

UKLJUČENOST RODITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES IZ PERSPEKTIVE ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPCIJA

Milat, Mirna

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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:172:574174>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-29**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

**UKLJUČENOST RODITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES IZ
PERSPEKTIVE ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPCIJA**

MIRNA MILAT

Split, 2022.

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski dvopredmetni sveučilišni studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti

Kolegij: Alternativne koncepcije obrazovanja

**UKLJUČENOST RODITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES IZ
PERSPEKTIVE ALTERNATIVNIH PEDAGOŠKIH KONCEPCIJA**

Student:

Mirna Milat

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

Split, rujan 2022.

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES: DEFINICIJE I POLAZIŠTA	6
2.1. ELEMENTI SUVREMENOG ODGOJA	9
2.2. ELEMENTI SUVREMENOG OBRAZOVANJA	12
2.3. IZVANNASTAVNE I IZVANŠKOLSKE AKTIVNOSTI	13
3. ULOGA RODITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM KONTEKSTU	17
3.1. ULOGA RODITELJA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU	19
3.2. ULOGA RODITELJA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOG I SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA	21
4. ODGOJ I OBRAZOVANJE U ALTERNATIVNIM PEDAGOŠKIM KONCEPCIJAMA	24
4.1. ZNAČAJKE MONTESSORI PEDAGOGIJE	26
4.1.1. ULOGA RODITELJA U MONTESSORI PEDAGOGIJI	28
4.2. ZNAČAJKE WALDORFSKE PEDAGOGIJE	31
4.2.1. ULOGA RODITELJA U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI	34
4.3. ZNAČAJKE REGGIO PEDAGOGIJE	36
4.3.1. ULOGA RODITELJA U REGGIO PEDAGOGIJI	38
4.4. ZNAČAJKE JENA-PLANA	40
4.4.1. ULOGA RODITELJA U JENA-PLANU	42
5. ZAKLJUČAK	45
SAŽETAK	47
SUMMARY	48
6. POPIS LITERATURE	49

1. UVOD

Još od antičkih vremena velika se pozornost posvećuje odgoju i obrazovanju djece. Kroz povijest brojni su pedagozi iznosili vlastite odgojne teorije i predlagali izmjenu školstva na temelju svojih spoznaja. Jan Ámos Komenský izložio je svoje ideje o načelu zornosti i razredno-predmetno-satnom sustavu, Jean Piaget predstavio je svoju teoriju kognitivnog razvoja, a John Dewey je zagovarao odgoj za život i pragmatizam. Iako je odgojno-obrazovni sustav kroz stoljeća doživio znatne promjene, glavne pretpostavke i ciljevi odgoja i obrazovanja su ostali isti.

Cilj svakog odgojno-obrazovnog djelatnika i sustava razvoj je djeteta u pojedinca koji je svojim karakterom, vještinama i znanjima potpuna i samostalna osoba. Upravo je jedan od glavnih zadataka alternativnih pedagoških koncepcija stalno poticanje razvijanja djeteta u neovisnu i autonomnu osobu. Koristeći nekonvencionalne didaktičke materijale i predmete iz svakodnevnog života, djeca koja pohađaju alternativne programe odgoja i obrazovanja od najranijeg su djetinjstva odgajana u duhu samostalnog istraživanja, otkrivanja i razumijevanja vlastite okoline i pojava koje su dio nje. U većini alternativnih koncepcija korektivna uloga roditelja, kao i korektivna uloga odgojitelja ili nastavnika, svedena je na minimum i realizira se kroz podršku i povremenu pomoć djetetu ukoliko je i kada ono zatraži. Pojedine koncepcije uključuju roditelje u odgojno-obrazovni proces kroz druge aspekte školskog života, poput uređenja prostora ili sudjelovanja u školskim tijelima. Iako često previđena, povezanost roditelja i odgoja i obrazovanja djeteta u alternativnim pedagoškim koncepcijama predstavlja jedan od čimbenika koji ima znatan utjecaj na djetetov razvoj i njegovo djelovanje u kasnijem životu.

Tema ovog završnog rada je prikazivanje i analiziranje uloge roditelja u odgoju i obrazovanju djece u programima alternativnih pedagoških koncepcija. U prvom poglavlju biti će riječ o samom odgojno-obrazovnom procesu te različitim definicijama odgoja, obrazovanja i izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti. Drugo poglavlje posvećeno je prikazu i analizi uloge roditelja u odgoju i razvoju djece u ustanovama predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Treće poglavlje opisuje neke od najpoznatijih alternativnih pedagoških koncepcija te njihove temeljne karakteristike vezane uz viđenje djeteta, organizaciju prostora i ulogu odgojitelja ili nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. U posljednjem poglavlju prikazana je razina participacije roditelja i njihova uloga u pojedinim

alternativnim pedagogijama, kao i aktivnosti u kojima roditelji mogu sudjelovati s djecom u navedenim slobodnim školama.

2. ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES: DEFINICIJE I POLAZIŠTA

Općenito govoreći, odgojno-obrazovni sustav uključuje ustanove koje su dio odgojno-obrazovnih programa i čije djelovanje teži ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća. Kao takav, sustav odgoja i obrazovanja uključuje osnovne, srednje, više, strukovne i umjetničke škole koje zajedno sa ustanovama predškolskog odgoja, učeničkim, đačkim i studentskim domovima, posebnim odgojnim i odgojno-popravnim domovima, kao i ustanovama za obrazovanje odraslih ljudi, tvore jedinstvenu cjelinu. Osim navedenih institucija i ustanova, važan dio odgojno-obrazovnog sustava su i društveni čimbenici koji svojim djelovanjem utječu na ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja (Hrvatska enciklopedija, 2021; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Odgojno-obrazovni proces predstavlja pojam čija se jedinstvena definicija određuje s teškoćom. Različiti pedagoški stavovi i pravci koji su se javljali kroz povijest pružaju vlastitu ideju o značenju i značaju odgojno-obrazovnog procesa, kao i bitnih čimbenika, odnosno elemenata, samog odgojno-obrazovnog procesa. Sveobuhvatan razvoj školskog sustava, a samim time i odgojno-obrazovnog procesa, već od samih početaka postavlja neke od najvažnijih temelja današnjeg obrazovnog sustava. Marasović (2003) navodi kako se još od antičkih vremena djeci od najranije dobi omogućavao pristup izobrazbi i učenju. U početku je taj proces uključivao samo djelovanje roditelja, no s vremenom se djelovanje proširilo i na rad učitelja. Iz tog djelovanja se razvila nastavnička profesija koja se bavila poučavanjem djece osnovnim znanjima. Već u to vrijeme škola je bila institucija koju je pohađao velik broj učenika i koja je predstavljala važnu ulogu u razvoju djece. Vukasović (1990) navodi kako su u to vrijeme neki od najpoznatijih antičkih filozofa dolazili do vlastitih spoznaja o odgoju – Sokrat se zalagao za učenje apsolutne istine i težnji prema moralnom savršenstvu kao najvažnijem području odgoja, Platon je prvi postavio odgoj u središte društva kao njegovu najbitniju komponentu, a Aristotel je tvrdio da je temelj odgoja postizanje moralnog savršenstva i kreposti. U starome Rimu odgoj je bio prvenstveno obiteljski, te su djeca od najranijeg djetinjstva poticana na sudjelovanje u kućanskim poslovima i zemljoradnji (Hercigonja, 2021). Obrazovanju u Rimskom Carstvu car August nadodaje instituciju koja je odgovorna za nadzor odgoja i obrazovanja mladih, kao i pomoć nastavnicima u obliku oslobađanja poreznih obveza (Marasović, 2003).

Ranim srednjim vijekom dominirao je utjecaj Katoličke crkve pod čijom su vlašću bili odgoj i obrazovanje. Tada se ciljem odgoja smatralo spasenje duše, a postizanje toga cilja se osiguravalo provođenjem stroge discipline i tjelesnim kažnjavanjem (Hercigonja, 2021). U razvijenom srednjem vijeku pedagojska shvaćanja odgoja počinju se odvajati od filozofijskih promišljanja, te dolazi do pojave humanističke teorije prema kojoj se u središtu nalaze čovjek i njegove potrebe i interesi, kao i moralni odgoj pojedinca. Francuski pedagozi humanisti, François Rabelais i Michel Montaigne, suprotstavljali su se dotadašnjim odgojnim metodama i zalagali su se za promjene u odgoju. Rabelais je smatrao da odgoj treba razvijati u mladih ljudi tjelesne i intelektualne sposobnosti, a Montaigne se zauzimao za razvitak sposobnosti osobe u skladu s njegovim prirodnim sklonostima, kao i za aktivno promatranje kao dio odgojno-obrazovnog procesa. (Vukasović, 1990). U novom vijeku, Rene Descartes u svome je djelu „Rasprava o metodi“ zagovarao umni razvoj u odgojno-obrazovnom procesu, te je u središte odgoja i obrazovanja postavljao ljudski um kao mjerilo ljudske spoznaje. Prema Descarteseovom shvaćanju odgoja, svi ljudi imaju jednake mogućnosti za učenje, kao i mogućnosti za stjecanje znanja i vještina (Hercigonja, 2021).

Najpoznatiji pedagog novog vijeka, Jan Ámos Komenský, zaslužan je za izgradnju temelja suvremene pedagojske znanosti. Prije njegovih odgojnih reforma, odgojno-obrazovni sustav je i dalje bio pod velikim utjecajem Crkve. Glavni predmet poučavanja bila je religija, dok su ostali predmeti poput geometrije ili astronomije bili prožeti religijskim shvaćanjima i uvjerenjima. Usvajanje gradiva se svodilo na učenikovo mehaničko učenje tekstova bez razumijevanja naučenog, a iskazivanje vlastitog mišljenja se kažnjavalo jer se „ispoljavanje učničkih umnih aktivnosti smatralo štetnim, nečim što proizlazi iz „grešne“ čovjekove prirode“ (Danilov i Jesipov, 1961: 15). Protivno tadašnjem sustavu obrazovanja, Komenský je reorganizirao školski sustav svojim vjerovanjem da odgoj i obrazovanje moraju biti dostupni svakom djetetu bez obzira na spol ili status njegove obitelji. Za svako glavno razdoblje čovjekova života – djetinjstvo, dječastvo, mladenaštvo i zrelost – Komenský je predvidio obrazovanje u trajanju od šest godina. Materinska škola, u kojoj je prvi učitelj majka, bila je predviđena za djecu do šeste godine života, nakon čega su djeca pohađala školu materinskog jezika do dvanaeste godine. S navršenih dvanaest godina djeca započinju obrazovanje u gimnaziji, te u razdoblju od osamnaeste do 24. godine života postižu najviši stupanj obrazovanja u akademiji. Ovakvom podjelom obrazovanja Komenský je smatrao da će učenici, makar u određenom trenutku napustili školu, steći obrazovanje koje im je dovoljno za funkcionalan život ukoliko im životni uvjeti ne nalažu nastavak školovanja (Compayré,

1886). Odlukom o organizaciji odgojno-obrazovnog sustava na školsku godinu, školski tjedan i nastavni sat, Komenský je utemeljio razredno-predmetno-satni sustav koji je aktualan i u odgoju i obrazovanju 21. stoljeća (Vukasović, 1990). Bitna pretpostavka odgoja prema Komenskýom je i načelo zornosti. Komenský je vjerovao da se najbolje uči direktnim kontaktom sa predmetom poučavanja, a ne njegovim opisivanjem ili objašnjavanjem. Prema tome shvaćanju, osjetila imaju veliku ulogu u procesu usvajanja znanja i „ako čovjek stiče znanja pomoću osjeta, onda i djecu treba učiti tako da ona, koliko je to moguće, stiču znanja na osnovu promatranja stvari koje ih okružuju“ (Danilov i Jesipov, 1961: 16).

U 17. i 18. stoljeću John Locke, pobornik individualnog te tjelesnog i moralnog odgoja, i Jean Jacques Rousseau, pristalica prirodnog odgoja, dovode do brojnih promjena na području pedagogije u europskim državama poput Njemačke, Francuske i Engleske. Locke je zagovarao empirističku teoriju odgoja prema kojoj vanjski faktori, poput sredine u kojoj dijete odrasta i njegov odgoj, imaju veliki utjecaj na cjelokupni čovjekov razvoj. Isticao je i ideju odgoja za samoobrazovanje prema kojoj čovjek ne treba sve naučiti, ali mora biti naučen kako se dalje samostalno obrazovati (Vukasović, 1990). Suprotno Lockeovim uvjerenjima, Rousseau je zagovarao razvoj koji se temelji na vlastitom iskustvu. Kao najveći nedostatak tadašnje nastavne prakse Rousseau ističe pretjeranu usmjerenost na knjige koje su odvojene od stvarnosti i sputavaju dječju aktivnost. Umjesto poticanja učenja o općeprihvaćenim stvarima, najbolja priprema za daljnji život je omogućavanje djetetu da uči o stvarima koje su njemu bitne. Upravo djetetov neposredni interes za predmet poučavanja predstavlja temeljni pokretač procesa odgoja i obrazovanja, a ne autoritet odrasle osobe ili prijetnja kažnjavanjem ukoliko se ne zadovoljavaju određena očekivanja. Kao i Komenský, Rousseau je isticao važnost učenja iz neposredne okoline i usvajanja znanja promatranjem (Danilov i Jesipov, 1961).

Njemački pedagog Johann Heinrich Pestalozzi svojim je djelovanjem utjecao na razvoj općeg obrazovanja i pedagogije kao znanosti tijekom 19. stoljeća. Pestalozzi je smatrao da je nužno razvijati dušu uz pomoć onoga što se već nalazi u ljudima – kroz njihovu unutarnju kulturu. Također je težio razvoju moralnosti kod svojih učenika putem prirode koja se nalazi oko njih, kao i kroz aktivnosti kojima su se bavili. Kroz rad s djecom je zagovarao korištenje ritma i ponavljanje elemenata dok ne postanu u potpunosti usvojeni, a jedan od ciljeva njegova pedagoškog djelovanja bilo je pojednostavljivanje, odnosno mehanizacija, odgojno-obrazovnog procesa (Compayré, 1886). Kao pobornik učenja promatranjem, Pestalozzi je razlikovao prvobitno promatranje i organizirano, iskustveno promatranje. U usporedbi sa

prvobitnim promatranjem kada se iz okoline upijaju sve informacije koje su pružene, organizirano pedagoško promatranje omogućuje da se pozornost u potpunosti usmjeri na ono što je bitno u vezi nekog predmeta ili pojave (Danilov i Jesipov, 1961).

S vremenom su školski sustav i odgojno-obrazovni procesi bili podložni brojnim promjenama, od kojih su neke u potpunosti nestale iz suvremenog odgojno-obrazovnog sustava, dok su druge teorije i danas prisutne i aktualne. Potreba za „usklađivanje lokalnoga i nacionalnoga sa svjetskim i globalnim, usklađivanjem tradicije sa suvremenosti, (...) duhovnoga s materijalnim“ predstavlja jedan od mnogih problema s kojima se hrvatski odgojno-obrazovni sustav susreće u 21. stoljeću (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011). U usporedbi sa tradicionalnim pogledom na odgoj i obrazovanje u kojem se veliki naglasak stavlja na formalizam i intelektualizam, Koludrović i Kolobarić (2016) navode kako se u nastavnim programima iz prošlog stoljeća isticalo kako nastava treba biti kreativna, poticajna i usmjerena na učenika kako bi on bio osposobljen za daljnje obrazovanje, zapošljavanje, rad i cjelovit razvoj svojih potencijala. S napretkom razvoja društva, također treba težiti i prema reorganizaciji školskog sustava kako bi on bio u skladu s potrebama i karakterom civilizacije u kojoj se nalazi (Pivac, 2000). Kao najbitnije sastavnice modernog školskog sustava ističu se procesi odgoja i obrazovanja, kao i izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Prilikom određivanja pojmova odgoj i obrazovanje dolazi do preklapanja u definicijama i problema s terminologijom, u svijetu kao i u Republici Hrvatskoj.

