

Usporedba Waldorf i Montessori koncepcije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Jozipović, Matea

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:775539>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-16**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**USPOREDBA WALDORF I MONTESSORI
KONCEPCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA**

MATEA JOZIPOVIĆ

Split, 2021.

Filozofski fakultet u Splitu

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Predmet: Pedagoške koncepcije ranog i predškolskog odgoja

**USPOREDBA WALDORF I MONTESSORI KONCEPCIJE RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Student:

Matea Jozipović

Mentor:

Doc. dr. sc. Branimir Mendeš

Split, srpanj 2021.

SADRŽAJ

Uvod	1
1. Waldorfska pedagogija	2
1.1. Rudolf Steiner	2
1.2. Antropozofija	2
1.3. Najvažnija pedagoška načela Rudolfa Steinera	4
1.3.1. Strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta	4
1.3.2. Odgoj „onoga što čovjek donosi sa sobom“	4
1.3.3. Temperamenti	5
1.3.4. Sedmogodišnja razdoblja	6
1.3.5. Sveobuhvatno shvaćanje	6
1.3.6. Osposobljavanje osjetila	7
1.3.7. Samoodgoj odgajatelja	7
1.4. Waldorfska pedagogija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	8
1.4.1. Vrtić	8
1.4.2. Svetkovine i kolo	8
1.4.3. Ritam i euritmija	10
2. Montessori pedagogija	11
2.1. Maria Montessori	11
2.2. Razvoj djeteta	12
2.2.1. Prenatalni razvoj djeteta	12
2.2.2. Postnatalni razvoj djeteta	12
2.3. Najvažnija pedagoška načela Marie Montessori	14
2.3.1. Poštovanje djeteta	14
2.3.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje	14

2.3.3.	Kako mišići pamte	15
2.3.4.	Polarizacija pažnje	15
2.3.5.	Slobodan izbor	16
2.3.6.	Pedagoški pripremljeno okruženje	16
2.4.	Montessori pedagogija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	18
2.4.1.	Montessori vježbe	18
2.4.2.	Montessori materijal u praksi	19
2.4.3.	Montessori odgojitelji u vrtiću	20
3.	Usporedni prikaz pedagoških koncepcija	22
3.1.	Temeljna pedagoška načela	22
3.2.	Slika djeteta	22
3.3.	Odgoj osjetila i pokreta	23
3.4.	Religijski odgoj	23
3.5.	Didaktički materijal	24
4.	Zaključak	25
5.	Sažetak	26
	Abstract	27
6.	Literatura	29

Uvod

Ukazivanje na važnost odgoja i obrazovanja, kao sastavni dio razvoja djeteta, ali i odrasle osobe, seže sve do petog stoljeća prije Krista. Počevši od Sofista, Sokrata, Platona pa sve do Aristotela i dalje, gotovo da nema filozofa koji pažnju nije posvetio odgoju.

Osvrnemo li se na odgoj kroz povijest, uočiti ćemo da su se gledišta na odgoj i obrazovanje i njihove metode provođenja kroz vrijeme mijenjale i da se još uvijek mijenjaju. Jasno je stoga da ne postoji jedan izniman koncept za koji bismo rekli da je jedini ispravan. Tako je od 1991. godine u hrvatskom odgojno obrazovnom sustavu prihvaćena ideja pedagoškog pluralizma. Danas, možda najvažniji dokument koji određuje odgojno obrazovni proces kao djelatnost, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.) i sam zagovara raznolikost, slobodu izbora i otvorenost prema novim koncepcijama.

U Hrvatskoj dvije najzastupljenije alternativne koncepcije jesu Waldorf i Montessori koncepcije. Njihovi utemeljitelji su imali zajednički cilj: cjeloviti razvoj i dobrobit djeteta. Razvili su potpune koncepcije koje uključuju odgoj i obrazovanje za dijete od rođenja do odrasle zrelosti. Koriste se posebnim sustavom didaktičkih materijala, predmeta i aktivnosti koje su sami razvili. Naglasak stavljaju na dijete i djetetovu individualnost te ističu dijete kao osobu za sebe i djetinjstvo kao zasebnu razinu života, a ne kao put k odrasloj osobi.

Uočavaju se razlike u intelektualnom odgoju gdje Waldorf pedagogija ne teži ranom razvoju dječjih intelektualnih sposobnosti, dok Montessori te sposobnosti kod djeteta budi još u ranoj dobi. Waldorf odgajatelji veći naglasak stavljaju na duhovni razvoj djeteta i odgoj onoga s čime se dijete rađa.

Obje koncepcije ističu važnost uloge odgajatelja u vrtiću i zahtjevaju posebnu izobrazbu.

1. Waldorfska pedagogija

1.1. Rudolf Steiner

Još u ranom djetinjstvu Rudolf (rođen 1861.) se zanimao za Crkvu i proživljavao osjetilno nedokučive doživljaje. Zanimljiva je činjenica, da je njegov otac bio slobodoumnog duha te svog sina nije ni krizmao, dok je kod Rudolfa, Crkva budila jake interese (Seitz, Hallwachs, 1996.). Otac Rudolfa Steinera bio je željeznički službenik, pa je Rudolf još kao mali jako zavolio kolodvore, putovanja, daleke zemlje i široke horizonte.

Prilikom studiranja, boravio je kod jedne bečke obitelji čijoj je djeci bio privatni učitelj. Među djecom je bio i dječak s hidrocefalijom, kojeg je samo u dvije godine osposobio za školu. Dječak je kada je odrastao postao liječnik. Tu su se probudila njegova prva zanimanja za pedagogiju.

1902. prvi put javno objavljuje stavove udruženja Giordano Bruno i to kasnije označava trenutkom rođenja antropozofije. 1904. izložio je svoje stajalište o antropozofiji u knjizi „Teozofija“. Središnja tema djela bila je čovjekova tročlanost (tijelo, duh i duša), reinkarnacija i karma. Godine 1907. nastalo je njegovo temeljno pedagoško djelo odgoj djeteta s gledišta duhovnih znanosti (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Radnici jedne tvornice cigareta Waldorf-Astoria, kojima je Steiner tada držao predavanja o određenim pedagoško-socijalnim temama, su odlučili da za svoju djecu otvore škole gdje će tu pedagogiju iz teorije pretvoriti u djelo. Uz pomoć upravitelja tvornice, Emila Molta, 1919. godine u Stuttgartu otvorena je prva waldorfska škola. Tu je održan i prvi seminar na kojem se govorilo izobrazbi waldorfskih učitelja. Iz takvih škola nastali su i dječji vrtići kao i odgovarajuće „škole“ za izobrazbu odgajatelja (Seitz, Hallwachs, 1996.).

1.2. Antropozofija

Waldorfska pedagogija svoje temelje postavlja na antropozofiji. Pojam antropozofije nastao je od grčkih riječi antropos (čovjek) i sophia (mudrost), a označava učenje koje pruža mogućnost spoznaje cjelokupne stvarnosti na duhovnoj razini. „Antropozofija je znanost o tijelu, duši i duhu i svijetu i njihovoj međusobnoj povezanosti, a počinje tamo gdje prestaju

objašnjenja prirodnih znanosti.“ (Jagrović, 2007: 68.). Uz pojmove tijela, duše i duha, za antropozofiju su važni i pojmovi osjećaja, volje i mišljenja.

Pojam antropozofije, spominje se još od 16. stoljeća. Antropološki pristup promatra i proučava temeljnu strukturu i funkcije ljudskog bića kojemu bi odgoj i obrazovanje trebali pridonijeti ostvarivanju njegovih mogućnosti i težnji. Taj pristup pokušava obuhvatiti čitavu odgojno-obrazovnu problematiku (Mijatović, 1999.).

Steiner osobito značenje predaje prva tri sedmogodišnja razdoblja tijekom kojih se odvija odgoj, posebno prvom razdoblju prije polaska u školu. On govori o „tri rođenja“:

- 1) fizičko rođenje (odgoj se temelji na uzoru i oponašanju)
- 2) rođenje životnih snaga (za vrijeme izmjene zuba kada je djetetu potreban autoritet kojeg će ono voljeti kako bi moglo razviti dobre navike i stvoriti vlastiti životni ritam)
- 3) astralno rođenje koje započinje pubertetom (postizanjem spolne zrelosti, čovjek doseže razinu kada je sposoban samostalno misliti, donositi odluke i tada se smatra slobodnim) (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Steiner navodi i kako je čovjek sačinjen od tri segmenta: tijela, duha i duše. Tijelo se zatim očituje kroz tri oblika: fizičko, eteričko i astralno tijelo. Zbog toga se čovjek rađa tri puta: prvi put kao novorođenče s fizičkim tijelom (do sedme godine), drugi put s eteričkim tijelom (u sedmoj godini), a treći put s astralnim tijelom, u mladenačkoj zrelosti. Tek s navršenu dvadeset jednu godinu, osoba postižu svoje odgovorno "ja".

