oblikovanje nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 175-183.

POPIS PRILOGA

Prilog 1. Obrazac protokola za analizu dokumentacije

OBRAZAC PROTOKOLA ZA ANALIZU DOKUMENTACIJE	
NAZIV KURIKULUMA:	
Ciljevi odgojno-obrazovnog rada	
Zadaće odgojno-obrazovnog rada	
Sadržaji u odgojno-obrazovnom radu	
Organizacija odgojno-obrazovnog rada	
Metode u odgojno-obrazovnom radu	
Mediji u odgojno-obrazovnom radu	
Strategije odgojno-obrazovnog rada	
Evaluacija odgojno-obrazovnog rada	

INFORMIRANI PRISTANAK

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe diplomskog rada na temu „Komparativni prikaz waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumuma“ čija je autorica studentica druge godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci Mihaela Novosel.

Kratak opis teme istraživanja

Cilj istraživanja koje se provodi u sklopu diplomskog rada je opisati i razumjeti sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Osnovno je istraživačko pitanje u diplomskom radu „Koje su sličnosti i razlike između waldorfskog, Montessori i standardnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj?“.

Svi podaci i odgovori sudionika prikupljeni tijekom intervjua koristit će se isključivo za potrebe istraživanja u sklopu diplomskog rada i ni u koje druge svrhe. Molim Vas da na postavljena pitanja odgovarate iskreno budući da će Vaš identitet ostati anoniman. Okvirno vrijeme trajanja intervjua je 30 minuta, a intervjua će se snimati putem snimača dostupnog na pametnom telefonu istraživačice (studentice Mihaele Novosel) te će se kasnije transkribirati. Snimka i transkript intervjua bit će pohranjeni na računalu studentice Mihaele Novosel.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

Povjerljivost

Sve informacije podijeljene tijekom intervjua ostaju povjerljive, a koriste se isključivo u svrhu istraživanja. Isključivo studentica Mihaela Novosel ima pristup informacijama u izvornom obliku te će štititi Vaš identitet kako bi ostao anoniman.

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju. (SNIMLJENO)

PROTOKOL INTERVJUA

1. Koji je temeljni cilj odgojno-obrazovnog rada Vašeg dječjeg vrtića?
2. Na koji način ostvarujete temeljni cilj i zadaće u Vašem dječjem vrtiću?
3. Kakva je organizacija odgojno-obrazovnog rada u Vašem dječjem vrtiću?
4. Na koji način evaluirate odgojno-obrazovni proces u Vašem dječjem vrtiću?
5. Koje su specifičnosti odgojno-obrazovnog rada Vašeg u odnosu na rad drugih dječjih vrtića (waldorfski/Montessori/standardni)?
6. Koje su prednosti waldorfskog/Montessori/standardnog kurikulumu naspram drugih kurikulumu?
7. Koja su ograničenja waldorfskog/Montessori/standardnog kurikulumu naspram drugih kurikulumu?