2.1. ELEMENTI SUVREMENOG ODGOJA

Definiranje odgoja u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa također predstavlja problem zbog neusklađenosti mišljenja brojnih autora. Tako Pastuović (1997: 9) odgoj definira kao „organizirano (namjerno) učenje (usvajanje ili mijenjanje) čuvstveno-motivativnih (voljnih, konativnih ili karakternih) svojstava ličnosti odnosno ponašanja što je tim svojstvima uvjetovano.“ Bašić (2000), prema navodu Bognara (2015), odgoj smatra „cjelokupnim procesom razvoja čovjeka kao ljudskog bića“, dok Vukasović (1990: 39) odgoj interpretira kao „proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskog bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama“. Milat (2005) također ističe da odgoj obuhvaća spektar različitih pojmova zbog čega nije moguće odrediti jednu jednostavnu definiciju. Međutim, Milat (2005: 35) odgoj shvaća kao niz čimbenika koji

se međusobno nadopunjuju: „proces cjelovitog razvoja čovjeka, odgoj kao činitelj razvoja čovjeka, odgoj kao ljudsku djelatnost i odgoj kao instituciju“. Polić (1993: 16) odgoj tumači kao kultivaciju vlastitog života i „djelatnost kojom se razvijaju čovjekove moći“. Kao još jednu čestu definiciju odgoja, Bognar (2015: 10) navodi kako studenti pedagogije odgoj shvaćaju kao „prenošenje vrijednosti, pravila ponašanja i znanja sa starije generacije na mlađu“. Brezinka (1990), kako u svome radu navodi Gudjons (1994), odgoj definira kao raznovrsne radnje pomoću kojih osobe na bilo kakav način unapređuju narav drugih osoba. Jukić (2013) ističe kako bi odgoj trebao predstavljati namjeren proces čiji je cilj ostvarivanje normi, vrijednosti i ciljeva ne samo pojedinca, već i cijele zajednice.

U kontekstu pedagogije, odgoj podrazumijeva svjesnu i namjernu pedagošku aktivnosti koja teži ostvarivanju ljudskih ideala i stvaranju potpune ljudske osobnosti (Hrvatska enciklopedija, 2021). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. godine (2020) ističe kako su neki od ciljeva odgoja i obrazovanja u školama uspostavljanje sustavnog načina poučavanja djece kako bi se poticao i unapređivao njihov intelektualni, društveni, tjelesni i moralni razvoj, odgajanje i obrazovanje učenika u duhu kulturnih i nacionalnih vrijednosti kao i obrazovanje o ljudskim pravima i pravima djece, te osiguravanje stjecanja temeljnih i stručnih kompetencija kako bi učenici mogli biti sposobni za život i rad u budućnosti.

Odgoj se može klasificirati prema nekoliko podjela. Prva podjela na intencionalni (odnosno organizirani i namjerni) i funkcionalni (spontani i neusmjereni) odgoj ukazuje na brojnost različitih i neovisnih faktora koji svakodnevno utječu na čovjeka i na njegov razvoj (Vukasović, 1990). Nadalje, odgoj u užem smislu obuhvaća oblikovanje osobnosti i karaktera pojedinca, dok odgoj u širem smislu podrazumijeva sveobuhvatni pedagoški utjecaj na čovjeka i sve njegove životne sfere. Prema bitnim određenjima, odgoj može biti intelektualni, tjelesni, moralni, radni i estetski; prema dobi predškolski, školski, visokoškolski i odrasli. Naposljetku, prema mjestu i određenim karakteristikama, odgoj može biti specijalni, vojni, u slobodnom vremenu, u proizvodnim uvjetima, domski i obiteljski (Vukasović, 1990).

Polić (1993) ističe kako je odgoj jedna od esencijalnih životnih potreba čovjeka, a život bez odgoja smatra primitivnim i besmislenim. Čovjek bez odgoja, ili prema Polićevim riječima „rod primitivnih bića“, samo prenosi informacije s roditelja na dijete bez dijeljenja znanja s ostatkom društva. Zbog nedostatka informacija i prenošenog znanja, primitivnom narodu nije potreban odgoj niti se u njemu rađa potreba za odgajanjem. Međutim, bez odgoja čovjek ne bi bio u mogućnosti preživjeti i ne bi se mogao nazvati čovjekom. Prema riječima

Vukasovića (1990: 41), „odgoj je omogućio da čovjek postane čovjekom. Bez njega ne bi bilo ni čovjeka, ni čovječanstvo; ne bi postojalo ljudsko društvo ni njegova kultura. (...) Ukratko, nema društva bez odgoja“.

Ovisno o vremenu i društvu u kojem se provodi odgoj, odgojni ciljevi i zadatci se mijenjaju i prilagođavaju okolini. Usprkos potrebama različitih sredina, kroz povijest se, kao zajednički cilj odgoja većine društava, ističe skladan razvoj čovjeka u potpunu i neovisnu ličnost. Sam odgoj obuhvaća odgojni ideal, odgojne ciljeve i odgojne zadatke, koji konkretiziraju odgojne ideje od općeg prema pojedinačnom. Kao primjer općeg pojma, odgojni ideal predstavlja općeprihvaćene vrijednosti i globalnu ljudsku težnju prema ostvarivanju ljudskog ideala. Odgojni ciljevi, po prirodi specifičniji od odgojnih ideala, utvrđeni su vrijednostima određene zajednice, te teže razvoju sposobnog i zadovoljnog pojedinca koji će s vremenom postati aktivan dio profesionalnog i društvenog života zajednice. Odgojni zadatci su mnogobrojni, a više zadataka zajedno tvore odgojni cilj. Pošto postoje različiti pristupi određivanja istih, oni predstavljaju primjer pojedinačnog odgojnog pojma (Vukasović, 1990).

Kao potpunu suprotnost dosada navedenim definicijama i promišljanjima o odgoju, Pranjić (2012) predstavlja ideju antipedagogije i njezinog pogleda na odgoj i odgajanje. Pedagoška promišljanja o čovjeku i njegovom neophodnom odgoju izravan su kontrast antipedagoškom shvaćanju čovjeka – umjesto razuma i uma, pobornici antipedagogije naglašavaju važnost ljudskih osjećaja i intuicije, kao i važnost pedagoškog poticanja emocionalnog razvoja nad intelektualnim. Pranjić (2012: 13) nadalje navodi kako se u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu odgoj interpretira kao „interpersonalno djelovanje koje pretpostavlja čovjekovu odgojivost i ljudsku potrebu za odgojem“ u procesu međusobnog utjecaja odgajatelja i onoga koga se odgaja.

Iako slične, svaka od navedenih definicija pruža vlastitu perspektivu o onome što pojedinom autoru odgoj predstavlja. Međutim, vidljivo je da se ključne pretpostavke odgoja temelje upravo na njegovoj intencionalnosti i cjelovitom razvoju čovjeka ne samo u akademskom kontekstu, već i na svim područjima života. Također je vidljivo da se mišljenja autora preklapaju u shvaćanju nužnosti kvalitetnog odgoja, te njegovog utjecaja ne samo na pojedinca, već i na širu društvenu zajednicu.

2.2. ELEMENTI SUVREMENOG OBRAZOVANJA

Dok se odgoj fokusira na cjelovit razvoj osobe u skladu s osobinama, karakterom i sposobnostima pojedinca, obrazovanje predstavlja komponentu odgoja u čijem se središtu nalazi stjecanje znanja, vještina i umijeća. Adesemowo i Sotonade (2022) ističu kako je glavna razlika između odgoja i obrazovanja to što odgoj predstavlja nužan proces ljudskog razvoja prilikom kojeg se obrazovanje koristi kao proces discipliniranja ljudskog uma. U suvremenom školstvu, obrazovanje se temelji na nastavi koja je usmjerena na učenika, individualiziranom pristupu nastavnom procesu, poticanju aktivnog učenja i cjelokupnog razvoja osobnosti (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Obrazovanje se kao dio odgojno-obrazovnog procesa provodi u obrazovnim ustanovama koje su zakonom utemeljene i kojima je cilj ostvarivanje plana i programa obrazovanja. U konvencionalnom sustavu obrazovanja, ono se prema dobi dijeli na predškolsko, školsko i obrazovanje odraslih (Hrvatska enciklopedija, 2021). Pastuović (2008) navodi kako se obrazovanje također dijeli na formalno (planirano i strukturirano obrazovanje koje se odvija u obrazovnim ustanovama i institucijama) i neformalno (svako učenje izvan strukture organiziranog obrazovanja prilikom čijeg završetka se ne dobiva certifikat ili diploma).

Fokusirajući se na društveni aspekt obrazovanja, Mijatović (1999) obrazovanje vidi kao odraz vremena u kojem se ono odvija, te kao povijesno-društvenu kategoriju koja je izravno povezana s potrebama proizvodnje dobara, stupnjem razvoja znanosti i društvenom ideologijom. Obrazovanje i znanja su se, kroz povijest, razvijala u korak sa društvom. S napretkom društvene proizvodnje i akumulacijom znanja, postajala je sve jasnija potreba za organiziranim obrazovanjem – namjernim i svjesnim prijenosom iskustva sa starije na mlađu generaciju prilikom kojeg dolazi do stvaranja jasne slike i osobnosti pojedinca (Iskandarovna, 2022).

Kao i u slučaju odgoja, definicija pojma obrazovanje se može sagledati iz različitih perspektiva ovisno o stavovima autora. Tako Milat (2005) navodi kako je obrazovanje gotovo uvijek povezano sa znanjem, odnosno spoznajnom komponentom ljudske ličnosti. Milat također razlikuje i nekoliko vrsta obrazovanja: obrazovanje kao proces (usvajanje znanja i vještina), kao stanje (osoba može imati ograničeno ili pak široko obrazovanje), kao rezultat procesa (nakon završetka obrazovanja osoba ima osnovno, srednje ili visokoškolsko

obrazovanje) i kao instituciju (obrazovna institucija). Iskandarovna (2022) obrazovanje tumači kao proces i rezultat asimilacije sustava znanja i osiguravanje odgovarajuće razine razvoja osobnosti. Prema Pastuoviću (1997), obrazovanje predstavlja organizirano učenje psihomotornih i kognitivnih obilježja ljudske ličnosti. Pastuović također navodi kako je svaki razvoj ili proces potaknut nekakvom aktivnošću, zbog čega je obrazovanje proces potaknut učenjem i usvajanjem novih sadržaja. Za razliku od odgoja, obrazovanje predstavlja cjeloživotni proces čije je sadržaje nemoguće odrediti neovisno o vremenu i društvu u kojem se ono provodi (Gudjons, 1994).

Cole (1914: 11) obrazovanje smatra „ispravnim razvojem uma u skladu s motivima, tendencijama i navikama“. Prema njegovom tumačenju, svako dijete posjeduje vitalnu sposobnost rasta i razvoja, ne samo fizičkog, već i umnog. Kao što tijelo ne može preživjeti bez hrane, ljudski um ne može preživjeti bez aktivnosti koja potiče ga na razvoj. Motivi, kao oblici unutarnjeg ili vanjskog utjecaja, usmjeravaju djetetovu pozornost na usvajanje sadržaja i potiču njegovu mentalnu aktivnost. Obrazovne namjere (tendencije) predstavljaju težnju nastavnika i učenika prema postizanju određenog cilja – dok neki nastavnici obrazovanju pristupaju imajući na umu isključivo aspekt usvajanja znanja, drugi proces obrazovanja koriste kako bi učenike pripremili za usvajanje vještina neophodnih za život ili društveno-političko djelovanje. Navike koje su nastale kao rezultat motiva i tendencija su, do određene mjere, rezultat kontinuirane primjene stečenog intelektualnog znanja kroz emocije, sklonosti i volju. S vremenom navike postaju automatska reakcija na podražaje s kojima se svakodnevno susrećemo. U kontekstu obrazovanja, navike predstavljaju mogućnost reprodukcije znanja koje je stečeno uz pomoć motiva i tendencija, odnosno ciljeva, obrazovnog procesa (Cole, 1914).

Milat (2005) ističe kako nije moguće u potpunosti odvojiti obrazovanje i odgoj osobe. Ne postoji mogućnost odgoja bez istovremenog obrazovanja, kao ni mogućnost obrazovanja bez utjecaja na nečije ponašanje, interese i mišljenja. Upravo uz pomoć obrazovanja, odgoj postaje dinamičan proces prilikom kojeg se osoba mijenja i u potpunosti razvija.

2.3. IZVANNASTAVNE I IZVANŠKOLSKE AKTIVNOSTI

Sudjelovanje učenika u izvanškolskim i izvannastavnim aktivnostima predstavlja važan aspekt odgojno-obrazovnog procesa. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti sastavni su dio

školskog sustava, a njihova zastupljenost je najviša u srednjim školama. Ovakvi oblici aktivnosti, iako imaju iste ciljeve kao obvezni predmeti nastavnog plana i programa, učenicima pružaju iskustva koja nisu dio programa formalnog obrazovanja (Lunenburg, 2010). Osim djelovanja isključivo na području odgojno-obrazovne ustanove, Valjan-Vukić (2016) navodi kako škola treba preuzeti odgovornost i za odgojno djelovanje tijekom slobodnog vremena djeteta.

Bartkus, Garnder, Nemelka i Nemelka (2012) navode kako ne postoji općeprihvaćena definicija izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Prilikom utvrđivanja istih, u većini slučajeva se koriste primjeri ili prikladni sinonimi umjesto navođenja jedinstvene definicije. Međutim, prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), izvannastavne aktivnosti su „oblik aktivnosti koji škola planira, programira, organizira i realizira, a u koje se učenik samostalno, neobvezno i dobrovoljno uključuje“. Izvannastavne aktivnosti uključuju akademske ili neakademske aktivnosti koje se provode pod okriljem škole, ali se odvijaju izvan uobičajenog nastavnog vremena i nisu dio nastavnog plana i programa (Bartkus i sur, 2012). S obzirom da se odvijaju u slobodnome vremenu, Valjan-Vukić (2016) dalje navodi kako izvannastavne aktivnosti uključuju one aktivnosti koje zadovoljavaju djetetove tjelesne, kulturne i umjetničke potrebe. Ovakav oblik djelatnosti omogućava razvijanje djetetovih interesa, kao i njegove vlastite slobode i kreativnog djelovanja. Lunenburg (2010) smatra da izvannastavne aktivnosti utječu na cjelovit razvoj ličnosti na nekoliko načina. Po svojoj prirodi, izvannastavne aktivnosti učvršćuju znanja i vještine koje su stečene tijekom nastave, te se koriste za obogaćivanje i proširenje rada koji se odvija u učionici. One također nadopunjuju obvezne i izborne predmete, kao i nastavni plan i program, iskustvima čije stjecanje nije moguće u redovnoj nastavi. Naposljetku, izvannastavne aktivnosti predstavljaju oblik integracije znanja. Prilikom njihove provedbe povezuju se mnoga područja znanja, vještina i iskustava. Izvannastavne aktivnosti, između ostaloga, uključuju djelovanja učenika na prirodoslovno-matematičkom ili jezično-umjetničkom području, učeničke zadruge, promoviranje određenih školskih projekata te programe očuvanja prirode i okoliša.

Valjan-Vukić (2009) ističe kako se izvanškolske aktivnosti od izvannastavnih aktivnosti razlikuju po činjenici da su to aktivnosti koje organizira obrazovna ustanova ili neka druga institucija povezana sa školom, poput sportskog kluba. Izvanškolske aktivnosti prate određene planove i programe rada, zbog čega predstavljaju dodatan oblik pedagoškog utjecaja na djecu i mlade koji sudjeluju u njima. Protivno izvannastavnim aktivnostima, izvanškolske aktivnosti

„zahtijevaju sudjelovanje učenika izvan uobičajenog vremena u nastavi kao uvjet za ispunjavanje kurikularne obveze“ (Bartkus i sur, 2012). Aktivnosti koje se odvijaju u neposrednoj suradnji sa odgojno-obrazovnom ustanovom uspostavljaju vezu između škole i društvene zajednice u kojoj dijete odrasta. Izvanškolske aktivnosti tako uključuju škole stranih jezika, umjetničke škole, sportske klubove ili razne oblike radionica.

Roditeljska uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti od presudne je važnosti, iako razina uključenosti varira – neke roditeljske strategije kod djece potiču sudjelovanje u ovakvoj vrsti aktivnosti, dok druge smanjuju djetetovu želju za participacijom. Međutim, zbog nedostatka provedenih istraživanja, teško je odrediti povezanost roditeljskog utjecaja na obrazovanje adolescenta i njegovog odabira izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Istraživanje koje su proveli Goshin, Dubrov, Kosaretsky i Grigoryev (2021) provedeno je s ciljem otkrivanja povezanosti sudjelovanja adolescenata u izvanškolskim aktivnostima s njihovim obiteljima koje provode različite strategije roditeljskog uključivanja u odgoj i obrazovanje. Rezultati su pokazali kako roditeljske prakse i stilovi odgoja u velikoj mjeri određuju kontekst slobodnog vremena kojeg adolescenti imaju, pa time i njihovo sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima. Kada roditelji izbjegavaju sudjelovati u obrazovanju, adolescenti se također često osjećaju slabije motivirani za dublje proučavanje aktivnosti. Istraživanje je također pokazalo da je inicijalno uključivanje u izvannastavne aktivnosti više povezano s roditeljskom uključenosti u obliku kontrole nego poticanja. Naposljetku, pokazano je da su strategije uključivanja roditelja u školsko obrazovanje značajno povezane sa djetetovim sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima, kao na primjer broj aktivnosti koje adolescent pohađa, vrijeme koje provodi u sklopu njih, vrste izvannastavnih aktivnosti i iznos sredstava koje roditelji izdvajaju za iste.