„(...) bit antropozofije je spoznati duhovnu pozadina svega što nas okružuje.“ (Valjan, Vukić, 2018: 208.). Cilj odgoja je produbljivanje djetetovih spoznaja o njemu samome, njegovoj volji, mogućnostima i osobnosti u skladu s vanjskim svijetom. Iako se doima da se ono temelji na religioznosti, pogrešno bi bilo reći da sadrži religiozni odgoj, njihov rad se temelji na interpretaciji svijeta i čovjeka,

Autor Paschen spominje kako bi se „...s obzirom na antropozofiju, pedagogijsko shvaćanje moglo promicati pomoću primjera poučavanja u prvom razredu. (...) toj razvojnoj fazi glavna je namjera djeci pružiti mogućnost stjecanja aktivnih iskustava u povezivanju pojava i razvijanju osobne predanosti.“ (Paschen, 2014: 211.). Iskustvo koje djeca steknu s pojavama je temelj za buduća znanstvena i moralna iskustva. Dječji fizički organi trebali bi se razvijati preko poštivanja, svjesnosti, sposobnosti i povjerenja u upravljanje svijetom, a ne

teorijskim prijenosom znanja (Paschen, 2014). Cijela Waldorf koncepcija teži odgoju pojedinca koji će biti svjestan vlastite odgovornosti za svoj razvoj (Carlgreen, 1990).

1.3. Najvažnija pedagoška načela Rudolfa Steinera

1.3.1. Strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta

Rudolf Steiner waldorfsku pedagogiju temelji na antropozofskim načelima koja spominju ljudsko biće kao individu satkanu od nerazdvojivog fizičkog tijela i duše. Prema tome Steiner dijete smatra kao „...individualnost koja ima svoj kontinuitet i koja se svjesno inkarnirala kod određenih roditelja došavši iz duhovnog svijeta i slijedeći određenu sudbinu...” (Seitz, Hallwachs, 1996: 125.). Prema ovoj teoriji, malo dijete je tek odnedavno došlo iz duhovnog svijeta te još nema usvojene navike i spoznaje ovog tjelesnog svijeta, odgajatelj ga treba promatrati s poštovanjem. Waldorfska pedagogija posebno poštovanje ima prema djetetu koje smatra pupoljkom čovječanstva. Iznad svega poštuje duhovnost i slobodu djetinjeg bića. U obitelji dijete je primarno u svemu.

Autorice Seitz i Hallwachs (1996.) Steinerovo učenje objašnjavaju na način gdje bi prikladni odgojni postupci trebali slijediti djetetovu prirodu, a ne vlastitim načelima pokušavati nešto djetetu nepoznato i apstraktno usaditi u njega. Ističu i da bi se duh odgajatelja trebao povezati s onim duhovnim u djetetu. Ellen Key je to izrazila ovako, (i to je početkom 21. stoljeća bilo revolucionarno): „Potčiniti pravo biće djeteta i napuniti ga nečim drugim je pedagoški zločin kojim se odlikuju i oni koji glasno najavljuju: da odgoj treba razvijati samo vlastitu individualnu prirodu djeteta!... Treba pustiti da se ta priroda mirno i polagano sama razvija i treba samo osigurati da vanjske okolnosti potpomognu rad prirode, to je odgoj!” (Key, 2000.).

1.3.2. Odgoj „onoga što čovjek donosi sa sobom“

Oduvijek je dilema bila utječe li na dijete više naslijeđene njegovih predaka, okolina odnosno društvo u kojem se dijete razvija ili međudjelovanje oba faktora. Ako kažemo da je dijete uvjetovano isključivo genetikom, tada odgoj ne bi bio potreban, niti bi imao smisla, jer

možemo reći da bi se tako pametna djeca „uzgajala“, dakle odrasla osoba bi im trebala omogućiti osnovne životne uvjete, a djeca će kada odrastu genetski uvjetovano, biti pametna i uspješna. Vođeni ovom teorijom, bilo bi nemoguće objasniti slučajeve iznimno nadarenu, inteligentnu djecu prosječnih roditelja.

S druge strane, jasno vidimo da isti načini odgoja i obrazovanja nemaju jednak utjecaj kod svakog djeteta. Dobar primjer su jednojajčani blizanci, koji odrastaju u istim uvjetima, a ne moraju imati jednake uspjehe u školstvu i kasnije u životu. „Steinerovo učenje o čovjeku pokazuje kako se duhovnost koju čovjek sa sobom donosi na svijet prenosi između onoga što je naslijeđeno i datih životnih okolnosti. (...) Preko takvih spoznaja može se objasniti kako waldorfskoj pedagogiji uvijek polazi za rukom da čak i one mlade ljude kod kojih se pokazuje prividni nedostatak nadarenosti (ili koji su čak svrstani u grupu „duševnih smetnji“) izvede na pravi životni put. Temeljem tih spoznaja, nadareno dijete ne napreduje jednostrano prema „geniju“, nego se usmjerava da razvija sve svoje snage i tako postane cjelovito biće.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 126.).

1.3.3. Temperamenti

Temperamenti se ne mogu objasniti isključivo preko čovjekova raspoloženja ili trenutnih osjećaja koji se izvana mogu primjetiti. „Rudolf Steiner pripisuje temperamentu ulogu prenositelja između onoga što je naslijeđeno i individualnosti: Temperament stoji točno u sredini između onoga što smo donijeli na svijet i onoga što individualno postizemo... u sredini između onoga što se čovjek naslanja na svoje pretke i onoga što donosi iz svojih prethodnih utjelovljenja. Temperament uspostavlja ravnotežu između vječnog i prošlog.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 162.).

Steiner temperament dijeli na četiri osnovna oblika: melankolik (zamišljen, iznutra jak, sklon dubokom razmišljanju, prevladava njegovo ja), kolerik (iznutra jak, lako se uzbudi, brzo se naljuti, prevladava astralno tijelo), sangvinik (iznutra slabiji, lako mu je skrenuti pažnju, površan, prevladava eterično tijelo) i flegmatik (iznutra slab, miran, lijn, prevladava fizičko tijelo). Dijete je u prvih sedam godina pretežno sangvinik, kasnije se stvara vlastiti temperament (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Steiner naglašava da ovi temperamenti ipak nemaju jasno postavljene granice u

stvarnosti, ne pojavljuju se tako čisto i određeno. Ističe kako svaki čovjek posjeduje temelj određenog temperamenta, ali i ima određene karakteristike i drugih temperamenata.

1.3.4. Sedmogodišnja razdoblja

Prvo sedmogodišnje razdoblje započinje fizičkim rođenjem tijela i Steiner ga naziva „razdobljem oponašanja“ (Seitz, Hallwachs, 1996.). Malo dijete je posve osjetilno biće koje sve oponaša i upija. Dijete ne oponaša samo geste, već i emocije, stoga je vrlo bitno tko je djetetu model na kojeg se ono ugleda. Oponašanje je u početku nesvjesno, a kasnije postane svjesno.

Drugo razdoblje obilježava sposobnost djeteta da uči preko autoriteta odgajatelja. Tek u ovom razdoblju se na dijete može utjecati izvana. Razvija se djetetova svijest, navike, karakter i temperament. Događa se nakon izmjene zuba.

„Treće sedmogodišnje razdoblje određeno je pubertetom koji se kod djevojčica pokazuje prvom menstruacijom, a kod dječaka mutiranjem.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 128.). ono što ponajviše karakterizira ovo razdoblje su razum i moralni sud. Javlja se maštanje i nezadovoljstvo sa samim sobom i svijetom oko sebe. Traje sve dok se kod osobe ne rodi vlastito JA.

Kada se stvori to vlastiti JA, smatra se da je osoba ušla u četvrto sedmogodišnje razdoblje. Označava ga stasala duša i tijelo mladog čovjeka. (Seitz, Hallwachs, 1996.). Sada umije prosuđivati i važi za odraslog čovjeka, ako je odgoj kroz prethodna tri razdoblja bio pravilan.

1.3.5. Sveobuhvatno shvaćanje

Staneirova namjera da ujedini umjetnost, znanost i religiju, te mišljenja, osjećanja i htijenja, dovela ga je do toga da nastavi tradiciju Pestalozzijske tradicije. Pestalozzi, jedan od začetnika pedagogije, imao je jedinstven koncept odgoja koji se temeljio na odgoju glave, srca i ruku. Odgoj glave predstavlja intelektualni razvoj, odgoj srca, a odgoj ruku predstavlja tjelesni i radni razvoj (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Odgoj i obrazovanje se u waldorfskoj pedagogiji ne dijele na teoriju i praksu. Zato u školama nema podjele znanja na „predmete“. Sve što dijete uči je njegov doživljaj samoga

sebe i svijeta koji ga okružuje. Stečeno iskustvo prenosi se preko tijela, osjećaja i glave. Nikad se ne prenose gole činjenice do kojih čovjek uvijek može lako doći preko medija, već se dijete uči učiti i živjeti (Seitz, Hallwachs, 1996.).

1.3.6. Osposobljavanje osjetila

Čovjek je prvenstveno osjetilno biće, što znači da preko osjetila prima podražaje izvana te tako spoznaje svijet. Steiner spominje dvanaest osjetila koja dijeli u tri skupine. Prva skupina bi bila vanjska osjetila podređena mišljenju: „ja-osjetilo, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i osjetilo sluha.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 132.). Druga skupina su vanjsko-unutarnja osjetila: „osjetilo za toplotu, osjetilo vida, osjetilo ukusa i osjetilo mirisa“. (Seitz, Hallwachs, 1996: 132.). I posljednja skupina su unutarnja osjetila odnosno osjetila htijenja: „osjetilo ravnoteže, osjetilo za kretanje, osjetilo života i osjetilo opipa“. (Seitz, Hallwachs, 1996., 132.). Cilj waldorfske pedagogije je obuhvatiti sva ova osjetila.

Danas se prevelika važnost daje osjetilima vida i sluha, dok se ostala osjetila nepravedno zanemaruju, manje se koriste i tako ona „zakržljavaju“. Osjetila djeteta se u vrtiću potiču na puno načina „(...) grupne igre, slobodna igra, igre u krugu, igre s instrumentima za djecu, pjevanje, dječja euritmija, rad u vrtu...“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 134.).

Ono što djeca proživljavaju i opažaju osjetilima, trebalo bi biti prožeto istinom. To znači npr. da ono što izgleda kao drvo treba tako biti i pod rukom-drvo. Ako im ponudimo zamjenu za originalan proizvod koji samo nalikuje na njega, tada kod djece izazivamo beskrajne, unutarnje konflikte jer ih prerano suočavamo s prividnim osjetilnim dojmovima koje ona ne mogu filtrirati (Seitz, Hallwachs, 1996.).

1.3.7. Samoodgoj odgajatelja

Kako je poznato da djeca, posebice predškolske dobi, uče uglavnom po modelu, odnosno po uzora na odrasle, sebi bliske osobe, oponašajući ih, važno je da samoodgoj odgajatelja bude prije odgoja djece. Odgajatelji, kako bi svoju ulogu obnašali kvalitetno, bi trebali neprekidno raditi na svome razvoju prvo kao čovjek, a onda i kao odgajatelj. Osim kvalitetnog obrazovanja, trebali bi razmišljati o sebi kao osobi, upoznati sebe svoj karakter i

temperament, upoznati se sa svojim emocijama te naučiti kako se nositi s njima, kako bi se onda tek mogli suočiti s djetetom. Takvog odgajatelja će djeca, kako Stenier navodi, doživljavati kao prirodni autoritet. (Seitz, Hallwachs, 1996.)

1.4. Waldorfska pedagogija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

1.4.1. Vrtić

Nerijetko ćemo na policama trgovina, televiziji, ali i u vrtiću pronaći mnoštvo gotovih proizvoda koji su servirani djeci. Takve igračke guše dječju kreativnost, inovativnost, a s time i inteligenciju. Djeca su prirodno spontana, kreativna i slobodna, ali je tu okolina koja djetetu krivim postupcima šalje krive signale.

Prostor se uređuje po steinerovim uputama – zidovi se bojaju u boju breskve, iznad prozora postavljeni su baldehini kako bi se stvorio dojam doma, slika Sikstinske Madone koja je simbol duhovne povezanosti. Igračke, didaktički materijali i namještaj su od prirodnih materijala, oblikovani i obojani tako da pružaju poticaje za razvoj svih dječjih osjetila (Seitz, Hallwachs, 1996.). „Time se u najranijoj dobi dubinski njeguje razumijevanje za ekološko. Sve aktivnosti i sadržaji imaju za cilj kod djeteta razviti aktivnu, nenasilnu i stvaralačku igru, izniklu iz same djetetove nutrine.“ (Pahlina, 2018: 318.). U radu s djecom naglasak se stavlja na poticanje njihove kreativnosti i mašte preko različitih poticaja te raznovrsnih oblika umjetničkog izražavanja.

U waldorfskome vrtiću velika važnost se pridaje vremenu provedenom vani. Waldorfski vrtić ima dvorište s različitim aktivnostima i vrtom u kojem djeca uzgajaju voće i povrće koje oni pripremaju i jedu u vrtiću. Djeca osjećaju posebno zadovoljstvo i radost kada jedu ono što su oni sami uzgojili. „Waldorfski odgoj promašen je ako se ne nastavi u obiteljskom krugu pa tako ovo učenje ima pretenziju zahvatiti i u primarnu socijalizaciju što isključuje neke uvriježene svakodnevne sadržaje kao što su primjerice televizijski programi.“ (Čulig, 2005.)

1.4.2. Svetkovine i kolo

Bitnu ulogu u waldorfskom vrtiću imaju i važni datumi kroz godinu od kojih se svaki obilježava na svoj način. Ti datumi u godini podrazumijevaju razne svetkovine u spomenutim ciklusima. Važno je naglasiti da „...mala djeca do devete godine ne trebaju razumijeti svetkovinu, već je trebaju samo doživjeti.“ (Valjan Vukić, Berket, 2018. prema Bašić, 2006: 211.).

Četiri najvažnije svetkovine u godini su Uskrs, sveti Ivan, sveti Mihael i Božić. Razlikuje se nekoliko osnovnih elemenata koji su zastupljeni u svakoj od spomenutih svetkovina:

- „svetkovni stol (predstavlja sliku vanjske prirode)
 - stolnjak (čija boja ovisi o svetkovini)
 - slike (najčešće reprodukcije umjetničkih djela koje su povezane s trenutačnom svetkovinom)
 - svijeća (upaljena svijeća predstavlja odraz unutrašnjeg svjetla i topline koju želimo probuditi)
 - pjesme i stihovi
 - priče (najčešće bajke, izvorne narodne priče, priče koje je izmislio odgajatelj, itd.)“.
- (Valjan, Vukić, Berket, 2018: 212.).

Posebna aktivnost, nakon slobodne igre, u Waldorfskom vrtiću je kolo. Kolo je aktivnost, odnosno element koji od djece iziskuje koncentraciju. Pazi se na ritam, razdvajanje, okupljanje, glasnoću i tišinu. Glavni sadržaj kola se određuje prema proslavi o kojoj je riječ. Sadržaji se pripremaju oko četiri tjedna prije važnog datuma. Ništa se ne uči napamet, već se sudjeluje oponašanjem govora, kretanja i ponašanja odgajateljice (Valjan Vukić, Berket, 2018).

Djeca i u školama ne uče odmah po udžbenicima već zorno i stvaralački, kroz pokret i gibanja. Igre su uglavnom ritmičke baš kakvi su kolo i ples. Tako se, naprimjer učenicima waldorfskih škola, u prvim godinama učenja stranog jezika nastoji kroz igru omogućiti da osjete melodiju i ritam jezika, a s pisanjem i čitanjem se susreću tek kasnije, postupno (Matijević, 2001.).

Prijelaz djeteta iz četvrtog u peti razred, događa se postupno kao i prijelaza djeteta iz vrtića u školu, kako bi se izbjegli potencijalne traume i stres koji takvi prijelazi mogu uzrokovati kod djeteta (Gotovac, 2009.).

1.4.3. Ritam i euritmija

Pojam ritma označava uzastopno ponavljanje elemenata ili pravilnu izmjenu istih. Ritam se nalazi svugdje u prirodi (kucanje srca, hodanje, izmjena dana i noći...). Ritam je za djecu od iznimne važnosti jer im stvara osjećaj sigurnosti i omogućuje im stjecanje samopouzdanja. U waldorfskom vrtiću poštuju se dnevni, tjedni i godišnji ritam.

Dnevni ritam, koji se uspoređuje s udisajem i izdisajem, zasniva se na pravilnoj izmjeni umjetničkih i radnih aktivnosti (aktivnosti koje zahtjevaju koncentraciju i one koje naglasak imaju na opuštenoj i slobodnoj igri) (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Tjedni ritam označava da svaki dan u tjednu ima svoj karakter i određenu aktivnost koja se taj dan nudi djeci. Tako se primjerice ponedjeljkom modelira glinom, u utorak se zajednički priprema ručak, srijedom se radi euritmija, četvrtkom se crta vodenim bojama, a petkom se mjesi i peče kruh (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Godišnji ritam povezan je s promjenom godišnjih doba, ali i uz promjenu samog djeteta. Dijete se prirodno razvija u godišnjem ritmu koji postepeno polazi od učenja hodanja, zatim govorenja pa sve do razvoja mišljenja. Upravo smjena godišnjih doba u vrtiću određuje plan i program (Seitz, Hallwachs, 1996.). Takva ritmička okolina omogućit će pravilno oblikovanje djetetovih organa i uspostaviti će pravilan ritam što utječe na jačanje djetetove snage, volje i stjecanje radnih navika.