Koliko su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti važne za povoljan razvoj djeteta dokazuju istraživanja brojnih autora prema kojima sudjelovanje u navedenim aktivnostima „pridonosi boljem školskom uspjehu i razvoju učeničkih kompetencija, manjem izostajanju iz škole, boljem samopoimanju, psihološkoj dobrobiti učenika i prosocijalnom ponašanju učenika“ (Koludrović i Rajić, 2021). Međutim, Koludrović i Rajić (2021) navode kako je važnost školskog kurikulumu, odnosno izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, u današnje vrijeme u Republici Hrvatskoj značajno opala u usporedbi sa njegovom važnošću prije 50 godina. Svoje istraživanje zaključuju mišljenjem da bi se ovakvi oblici aktivnosti trebali temeljiti na potrebama učenika, poticati cjelokupan razvoj učenikove osobnosti te obrađivati teme i zadatke koji su važni učenicima i učiteljima, a nisu obrađivani tijekom redovne

nastave. Također bi svaki učenik trebao sudjelovati u najmanje jednoj aktivnosti školskog kurikuluma u skladu sa svojim interesima i sposobnostima, a sudjelovanje u istima bi trebalo biti priznato u cjelokupnom nastavnom opterećenju i učiteljima koji provode aktivnosti i učenicima koji ih odrađuju.

Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti imaju veliki utjecaj na razvoj djetetove ličnosti, kao i njegovih sposobnosti, vještina i znanja. Zbog toga je važno da su aktivnosti koje nisu dio obvezne nastave prilagođene učeničkim interesima i istovremeno kvalitetno organizirane. Provođenjem aktivnosti koje pozitivno utječu na odgoj djeteta povećava se mogućnost razvoja povoljnih i zdravih uvjeta za daljnji razvoj. Ako odgojno-obrazovni proces ne teži pripremi mladih na kvalitetno provođenje slobodnog vremena, kako navodi Vukasović (1990, ono će naposljetku donijeti više štete nego koristi.

3. ULOGA RODITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Uključenost roditelja i njihova uloga u djetetovom akademskom uspjehu predstavlja važnu, iako možda često zapostavljenu i nedovoljno raspravljanu, komponentu odgojno-obrazovnog procesa. Škola i obitelj predstavljaju dvije ključne okoline koje imaju izuzetno veliki utjecaj na djetetov akademski, ali i cjelokupni, rast i razvoj (Sušanj Gregorović, 2017).

Prvenstveni značaj roditeljstva javlja se u kontekstu odgoja. Roditelji i obitelj su, kako navodi Valjan-Vukić (2009), okolina u kojoj djeca razvijaju znanja, socijalne vještine i samopouzdanje, što im omogućava lakše uspostavljanje odnosa i kontakata sa drugom djecom i ljudima. Roditeljska uloga u djetetovom razvoju od presudne je važnosti jer je upravo obitelj naj snažniji faktor oblikovanja osobnosti i karaktera djeteta (Vukasović, 1990). Savjesni i kompetentni roditelji predstavljaju model od kojeg dijete uči o razumijevanju, aktivnom slušanju, komunikaciji, dosljednosti, prihvaćanju i poštovanju. Tako se uloga roditelja temelji na osiguravanju osjećaja sigurnosti i ljubavi, postavljanju granica te poticanju ostvarivanja dobrih odnosa s osobama iz ostalih aspekata djetetova života poput učitelja, trenera ili instruktora (Ljubetić, 2017).

Vukasović (1990) ističe kako odgojna funkcija obitelji spada u najvažnije funkcije koje obiteljska zajednica ima. Povezanost članova obitelji, međusobna ljubav i poštovanje, kao i zajednički interesi i provedeno vrijeme uvjetuju mogućnost provođenja uspješnog odgojnog djelovanja. Usprkos brojnim prednostima koje obiteljska okolina nudi, ipak postoje uvjeti koji moraju biti zadovoljeni kako bi se mogao provoditi kvalitetan odgoj u obitelji – u obitelji moraju vladati stabilni i skladni odnosi, dijete mora imati položaj koji je adekvatan i pruža mu osjećaj sigurnosti, roditelji moraju biti zrele i moralno stabilne ličnosti, te također u obitelji moraju vladati povoljne ekonomske prilike kako bi mogli biti osigurani uvjeti koji su prijeko potrebni za djetetov optimalan razvoj. Roditeljski zadatak je pobrinuti se da su navedeni uvjeti osigurani i ispunjeni kako bi zatim mogli započeti s provedbom kvalitetnog i sveobuhvatnog odgoja djeteta (Vukasović, 1990).

Iz perspektive obrazovanja, Obiteljski zakon iz 2003. godine navodi kako su „roditelji dužni brinuti se o redovitom obveznom školovanju djeteta i brinuti se prema svojim mogućnostima i o daljnjem obrazovanju djeteta“. Isti zakon navodi kako je dužnost roditelja odaziv na sastanke povezane s odgojem i obrazovanjem djeteta, kao i briga o njegovom cjelovitom i svestranom razvoju i obrazovanju. U novoj verziji spomenutog Zakona iz 2015. godine u članku 94. (2019), navedeno je kako roditelji „ne smiju prisiljavati dijete na

obrazovanje koje nije u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima“. Sušanj Gregorović (2017) navodi kako u praksi uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces i akademski život djeteta uključuje pregršt aktivnosti koje se odvijaju unutar ili izvan škole, zbog čega se ona može interpretirati kao „kompleksan, višedimenzionalan proces“.

Roditeljska uključenost u odgojno-obrazovni proces ima pozitivan utjecaj i na dijete i na roditelje. Ristić Dedić (2020) ističe kako je uloga roditelja u odgoju i obrazovanju djeteta od velike važnosti jer upravo ona motivira djecu na rad, potiče ostvarivanje boljeg akademskog uspjeha te pozitivno utječe na djetetov emocionalni i socijalni razvoj. Iz perspektive djeteta, kako navodi Sušanj Gregorović (2017), roditeljska uključenost kod djeteta potiče pozitivne stavove prema školi i učenju, težnju prema postizanju boljeg akademskog uspjeha te motivaciju za obavljanje školskih zadaća. Zbog roditeljskog zanimanja za njegovo obrazovanje, dijete shvaća da su njegova postignuća bitna te u skladu s time pokazuje dodatan interes za sudjelovanjem u nastavi i napretkom. Djeca koja imaju roditeljsku potporu u obrazovanju također razvijaju više samopouzdanje i pozitivnu percepciju vlastitih mogućnosti. S druge strane, uključivanjem u rad škole roditelji stječu bolji uvid u aktivnosti koje se odvijaju u prostorijama škole i djetetov uspjeh. Istim je istraživanjem utvrđeno kako kod roditelja također dolazi do javljanja višeg samopouzdanja ukoliko su u mogućnosti uspješno sudjelovati u školskim aktivnostima.

Pretjerana roditeljska uključenost i nadzor nad djetetom mogu dovesti do smanjenja djetetove samoregulacije i osjećaja odgovornosti za školski rad, kao i do stvaranja osjećaja da dijete nije dovoljno dobro za samostalno obavljanje zadatka ili aktivnosti (Ristić Dedić, 2020). S druge strane, nedostatak roditeljske uključenosti u odgojno-obrazovnom procesu u nekim školama predstavlja sistematski problem koji dovodi do stalnih pokušaja uključivanja roditelja u poticanje djetetova uspjeha. Njihova uključenost je nužna u obrazovanju učenika s problemima u ponašanju i akademskim poteškoćama kako bi se izbjegle moguće negativne dugoročne posljedice u djetetovom razvoju. Međutim, pokušaj prisilnog spajanja djeteta i roditelja u obrazovnoj ustanovi može rezultirati akademskim neuspjehom i razvojem antisocijalnog ponašanja (Glenn, 2021).

3.1. ULOGA RODITELJA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2022. godine u članku 1. rani i predškolski odgoj definira kao „programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima“. Provođenje odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima određeno je Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj koji navodi kako su glavne uloge ranog i predškolskog odgoja stvaranje pogodnih uvjeta za cjelovit razvoj djeteta te doprinos kvaliteti njegovog osobnog i obiteljskog života (Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2011).

Kao odgojno-obrazovna ustanova, dječji vrtić je dužan svojim radom nadopuniti obiteljski odgoj te poticati suradnju sa roditeljima i djetetovom neposrednom okolinom (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022), jer učinkovita suradnja dječjeg vrtića i roditelja predstavlja temelj kvalitetnog odgoja i obrazovanja u predškolskoj ustanovi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Jerković (2003) također ističe važnost obiteljskog odgoja, navodeći kako su roditelji djetetovi prvi učitelji te je zbog toga predškolski odgoj nadogradnja na već uspostavljeni odnos djeteta i njegove obitelji. Razdoblje ranog djetinjstva vrlo je važno jer se odgojem, kao i pružanjem stimulativnog okruženja i dovoljno poticaja, mogu razvijati predispozicije djece. Samim time roditelji i ustanove koje pružaju odgoj i skrb u ranom djetinjstvu mogu značajno utjecati na djetetov budući razvoj (Barnová, Geršićová, Krásna, Mačová i Masáriková, 2022).

Budući da je temeljna značajka predškolskog kurikuluma usmjerenost na dijete, predškolska ustanova bi trebala težiti uspostavi kontakta s roditeljima te provođenju različitih oblika komunikacije. Također bi trebala cijeniti roditeljski doprinos i poticati stručno osposobljavanje svojih djelatnika kako bi se mogla provoditi što kvalitetnija komunikacija s roditeljima (Kalauz, 2004). Ovakav pristup predstavlja dobrobit ne samo za dijete i za njegove roditelje, već i za samu predškolsku ustanovu. Kvalitetna uključenost roditelja omogućava djetetu uspostaviti pozitivnu komunikaciju i emocionalnu vezu s odgojiteljima dok istovremeno razvija socijalne vještine i povjerenje u druge. Roditelji kao aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa mogu uočiti važnost primjene pozitivnih odgojnih metoda, učiti o prepoznavanju i zadovoljavanju djetetovih potreba te uvidjeti da nisu sami u odgoju djeteta i rješavanju potencijalnih problema ili teškoća. Maglica, Reić Ercegovac i Ljubetić (2020) ističu kako roditeljske prakse i metode imaju važnu ulogu u djetetovom razvoju, pritom navodeći korisnost svjesnosti u roditeljstvu. Tako prihvaćanje djetetovih misli i osjećaja,

slušanje i poticanje njegovog razvoja empatije ima pozitivan učinak ne samo na interakciju između roditelja i djeteta, već i na djetetovu opću psihološku dobrobit. Kompetentan roditelj, koji je siguran u svoje odgojne metode i odgovoran za iste, potreban je za cjelovit i zdrav razvoj djeteta (Ljubetić, Mandarić Vukušić i Ivić, 2017).

Kao i djeca i roditelji, rad predškolske ustanove također se može unaprijediti uključivanjem roditelja različitih kultura ili poticanjem druženja roditelja i djece izvan dječjeg vrtića (Kalauz, 2004). Imajući na umu važnost njihove uloge u djetetovom ranom razvoju, odgojitelji mogu uključiti roditelje u rad ustanove putem grupnih roditeljskih sastanaka, radionica, igraonica ili druženja, ali i na neformalne načine – putem individualnih razgovora ili pozitivnim kontaktom između odgojitelja i roditelja. Osim doprinosa sustavu ranog i predškolskog odgoja, suradnja ustanove i obitelji dovodi i do razvoja roditeljskih kompetencija (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015).

Galinec Lokas i Perić (2018) navode kako sama prilagodba na novo okruženje i nove ljude s kojima se susreće u vrtiću kod djeteta mogu izazvati osjećaje nelagode i tjeskobe. Prelazak iz sigurne okoline s kojom je dijete već upoznato u nepoznat prostor može predstavljati veliki stresor. U takvim trenucima može doći do promjena u djetetovom ponašanju, pojave separacijske tjeskobe, plačljivosti i povučenosti te regresije na ranija razvojna stanja. Kako bi prelazak iz obiteljskog okruženja u vrtić bio što bezbolniji, potrebna je suradnja roditelja i odgojitelja kako bi, po potrebi, moglo doći do povremene prilagodbe predškolske ustanove djetetu, a ne obrnuto. Odgojitelj u tom slučaju predstavlja poveznicu djeteta i roditelja, osobu u koju obje strane imaju povjerenja. Osim brige o odgoju djeteta, odgojitelj također uključuje roditelje u djetetov odgoj tako što ih informira o vrtiću, daje odgovore na potencijalna pitanja, te im pruža potporu i razumijevanje. Međutim, Jerković (2003) navodi kako uključenost roditelja u rani i predškolski odgoj ovisi o samom vrtiću. Neki vrtići roditelje tretiraju kao promatrače, dok su u drugim vrtićima oni aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Pošto se kod djece predškolske dobi javlja snažna povezanost s odgojiteljima, jedan od važnijih ciljeva dječjeg vrtića trebao bi biti i poticanje suradnje i pozitivne komunikacije između odgojitelja i roditelja kao dviju najutjecajnijih sfera djetetova života. Roditelji bi se trebali dodatno fokusirati na stvaranje kvalitetne povezanosti s ustanovom ranog i predškolskog odgoja jer je upravo to „put ka boljem i sveobuhvatnijem spoznavanju uže i šire zajednice (društva) za koju priprema (odgaja) svoje dijete“ (Ljubetić, 2011: 292).

3.2. ULOGA RODITELJA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOGI SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, formalno obrazovanje djece može se podijeliti na osnovnoškolsko i srednjoškolsko. Osnovnoškolsko obrazovanje predstavlja obvezan oblik obrazovanja za djecu od šeste do petnaeste godine života. Ono uključuje redovno osnovnoškolsko obrazovanje, umjetničko obrazovanje (glazbeno ili plesno) te obrazovanje odraslih. Srednjoškolski odgoj i obrazovanje se nadovezuje na osnovnoškolsko obrazovanje i omogućava stjecanje kompetencija za nastavak obrazovanja ili početak rada. Ovisno o vrsti programa, srednje škole mogu biti gimnazije, strukovne ili umjetničke škole, te svaka od navedenih vrsta programa učenike priprema za područje u kojem se oni žele dalje razvijati (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Uključenost roditelja na sustavnoj razini u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju slična je uključenosti u ranom i predškolskom obrazovanju. Kao i u slučaju ranog i predškolskog odgoja, primarna uloga roditelja je skrb o djetetu, poticanje njegovih interesa i razvoja, te briga o daljnjem odgoju i obrazovanju. Osim izravnim sudjelovanjem u odgojno-obrazovnom procesu, povezanost roditelja i osnovne i/ili srednje škole se može postići i suradnjom roditelja i nastavnika.

Hercigonja (2020) navodi dva načina na koji roditelji mogu izravno sudjelovati u školskoj politici. Prvi način je uključivanje u rad školskog odbora (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Školski odbor je tijelo koje, uz ravnatelja, ima ovlasti upravljanja školom. Njegovih 7 članova predstavlja „predstavnik različite nositelja interesa obrazovnog procesa u školi“. Među predstavnicima lokalne zajednice, prosvjetne vlasti ili djelatnika škole nalazi se i jedan roditelj čije dijete pohađa školu. Drugi način je uključivanjem u vijeće roditelja, tijelo koje daje mišljenje o različitim prijedlozima školskog kurikulumu, razmatra pritužbe vezane uz odgojno-obrazovni proces koje predlažu drugi roditelji te predlaže jednog roditelja kao člana školskog odbora. Iako im pristupanje jednom od ova dva tijela omogućuje direktnu uključenost u obrazovnu ustanovu svoga djeteta, Hercigonja (2020) smatra da roditelji češće teže promjenama sustava prilikom kriznih situacija poput vršnjačkog nasilja ili prikupljanja donacija. Osim sudjelovanjem u školskim tijelima, roditelji mogu participirati u školskom životu djeteta prisustvom na roditeljskim sastancima, susretima s nastavnicima, volontiranjem i pomaganjem, pratnjama na školskim izletima, pohađanjem edukacija ili gostovanjem na nastavi. Iz perspektive roditeljske

uključenosti u obrazovanje u obiteljskom okruženju, roditelji mogu sudjelovati u aktivnostima koje su vezane za razvoj znanja i vještina kod djeteta ili u aktivnostima koje nemaju direktnu poveznicu sa školskim radom, kao što je primjerice posjet kazalištu ili muzeju (Sušanj Gregorović, 2017).

Suradnja među roditeljima i školom još je jedna važna komponenta povezanosti obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Prema Hercigonji (2020), suradnja dviju stranaka može biti tradicionalna (obrazovanje djece je prepušteno isključivo učiteljima i nastavnicima, pošto uključenost roditelja nije očekivana) i partnerska (nastavnici i roditelji zajedno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, socijalizaciji te usvajanju pozitivnih vrijednosti i vještina). Tradicionalnom suradnjom su roditelji postavljeni izvan granica obrazovne ustanove i često nisu dovoljno informirani o onome što se događa unutar granica. S druge strane, partnerskim oblikom suradnje dolazi do češće komunikacije između roditelja i nastavnika, kao i do stvaranja ugodne i pozitivne klime za obrazovanje i razvoj. Najčešći oblici suradnje roditelja i škole su individualni razgovori, roditeljski sastanci, savjetovališta predviđena za roditelje, roditeljski posjet i upoznavanje sa školom, materijali i informacije za roditelje te posjet nastavnika obitelji.

Roditeljska uključenost utječe i na sam akademski uspjeh djeteta. Prema istraživanju Resnicka i suradnika (1997), kako u svome radu navodi Škutor (2014), dobra suradnja između roditelja i nastavnika te roditeljska uključenost u školski život djeteta smanjuje vjerojatnost pojave rizičnih ponašanja. Također, roditeljsko sudjelovanje u obrazovanju povećava mogućnost djetetova upisa u više razine i oblike obrazovanja, jer samopouzdanje koje dijete stekne prisustvom roditelja u školi pozitivno utječe na njegov akademski uspjeh i učenje. Osim svojom direktnom uključenosti, roditelji mogu utjecati na dijete i svojim ponašanjem. Istraživanje koje su proveli Piquart i Ebeling (2020) ističe kako djeca usvajaju znanja od svojih roditelja prilikom izloženosti roditeljskim ponašanjima i aktivnostima. Utjecaj roditelja tako se može odraziti na djetetova ponašanja, obrazovne sposobnosti i shvaćanja o vlastitim mogućnostima postizanja akademskih postignuća. Djetetova obrazovna očekivanja, njegov akademski angažman i akademsko samopoimanje, kao i roditeljska ponašanja koja podupiru postignuća, imaju utjecaj na roditeljska očekivanja u vezi postignuća njihova djeteta. Osim što odražavaju razinu prethodnih i trenutnih uspjeha, roditeljska očekivanja i njihovo ponašanje također imaju utjecaj i na buduća postignuća. Reić Ercegović (2021) ističe kako roditeljska očekivanja i vrijednosti, koje naposljetku oblikuju i ponašanje roditelja, neposredno utječu na razvojne ishode njihove djece. Glenn (2021) u svome radu navodi Wilderovo (2014) mišljenje

da djeca promatranjem uče od svojih roditelja. Ako djeca svjedoče aktivnoj roditeljskoj uključenosti u školske aktivnosti, njihova školska izvedba će se značajno poboljšati.

4. ODGOJ I OBRAZOVANJE U ALTERNATIVNIM PEDAGOŠKIM KONCEPCIJAMA

Alternativne pedagoške koncepcije javljaju se u društvima koja su otvorena prema alternativnim pristupima u svim svojim područjima, pa tako i u obrazovanju. Ovakav oblik pluralizma odgoja i obrazovanja usko je povezan s političkim pluralizmom – osim škola koje su osnovane i financirane od strane države, također postoje škole čiji su vlasnici privatne osobe, vjerske udruge ili pak lokalna zajednica (Milutinović i Zuković, 2012). Alternativne pedagoške koncepcije razvile su se iz reformne pedagogije koja se pojavila krajem 19. i početkom 20. stoljeća kao kritika tadašnjeg obrazovnog sustava koji se temeljio na verbalnom podučavanju, učenju sadržaja neprimjerenog djeci i učitelju kao glavnom akteru odgojno-obrazovnog procesa (Jurčić i Markić, 2011). Tadašnje reforme školstva nastojale su „prevladati univerzalnost, jednoobraznost, pa i monopol organizacije odgoja i obrazovanja u zatečenom konceptu škole i „vratiti“ dijete, njegove interese, potrebe, preokupacije i mogućnosti u središte organizacije života i rada u školi“ (Pivac, 2000: 56).

Prvu alternativnu ili slobodnu školu osniva L. N. Tolstoj 1858. godine u Jasnoj Poljani s ciljem pružanja slobodnog odgoja djece. Jedna od inovacija u Tolstojevoj slobodnoj školi jest djetetova mogućnost slobodnog biranja u pogledu posjećivanja nastave, iako je dotada pohađanje dnevne nastave bio sastavni dio tradicionalnog školskog sustava (Matijević, 2001). Slobodne škole počinju dobivati na popularnosti početkom 20. stoljeća kada dolazi do kritike dotadašnjeg javnog obrazovnog sustava koji, kako se smatralo, nije mogao zadovoljiti potrebe niti društva niti pojedinca (Milutinović i Zuković, 2012). Tridesete godine 20. stoljeća obilježene su pokušajima transformacije obrazovnih sustava na području Amerike i Europe. Sukladno tome dolazi do pojave, između ostaloga, projekt metode, Dalton-plana i Winnetka-plana u Americi, mannheimskog i waldorfskog sustava u Njemačkoj te Montessori sustava u Italiji. (Matijević, 2001)

Alternativne pedagoške koncepcije djeci i učenicima pružaju obrazovanje koje odstupa od tradicionalnih pedagoških ideja i pristupa. Alternativne škole mogu se definirati kao „raznolik sustav pedagoških ideja i traženja boljih rješenja u institucionalnom odgoju i izobrazbi djece i mladeži“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). U širem značenju pojma, alternativne škole podrazumijevaju sve škole koje se po svojim obilježjima razlikuju od pojedinih pokreta ili drugih postojećih škola. Takva definicija, međutim, ovisi o kriterijima i pristupu koji određuju različitost takve škole u usporedbi s tradicionalnim školskim

ustanovama. Sedamdesetih godina 20. stoljeća pojam alternativne škole poprima uže značenje, te tada ono obuhvaća škole koje svojim pedagoškim pristupom potiču razvoj partnerskog odnosa prema učenicima i uvažavanje njihovih osobnih interesa i potreba (Milutinović i Zuković, 2012). Ono što je zajedničko svim alternativnim pedagoškim koncepcijama, kako navodi Pivac (2000), jest kritičnost prema dotadašnjem školstvu, iako svaka koncepcija njeguje jedinstven pristup zadacima i ciljevima odgoja i obrazovanja. Matijević (2001: 16) navodi kako alternativne škole predstavljaju „samo dio mogućnosti da se model školske organizacije približi potrebama i očekivanjima djeteta i roditelja.“

Raywid (1999), kako u svome radu navode Milutinović i Zuković (2012), izdvaja tri vrste alternativnih škola. Prva vrsta su alternativne škole koje imaju korektivnu funkciju, a čija je primarna funkcija rad s rizičnim skupinama učenika. Druga vrsta, alternativne škole inovativnih funkcija, uvode inovativne kurikulume, provode nestandardne metode rada i odgoja, uvode partnerstvo u proces obrazovanja i teže stvaranju psihosocijalne klime među učenicima. Posljednja vrsta su alternativne škole kojima je cilj sustavna promjena obrazovanja kako bi se omogućila raznolikost u obrazovnom sustavu. Kao još jednu podjelu elemenata alternativnih pedagoških koncepcija, Goodson (1998) izdvaja progresivizam usmjeren na dijete, pedagošku teoriju koja se fokusira na djetetove interese i stoga mu omogućava samostalno određivanje smjera nastave, i pedagogiju usmjerenu na interaktivan potencijal učionice u kojoj se nastava odvija. Važnost oba elementa ističe se u nastavi alternativnih pedagoških koncepcija, koje svoje djelovanje uvelike temelje na ova dva principa.

Alternativne pedagoške koncepcije poput Montessori, Reggio ili waldorfske pedagogije, kao i Jena-plana, potiču uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces djeteta. Kao i u tradicionalnim predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama, roditelji čija djeca pohađaju alternativne obrazovne ustanove dužni su brinuti o djetetu, njegovom zdravlju i razvoju, biti informirani o ponašanju i napretku djeteta te aktivno sudjelovati u djetetovom školskom životu.

Iako svaka od navedenih koncepcija na prvom mjestu ističe samostalnost djeteta, njegovu slobodu i razvoj potencijala, roditeljska aktivnost predstavlja važan dio odgoja i obrazovanja djece. Kao prvo socijalizacijsko okruženje, roditelji predstavljaju temelj djetetova intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Utjecaj njihove odgojne uloge opada s djetetovim odrastanjem, no oni i dalje čine važnu komponentu njegova odgoja i obrazovanja. Roditelji sudjeluju u odgoju i obrazovanju djeteta kroz suradnju s obrazovnom

ustanovom i njenim radnicima, odlaskom na roditeljske sastanke, pohađanjem radionica i provođenjem aktivnosti povezanih sa školom kod kuće. Direktna ili indirektna uključenost roditelja u akademski život vlastitog djeteta, kao i njegova uloga u aktivnostima u sklopu obrazovne ustanove, označava jednu od temeljnih karakteristika alternativnih pedagoških koncepcija.

4.1. ZNAČAJKE MONTESSORI PEDAGOGIJE

Montessori pedagogija jedna je od najpoznatijih alternativnih pedagoških koncepcija u svijetu odgoja i obrazovanja. Njena osnivačica, Maria Montessori, svoju je karijeru započela kao jedna od prvih liječnica u rodnoj Italiji, prvenstveno se fokusirajući na rad na području psihijatrije. Međutim, ubrzo se okrenula obrazovanju i pedagogiji kako bi mogla pronaći adekvatne metode odgoja i obrazovanja djece s intelektualnim i razvojnim poteškoćama. 1907. godine u San Lorenzu, siromašnoj gradskoj četvrti Rima, otvara „Dječju kuću“ – vrtić namijenjen djeci koja su prepuštena sama sebi dok su im roditelji na poslu. Uspjeh ovog vrtića omogućio je širenje ideja Marie Montessori, kao i daljnje otvaranje Montessori škola i programa (Britannica, 2022).

U samome središtu Montessori pedagogije nalazi se dijete i njegova sloboda. Odgojni proces nije unaprijed utvrđen planom ili pravilima, već dijete i odgojitelj imaju slobodu odlučivanja u kojem će smjeru odgoj krenuti. Dijete ima pravo odabrati kojim će se aktivnostima baviti, koje će materijale pritom koristiti i koliko će aktivnosti trajati, dok odgojitelj ili učitelj ima pravo na obrađivanje sadržaja koji nisu dio prethodno pripremljenog plana i programa. Montessori pedagogija smatra da se ne može unaprijed pripremiti program koji će biti primjeren djetetovim razvojnim potrebama, već samo smjernice i okvirni plan koji predlaže aktivnosti za određeno razdoblje djetetova razvoja i života. Međutim, naposljetku dijete samostalno bira i metodu i sadržaj aktivnosti (Matijević, 2001), jer mu je dana sloboda samostalnog konstruiranja osobnog iskustva učenja (Aljabreen, 2020) koja mu pomaže u razvoju samodiscipline, koncentracije i želje za redom (Carnie, 2003). Bašić (2011: 206) navodi kako škole ili vrtići koji provode Montessori pedagogiju nisu samo ustanove za učenje i čuvanje djece, već „dječje kuće u kojima se djeca mogu slobodno kretati, i u kojima njihov duh treba nalaziti hranu za sebe, hranu koja im je potrebna za vlastiti razvoj“.

Maria Montessori bila je upoznata, između ostaloga, sa Freudovom psihoanalitičkom teorijom prema kojoj je većina problema koje ljudi iskuse u životu ukorijenjena u ranom djetinjstvu (Matijević, 2001). Zbog toga su jedan od temeljnih pojmova Montessori pedagogije spoznajne faze dječje osjetljivosti. Prema Jagrović (2007), takozvani „osjetljivi stupnjevi“ izmjenjuju se svakih 6 godina, te svaka faza obuhvaća određeno razdoblje u djetetovom životu kada je ono spremno na učenje i usvajanje znanja. Maria Montessori je vjerovala da je rano djetinjstvo samo po sebi najbitnija faza razvoja, ne uzimajući u obzir pritom kakav utjecaj ono ima na kasnije faze (Aberljeen, 2020). Međutim, nije jednostavno odrediti pojavu i razlikovanje određenih razdoblja u procesu intelektualnog razvoja djeteta. Kako bi se potaknuo umni razvoj djeteta, potrebni su „primjerena okolina i ljudi koji su ispunjeni ljubavlju“ i „mir kako bi svojim snagama dijete moglo koristiti za razvoj osobnosti i samoizgradnju“ (Garmaz i Tomašević, 2018). Matijević (2001) navodi kako je Montessori pedagogija već u svojim počecima bila na tragu individualiziranog programa prema kojemu djeca svoje individualne potrebe i interese zadovoljavaju vlastitom brzinom, a ne tempom kojeg im nameće razredno-predmetno-satni sustav. Prema vjerovanju Marie Montessori, djeca uživaju u dužim razdobljima igre i rada, a odgojitelj ili učitelj mora vjerovati da će mu dijete otkriti svoju pravu osobnost u onom trenutku kada nađe nešto što ga interesira (Aljabreen, 2020).

Primjerena i poticajna sredina mora sadržavati didaktičke materijale napravljene od prirodnih materijala koji su primjereni fazama dječje osjetljivosti. Upravo takva okolina je „primjerena potrebama djeteta i djetetu nudi sve što mu treba za tjelesnu, umnu, duševnu i duhovnu prilagodbu“ (Garmaz i Tomašević, 2018: 445). Razvojni materijali koji se nalaze u Montessori vrtićima ili školama predstavljaju oblik praktične vježbe za život – tako postoje materijali za razvoj pokreta, za jezik i matematiku ili za razvoj osjetilnih sposobnosti. Prvi materijali s kojima se dijete susreće uključuje predmete iz stvarnog života koji im pomažu u uvježbavanju prelijevanja tekućine, korištenja škara, pranje suđa, pripremanje stola i slaganje odjeće (Marshall, 2017). Materijali se uvijek nalaze na istom mjestu te su složeni istim redom, od konkretnih i lakših predmeta do apstraktnih i zahtjevnijih. Svi didaktički materijali, kao i sama uređenost učionice, potiču dijete na individualni rad i razvoj njegovih tjelesnih i intelektualnih sposobnosti (Jagrović, 2007). Pošto je dijete u Montessori pedagogiji sposobno i neovisno, a razvojni materijali ga potiču na samoispravljanje, kurikulum škole se velikim dijelom razvija u skladu s djetetovim interesom i mogućnosti korištenja materijala (Aberljeen, 2020).

Geslo Montessori pedagogije, „Pomozi mi da to učinim sam“, opisuje odnos djetetove neovisnosti i odgojiteljskog autoriteta. U Montessori vrtićima ili školama odgojitelji i učitelji nisu predavači koji imaju glavnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, već su usmjerivači i pokretači aktivnosti u čijem se središtu nalazi dijete i njegov razvoj i interesi (Matijević, 2001). Kako navodi Jagrović (2007), odgojitelj mora biti sposoban voditi dijete i pružiti mu odgovarajuću potporu i podršku u razvoju, ali i znati kada preuzeti ulogu promatrača koji prati djetetove samostalne aktivnosti. Dužnost odgojitelja u Montessori pedagogiji, prema Carnie (2003), jest stvaranje odgovarajuće emocionalne klime u kojoj će se dijete osjećati dovoljno sigurno i bilo spremno riskirati u učenju. Odgojitelj u Montessori pedagogiji mora imati povjerenja u djecu i biti u potpunosti posvećen djetetu i njegovom razvoju jer je dijete „akter svoga obrazovanja“ (Bašić, 2011). Osim motivacije i podrške, uloga odgojitelja je i priprema uvjeta u kojima će se dijete moći adekvatno razvijati u skladu sa vlastitim tempom i sposobnostima. Odgojitelj je poveznica između okoline i djeteta – on pokazuje djetetu kako koristiti materijale i kako se vježbe odrađuju sve dok ono ne stekne dovoljnu razinu samostalnosti, nakon čega njegova uključenost počinje opadati (Garmaz i Tomašević, 2018).

Montessori pedagogija sva svoja načela podređuje djetetu i njegovim interesima i mogućnostima. Maria Montessori imala je mnogo povjerenja u sposobnost djece da samostalno određuju koje su aktivnosti za njih najbolje i najpoticajnije, zbog čega je i danas osnovna sastavnica ove alternativne pedagoške koncepcije dječja sloboda i autonomija. Prilagodbom okoline u skladu sa djetetovim osjetljivim fazama razvoja osigurava se potpun i cjelovit intelektualni, ali i emocionalni, fizički, moralni i socijalni razvoj. Iako su djeca voditelji odgojno-obrazovnog procesa i snaga odlučivanja o tijeku nastave leži u njihovim rukama, odgojitelji i učitelji su dostupni ukoliko dijete osjeti potrebu za njihovom pomoći ili suradnjom.