Euritmiju je 1912. godine utemeljio Rudolf Steiner. To je umjetnost izražavanja pokretom gdje se gestama i pokretima pokušavaju izraziti zvuk i govor. Steiner euritmiju naziva još i „vidljivim govorom“. Razlikuju se pedagoška, zdravstvena i umjetnička euritmija.

„Pedagoška euritmija je način djelovanja pokretom koji ima pedagošku vrijednost, odnosno određeni euritmijski sadržaji pomažu djeci u savladavanju određenih odgojno-obrazovnih sadržaja. (...) Djeca zahvaljujući pedagoškoj euritmiji vježbaju motoriku, dvanaest koncentraciju, sluh, glas te koordinaciju kretanja, govora i misli.“ (<https://centar-rudolfsteiner.com/euritmija/>).

2. Montessori pedagogija

2.3. Maria Montessori

Jedno od najpopularnijih imena svjetske razine u povijesti ranog i predškolskog odgoja je ime Marie Montessori. „Rođena je 31. Kolovoza 1870....nedaleko od Ancone kao jedino dijete u obitelji uspješnog državnog službenika. Bila je neobično nadarena i 1894. je postala prva žena liječnik u Italiji.“ (Philipps, 1999: 7.).

Na radnom mjestu u bolnici u kojoj je radila, nerijetko se susretala s takozvanom zaostalom djecom. Takva djeca nisu se mogla uklopiti u školu, a obitelj nije mogla skrbiti za njih, stoga su smještene u duševnu bolnicu s poremećenim kriminalcima. Kako je nju posebice zanimala pedijatrija, takva zanemarena djeca su je posebno brinula (Britton, 2000.). Promatrajući tu djecu Maria Montessori zaključila je da se djeca trude upoznati svijet rukama (osjetilima) i da nije dovoljno skrbiti samo za djetetovo fizičko zdravlje kako bi ono napredovalo, već je nužan i pedagoški pristup djetetu (Philipps, 1999.).

Maria Montessori je uvidjela da nije problem u djeci za koju se smatralo da su zaostala, već da njihovi mozgovi jednostavno nisu imali dovoljno podražaja. Kako je počela raditi s njima, svaki i najmanji napredak bi za nju bio nada, ali i potvrda za ono što radi.

U radu su joj uvelike pomogli radovi dvojice francuskih liječnika Jeana Itarda i Edouarda Seguina. Itard je poznat po dugogodišnjim pokušajima da odgoji i socijalizira dječaka koji je odrastao u divljini kao životinja. Seguin je bio njegov student koji je kasnije osnovao vlastitu školu za slaboumne u Parizu i razvio cijeli niz materijala za vježbanje za senzomotoričko osposobljavanje (Seitz, Hallwachs, 1996.).

Tijekom svog rada s djecom, Maria Montessori je došla do zaključka da su slaboumna djeca svakako društvena bića koja zahtjevaju podučavanje i brigu u većoj mjeri nego što to zahtjevaju zdrava djeca. Razvila je poseban pribor i metode podučavanja takve djece koja su nakon dvije godine uspjela položiti javne ispite za redovne škole, te postavila pitanje kako se podučavaju zdrava djeca, ako ih slaboumna za dvije godine mogu dostići (Philipps, 1999.).

Nakon završenog studija pedagogije i psihologije, 1907. otvorila je svoju prvu Dječju kuću za djecu radnika. Prostor je opremila svojim materijalom koji je koristila i u radu s slaboumnom djecom te sav pribor iz svakodnevnog života veličinom primjeren djeci. U svom

radu shvatila je kako su djeca bila podcijenjena jer su pokazivali znatno više sposobnosti nego što se vjerovalo da posjeduju. Bila je svjesna čovjekovog identiteta i cilj odgoja je bio ostvarenje svih djetetovih prirodnih potencijala (Philipps, 1999.)

2.4. Razvoj djeteta

2.4.1. Prenatalni razvoj djeteta

Zanimanje za razvoj embrija od začetka sigurno potječe od njezine prve ljubavi, one prema medicini. Ona je došla do zaključka da plod u majčinom tijelu nije izolirano od vanjskog svijeta, već do njega dopiru podražaji iz vanjskog svijeta (Seitz, Hallwachs 1996.). Danas se mnogo više zna o prenatalnom razvoju djeteta što potvrđuje i proširuje razmišljanja Marie Montessori o osjetilima djeteta.

Montessori povlači paralelu između razvojnog puta tijela i razvojnog puta psihe. „Kao što se čovjekovo tijelo počinje razvijati od primitivne ćelije koja se, naizgled, ni po čemu ne razlikuje od ostalih ćelija, tako i njegova psiha počinje ni od čega ili, bar, od onoga što se takvim čini“ (Montessori, 2013: 91). Dijete zapravo posjeduje potencijal koji se očituje kao sposobnost preuzimanja obilježja svijeta koji rezultira cjelovitim razvojem djeteta. Takvo shvaćanje razvoja podrazumijeva da se dijete ne rađa kao osoba sa svojim vrijednostima odnosno djetetov identitet nakon rođenja nije gotovi obrazac, jednako kao što po začeću plod ne sadrži osobine odraslog, formiranog čovjeka. Upravo iz toga proizlazi jedan od temeljnih pojmova Montessori pedagogije koji ona naziva upijajući um. Upijajući um predstavlja čovjekovu osobinu prikupljanja materijala (Montessori, 2013.).

2.4.2. Postnatalni razvoj djeteta

Montessori (1972., prema Philipps, 2003.) je podijelila život pojedinca od rođenja do osamnaeste godine u tri razdoblja po šest godina (pri čemu se svako razdoblje dalje dijeli na dva međuperioda):

- 1.) Od rođenja do šeste godine

- 2.) Od šeste do dvanaeste godine
- 3.) Od dvanaeste do osamnaeste godine

2.4.2.1. Razdoblje od rođenja do treće godine

„Čovjek treba biti u središtu odgoja. Uvijek se mora imati u vidu da se čovjek ne stvara na fakultetu, već da njegov duševni razvoj počinje rođenjem i da je najsnažniji u prve tri godine života.“ (Montessori, 1991: 6., prema Nebula Montessori, 2010.). M. Montessori je ovo razdoblje nazvala razdobljem prilagođavanja. Dijete u ovom razdoblju, poput spužve upija sve iz svoje okoline te tako formira svoje stavove i razmišljanja. „Osjetljivost označava (...) potrebu djeteta za dosljednošću i poznatim kako bi se moglo lakše orijentirati. Dijete u dobi od prve do treće godine života uznemiruju promjene, primjerice, preuređenje sobe, preseljenje. Dijete očekuje da će naći određeni predmet tamo gdje ga je prethodno vidjelo.“ (Rajić, 2011: 158.). Montessori naglašava kako se djetetovo ponašanje u ovom razdoblju ne može kontrolirati ali se može kočiti zbog unutarnjih tegoba ili nepovoljnih uvjeta okoline koje roditelji ostvaruju djetetu. Dijetov um ne može zapamtiti događaje ili predmete koje je on vidio već pamti doživljaje i emocije koje ga vežu i tako se prisjeća (Philipps, 1999.).

2.4.2.2. Razdoblje od treće do šeste godine

Montessori (1994., prema Philipps 1999.) navodi kako se u ovom razdoblju dijete i dalje vodi načelom upijajućeg uma, ali sada počinje razlikovati doživljaje te odrasli sada preko jezika mogu direktno dopirati do djetetovog uma. Razvijaju se stvaralačke, izražajne, govorne i umjetničke sposobnosti i poseban sustav za pisanje i računanje. Da bi se razvilo ove sposobnosti, potrebno je djetetu omogućiti pristup raznim podražajima. Ovo razdoblje karakterizira dječja znatiželja o pojavnom svijetu i karakterizira ga pitanje „što je to?“ te pojava savjesti. Nakon pojave svijesti, formira se i sposobnost pamćenja, a mentalne funkcije i sposobnosti, koje su se stjecale do treće godine života, sada se usavršavaju. Zbog tog usavršavanja ona ovo razdoblje naziva još i razdobljem konstruktivnog usavršavanja (Montessori, 2013.). U ovom razdoblju događaju se razvoju u razim sferama, primjerice, moralnoj, kognitivnoj i emocionalnoj, ali ih je ponekad teško razdvojiti zbog holističkog pristupa (Rajić, 2011.).