4.1.1. ULOGA RODITELJA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

Maria Montessori je vjerovala da djeca uče i usvajaju znanja iz svoje okoline, zbog čega je glavni zadatak odraslih, a posebno roditelja djeteta, da oblikuju okolinu na način koji će biti u skladu s djetetovim razvojnim potrebama (Bašić, 2011). Upravo to vjerovanje ukazuje na važnost roditeljske uključenosti u odgojno-obrazovni proces djeteta. Roditelji predstavljaju prvu poveznicu između djeteta i njegovog okruženja, omogućavajući mu stjecanje iskustava i uvida u život iz situacija kojima je svakodnevno okruženo. Odgoj i obrazovanje djeteta tako

nije odgovornost isključivo škole ili obitelji, već se u Montessori vrtićima i školama teži održavanju povezanosti školske ustanove i obiteljskog doma (Children's House Montessori Preschool, n.d.). Važna je komunikacija između odgojitelja, odnosno učitelja, i roditelja. Odgojitelj treba imati uvid u obiteljsku dinamiku i događaje kako bi mogao razumjeti i utjecati na djetetovo ponašanje u školi ili vrtiću. S druge strane, roditelji moraju razgovarati s odgojiteljem kako bi bili obaviješteni o djetetovom potencijalnom problemu ili o aktivnostima koje se odvijaju prilikom rada kako bi iste ili slične metode mogli koristiti u radu kod kuće (Garmaz i Tomašević, 2018). Roditelji, kao i odgojitelji, nemaju dominantnu ulogu u smislu korektivnosti u djetetovom odgoju i obrazovanju. Po glavnom načelu Montessori pedagogije, dijete slobodno i samostalno odlučuje u kojim će aktivnostima sudjelovati, a roditelj razumije i podržava djetetov razvoj vlastitim tempom.

Iako su mnoga istraživanja provedena na temu prednosti koje Montessori pedagogija ima za djecu, rijetka istraživanja su se fokusirala na kućno okruženje djece koja su dio Montessori programa. U istraživanju koje je provela Walls (2018) ispitivana su uvjerenja i ponašanja roditelja čija djeca pohađaju Montessori školu na Srednjem zapadu u SAD-u. Cilj istraživanja je bio ispitivanje koliko roditelja provodi Montessori obrazovanje izvan škole, odnosno u vlastitome domu. Općeprihvaćeno je uvjerenje da veća povezanost obitelji i škole, kao i veća uključenost roditelja u školovanje djeteta, pozitivno utječe na djetetov razvoj i obrazovanje. Međutim, prednosti utjecaja roditeljske uključenosti djelomično ovise o tome potiču li roditelji ili zapostavljaju školsku kulturu i kurikulum. Djeca koja pohađaju Montessori škole, a čije je obiteljsko okruženje u sukobu sa principima Montessori pedagogije, mogu doživjeti veći stres i kognitivnu disonancu od djece kojima je obiteljsko okruženje sličnije školskom. Stoga se Walls (2018) u svome istraživanju fokusirala na pitanja shvaćaju li „Montessori roditelji“ osnovne Montessori principe, u kojoj mjeri su spremni provoditi Montessori metode rada kod kuće te koja su roditeljska uvjerenja, strategije discipline i stilovi roditeljstva roditelja koji biraju Montessori obrazovanje za svoju djecu. Na skupini od 30 roditelja, čija su djeca u dobi od 18 mjeseci do 6 godina, mjerile su se demografske varijable (spol, narodnost, starost, bračni status, završen stupanj obrazovanja i godišnji prihodi u kućanstvu), znanje o Montessori pedagogiji, primjena Montessori metoda kod kuće, uvjerenja i stavovi roditelja o razvoju djece, stilovi roditeljstva i strategije discipline koje roditelji provode.

Rezultati su pokazali da većina roditelja može s lakoćom opisati Montessori pedagogiju prijatelju ili kolegi. Također je većina roditelja navela kako se Montessori obrazovanje

razlikuje od tradicionalnog oblika obrazovanja i da preferiraju Montessori programe. Mali broj ispitanika je imao direktno iskustvo sa Montessori pedagogijom za vrijeme vlastitog djetinjstva ili prošao kroz formalno osposobljavanje za Montessori program. Roditelji su naveli kako vode kućanstvo u skladu s principima Montessori pedagogije te da su didaktički materijali postavljeni na mjesta gdje ih djeca mogu vidjeti i doseći (otvorene police, kante ili košare). Pola ispitanika je navelo da materijale namjerno slažu na takav način, na temelju svoje upoznatosti s Montessori principima, jer smatraju da je to primjereno godinama ili jer žele da materijali budu stalno dostupni. Više od pola ispitanika je navelo da je s djetetom otvoreno diskutiralo i promišljalo o rješavanju problema, dok je samo dvoje ispitanika navelo da često koriste strože strategije discipline poput vikanja. Rezultati su također pokazali da roditelji, ukoliko su upoznati sa školskim očekivanjima u vezi djeteta, vjerojatnije imaju jednaka očekivanja i kod kuće te vode kućanstvo u skladu sa Montessori principima.

Irving (2017) je u svom istraživanju ispitala znanja koja roditelji imaju o programima Montessori vrtića ili škola. Prilikom istraživanja, utvrđeno je da neke Montessori škole potiču uključenost roditelja kroz opće sudjelovanje, prisustvovanje edukacijama i partnerstvo obitelji i škole. U tim školama roditelji su dio školskog savjetodavnog odbora, pomažu u prikupljanju sredstava i organizaciji školski izleta te volontiraju u razredu. Hlavaty (2015) navodi kako roditelji mogu biti uključeni u odgoj i obrazovanje djeteta i putem razgovora s nastavnicima, kao i preuzimanjem radnih mapa, bilježaka, obavijesti, telefonskih poziva i ostalih informacija o radu škole.

Roditelji mogu provoditi Montessori pedagogiju kod kuće kroz razne aktivnosti. Dijete može biti uključeno u pripremanje ručka tako što priprema namirnice ili ih prenosi iz jedne posude u drugu i odvaja. Kao vježbu pisanja za djecu predškolske dobi, roditelji mogu staviti brašno u posudu kao podlogu za vježbu fine motorike. Roditelji mogu s djetetom učiti i mehanizme otvaranja i zatvaranja uz pomoć vezica, patentnih zatvarača ili gumbova. Kroz pripremu i pečenje kolača dijete može učiti o mjernim jedinicama i težini. Aktivnosti mogu uključivati i ručno pranje odjeće i brigu o cvijeću. Ukoliko dođe do prosipanja ili prolijevanja, dijete također može sudjelovati u pospremanju i brisanju. Sve aktivnosti koje se provode moraju biti prilagođene djetetovim mogućnostima i roditelji moraju voditi računa o sigurnosti djeteta prilikom njihovog izvođenja (Dječji vrtić Trešnjevka, n.d.).

Kao prva poveznica između djeteta i njegove okoline, roditelji predstavljaju značajnu komponentu odgoja i obrazovanja u Montessori pedagogiji. Iako korektivna uloga roditelja

nije dominantna u ustanovama odgoja i obrazovanja koje provode Montessori programe, roditeljska uključenost u odgojno-obrazovni proces od velike je važnosti za djetetov razvoj u cjelovitu ličnost. Sudjelovanjem na roditeljskim primanjima, prisustvovanjem edukacijama, volontiranjem u radu škole ili provođenjem poticajnih aktivnosti kod kuće, roditelji aktivno sudjeluju ne samo u školskom životu vlastitog djeteta, već i u njegovom intelektualnom, fizičkom, emocionalnom i socijalnom razvoju.

4.2. ZNAČAJKE WALDORFSKE PEDAGOGIJE

Rudolf Steiner, austrijski filozof i znanstvenik, svoj je život posvetio razradi teorija o ljudskom i društvenom razvoju na područjima umjetnosti, medicine, poljoprivrede, arhitekture i obrazovanja. Zbog njegovog interesa za individualni razvoj i obnovu društvenih oblika i na zamolbu poduzetnika Emila Molt, Steiner 1919. godine otvara školu za djecu radnika Moltove tvornice cigareta Waldorf-Astoria. Iste godine Steiner otvara prvu slobodnu waldorfsku školu koja je bila dostupna djeci svih društvenih klasa bez ikakvih ograničenja (Stehlik, 2008). Pošto je u to vrijeme Europom vladala ideja reformne pedagogije, waldorfska pedagogija Rudolfa Steinera temelji se na novom pogledu na aktivnost učenika i tumačenju programa i plana obrazovanja, preispitivanju postojećeg modela evaluacije rada učenika i humaniziranju komunikacije u odgoju (Matijević, 2001).

Waldorfska pedagogija vjeruje da svaka ljudska duša ima snažan slobodan duh koji, u skladu sa individualnosti čovjeka, može upravljati ljudskim životom (Jagrović, 2007). U skladu s time, Steiner je svoju pedagogiju temeljio i na vjerovanju da će ljudi biti u mogućnosti prirodno se razvijati ukoliko im je omogućeno slobodno istraživanje svoje okoline (Aljabreen, 2020). Zbog toga waldorfska pedagogija teži razvoju cijelog djeteta koristeći pritom kombinaciju strogog obrazovanja, emocionalnog i duhovnog razvoja te fizičkih vještina. Na taj način, waldorfske škole teže obrazovanju „glave, srca i ruke“, odnosno djetetovom učenju uz pomoć intelekta, osjećaja i vlastitog tijela (Stehlik, 2008).

Edukacijska filozofija Rudolfa Steinera temelji se na vjerovanju da je doba djetinjstva prediktor načina življenja u daljnjem životu. U tome pogledu, obrazovanje je „proces postupnog buđenja ili otkrivanje samog sebe“ za vrijeme kojeg se formira identitet osobe i unutarnja snaga koja omogućava prevladavanje životnih problema (Carnie, 2003). U skladu s time, jedno od temeljnih načela waldorfske pedagogije je usmjerenost na dijete u nastavi.

Međutim, Martin (2004) ističe kako je ova filozofija jednim dijelom paradoksalna, uzimajući pritom u obzir činjenicu da je nastava velikim dijelom usmjeravana od strane učitelja, a ne učenika.

Najpoznatija sastavnica waldorfske pedagogije koja ju razlikuje od tradicionalne pedagogije je antropozofija. Antropozofija je „duhovna znanost; znanost o tijelu, duši i duhu i svijetu“ koja se bavi pitanjima na koje znanost ne može dati odgovore, primjerice što dolazi nakon smrti (Matijević, 2001), a kao glavna pretpostavka ove alternativne pedagoške koncepcije predstavlja kombinaciju znanosti o čovječanstvu i duhovnu narav djece (Aljabreen, 2020). Prema Steinerovom shvaćanju antropozofije, čovjek se sastoji od 3 dijela koja se mogu interpretirati na 3 načina: tijelo kao fizičko, duša kao eteričko i duh kao astralno tijelo. Tri dijela čovjekova postojanja zajedno tvore njegovo „ja“. Antropozofijska interpretacija ljudskog postojanja stavlja u središte svemira čovjeka koji će, stjecanjem znanja o sebi i Bogu, duhovno spoznati svemir i ujediniti se s Bogom. Glavni pedagoški ciljevi antropozofije su „duhovno i tjelesno dozrijevanje po biološkim septenarima, antropozofska samospoznaja, ubrzavanje karme i samoodgoj uz pomoć odgojitelja prema idealima slobode, jednakosti i sveljudskog bratstva“ (Bezić, 1999: 441). U skladu s antropozofijom, Steiner smatra da se djetetov razvoj odvija u sedmogodišnjim fazama ili septenarima. Svaka osoba se rađa 3 puta – prvi put u obliku novorođenčeta s fizičkim tijelom, zatim u sedmoj godini s eteričkim tijelom i naposljetku s astralnim tijelom u adolescenciji. Svoju pravu osobnost i ličnost djeca stječu tek u 21. godini života kada prođu kroz sva 3 sedmogodišnja ciklusa razvoja (Bezić, 1999).

Nastava u waldorfskim školama je prvenstveno orijentirana na umjetnički i radni odgoj koji se ostvaruje po nastavnim epohama. Umjesto nastave koja se odvija po predmetima, waldorfska pedagogija potiče učenje i potpuno savladavanje jedne teme tijekom blok sata u trajanju od 100 minuta, nakon čega se prelazi na sljedeću temu. Osim blok sata glavne nastave koji se održava na početku dana, na kraju dana učenici imaju još 3 blok sata posvećena usvajanju jezika ili matematike, upoznavanju umjetnosti i religije te bavljenju umjetničkim aktivnostima. Pošto je odgoj u waldorfskim školama usmjeren na umjetnički razvoj djeteta, važna sastavnica odgoja je euritmija. Pojam 'euritmija', čiji je utemeljitelj Rudolf Steiner, obuhvaća umjetnost lijepog i pravilnog usklađivanja različitih dijelova jedne cjeline kroz govor, glazbu ili pokret (Jagrović, 2007). Tako se dijete u waldorfskoj pedagogiji u kurikulumu nalazi u ulozi pojedinca koji kroz razvoj usavršava svoje razumijevanje ljepote i umjetnosti (Aljabreen, 2020).

Waldorfska pedagogija ima brojne sastavnice koje je razlikuju od svakodnevnih i standardnih pedagoških koncepcija. Na samom početku školovanja, djeca svo gradivo usvajaju pamćenjem i na umjetnički način. Zbog vjerovanja da bi djeca trebala što je više moguće učiti iz stvarnog svijeta, broj udžbenika u waldorfskim školama je malen. Standardni udžbenici su zamijenjeni onima koje učenici vlastoručno izrađuju na temelju osjećaja i pamćenja (Jagrović, 2007). Umjesto nastave u školi, odgojitelji i učitelji potiču održavanje nastave u prirodi. U skladu sa godišnjim dobima, učenici kroz kontakt s vanjskim svijetom uče o održavanju vrta i sadnji cvijeća. Glazba i euritmija su sastavni dio svakog nastavnog dana, zbog čega škola učenicima nudi glazbala i pristup zborovima i orkestrima gdje se glazba prvo uči po sluhu, a tek onda po notama. Osim materijala za umjetničko djelovanje, učenicima su dostupni i alati kojima se mogu služiti ukoliko se odluče opredijeliti za određeni zanat (Bezić, 1999). Najistaknutija razlika waldorfskih i tradicionalnih škola jest nedostatak brojčanog ocjenjivanja. Umjesto općeprihvaćene skale ocjena, waldorfski učitelji prilažu komentare ili dojmove o djetetovom radu, a na kraju godine podnose pisano izvješće o njegovom uspjehu tijekom cijele školske godine. Takvim načinom vrednovanja učitelji waldorfskih škola učeniku daju do znanja da cijene njegov rad i da mu žele pomoći u postizanju njegovih punih potencijala (Matijević, 2001).

Odgojitelji i učitelji u waldorfskim odgojno-obrazovnim ustanovama predstavljaju temelje Steinerove pedagogije. Waldorfske škole nemaju ravnatelje u klasičnom smislu riječi, zbog čega učenici svoje učitelje smatraju uzorima civilnog društva (Paschen, 2014). Glavni cilj odgojitelja i učitelja waldorfske pedagogije je pomaganje djeci u učenju životnog ritma kako bi ostvarili unutarnju ravnotežu, koja će kasnije pomoći u ostvarivanju vanjske životne ravnoteže (Martin, 2004). Uspjeh škole i njenih učenika temelji se na njihovoj odgovornosti i ponašanju, zbog čega učitelji moraju biti svjesni vlastitog vladanja i kontinuirano raditi na sebi. Odgojitelji također imaju veliku ulogu u pripremanju i uređivanju okoline u kojoj djeca uče. Oni pomažu učenicima pri prikupljanju prirodnih materijala za igranje te ih drže podalje od računala i televizora dok ne dođu u razdoblje puberteta (Bezić, 1999), budući da izloženost tehnologiji ugrožava zdrav razvoj kognitivnih i socijalnih vještina (Carnie, 2003).

Waldorfska pedagogija, s velikim naglaskom na duhovnost i spiritualnu stranu djetetova razvoja, potiče razvoj djetetovih intelektualnih, emocionalnih i socijalnih vještina. Posebna pozornost se pridaje antropozofiji i poticanju umjetničkog razmišljanja i djelovanja kod djeteta. Umjesto brojčane skale ocjena, učenici su vrednovani na temelju učiteljeve procjene o djetetovom radu, pri čemu važnu ulogu ima i samovrednovanje. Naposljetku, uloga

odgojitelja i učitelja waldorfske pedagogije od krucijalne je važnosti ne samo za rad škole, već i za ispravan i kvalitetan razvoj djece u samopouzdanje i samostalne pojedince.

4.2.1. ULOGA RODITELJA U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Waldorfska pedagogija smatra da svako dijete od rođenja u sebi nosi zrno osobe u koju se s vremenom mora razviti. Tako je jedna od primarnih zadaća roditelja u waldorfskim školama njegovanje tog zrna i omogućavanje njegovog prirodnog i sveobuhvatnog razvoja. Takva briga o rastu i razvoju djeteta postavlja temelje učinkovitog cjeloživotnog učenja kod djeteta (Stehlik, 2008).

Prije samog upisa u školu, roditelji su nazočni na edukacijama o waldorfskoj pedagogiji kako bi se upoznali s osnovnim principima koncepcije i obilježjima odgoja i obrazovanja. Osim kroz uvodna predavanja, roditelji se upoznaju s waldorfskom pedagogijom i njenim načelima sudjelovanjem i angažmanom u školi koju njihovo dijete pohađa (Matijević, 2001). Waldorfske škole organizirane su na temelju zajedničkog djelovanja učenika, učitelja i roditelja. Osim samostalnog roditeljskog angažmana u razvoj djeteta, važna sastavnica waldorfskih odgojno-obrazovnih ustanova je suradnja roditelja i odgojitelja ili učitelja. Zbog poticanja zajedništva obiteljskog doma i škole, roditelji čija djeca pohađaju waldorfske škole u velikoj mjeri sudjeluju u životu škole. Njihova uključenost se može odraziti kroz sudjelovanje u vijeću roditelja ili pak samostalan doprinos radu škole (Schiappacasse, 1995). Zajednički odbor roditelja i učitelja roditeljima pruža mogućnost aktivnog sudjelovanja u djelovanju škole, te se od roditelja očekuje da će prihvatiti sudjelovanje u odboru. Takozvano „obiteljsko školsko vijeće“ provodi rasprave kako bi se utvrdile roditeljske potrebe i organizirano učinkovito obavljanje rada u waldorfskoj školi. Navedeno vijeće također odgovara na pitanja roditelja, potiče roditelje na doprinos školi, pružaju kućnu podršku obiteljima ukoliko je ona potrebna te uključuju roditelje na festivale i ostala događanja koja se odvijaju u sklopu škole (Koca, 2022).

Prema Beziću (1999), roditelji financijski potpomažu školi plaćanjem školarine u iznosu koji ovisi o vlastitoj procjeni, iako on ne smije biti manji od unaprijed određenog minimalnog iznosa. Osim plaćanjem, roditelji svojom aktivnošću obogaćuju rad waldorfske škole. Matijević (2001) navodi kako roditelji u waldorfskim školama prisustvuju predavanjima i stručnim konferencijama za roditelje i nastavnike, pomažu u organizaciji škole i izleta te su

dio svečanosti koje škola organizira na mjesečnoj i godišnjoj razini. Roditelji također doprinose izgradnjom, uređenjem i opremanjem zgrade škole, kao i radom u školskom vrtu zajedno s djecom (Bezić, 1999). Svi roditelji se, međutim, opredjeljuju za uključivanje u aktivnosti koje odgovaraju njihovim stručnim vještinama ili kompetencijama. Kako navodi Matijević (2001: 72), neki roditelji će „raditi u školskoj biblioteci, neki će se angažirati u nabavci materijala za praktični rad učenika, ponetko će raditi na održavanju školske zgrade (sitni popravci, bojanje zidova i sl.), a netko će opet pomoći u radu školske kuhinje ili će kao vješta pletilja ili vezilja pokloniti neke ručne radove za uređenje školskih prostora“. Ponekad se roditelji odlučuju na rad u školi kao pomoćni učitelji, a kasnije postaju učitelji koji su u potpunosti predani radu u školi (Richards, 1988).

Waldorfske škole jednom godišnje organiziraju dan roditelja, te tom prigodom roditelji postaju sastavni dio rada i djelovanja škole svoje djece na jedan dan. Dan roditelja se sastoji od predavanja ili radionica koje vode učitelji ili roditelji te zajedničkim ručkom učitelja, roditelja i učenika. Radne grupe se uglavnom bave modeliranjem, crtanjem, slikanjem, razgovorom o raznim aspektima waldorfske pedagogije, pjevanjem ili euritmijom. Za vrijeme održavanja radne grupe, druga skupina roditelja priprema zajednički ručak koji predstavlja završetak dana roditelja (Matijević, 2001).

Bezić (1999) navodi kako dom i škola predstavljaju djetetovu drugu obitelj, zbog čega treba poticati zbližavanje djece i roditelja sa školom koju djeca pohađaju. Osim financiranjem i sudjelovanjem u aktivnostima škole, roditelji na brojne druge načine iskazuju svoju aktivnu ulogu u waldorfskim školama. Tako su roditelji, zajedno s učiteljima, dio brojnih školskih odbora, poput odbora za financiranje, odgoj, komunikaciju ili odbora za djecu čiji odgoj i obrazovanje zahtijevaju posebnu pomoć i njegu.

Uključenost roditelja u waldorfske škole potiče se u sklopu poboljšanja sveobuhvatnog razvoja djeteta kao i rada same odgojno-obrazovne ustanove. Edukacijom o osnovnim načelima waldorfske pedagogije, sudjelovanjem u vijeću roditelja i nastavnika, angažmanom u pripremi izleta ili događanja i pomaganjem u unapređenju izgleda školske zgrade roditelji se uključuju u akademski život svog djeteta i utječu na odgojno-obrazovni proces.

4.3. ZNAČAJKE REGGIO PEDAGOGIJE

U godinama nakon Drugog svjetskog rata, stanovnici talijanskog grada Reggio Emilia vlastitim su novcem osnovali prvu predškolsku ustanovu za gradsku djecu. U to vrijeme, „obrazovanje se smatralo sredstvom borbe protiv pogubne ideologije fašizma kroz kolektivne napore, nastojanja, postignuća i njegovanje komunikacije i odnosa“ (Papatheodorou, 2006: 1). Brojne obitelji, uključujući i obitelj Lorisa Malaguzzija, izdvojile su sredstva stečena prodajom preostalih ratnih tenkova i konja kako bi otvaranje škole bilo moguće. Program Reggio Emilia je tako zaživio zahvaljujući suradnji roditelja i učitelja koji su htjeli djeci najmlađe dobi omogućiti javno obrazovanje (Aljabreen, 2020). Malaguzzi, učitelj i pedagog, posebno se isticao svojim pristupom predškolskom odgoju koji se temeljio na međusobnom poštovanju učitelja i djece. Svoje djelovanje je zasnivao na filozofskom shvaćanju prema kojem učenje i poučavanje utjelovljuju odnos jednakosti i demokracije, umjesto odnosa u kojem je učitelj nadmoćan i dominira nad učenicima (Oxford Reference, n.d.). Aljabreen navodi kako je temelje svog pedagoškog djelovanja Malaguzzi, između ostalog, pronašao u teorijama Marie Montessori, Jeana Piageta i Lava Vygotskog, te je uz pomoć njihovih spoznaja usavršio Reggio pedagogiju.

Važna stavka Reggio pedagogije je kompetentnost. Kada je riječ o kompetentnosti djeteta, uglavnom se govori o načinu na koji odrasli subjektivno shvaćaju dijete i njegov odgoj i obrazovanje. Suprotno tome uvjerenju, Malaguzzi je tvrdio da znanost ne može objektivno opisati dijete ukoliko ne uzme u obzir bogatstvo razlika između djeteta i kulture u kojoj se nalazi (Batistič Zorec, 2016). Postoji nebrojeno mnogo različite djece koja su proživjela različita djetinjstva. Zato prilikom svakog novog susreta, odgojitelji koji djeluju u ovoj pedagoškoj koncepciji pokušavaju upoznati djecu kroz njihovu kulturu i jezik kojim se izražavaju. Reggio pedagogija je svjesna da odgojitelji malo znaju o tome tko su djeca, kako ih najbolje odgajati i što je za njih najbolje. Stoga su današnje prakse i dominantna uvjerenja o kompetentnom djetetu u potpunosti suprotna ideji Reggio pedagogije, koja kompetentno dijete smatra prvenstveno djetetom. U suštini pristupa kompetentnom djetetu nalazi se pokušaj odgojitelja da u svakom djetetu prepozna što ono može napraviti, razumjeti i znati (Batistič Zorec, 2016).

Iskustva koja djeca stječu prilikom odgoja baziraju se na temeljnim vrijednostima Reggio pedagogije. One uključuju sliku djeteta koje je snažno, samouvjerenost i kompetentno, odnos u kojem su dijete, odgojitelji i roditelji ravnopravni i jednako važni, djetetovu

kreativnost kao rezultat utjecaja okoline koja potiče razvoj i učenje te razumijevanje kako djeca uče samostalno i u grupama (Thornton i Brunton, 2014). Malaguzzi je smatrao da treba ozbiljno shvaćati djecu i njihova razmišljanja. Dijete, odnosno učenik, predstavlja pojedinca koji ima kritičan stav prema svojoj okolini i koji je spreman na aktivno sudjelovanje u istoj (Aljabreen, 2020). Što se samog obrazovanja tiče, vjerovao je da se obrazovanje ne treba definirati na temelju onoga što država ili učitelji odluče da se treba poučavati te da se ono ne bi smjelo podvrgnuti kategorizaciji u obliku nastavnih predmeta. Prema Malaguzziju i Reggio pedagogiji, obrazovanje treba proizlaziti iz odgovora na djetetovu kreativnost i traženje smisla (Oxford Reference, n.d.), jer sva djeca imaju potencijal za učenje i arhitekti su vlastitog obrazovnog procesa (Dodd-Nufrio, 2011).

Obrazovanje u Reggio pedagogiji se ne fokusira na dijete koje je izolirano od skupine, već na dijete u odnosu na njegovu povezanost s obitelji, drugom djecom, učiteljima i cijelom zajednicom. Upravo je jedan od istaknutijih principa Reggio pedagogije vjerovanje u pozitivnu sliku djeteta – djeteta koje ima želju povezati se s ostatkom društva, biti aktivan dio procesa učenja i biti povezano sa svojom okolinom (Dodd-Nufrio, 2011), te su tako djetetova samosvijest i dobrobit rezultat odnosa koje ono razvija s društvom (Papatheodorou, 2006). Škola tako predstavlja sistem u kojem su sve navedene međusobne povezanosti i veze aktivne. Učitelji i roditelji predstavljaju djetetove partnere u učenju. Učitelji nisu pretjerano zaštitnički raspoloženi i ne poučavaju dijete osnovnim životnim vještinama, već uče zajedno sa djecom. Kao i njihovi učenici, učitelji su istraživači koje se cijeni zbog vlastitih iskustava i znanja. Učenje nije linearni proces, već spiralni napredak u kojem su učitelji i učenici partneri. Oni slušaju što učenici govore, postavljaju pitanja kako bi otkrila djetetove ideje i teorije te u skladu s time nastavili sa radom. Nakon promatranja djetetove aktivnosti, učitelji međusobno uspoređuju, raspravljaju i zajedno tumače svoja opažanja. Upravo suradnja između učitelja i učenika, ali i suradnja na razini cijele škole, omogućava postizanje ciljeva koji su postavljeni od strane učitelja Reggio pedagogije (Gandini, 2003)

Moss (2018) navodi kako je dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa jedan od temelja Reggio pedagogije. Dokumentiranje započinje bilježenjem procesa odgoja i obrazovanja pojedinca, nakon čega odgojitelj pokušava protumačiti značenje kroz slušanje, razmišljanje ili razgovor. Pronalazak značenja dokumentacije provodi se uz ostale učenike, učitelje, roditelje ili druge odgojno-obrazovne djelatnike. Dokumentacija obuhvaća rukom pisane bilješke, audio i video snimke, fotografije, dječji radove i sve dokaze o procesu djetetova razmišljanja i učenja. Proces dokumentiranja u Reggio pedagogiji ima nekoliko

funkcija. Prvenstveno, ono pomaže u određivanju smjera daljnjeg rada s djecom. Organizirani dokumenti pomažu roditeljima u razumijevanju djetetova iskustva i omogućavaju im uključenost u odgojno-obrazovni proces. Iz perspektive učitelja, dokumentacija pridonosi boljem razumijevanju djece, kao i poticanju vlastitog profesionalnog razvoja. Naposljetku, dokumentiranjem aktivnosti kojima se djeca bave dokazuje se da je njihov trud prepoznat i cijenjen (Gandini, 2003).

Papatheodorou (2006: 5) navodi kako je Reggio pedagogija „pedagogija koja naglašava samosvijest u odnosu na druge, ne svijest o drugima; pedagogija rješavanja, a ne izbjegavanja konflikta“. Međusobno poštovanje, cijenjenje i jednakost temelji su kvalitetnog odgoja i obrazovanja u programima Reggio pedagogije. Obrazovanje se, u slučaju ove alternativne pedagoške koncepcije, usmjerava na kompetentnog i samouvjerenog učenika, na njegovu sposobnost da razumije okolinu i radi zajedno s ostatkom društva, te na zajedničkom učenju učenika i njihovih učitelja. Kao jedna od najvažnijih sastavnica Reggio pedagogije ističe se praksa opsežnog dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa kao način poboljšavanja sveopće kvalitete rada učitelja, učenika i cijele obrazovne ustanove.

4.3.1. ULOGA RODITELJA U REGGIO PEDAGOGIJI

Reggio pedagogija se u velikoj mjeri temelji na učenjima i teorijama Johna Deweya, Jeana Piageta i Lava Vigotskog, kao i na sociokonstruktivističkoj teoriji. Sociokonstruktivizam nalaže da se znanja stječu kroz međusobne odnose, komunikaciju i suradnju osoba (Sadaić, 2007). U školama koje provode programe Reggio pedagogije roditelji svojom suradnjom s učenicima i učiteljima doprinose procesu učenja. Međusobnom komunikacijom i djelovanjem djece i odraslih dolazi do učenja kod svih osoba koje su dio odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i roditelja. Iako djeca čiji odgoj prati Reggio koncepciju uče vizualnim i verbalnim načinom, ona ne repliciraju ponašanja i objašnjenja odraslih. Učenici samostalno dolaze do odgovora na probleme uz potporu učitelja ili roditelja. Tako roditelji, zajedno sa zajednicom u kojoj dijete odrasta, predstavljaju sastavni element procesa učenja djeteta. Upravo oni predstavljaju odgojni oslonac koji je djetetu potreban za učenje i funkcioniranje u obrazovnoj ustanovi. Tako su roditelji i obiteljska zajednica od samog početka uključeni u proces učenja kao aktivni suradnici i partneri odgojno-obrazovnog procesa (Sadaić, 2007).

Azenić (2017) navodi kako prostor i okolina, zajedno uz roditelje, predstavljaju trećeg učitelja u Reggio pedagogiji. Zbog toga su u školama koje primjenjuju ovu koncepciju odvojeni prostori za učenike, učitelje i roditelje. Prostor namijenjen roditeljima se koristi za upoznavanje rada djeteta i skupine, sastanak i razgovor s drugim roditeljima, dijeljenje mišljenja i stavova te pridruživanje radu školske zajednice (Azenić, 2017). Ukoliko žele odgoj Reggio pedagogije provoditi i izvan granica škole, roditelji mogu svoj dom preoblikovati u prostor u kojem dijete može nastaviti svoj razvoj. Bitna sastavnica provođenja Reggio pedagogije kod kuće su kvalitetne igračke napravljene od kvalitetnih i ugodnih materijala koje djeca mogu koristiti na mnogo različitih načina, razvijajući pritom ljubav prema učenju. Osim igračaka, roditelji djeci mogu ponuditi predmete iz prirode poput školjaka, lišća ili kamenja koje djeca mogu koristiti prilikom stvaranja i ispitivanja novih pojmova. Od materijala koji su već dostupni kod kuće, djeca se također mogu igrati i drvenim blokovima, komadom tkanine, pletenim košarama ili keramičkim pločicama (Spielgaben, n.d.). U prostoru namijenjenom učenju također su korisna i ogledala koja djeci omogućuju sagledavanje predmeta iz druge perspektive i stvaranje novog razumijevanja o predmetu. Prilikom provođenja Reggio pedagogije u kućnom okruženju, bitno je doživljavati dijete kao sposobnog pojedinca koji na sebe može preuzeti dio odgovornosti u kući, kao i odgovornost za djelomičnu brigu o sebi. Tako djeca kod kuće mogu pomoći u pripremi obroka, brizi o kućnim ljubimcima ili uređenju vrta, što će ih naučiti svakodnevnim životnim vještinama i zbog čega će se osjećati kao cijenjeni članovi obitelji (Spielgaben, n.d.).