2.5. Najvažnija pedagoška načela Marie Montessori

2.5.1. Poštovanje djeteta

Maria Montessori je prije svega isticala važnost slobode za dijete te prepoznavanje njihovih stvarnih potreba kako bi se mogli razvijati na najbolji mogući način u skladu sa svojim sposobnostima. Zbog te slobode, u ustanovama koje rade po Montessori programu, ne postoji ustroj koji odgajatelje ili učitelje stavlja na vrh, a djecu ispod kao podležne njima.

S obzirom da dijete na svijet dolazi s određenim potencijalom, jasno je zašto se svako dijete smatra jedinstveno i u čemu je bit njegove slobode. Ta sloboda djeteta, koja proizlazi iz poštovanja prema njemu nije nešto što se samo po sebi podrazumijeva.

M. Montessori govori kako odrasli vole djecu, ali ih nesvjesno ne priznaju kao zasebne ličnosti i zbog toga im nanose štetu. „Trebali bi dopustiti da nas djeca vode pa čak i onda kad to u pedagoškoj praksi nije sasvim lako, jer struktura ličnosti ima velik utjecaj na odgojni stil. (...) Maria Montessori traži od odgajatelja (...) da na pravilan način promatraju razvoj djeteta i da mu pruže poštovanje, ljubav i priznanje.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 39, 40).

2.5.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje

Svaki čovjek svijet oko sebe doživljava preko osjetila. Međutim nemaju svi jednaku osjetljivost za različita osjetila. Maria Montessori je spoznala koliko djeca pri upoznavanju svijeta koriste osjetila i koliko je stoga važno da njihova okolina bude bogata i raznolika kako bi se djeci omogućilo stjecanje što više različitih iskustava. Djeca koriste sva osjetila, oni ne gledaju samo osjetilom vida već i osjetilom dodira, okusa i mirisa. Nijedno osjetilo se ne smije podcjenjivati niti zanemarivati jer bi tada ono zakržljalo. (Seitz, Hallwachs, 1996.). „Preko naših osjetila komuniciramo sa svijetom, stvaramo veze i ulazimo u odnose. Osjetilni podražaji stižu u mozak čovjeka, tamo se razlažu i diferenciraju. Konvergentne zone povezuju iskustvo u cjelinu. Preko tog iskustva i dojmova doživljavamo svijet kao cjelinu. Takva percepcija je temelj za naše djelovanje, temelj za kreativni način ponašanja. Na taj način čovjek stvara svijet.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 43).

M. Montessori je govorila kako je pokret način izražavanja i da mora biti uvelike prisutan

u odgoju i igri. Danas je to područje pokreta poznato kao psihomotorika i ne tiče se samo Montessori Pedagogije. Promatranjem djece iz cijeloga svijeta dokazano je kako kretanje utječe na razvoj inteligencije i psihički razvoj. M. Montessori ističe kako zdravo kretanje skupa s pravilnim razvojem osjetila predstavlja zdrav psihički, duhovni, tjelesni i društveni razvoj djeteta (Seitz, Hallwachs, 1996.).

2.5.3. Kako mišići pamte

Djeca se danas sve manje kreću. U školu/vrtić uglavnom idu javnim prijevozom ili ih roditelji voze, kada dođu tamo, posebice u školama, uglavnom sjede, kući također nerijetko sjede pred ekranima, dakle veoma statično žive.

„Složeni ljudski mehanizam sastoji se od tri dijela: mozga, osjetila i mišića.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 46). Čovjek ima puno mišića i mišićnih skupina u svome tijelu i pokreti i koordinacija istih se nije stvorila sama od sebe, potrebna je vježba i mozak koji šalje signale mišićima. Ono što naučimo tijelom odnosno mišićima se ne zaboravlja. Dobar primjer bi bila vožnja bicikla ili automobila. Nakon što jednom savladamo i uvježbamo tehniku, radnja se kasnije odvija bez teškoća i ne zaboravlja se lako, za razliku od nečega što smo naučili preko knjige.

2.5.4. Polarizacija pažnje

Maria Montessori je opazila kako su djeca u ranijoj dobi sposobna stvoriti stanje duboke i apsolutne koncentracije. Ona to stanje koncentracije naziva polarizacijom pažnje. „Svaki put kada dođe do polarizacije pažnje dijete se počinje jako mijenjati, moglo bi se reći da postaje mirnije, pametnije i da se lakše izražava.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 48). Takva apsolutna koncentracija može se dogoditi samo kada dijete radi nešto što uživa, a to je ono što je samo odabralo, a ne nešto što mu je nametnuto. M. Montessori je uočila tri stupnja koja prethode dubokoj koncentraciji:

- 1) Pripremne radnje (početak aktivnosti)
- 2) Veliki rad (početak koncentracije)

3) Stupanj velikog rada (unutarnje zadovoljstvo i uravnoteženost) – dijete je najmirnije

Montessori koncepcija nalaže da je koncentracija okupljanje i aktiviranje svih snaga koje služe da bi se izgradila ličnost (Seitz, Hallwachs, 1996.)

2.5.5. Slobodan izbor

Sloboda je nešto što se nalazi na vrhu ljestvice kada govorimo o prioritetima Montessori pedagogije. Kroz sva načela se provlači ta sloboda djeteta za izborom. Tek kada dijete samo odabere nešto što ga zanima i u čemu uživa, on će moći kvalitetno učiti i upoznavati svijet.

Kako je već naglašena individualnost svakog djeteta, sada je jasno da svako dijete neće imati iste interese i birati će različite materijale. To treba poštovati i omogućiti što više različitih materijala kako bi svako dijete mogao pronaći nešto za sebe.

Pažnja djeteta je također različita kod svakog posebno. Neko dijete će pažnju na određenoj aktivnosti zadržati duže od nekog drugog i trebamo poštovati oba. Međutim, slobodan izbor ne znači da je svakom djetetu dozvoljeno raditi što hoće i „skakati“ s jednog predmeta na drugi. M. Montessori tu naglašava ulogu odgajatelja koji mora biti u stanju razaznati površno bavljenje stvarima od onogga bavljenja stvarima kao rezultat pravog interesa. Kada dijete otkrije ono što ga stvarno zanima i počme se baviti stvarima koje mu nalaže unutarnji glas, onda je ono stasalo, zrelo i slobodno dijete. Odnosno drugim riječima: „Čovjek se rađa u onom trenutku kada njegova duša počinje osjećati, kad se koncentrira, orijentira i bira.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 51).

2.5.6. Pedagoški pripremljeno okruženje

Zadaća odraslih, ponajviše odgajatelja i roditelja je oblikovati okruženje koje je primjereno razvojnim potrebama sve djece. Okruženje koje ispunjava djetetove stvarne, trenutačne potrebe i dopušta rast njegove osobnosti (Philipps, 1999.). Pedagoški oblikovati okruženje znači oblikovati okruženje koje je u skladu s razvojnim potrebama svakog djeteta u kojem će se ono moći slobodno kretati, razvijati i upoznavati svoje mogućnosti (Bašić, 2011). Prema

Bašić (2011.) zahtjev za primjerenošću prostora sproveden je na tri razine:

- 1) vremenska primjerenost (u pravo vrijeme, ni prerano ni prekasno)
- 2) primjerenost sadržaja interesima djeteta (ni previše ni premalo, ni prelagano ni preteško)
- 3) primjereni odnosi (pomaganje, ohrabrivanje, indirektno vođenje, dijalog).

Montessori postavlja stroga pravila kad je u pitanju izgled okoline u kojoj se dijete razvija. Prostor ne smije biti uređen samo po ukusu već i veličinom i mogućnostima mora biti primjeren djeci.

Prostor se uređuje prema strogim Montessori kriterijama. Mora sadržavati razne slike zavičaja, umjetničke slike, slike iz života i primjerene religijske simbole. U sobi dnevnog boravka bi trebalo biti različitih vrsta biljaka, a u dvorištu bi trebali imati životinje o kojima će se djeca brinuti. Poželjno bi bilo da je djeci na korištenje data tekuća voda i kuhinjski pribor kako bi djeca sama mogla prati i čistiti za sobom te se tako učiti nekim osnovnim kućanskim poslovima. Stolovi i sjedalice bi trebali biti veličinom prilagođeni djeci.

U prostoru se nalazi posebno izrađen Montessori pribor, čijim korištenjem se dijete cjelovito razvija u osobu. Odabire se prema strogo određenim kriterijima: dostupnost, poticanje aktivne djetetove djelatnosti, primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta te mogućnost uočavanja pogreške u radu (Garmaz, Tomašević, 2018).