U istraživanju koje je provela Smith (2014), ispitala se uključenost roditelja u programe Reggio pedagogije u SAD-u. Cilj istraživanja bio je ispitati imaju li roditelji, pripadnici nacionalnih manjina s niskim primanjima, poteškoća u razumijevanju kurikuluma i pedagogije Reggio Emilia programa za djecu rane i predškolske dobi. Iako je većina roditelja imala ograničeno znanje o tome što je zapravo Reggio pedagogija, rezultati su pokazali da su ispitanici imali pretežno pozitivnu percepciju i pedagogije i njenog kurikuluma. Protivno prijašnjim razmatranjima o uključenosti roditelja u navedenu alternativnu pedagošku koncepciju, manjak roditeljskog razumijevanja filozofije ili djelovanja programa nije utjecao na roditeljsku uključenost u nastavu i rad škole. Roditeljima su pružene brojne mogućnosti za sudjelovanje u nastavi – pozivani su u učionice kako bi zajedno s učenicima provodili posebne projekte, te su im također objašnjene aktivnosti koje mogu provoditi sa vlastitom djecom kod kuće. Roditeljima je također omogućeno pohađanje radionica i roditeljskih sastanaka na području škole, kao i volontiranje, odlazak na školske izlete, te sudjelovanje u

programima poboljšanja školske zgrade (Smith, 2014). Carnie (2003) također navodi kako se roditeljska uključenost u programe Reggio pedagogije provlači kroz sve razine rada odgojno-obrazovne ustanove. Tako roditelji sudjeluju u vođenju škole, u diskusijama i odgojno-obrazovnom radu kao i u učenju i igri sa djecom. Na taj način školsko iskustvo se isprepliće s roditeljskim odgojem, što predstavlja ključ uspjeha Reggio pedagogije.

U školama koje provode Reggio pedagogiju, roditelji su uključeni u brojne odluke zahvaljujući mogućnosti uključivanja u školske roditeljske odbore (Aljabreen, 2020). Suradnjom roditelja i škole djeca shvaćaju da su stvari koje rade u životu bitne ne samo članovima njihovih obitelji, već i obrazovnim ustanovama u kojima provode polovicu svoga vremena. Također se pojavljuje razumijevanje o uskoj povezanosti obitelji i odgojno-obrazovne ustanove te shvaćanje da se te dvije okoline ne mogu promatrati kao zasebni fenomeni (Butvilas i Kolodziejski, 2021). Roditelji predstavljaju „ključnu komponentu programa – kompetentan i aktivan dio iskustva učenja njihovog djeteta. Oni se ne smatraju potrošačima već suodgovornim partnerima. Očekuje se i podržava njihovo pravo na sudjelovanje; ono ima mnogo oblika i može pomoći u osiguravanju dobrobiti sve djece u programu.“ (Gandini, 2003: 1)

4.4. ZNAČAJKE JENA-PLANA

Kao i u ostatku Europe, početkom dvadesetog stoljeća u Njemačkoj dolazi do potrebe za promjenom organizacije školskog sustava. Mnogi pedagozi toga vremena, uključujući Petera Petersena, htjeli su promjene pedagoških ideja koje su predstavljale sastavni dio tradicionalnog sustava obrazovanja (Matijević, 2001). Već 1911. godine Petersen svoj fokus okreće prema školskoj praksi za koju smatra da je neodvojiva od znanstvenog rada. Tijekom svog djelovanja u školskoj praksi i provođenja metodičkih eksperimenata među učenicima, Petersen je utvrdio da praktična rješenja nisu dovoljna za promjenu odgojno-obrazovnog sustava. Školski sustav je trebalo izmijeniti iz temelja i škole pretvoriti u ustanove koje teže cjelovitom razvoju ličnosti u što prirodnijim uvjetima (Matijević, 2001). Petersen je svoje ideje implementirao u eksperimentalnoj školi u Jeni 1923. godine, po kojoj je Jena-plan koncepcija dobila ime (Hrvatska enciklopedija, n.d.).

Kao i većina alternativnih koncepcija, Jena-plan na prvo mjesto stavlja djetetovu neovisnost u obrazovanju. Dijete predstavlja cjelinu čije se vještine, sposobnosti i interesi

trebaju otkriti i poboljšati (Gläser-Zikuda, Ziegelbauer, Rohde, Conrad i Limprecht, 2012). Jena-plan svaku osobu smatra „jedinstvenim pojedincem prema kojem se treba odnositi s dostojanstvom“ (Carnie, 2003). U usporedbi s tradicionalnim obrazovanjem u čijem se središtu nalazi učitelj, Jena-plan se temelji na nastavi orijentiranoj na učenika (Matijević, 2001). Strogu disciplinu i autoritet koji učitelji imaju nad učenicima zamijenjene su zajednicama temeljenima na slobodi i neovisnosti djeteta i bliskom povezanosti učitelja, učenika i njihovih roditelja (Pomelov, 2021). Jena-plan tako predstavlja alternativnu školu koja ima organiziranu strukturu i nastavni sadržaj koji omogućava spontano, društveno i individualno učenje i obrazovanje (Gläser-Zikuda i sur, 2012).

Glavne smjernice Jena-plana usko su povezane s temeljnim pretpostavkama reformne pedagogije. Jedan od ciljeva ove koncepcije je učenje djece kako učiti. Pomelov (2021) navodi kako je Petersen pokušavao prilagoditi obrazovanje iskustvu koje su djeca stekla i stvarnosti koja se nalazi oko njih. Tako usvajanje male količine obveznog znanja treba spojiti sa sustavnim radom kako bi se dijete razvilo u osobu koja je spremna na orijentaciju i snalaženje u svojoj okolini. Kako bi došlo do potpunog razvoja ličnosti, dijete prvo mora ostvariti vezu sa osjetilnim svijetom predmeta i ljudi oko sebe, a zatim i sa svojim društvenim okruženjem (Gläser-Zikuda i sur, 2012). Osim korištenja društva i njegove kulture, Carnie (2003) navodi kako Jena-plan potiče i korištenje djetetovih unutarnjih iskustava kao sredstva pomoći za potpun razvoj.

Jena-plan također potiče fleksibilnost škole i veću povezanost škole i obiteljskog života. Matijević (2001) navodi kako je Petersen podržavao ideju da „škola postane škola obitelji“. Zadaća škole tako postaje nastavak obiteljskog odgoja u prostoru prilagođenom za rad, život i učenje u školi. Razredi nisu organizirani po godinama kao što je slučaj u tradicionalnim školama, već se učenici različitih godina međusobno miješaju u jednoj učionici po uzoru na pravu obiteljsku zajednicu. U tom pogledu, škola predstavlja autonomnu i interaktivnu organizaciju koja stavlja veliki naglasak na zajednički rad i život (Carnie, 2003).

Rad škole po Jena-planu temelji se na idealizmu, zbog čega se ulaže mnogo vremena i truda u obrazovnu ustanovu. Kao mentori i koordinatori odgojno-obrazovnog procesa, učitelji i nastavnici prate djetetov akademski i emocionalni razvoj od predškolske dobi do adolescencije, te sudjeluju u učenju i obrazovanju u trenucima kada je njihova pomoć zaista potrebna. Pošto su učenici u razredima pomiješani usprkos razlici u godinama, učitelji moraju biti kompetentni i spremni na istovremeno održavanje nastave učenicima različite dobi. U slučaju poteškoća, učitelji se međusobno oslanjaju jedni na druge za pomoć i podršku, te

samim time uče učenike o važnosti timskog rada i zajedničkog djelovanja ljudi koji imaju različite perspektive i ideje. Zajedničkim traženjem rješenja učitelji međusobno uče jedni od drugih i nadopunjuju svoja znanja i vještine (Gläser-Zikuda i sur, 2012).

Matijević (2001) ističe kako su igra, rad i razgovor važne stavke nastave u Jena-planu. Kroz razgovor djeca uče kako iskazati vlastite osjećaje, ali i slušati i poštovati tuđe emocije i razmišljanja. Grupni razgovori koji se odvijaju na početku tjedna temelje se na glavnim aktivnostima kojima će se učenici baviti taj tjedan. Krajem tjedna na sastancima se izvode scenske igre ili pripremljeni tekstovi, te se učenike upoznaje s aktivnostima koje će se izvoditi idući tjedan.

Odgoj i obrazovanje u Jena-planu orijentirani su na učenika i njegov razvoj u tolerantnu, autonomnu osobu punu poštovanja prema sebi i svojoj okolini. Kao najistaknutiju ideju navedene alternativne pedagoške koncepcije, Peter Petersen isticao je važnost implementiranja preslike obiteljske atmosfere u život školske ustanove. Miješanje djece različite dobi pod vodstvom kompetentnog i samopouzdanog učitelja koji kod svojih učenika potiče razvoj suosjećanja, razumijevanja i iskazivanja osjećaja podupire ideju slobodnog školovanja kojemu je cilj sveobuhvatan odgoj i obrazovanje djeteta u najbolju verziju samoga sebe.

4.4.1. ULOGA RODITELJA U JENA-PLANU

Jena-plan škole svojom unutarnjom organizacijom teže transformiranju tradicionalnog načina odgoja u obiteljski oblik odgoja. Petersen je smatrao da roditelji i obitelj predstavljaju temelj stvaranja slobodne ljudske osobnosti (Pomelov, 2021). Zbog toga same škole traže aktivnu suradnju roditelja i ovise o njoj. Roditelji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu kroz suradnju s učiteljima i nastavnicima, ali i kroz direktno sudjelovanje u aktivnostima koje su povezane sa školom i djetetovim boravkom. Kao jedni od glavnih podupiratelja odgoja i obrazovanja djece, roditelja čija djeca pohađaju Jena-plan škole dijele odgovornost za obrazovanje djece u što boljoj školi (Retter, 2020).

Učitelji redovno provode konzultacije s roditeljima vezane uz djetetov razvoj i napredak u školi. Osim individualnih razgovora, mjesečni sastanci također omogućavaju roditeljima da s učiteljima raspravljaju o specifičnim problemima koji su vezani za cijelu skupinu djece (Gläser-Zikuda i sur, 2012). Mnoge Jena-plan škole imaju vlastite školske kalendare koji

sadrže planove rada za sljedeću akademsku godinu, kao i informativne i didaktičke materijale koje učitelji sastavljaju. Školski kalendari mnogih njemačkih Jena-škola informiraju i o izboru predstavnika roditelja u školskom odboru početkom kolovoza, prije početka školske godine. Sudjelovanje roditelja u školskom odboru predstavlja važan aspekt roditeljske uključenosti u školski život. Njihovo aktivno uključivanje u školsko tijelo označava znatnu materijalnu, pedagošku i organizacijsku pomoć školi (Pomelov, 2021).

Gläser-Zikuda i sur. (2012) navode kako se osim kroz interakciju s učiteljima, roditelji također mogu uključiti u nastavu na razne načine. Oni mogu pomoći u projektiranju učionica, zgrade škole i materijala za učenje, kao i njihovim vođenjem. Roditelji mogu sudjelovati i u brizi o objektima oko škole te o školskom vrtu. Roditeljska uključenost, međutim, nije orijentirana samo na vlastito dijete i poslove vezane uz školski prostor. Škola potiče roditelje na međusobnu suradnju i na suradnju sa djecom izvan prostora škole. Autori također navode kako je partnerstvo roditelja u Jena-plan školi u pokrajini Tiringija rezultiralo objavljivanjem „Parents Circle“, novina u kojima roditelji redovno informiraju javnost o ciljevima i aktivnostima škole (Gläser-Zikuda i sur, 2012).

Matijević (2001) navodi primjere dviju Jena-plan škola u Europi u čijem radu sudjeluju roditelji. U Peter-Petersen-Schule u Frankfurtu na Majni škola predstavlja zajednicu u kojoj zajedno žive i djeluju učenici, roditelji i učitelji. Roditelji često posjećuju svoju djecu, te su za njih organizirani sastanci, razgovori i druženja. Osim sudjelovanja u nastavnim aktivnostima, roditelji mogu prisustvovati i danu otvorenih vrata i saznati više o radu škole i učenika. U Jena-plan Basisschool u Amsterdamu roditelji mogu aktivno djelovati kao pomagači prilikom svečanosti, školskih izleta ili drugih školskih manifestacija. Roditelji su također dio dokumentacijskog centra, komisije, školskog savjeta i čitaonice, a sudjeluju i u pripremi školskog lista.

Uloga roditelja u Jena-plan školama se pretežno odnosi na pripremanje i osiguravanje okoline koja će pozitivno utjecati na djetetov razvoj. Suradnja učitelja i roditelja teži stvaranju okružja i atmosfere u kojoj će svako dijete moći razviti svoju osobnost u cjelini. Zbog toga se Petersen zalagao za ideju škole kao škole obitelji, takozvane „Familienschule“. Matijević (2001) navodi da je u Jena-planu „važno odgojno djelovanje, a ne samo stjecanje znanja“, te da ova alternativna koncepcija „ističe slobodan razvoj ličnosti“.

Roditeljska uključenost u programe Jena-plana na prvi je pogled slična uključenosti roditelja u konvencionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Kao najbitniji pokazatelji

uključenosti ističu se sudjelovanje na roditeljskim sastancima i konzultacijama vezanim za školu i njen rad, kao i sudjelovanje u školskom odboru. Međutim, roditelji čija djeca pohađaju Jena-plan škole sudjeluju u životu škole svojom brigom o unutarnjem prostoru i samoj zgradi odgojno-obrazovne ustanove, suradnjom sa djecom i drugim roditeljima van nastave te sudjelovanjem na brojnim manifestacijama koje škola organizira tijekom godine.

5. ZAKLJUČAK

Kroz povijest, razvoj društva je sa sobom paralelno dovodio do razvoja pedagoške znanosti, pa tako i do razvoja ideja o odgoju i obrazovanju. Ono oko čega se većina pedagoga i autora slaže jest da je mjesto u središtu odgojno-obrazovnog procesa predodređeno za dijete koje nastavi pristupa u skladu s vlastitim mogućnostima, interesima i sposobnostima. Kao rezultat preoblikovanja i reorganizacije školskog sustava, škole i nastavnici 21. stoljeća, osim usvajanja znanja iz područja korištenja nastavnih materijala, počinju prepoznavati i poticati važnost slobode i neovisnosti djeteta, kao i njegovog socijalnog, emocionalnog i moralnog razvoja, iako su takvi stavovi i uvjerenja u većini školskih sustava tek u svojim počecima.

Promatrajući razvoj pedagoške znanosti kroz povijest, može se primijetiti kako su ideje i teorije brojnih poznatih pedagoga utjecale na izgradnju i razvoj alternativnih pedagoških koncepcija. Humanistička ideja prema kojoj se čovjek i njegove sposobnosti i interesi nalaze u središtu svega jedno je od temeljnih shvaćanja velike većine alternativnih pedagoških koncepcija, kao i poticanje skladnosti umnog, fizičkog i emocionalnog razvoja. Alternativne pedagoške koncepcije poput Montessori ili waldorfske pedagogije dijele jednake stavove o fazama razvoja ljudske osobnosti s Komenskýim, kao i Lockeova i Rousseauova vjerovanja o važnosti povezanosti učenja s prirodom i djetetovom okolinom.

Roditeljska uloga i aktivnost u akademskom životu i sveukupnom razvoju djeteta predstavlja komponentu čija je važnost dugo zanemarivana u tradicionalnim školskim sustavima. Osim zadataka koji spadaju pod osnovne obveze roditeljstva, poput brige o djetetu, poticanja na daljnje školovanje i dolaske na roditeljske sastanke ili primanja, njihova povezanost s odgojno-obrazovnom ustanovom vlastitog djeteta slaba je i nedovoljna. Iako se u zakonskoj regulativi tako ne čini, tradicionalni sustav odgoja i obrazovanja, s posebnim naglaskom na škole, u praksi odvaja obiteljski odgoj od školskog odgoja i ne potiču dostatnu suradnju između nastavnika i roditelja, iako brojna istraživanja ukazuju na dobrobiti koje roditeljska uključenost ima ne samo na dijete i na roditelje, već i na nastavnike i cijelu odgojno-obrazovnu ustanovu.

Pojavom alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja roditeljska uloga ponovno poprima značaj. Usprkos djetetovoj samostalnosti i autonomiji, slobodne škole njeguju interakciju i zajedničko djelovanje obrazovne ustanove i roditelja učenika. Odgojno-obrazovni proces alternativnim programima ne predstavlja komunikaciju i suradnju isključivo nastavnika i učenika, već zajedničko djelovanje učitelja, djece i njihovih roditelja. Osim

odgoja u obiteljskom okruženju, roditelji čija djeca pohađaju alternativne škole dio su brojnih školskih aktivnosti u kojima mogu sudjelovati zajedno sa svojom djecom i ostalim roditeljima. Ovakav oblik partnerstva škole i doma nekonvencionalan je za brojne tradicionalne škole koje udaljavaju školske aktivnosti od privatnog obiteljskog života, utječući pritom na kvalitetu samog odgojno-obrazovnog procesa. Uključivanje roditelja u život i djelovanje škole pozitivno utječe na djetetov razvoj, kao i na cjelokupni rad obrazovne ustanove.

Montessori pedagogija potiče blisku međusobnu suradnju odgojitelja, odnosno učitelja, i roditelja kako bi djeca bio omogućen neometan slobodan razvoj. Osim sudjelovanjem u školskim odborima i odlascima na roditeljska primanja, roditelji se mogu uključiti u djetetov razvoj primjenjujući aktivnosti Montessori koncepcije kod kuće. Roditelji čija djeca pohađaju programe waldorfske pedagogije kroz brojne se edukacije, sastanke, odbore i organizacije mogu uključiti u rad škole, a samim time i u odgoj i obrazovanje djeteta. Svojim angažmanom u fizičko uređenje školske zgrade i njene okoline roditelji također mogu biti dio odgojno-obrazovnog procesa waldorfske škole. Reggio pedagogija roditeljima prepušta ulogu podrške u procesu učenja na području škole, kao i pomoć organizacije školskih izleta ili volontiranje ukoliko se ukaže prilika. Kao i u slučaju Montessori pedagogije, roditelji mogu s djecom provoditi aktivnosti Reggio pedagogije kod kuće koristeći se pritom kvalitetnim i prirodnim materijalima. U školama Jena-plana roditelji se mogu uključiti u uređenje školske zgrade i unutarnjeg prostora škole, kao i u školski odbor. Također, roditeljska uključenost u škole Jena-plana može se realizirati organiziranjem svečanosti, školskih izleta i sličnih događanjima na području škole.

Uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces značajna je prednost koju alternativne škole imaju nad tradicionalnim obrazovnim sustavom. Odrastanjem u okolini koja nastoji povezati djetetove najvažnije i najbliže životne sustave povećava se vjerojatnost njegovog pozitivnog intelektualnog, emocionalnog, socijalnog i akademskog razvoja. Tradicionalne škole trebale bi prepoznati i biti spremne implementirati programe roditeljske aktivnosti u vlastite planove i programe kako bi postigle željenu uspješnost u razvoju djetetove osobnosti i sposobnosti.

SAŽETAK

Cilj ovog završnog rada bio je istražiti i analizirati ulogu roditelja u različitim odgojno-obrazovnim sustavima i koncepcijama. Uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces predstavlja važan dio rada u alternativnim pedagoškim koncepcijama. Na primjerima uključivanja i razvijanja partnerstva s roditeljima u odgojno-obrazovnim ustanovama koje djeluju prema načelima Montessori, Waldorf, Reggio i Jena pedagoških pristupa, a koji su analizirani u ovom radu, uočljivi su brojni važni i zanimljivi načini kvalitetnog uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces koji pridonosi dobrobiti djece, odgojno-obrazovne ustanove i svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Posebno se smatra važnim istaknuti roditeljsku uključenost u cjelokupni rad odgojno-obrazovne ustanove u obliku organiziranja događanja, volontiranja ili uređenja prostora ustanove, kao i provođenje aktivnosti kod kuće, kao način neizravnog poticanja slobodnog i potpunog razvoja djetetove ličnosti.

Ključne riječi: alternativne škole, roditeljska uključenost, Montessori pedagogija, waldorfska pedagogija, Reggio pedagogija, Jena-plan

SUMMARY

The goal of this final paper was to investigate and analyze the role of parents in different educational systems and concepts. The involvement of parents in the educational process represents an important part of the work of alternative pedagogical conceptions. In the examples of involvement and development of partnership with parents in educational institutions that operate according to the principles of Montessori, Waldorf, Reggio and Jena pedagogical approaches, which are analyzed in this paper, numerous important and interesting ways of quality involvement of parents in the educational process can be seen. The involvement contributes not only to the well-being of children, but to the well-being of the educational institutions and all stakeholders in the educational process as well. It is considered particularly important to highlight parental involvement in the overall work of the educational institution in the form of organizing events, volunteering or decorating the premises of the institution, as well as carrying out activities at home, as a way of indirectly encouraging the free and complete development of the child's personality.

Key words: alternative schools, parental involvement, Montessori education, Waldorf education, Reggio Emilia approach, Jena-plan

6. POPIS LITERATURE

1. Adesemowo, P. O. i Sotonade, A. T. O. (2022) The Meaning and Scope of Education. U: P. O. Adesemowo, (ur.), *Basic of Education*. 1-8. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/361813544_BASIC_OF_EDUCATION_THE_MEANING_AND_SCOPE_OF_EDUCATION (pristupljeno 12. srpnja 2022.)
2. *Alternativne škole* (2021). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=2013> (pristupljeno 14. srpnja 2022.)
3. Aljabreen, H. (2020) Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Education*, 52(24), 337-353.
4. Azenić, M. (2017) *Reggio pedagogija kao zajednica učenja*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
5. Barnová, S., Geršicová, Z., Krásna, S., Mačová, B. i Masáriková, M. (2022) Parents' Preparedness for Early Childhood Upbringing, Education and Care. *EDULEARN 2022: 14th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/362094570_PARENTS%27_PREPAREDNESS_FOR_EARLY_CHILDHOOD_UPBRINGING_EDUCATION_AND_CARE (pristupljeno 24. kolovoza 2022.)
6. Bartkus, K. R., Gardner, P. D., Nemelka, B. i Nemelka, M. (2012) Clarifying The Meaning Of Extracurricular Activity: A Literature Review Of Definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704.
7. Bašić, S. (2011) Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205-214.
8. Batistič Zorec, M. (2016) Zajedničko učenje djece i odgojitelja u projektu vrtića. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(4), 587-598.
9. Bezić, Ž. (1999) Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449.
10. Bognar, B. (2015) Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22(2), 9-37.
11. Butvilas, T. i Kolodziejski, M. (2021) Creativity and Parental Involvement in Early Childhood Education in the Reggio Emilia Approach and Philosophy. *Elementary Education in Theory and Practice*, 16(3(61)), 103-112.

12. Carnie, F. (2003) *Alternative Approaches to Education: A Guide for Teachers and Parents*. London: RoutledgeFalmer.
13. Cole, G. G. (1914) *The Definition of Education*. Holmesville, Ohio: G. G. Cole, Publisher.
14. Compayré, G. (1886) *The History of Pedagogy*. Boston: D. C. Heath & Company.
15. Danilov, M. A. i Jesipov, B. P. (1961) *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
16. Dodd-Nufrio, A. T. (2011) Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. *Early Child Education Journal*, 39(4), 235-237.
17. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (pristupljeno 1. rujna 2022.)
18. Galinec Lokas, M. i Perić, B. (2018) Dijete u vrtiću i školi: Prilagodba djeteta na vrtić. *Znanost i umjetnost odgoja: Praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Geromar d.o.o., 245-261.
19. Gandini, L. (2003) Values and Principles of the Reggio Emilia Approach. U: L. Gandini, S. Etheridge i L. Hill (ur.), *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. Worcester: Davis Publications, 25-27.
20. Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018) Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58(4), 443-464.
21. Gläser-Zikuda, M., Ziegelbauer, S., Rohde, J., Conrad, M. i Limprecht, S. (2012) The Jenaplan School of Jena. *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*. Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/ceri/DEU.THU.003.%20Finalwihcover.pdf> (pristupljeno 21. srpnja 2022.)
22. Glenn, I. G. (2021) *A Phenomenological Inquiry Exploring Parental Involvement at Alternative Schools in Eastern North Carolina*. Disertacija. East Tennessee State University.
23. Goodson, I. F. (1998) Towards an Alternative Pedagogy. U: J. L. Kincheloe i S. R. Steinberg (ur.), *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge, 27-41.

24. Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S. i Grigoryev, D. (2021) The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 906-920.
25. Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
26. Hercigonja, Z. (2020) Roditelji i nastavnici – odgojni partneri. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(3), 44-55.
27. Hercigonja, Z. (2021) Razvoj pedagoške misli kroz povijest. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5), 31-42.
28. Hlavaty, E. A. (2015) Promoting Parent Involvement. Akcijsko istraživanje. St. Catherine University. Dostupno na: <https://sophia.stkate.edu/maed/109/> (pristupljeno 26. kolovoza 2022.)
29. Irving, S. C. (2017) *Montessori Parent Education: An Action Research Report*. Akcijsko istraživanje. St. Catherine University. Dostupno na: <https://sophia.stkate.edu/maed/208/> (pristupljeno 25. kolovoza 2022.)
30. Iskandarovna, J. O. (2022) Main Features of Education and Upbringing. *Journal of Ethics and Diversity in International Communication*, 2(2), 26-29.
31. Jagrović, N. (2007) Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 56(1), 65-77.
32. *Jena-plan*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=29015> (pristupljeno 21. srpnja 2022.)
33. Jerković, E. (2003) Partnerstvo roditelja i vrtića kroz razne oblike suradnje. U: A. Murn, R. Bacalja, D. Nenadić-Bilan i T. Vigato (ur.), *Djetinjstvo, razvoj i odgoj: Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa Zadar-Nin, 23.-24. svibnja 2003*. Zadar; Nin: Sveučilište u Zadru; Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 227-229
34. Jukić, R. (2013) Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 11(3), 401-416.
35. Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015) Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(2), 39-48.
36. Jurčić, M. i Markić, I. (2011) Pedagoško-didaktička koncepcija, organizacija i praksa u Montessori školi. U: H. Ivon, L. Krolo i B. Mendeš. (ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma: znanstvena monografija*. Split:

- Dječji vrtić Montessori dječja kuća Split, Udruga Montessori pedagogije Split, 167-177.
37. Kalauz, Z. (2004) Roditelj u predškolskom kurikulumu. U: A. Murn, D. Nenadić-Bilan i R. Bacalja (ur.), *Dijete, odgojitelj i učitelj: Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom Zadar-Preko, 21.-22. svibnja 2004.* Zadar; Preko: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 141-145.
 38. Koca, C. (2022) Waldorf Approach in All Aspects. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1), 37-43.
 39. Koludrović, M. i Kolobarić, M. (2016) Stjecanje životno-praktičnih vještina u hrvatskom školstvu nekad i danas. *Life and school : Journal for the theory and practice of education*, 62(3), 65-74.
 40. Koludrović, M. i Rajić, V. (2021) Razvoj i uloga školskog kurikuluma u Republici Hrvatskoj: povijesno-komparativna analiza. *Metodički ogledi*, 29(2), 11-36.
 41. Loris Malaguzzi. Oxford Reference. Dostupno na: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100128232> (pristupljeno 27. srpnja 2022.)
 42. Lunenburg, F. C. (2010) Extracurricular activities. *Schooling*, 1(1), 1-4.
 43. Ljubetić, M. (2011) Filozofija roditeljstva – obiteljsko ili društveno pitanje? *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 283-295.
 44. Ljubetić, M. (2017) Kultura življenja suvremene obitelji i njezina odgojna moć. *Šesti pastoralno-katehetski kolokvij za svećenike*. Dostupno na: https://obitelj.hbk.hr/wp-content/uploads/2020/04/PKK2017_Ljubeti%C4%87.pdf (pristupljeno 13. srpnja 2022.)
 45. Ljubetić, M., Mandarić Vukušić, A. i Ivić, M. (2017) Competent (And/Or Responsible) Parenting as a Prerequisite for a Complete Child Development. *European Scientific Journal*, 311-321.
 46. Maglica, T., Reić Ercegovac, I. i Ljubetić, M. (2020) Mindful parenting and behavioural problems in preschool children. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(1), 44-57.
 47. Marasović, M. (2003). Antički i srednjovjekovni temelji odgoja i obrazovanja. U: a. Murn, R. Bacalja, D. Nenadić-Bilan i T. Vigato (ur.), *Djetinjstvo, razvoj i odgoj: Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa Zadar-Nin, 23.-24. svibnja 2003.*

- Zadar; Nin. Sveučilište u Zadru; Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 13-18.
48. *Maria Montessori* (2022). Encyclopaedia Britannica. Dostupno na: <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> (pristupljeno 18. srpnja 2022.)
 49. Marshall, C. (2017) Montessori education: A review of the evidence base. *Science of learning*, 2(11), 1-9.
 50. Martin, R. B. (2004) Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 17(1), 17-27.
 51. Matijević, M. (2001) *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
 52. Mijatović, A. (1999) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
 53. Milat, J. (2005) *Pedagogija: Teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
 54. Milutinović, J. i Zuković, S. (2012) Educational Tendencies: Private and Alternative Schools. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), 241-266.
 55. *Montessori kod kuće*. Dječji vrtić Trešnjevka. Dostupno na: https://vrtic-tresnjevka.zagreb.hr/UserDocsImages/PDF-ovi/Montessori_kod_ku%C4%87e.pdf (pristupljeno 30. srpnja 2022.)
 56. Moss, P. (2018) What might Loris Malaguzzi have to say? *European Journal of Education*, 53(1), 82-85.
 57. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf Preuzeto 1.9.2022.
 58. Obiteljski zakon, NN br.116/2003 (2003).
 59. Obiteljski zakon, NN br.103/2015 (2015).
 60. *Obrazovanje* (2021). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44619> (pristupljeno 12. srpnja 2022.)
 61. *Odgoj* (2021). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44727> (pristupljeno 12. srpnja 2022.)

62. *Odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo odgoja i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/109> (pristupljeno 15. srpnja 2022.)
63. *Odgojno-obrazovni sustav* (2021). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44734> (pristupljeno 11. srpnja 2022.)
64. Papatheodorou, T. (2006) Seeing the Wider Picture: Reflections on the Reggio Emilia Approach. *Association for the Professional Development of Early Years Educators*. Dostupno na: <http://tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-Papatheodorou.pdf> (pristupljeno 28. kolovoza 2022.)
65. *Parental Involvement*. Children's House Montessori Preschool. Dostupno na: <http://www.montessoribc.com/program/parental-involvement/> (pristupljeno 28. srpnja 2022.)
66. Paschen, H. (2014) Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 191-215.
67. Pastuović, N. (1997) *Osnove psihologije obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
68. Pastuović, N. (2008) Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
69. Piquart, M. i Ebeling, M. (2020) Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents – a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480.
70. Pivac, J. (2000) *Inovativnom školom u društvo znanja (Škola i razvoj)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
71. Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen i Institut za pedagojska istraživanja.
72. Pomelov, V. B. (2021) The pedagogical concept „Jena-plan“ of P. Petersen. *Perspectives of Science and Education*, 50(2), 406-414.
73. Pranjić, M. (2012) Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja. *Pedagojska istraživanja*, 9(1-2), 9-24.
74. *Reggio Emilia at Home*. Spielgaben. Dostupno na: <https://spielgaben.com/reggio-emilia-at-home/> (pristupljeno 5. kolovoza 2022.)
75. Reić Ercegovac, I. (2021) Vrijednosti i subjektivno iskustvo majčinstva kao prediktori samopoštovanja, samoefikasnosti i školskog postignuća (pred)adolescenata. *Psihologijske teme*, 30(2), 251-270.

76. Retter, H. (2020) The dispute over the reform pedagogue Peter Petersen (1884-1952) in Jena 2010: Review of a „total disaster“ after ten years. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7(1), 54-90. Dostupno na: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20225
77. Richards, M. C. (1988) *Towards Wholeness: Rudolf Steiner Education in America*. Middletown: Wesleyan University Press.
78. Ristić Dedić, Z. (2020) *Uključenost roditelja u učenje i pripremu za školu: koliko pomaže, a koliko odmaže?* Forum za slobodu odgoja. Dostupno na: <https://fso.hr/ukljucenost-roditelja-u-ucenje-i-pripremu-za-skolu-koliko-pomaze-a-koliko-odmaze/> (pristupljeno 14. srpnja 2022.)
79. Sadaić, K. (2007) *Reggio pristup*. Škole.hr. Dostupno na: <https://www.skole.hr/reggio-pristup/> (pristupljeno 4. kolovoza 2022.)
80. Schiappacasse, R. (1995) Building a Waldorf Community. U: P. Johnson Fenner i K. L. Rivers (ur.), *Waldorf Education – A Family Guide*. Amesbury: Michaelmas Press, 85-89.
81. Smith, S. C. (2014) Parental Engagement in a Reggio Emilia-inspired Head Start Program. *Early Childhood Research & Practice*, 16(1).
82. Stehlik, T. (2008) Thinking, Feeling, and Willing: How Waldorf Schools Provide a Creative Pedagogy That Nurtures and Develops Imagination. U: T. Leonard i P. Willis (ur.), *Pedagogies of the Imagination*. Dordrecht: Springer, 231-243.
83. Sušan Gregorović, K. (2017) Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(1-2), 101-113.
84. Škutor, M. (2014) Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 209-222.
85. Thornton, L. i Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. Third Edition. Routledge.
86. Valjan-Vukić, V. (2009) Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4(1), 171-178.
87. Valjan-Vukić, V. (2016) Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(1), 33-57.
88. Vukasović, A. (1990) *Pedagogija*. Samobor: Zagreb.

89. Walls, J. (2018) To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children „Do Montessori“ at Home? Preliminary Findings and Future Directions. *Journal of Montessori Research*, 4(1), 14-24.
90. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html (pristupljeno 23. srpnja 2022.)
91. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_05_57_805.html (pristupljeno 20. srpnja 2022.)

OBRAZAC I.P.

**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Mirna Milat
NASLOV RADA	uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces iz perspektive alternativnih pedagoških koncepcija
VRSTA RADA	završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. prof. dr. sc. Maja Ljubetić 2. izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović 3. dr. sc. Toni Maglića

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskeg rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog 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, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu ,
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 19.03.2022.
mjesto, datum

Mirna Milat
potpis studenta/ice

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Mirna Milat, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. 09. 2022.

Potpis

Mirna Milat