U vrtiću su didaktički materijali raspoređeni prema odgojno-obrazovnim područjima. Montessori je poseban didaktički pribor razvila na temelju vlastitog iskustva u radu s djecom. Posebice je isticala aktivnosti i materijale koji pružaju mogućnost uočavanja pogrešaka u radu jer će tako dijete dobiti priliku suočiti se sa svojim greškama, samostalno i koncentrirano razmišljati i djelovati kako bi riješilo nastali problem ili ispravilo napravljenu grešku. Tako pripremljena okolina uvelike olakšava rad odgajateljima jer su djeca samostalna i neovisna, a za to vrijeme odgajatelj se može posvetiti pojedinom djetetu, skupini djece, pružiti pomoć gdje je ona neophodna i mirnije raditi što doprinosi ukupnoj atmosferi unutar prostora.

2.6. Montessori pedagogija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

2.6.1. Montessori vježbe

M. Montessori je govorila da dijete u dobi između tri i šest godina posjeduje najveću količinu osjetljivosti, zanimanja i energije za ispitivanje okoline (Philipps, 1999.). U tom razdoblju bi djetetu trebalo pružiti što više poticaja, materijala i pozitivnih osjećaja kako bi kasnije svoju radoznalost za svijet moglo razvijati u znanstvenu. Stoga je Montessori osmislila niz vježbi kroz koje bi djeca razvijala i zadovoljavala svoju radoznalost.

Vježbe je, vodeći se temeljnim pedagoškim načelima, posložila sljedećim redoslijedom:

- 1) „Od lakšeg k težem
- 2) Od jednostavnog k složenom
- 3) Od konkretnog k apstraktnom
- 4) Od cjelovitog k pojedinačnom.“ (Roth, 1994., prema Philipps, 1999.)

Tim redoslijedom se vježbe i predstavljaju djetetu. U svakoj vježbi postoji po samo jedna teškoća, odnosno nešto novo što dijete može naučiti i na taj način dijete lakše ovladava određenom vještinom.

Dijete se prvo upoznaje s vježbama praktičnog života jer su one zastupljene i kod kuće. Cilj ovih vježbi je da dijete osposobe za samostalnu brigu o sebi, svojoj okolini i drugim ljudima. Sav pribor kojim se dijete koristi prilikom vježbi je veličinom prilagođen, kao i estetski (bojom, oblikom...). Odrasla osoba ne daje stroge upute djetetu kako se koristiti priborom već materijal sam po sebi pruža djeci interes. (Philipps, 1999.)

Sljedeće bi bile vježbe za razvoj osjetila. Ovim vježbama dijete upoznaje prirodne zakone oko sebe i kreira strahopoštovanje prema prirodi. Postoje materijali koju omogućavaju vježbe za razvoj vidnog osjetila, taktilnog, slušnog, mirisnog i kinestetičkog. Dijete postaje svjesno osjećaja u prostoru, odnosno sebe u odnosu na okolinu (Philipps, 1999.).

Na policama sobe se nalaze i različiti materijali koje dijete potiču na razvoj govora. To su materijali koji od djeteta iziskuju razgovor, imenovanje, opisivanje, uvježbavanje pisanja,

čitanja, izražavanja misli na papir i sl. U ovom razdoblju djeca posebice vole nazive (nazive predmeta, igara, djece, pojava...) i kada počmu pisati najviše uživaju pisući nazive. Veliku ulogu u razvoju govora imaju i brojalice, pjesmice, slikovnice i knjige koje se djetetu nude (Philipps, 1999.).

Matematički pribor u Montessori vrtiću djetetu omogućava da osjetilno spozna brojevne veličine. Veličine se u početku osjećaju vidom i opipom, a zatim simbolima nakon čega dolazi apstraktno razmišljanje i povezivanje spomenutih. Tim veličinama i tim redosljedom djeca uče i obavljati matematičke operacije (Philipps, 1999.).

Ono na što odgajatelj mora najviše pripaziti je pribor za kozmičke vježbe. Odgajatelj se ne smije osloniti samo na gotovi materijal. S obzirom da je područje kozmičkog odgoja poprilično široko (zemljopis, zoologija, botanika, povijest, ujetnost, etika, antropologija, avolucija, ekologija, astronomija, informatika) valja biti kreativan te osmisliti mnogobrojne aktivnosti koje bi povezale različite aspekte ovog odgoja. Kozmičkim odgojom razvija se tolerancija, empatija i razumijevanje za druge kulture i živa bića (Philipps, 1999.).

2.6.2. Montessori materijal u praksi

Ono na što mnogi prvo pomisle pri spomenu Montessori vrtića je materijal koji se nalazi u prostoriji. Međutim, važno je naglasiti da u središtu Montessori pedagogije nije nikako materijal već dijete. Materijal je tu kao dio pripremljene okoline koji, ako se pravilno koristi, služi za razvoj djetetovih sposobnosti.

Nije dovoljno samo napuniti police različitim materijalima, važno je kako se taj materijal koristi. „M. Montessori je na svojim predavanjima uvijek ukazivala na to da prenatrpani prostori i prepune police nemaju smisla. Estetika Montessori-materijala traži dječju aktivnost, ali njezin materijal nije zbirka zanimljivih, šarenih, veselih i maštovitih igara.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 55) Odgajatelj mora upoznati djecu s materijalom i to upoznavanje se prema Mariji Montessori odvija u tri faze:

- 1) Odgajatelj navodi i pokazuje konkretni predmet
- 2) Odgajatelj kaže kako se taj predmet zove i dozvoljava djetetu da samo izabere ono što želi
- 3) Odgajatelj pita dijete kako se zove predmet kojeg je izabrao (Seitz, Hallwachs, 1996.)

Montessori materijal predstavlja sredstvo preko kojeg dijete stvara red u sebi. To se postiže tako što se posebno pazi na to da svaki materijal ima svoje određeno mjesto na policama i da je sam po sebi uredan (uredno složen). Svaki pribor u sobi dnevnog boravka postoji u jednom primjerku tako da djeca ukoliko ga žele koristiti, moraju čekati svoj red i tako se uče strpljenju.

2.6.3. Montessori odgojitelji u vrtiću

Odgajatelj u Montessori ustanovama je poput mosta koji se nalazi između djeteta i okoline. On upoznava dijete s okolinom, ponašanjima, predmetima, aktivnostima... Odgajatelj treba upotpunjavati temeljni slogan ove pedagogije koji glasi „Pomozi mi da to učinim sam!“. „U Montessori pedagogiji težište učenja leži u djetetu samom kao i u onim aktivnostima koje su povezane s učenjem.“ (Seitz, Hallwachs, 1996: 58)

Dobar odgajatelj je naizgled pasivan. On treba zapažati individualna postignuća svakog djeteta posebno, analizirati čime se pojedino dijete najčešće bavi, koji su njegovi interesi, koje vježbe izbjegava ili rijetko bira, postavlja sebi pitanje koji je razlog tome i sl. Odgajatelj promatra i ponašanje djeteta u skupini, procjenjuje njegovu socijalnu zrelost, uočava načine na koje ono rješava konfliktne situacije, kako se izražava, s kojom djecom se najčešće druži itd. „(...) uvijek treba polaziti od trenutka, stanja u kojem se dijete nalazi, a manje od mogućnosti ili pretpostavki temeljenih na njegovoj dobi ili čak vlastitih potreba i interesa.“ (Krolo, 2011.).

Odgajatelj treba biti u konstantnoj potrazi za novim vježbama i tako buditi interese kod djece, nudeći im nove sadržaje (Bašić, 2011.). On djetetu mora omogućiti uvjete kako bi samo gradilo svoj identitet, svoju osobnost, pronalazilo svoj ritam i samostalno donosilo svoje odluke.

Glavne osobine Montessori odgajatelja su poštovanje prema djetetu, strpljivost i dosljednost jer djeca traže i spoznaju svoje granice onda kada se odrasli ponašaju dosljedno. Još jedna važna osobina odgajatelja je komunikativnost. Posebice je važna komunikacija između roditelja i odgajatelja. Odgajatelj mora znati ono što se događa kod kuće što bi moglo utjecati na dijete u vrtiću, a roditelj se mora osjećati sigurno razgovarati s odgajateljem kad god ima neki problem u vezi djeteta. Roditelj mora biti upućen u ono što dijete radi u vrtiću

kako bi ga moglo podržati i omogućiti mu isto kod kuće (Garmaz, 2018.). Međutim, sve ove osobine dolaze nakon ljubavi. Ljubav mora biti glavni motiv i pokretač Montessori odgajatelja. Mora prije svega voljeti djecu i posao kojim se bavi.

Odgajatelj bi trebao biti dobro upoznat s Montessori priborom u ustanovi, onim čemu služi, kako se koristi te koja je njegova svrha. Mora biti kompetentan ustanoviti stupanj razvoja djeteta i prilagoditi pribor djetetovim sposobnostima i potrebama (Garmaz, 2018.).

Didaktički materijal M. Montessori podijelila je na:

- 1) Materijal za vježbe praktičnog života
- 2) Materijal za jezik
- 3) Materijal za razvoj osjetila
- 4) Materijal za matematiku
- 5) Materijal za kozmički odgoj.

„Didaktički materijal koji je osmislila Maria Montessori potiče razvoj osjetila, pruža mogućnost konkretnog razumijevanja apstraktnih pojmova i učvršćuje vezu mozga i ruku. Najbolje ga opisuje sama Maria Montessori kada ga naziva ključem kojim se otključavaju vrata u svijet.“ (Montessori, 2003., prema Sablić, Rački, Lesandrić, 2015.).

Korištenjem ovim materijalima, koji veličinom moraju biti prilagođeni djeci, oni vježbaju brigu o sebi, okolini i društvenoj zajednici. Ovi materijalu djetetu pružaju mir i koncentraciju te podižu samopouzdanje djeteta (Seitz, Hallwachs, 1996.).

3. Usporedni prikaz pedagoških koncepcija

3.3. Temeljna pedagoška načela

Maria Montessori govori kako samo čovjek ima mogućnost odvojiti se od svoje biološko-instinktivne predodređenosti i razviti se u neovisno, samostalno i slobodno biće. Tu čovjekovu slobodu treba uvažavati i poštivati. Montessori posebnu važnost predaje slobodnom i odgovornom životu koji predstavlja cilj ove pedagogije. Razvoj djeteta opisuju preko šestogodišnjih razdoblja čija se trajanja očituju u izmjeni zuba i pubertetu jednako kao i kod Steinerovih sedmogodišnjih razdoblja. Međutim, ona učenju po stupnjevima koja se odvijaju u tim razdobljima, ne predaje veliku pozornost kao što to čini Steiner.

Steiner u drugom sedmogodišnjem razdoblju čak spominje autoritet koji je nužan djetetu da bi razvilo dobre navike te da je tek kada dosegne spolnu zrelost, čovjek zapravo spreman donositi odluke, dok Montessori strogo naglašava kako odrasla osoba ne smije odlučivati za dijete što je dobro a što ne, već slijediti njegovu prirodu ne narušavajući njegovu inicijativnost, individualnost, slobodu i spontanost. Rudolf Steiner naglašava kako se čovjek rađa sa sudbinom koja mu je namijenjena, a odgajatelji teže spoznaju duhovnih zakonitosti kako bi djetetu pomogli otkriti tu sudbinu i sposobnosti s kojima se dijete rađa. Steiner je čak u jednoj svojoj knjizi spomenuo kako je čovjek obdaren duhom koji mu omogućuju tu spoznaju samoga sebe. Maria Montessori je pak mišljenja da čovjek nije došao na svijet da bi realizirao samoga sebe već da bi ispunio svoju društvenu i svemirsku misiju (Seitz, Hallwachs, 1996.).

3.4. Slika djeteta

Za Montessori je najvažniji cilj omogućiti djeci slobodan razvoj. Odgoj se ne smije direktno miješati, nego pružiti djetetu indirektnu pomoć za samoodgoj. Waldorfski pedagozi s druge strane sebe smatraju voditeljima djeteta na nekoliko godina. Svojim životnim iskustvom prenose djetetu znanje te su kritike i kazne nužne.

Kroz rad Marie Montessori jasno se vidi njezino poštovanje prema djetetu. Ona smatra da stavovi odgajatelja i pripremljena okolina trebaju djetetu omogućiti djelovanje koje je u skladu s njegovim interesima i potrebama. Maria Montessori spominje osjetljive stupnjeve u

kojima dijete pokazuje posebno zanimanje, koncentraciju i motiviranost za neku stvar i tek kada se ta njegova potreba zadovolji ono se može posvetiti novim zadacima. Naglašava individualnost svakog djeteta i govori kako se dijete razvija u skladu sa svojim sposobnostima koje su za svako dijete individualne i odrasli se ne smiju miješati u njihov odabir i napredak. Svako dijete ne mora učiti istim tempom, istu materiju niti koristiti istu metodu. Dijete samo bira što ga zanima. Individualnost svakog djeteta je za Montessori pedagogiju temeljac za svakog pedagoga.

Waldorfska pedagogija drži da se odgoj treba odvijati u skladu s onim što dijete donosi sa sobom na ovaj svijet. Waldorfski odgajatelji trebaju pomoći djetetu da spozna koje su to sposobnosti koje ono posjeduje. Svako dijete se rađa i sa svojim temperamentom kojeg odrasli moraju jako poštovati (Seitz, Hallwachs, 1996.).

3.5. Odgoj osjetila i pokreta

Oboje, Montessori i Steiner se slažu kada su u pitanju osjetila. Oboje ističu važnost odgoja preko osjetila. Djeca osjetilima upoznavaju svijet stoga se i u Montessori i u Waldorf pedagogiji veliki naglasak stavlja na materijale koji potiču razvoj svih osjetila i omogućavaju doživljaje osjetilima bez apstraktnog učenja.

Motorika čini temelj Montessori pedagogije. Dijete preko kretanja uspostavlja odnos sa svijetom. Stoga je Maria Montessori u svojoj dječjoj kući na podu nacrtala dvije paralelne crte i dva polukruga po kojima se djeca igraju i svjesno vježbaju hodanje i motoriku (hodanjem s predmetima i sl.).

Djeca se u Waldorfskom vrtiću uvijek kreću (trče po tablici množenja, u zraku pokretima pišu slova i sl.). U Waldorfskim školama se čak uči i posebna gimnastika. Harmoničnim kretanjem dijete uspostavlja ravnotežu koju pometaju vanjski stresori (Seitz, Hallwachs, 1996.).

3.6. Religijski odgoj

Maria Montessori bila je praktična katolkinja i Katolička crkva priznaje njezinu pedagogiju. Međutim, ona je seminare održavala i za odgajatelje koji su pripadali različitim

vjerskim zajednicama. Kasnije su po cijelome svijetu otvorene Montessori ustanove u okviru različitih vjera. Maria Montessori predlaže da djeca u sobi dnevnog boravka imaju svoj prostor za religijski mir i tišinu te da sudjeluju u vjerskim obredima.

Temelj duhovnog života za Steinerja je kršćanstvo. On drži da se dijete rađa s prirodnom i sveobuhvatnom religioznošću te da se ta njegova prareligioznost treba njegovati. U Waldorfskoj pedagogiji nema medicinskih znanja, geografije, biologije i sl. Sve što se uči temelji se na tome da je čovjek božansko biće. Biblija je sastavni dio odgoja koja svjedoči o razvoju ljudskog roda. Postoje i vjeronauci za zastupljene vjere, a ona djeca koja ne pripadaju nijednoj vjerskoj zajednici, imaju pravo na sobodni kršćanski vjeronauk koji se temelji na kršćanskim stavovima (Seitz, Hallwachs, 1996.).

3.7. Didaktički materijal

Maria Montessori razvila je didaktički materijal pomoću kojeg djeca sama koriste i uče koristeći se svojim osjetilima. Materijal je načinjen tako da se jedan nastavlja na drugi i tako postaje sve teži i teži. Svaki materijal se nalazi u jednom primjerku tako da se djeca uče stipljenju, ali i oprezu i odgovornosti prema materijalu.

U waldorfskim ustanovama ne postoji previše gotovih materijala već se koriste prirodni predmeti, pojave i vlastito tijelo. Djeca sama zamišljaju kako nešto izgleda na osnovu opisa bez gotovih fotografija. Koristeći se prirodnim materijalima, sama stvaraju prozivode i umjetnine poput skulptura, radova u drvu, tkanih tepiha i marama i sl. (Seitz, Hallwachs, 1996.).

4. Zaključak

Rođeni u istom desetljeću, i Steiner i Montessori, imali su drugačije planove za budućnost koji nisu uključivali pedagogiju. Iako su oboje nailazili na nedostatak podrške obitelji i okoline kad je u pitanju pedagogija, oboje ostvaruju velika postignuća za vrijeme svoga života.

Iz svega navedenoga u ovome radu možemo uočiti da se njihova razmišljanja u nekim segmentima uvelike slažu. „Složili su se pri postavljanju cilja, ali kada se radi o putevima koji vode cilju, pokazale su se razlike. Filozofsko-duhovna pozadina waldorfske (antropozofija) i Montessori-pedagogije (antropologija) povezane su s vjerovanjem u boga. Sloboda je, u širem značenju, temeljni pojam ovih pedagoških modela.“ (Jagrović, 2007: 74.).

Vidjeli smo da Steiner razvoj i odgoj djeteta dijeli na sedmogodišnja razdoblja dok Montessori razvoj i odgoj dijeli na šestogodišnja razdoblja. Ta razdoblja se po dobi i karakteristikama uvelike preklapaju. Međutim za zadovoljavanje razvojnih faza, Steiner kao bitno navodi duhovnost djeteta (onoga što dijete nosi u sebi) i odgajatelje koji prvo moraju upoznati sebe u svakom smislu da bi mogli pomoći djetetu. Maria Montessori pak kao bitno navodi okolinu (koja uključuje didaktičke materijale i vježbe) te odgajatelje koji okolinu pripremaju za rad. Dok Montessori djetetu omogućava primjenu modernih medija uz vjerovanje da se djeca zanimaju za tehničke medije, Waldorfski odgajatelji se strogo protive preuranjenom konzumiranju medija kod djece.

I Steiner i Montessori su svoje saznanja i metode razvili na osnovu izravnog rada s djecom, gdje su primjenjivali svoje metode koje su se na kraju pokazale učinkovite. Oboje su kritizirali frontalni način rada i naglašavali dječju slobodu i osobnost s kojom se ona rađaju. Oboje govore koliko je važno poštovati dijete i njegovu individualnost i da odgajatelj ne smije biti netko tko će djetetu nametati stroga pravila, već netko tko će oslušivati dijete i djetetove potrebe te stvarati uvjete za pravilan razvoj. Stoga, odgajatelji i u Waldorf i u Montessori vrtićima moraju prolaziti posebnu obuku odnosno edukaciju.

U hrvatskoj postoje dvije Waldorfske škole (u Zagrebu i Rijeci) i osam vrtića (u Zagrebu, Rijeci i Splitu). Montessori vrtića u Hrvatskoj ima dvadeset pet.

5. Sažetak

Uz ostale alternativne pedagoške koncepcije, Montessori i Waldorf su najzastupljenije u Hrvatskoj. Temelj Waldorfske pedagogije je antropozofija čijim se začetnikom smatra Rudolf Steiner. Antropologija je temelj Montessori pedagogije čiji je osnivač Maria Montessori. Obje koncepcije imaju isti cilj, a to je dobrobit djeteta i njegov cjeloviti razvoj, odgoj i učenje. Međutim, metode i razmišljanja koja kreiraju put k tom cilju u nekim se segmentima razlikuju, ali u nekima se ipak i slažu. U ovom radu istaknuta su osnovna pedagoška načela obiju pedagogija iz čega uočavamo sličnosti i različitosti ovih koncepcija.

Uočavamo kako obje pedagogije djetetov razvoj dijele na faze koje se po dobi slažu, obje zahtjevaju posebnu izobrazbu odgajatelja te naglašavaju individualnost svakog djeteta. Obje koncepcije karakterizira vjera u nadnaravno i u odgoj onoga što dijete rođenjem donosi sa sobom. Teže korištenju prirodnih materijala i posebnu važnost pridaju uređenju sobe dnevnog boravka. Sav materijal mora biti dostupan djeci i poticati razvoj njihovih sposobnosti.

Djetetova sloboda je nešto što obje ove pedagogije naglašavaju kao bitno u stvaranju identiteta svakog djeteta posebno i odgajatelji djetetu moraju pružiti slobodu unutar okvira moralnih granica.

U Waldorf i Montessori vrtićima ne postoji poseban plan i program kojeg se njihovi odgajatelji moraju strogo pridržavati, već je njihova zadaća uglavnom promatrati i poticati njihovu samostalnost te omogućiti i pripremiti okolinu u kojoj će se njihov razvoj odvijati.

Waldorfska pedagogija veliki naglasak stavlja na duhovnost i na samoodgoj odgajatelja bez kojeg odgajatelji, ako nisu prvo spoznali sebe u potpunosti, ne mogu pomoći djetetu da spozna sebe i svoj identitet. Montessori s druge strane stavlja naglasak na okolinu, koja uključuje didaktičke materijale i vježbe, te odgajateljevu ulogu u pripremanju te okoline.

Ključne riječi: Maria Montessori, Rudolf Steiner, Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija, pedagoška načela

THE COMPARISON OF WALDORF AND MONTESSORI CONCEPTS IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

Among all of the pedagogical conceptions, Montessori and Waldorf are the most commonly used conceptions in Croatia. The foundation of Montessori pedagogy is anthroposophy, whose founder is thought to be Rudolf Steiner. Anthroposophy is the foundation of Montessori pedagogy founded by Maria Montessori. Both conceptions have the same goal, which is the well-being of a child and its wholesome development, upbringing and education. However, methods and points of view that create the path to that goal, although sometimes different, can also be the same. This paper discusses the basic pedagogical principles of both pedagogies, which pointed out the similarities and differences between them.

One may notice how both pedagogies determine the child's development based on its age. They both require a special knowledge of the educator and emphasize the individuality of each child. They are also characterized by the belief in the supernatural and the upbringing of the thing that each child gets with its birth. They prefer using natural materials and add special significance to the decoration of the living room. All materials have to be available to children and contribute to the development of their abilities.

Child's freedom is something very important to these conceptions as it symbolizes creating the identity of each child and the educators have to provide the freedom to the child within the moral values.

In Montessori and Waldorf kindergartens there is no special plan or program which the educators have to follow - their task is to observe and encourage their independence and provide them the environment in which their development will take place.

Waldorf's pedagogy puts great significance to the spirituality and the self-raising of the educator without which the educators, if not fully familiar with themselves, cannot pass to the children. Montessori, however, puts an emphasis on the environment that includes didactic materials and exercises, including educator's role in preparing that environment.

Keywords: Maria Montessori, Rudolf Steiner, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, pedagogical principles

6. Literatura

1. Bašić, S. (2011.) Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205.-214.. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172488
2. Britton, L. (2000.) *Montessori; Učenje kroz igru*. Zagreb: Hena Com
3. Carlgreen, F. (1990). *Odgoj ka slobodi – pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za Waldorfsku pedagogiju Hrvatske
4. Čulig, B. (2005.) Upotreba faktorske analize u ispitivanju poželjnosti alternativnih odgojnih koncepata. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 299.-311. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205404
5. Garmaz, J. (2018.) Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58 (4), 443.-464. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=310935
6. Gotovac, B. (2009.) Mogućnosti primjene nekih ideja iz alternativnih škola. *Školski vijesnik; časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 58 (1), 81.-87. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122828
7. Jagrović, N. (2007.) Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. *Školski vijesnik: Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 56 (1-2), 65.-77. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122949
8. Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
9. Matijević, M. (2001.): *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*, 2. dopunjeno izdanje, Zagreb: Tipex
10. Mijatović, A., (1999.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoški-književni zbor
11. Montessori, M. (2013), *Upijajući um*. Beograd: Miba Books Beograd
12. Nebula Montessori (2010.) *Montessori pedagogija-načela*. Preuzeto s <http://www.nebulamontessori.hr/nacela-montessori-pedagogije.html>
13. Pahlina, C. (2018.) Suvremeno djetinjstvo u svijetu logopedagogije. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159 (3), 309.-324. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=325941

14. Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim ustanovama. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 191-215. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/120162>
15. Philipps, S. (1999.) *Montessori priprema za život*. Jastrebarsko: Naklada Slap
16. Sablić, M., Rački, Ž., Lesandrić, M. (2015.) Učiteljska i studentska procjena odabranoga didaktičkog materijala prema pedagogiji Marije Montessori. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (3), 755.-782. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=216353
17. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996.). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.
18. Steiner, R. (1995.) *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske
19. Ur.: Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (2011.) *Pedagogija Marije Montessori-poticaaj za razvoj pedagoškog pluralizma – znanstvena monografija*, Split
20. Valjan, Vukić, V. Berket, J. (2018.). Tijek pedagoške godine u Waldorfskim dječjim vrtićima. *Magistra Iadertina*, 13(1), 207.-227. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=317960
21. <https://centar-rudolf-steiner.com/antropozofija/> Pristupljeno 20.1.2021.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Matea Jožipović, kao pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, srpanj 2021.

Potpis



**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOGA/DIPLOMSKOGA RADA (PODCRTAJTE ODGOVARAJUĆE) U
DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOGA FAKULTETA U SPLITU**

Studentica: Matea Jozipović

Naslov rada: Usporedba Waldorf i Montessori koncepcije u ranom i pedškolskom odgoju i obrazovanju

Znanstveno područje: društvene znanosti

Znanstveno polje: pedagogija

Vrsta rada: završni rad

Mentor rada: doc. dr. sc. Branimir Mendeš

Članovi Povjerenstva: doc. dr. sc. Ivana Visković, Ante Grčić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanoga završnoga/diplomsoga rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- a) u otvorenom pristupu
- b) dostupan studentima i djelatnicima FFST-a
- c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6mjeseci / 12mjeseci / 24 mjeseca (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

U slučaju potrebe (dodatnoga) ograničavanja pristupa Vašem uocjenskomu radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 3. srpnja 2021.

Potpis studenta/studentice:

