

ELEMENTI REGGIO PEDAGOGIJE U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ

Podrug, Anđela

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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:172:874470>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2023-05-30**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU

**ELEMENTI REGGIO PEDAGOGIJE U USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ**

ZAVRŠNI RAD

Andela Podrug

Split, 2015.

Odsjek za Pedagogiju

Studij: Pedagogija

Predmet: Predškolska pedagogija

**ELEMENTI REGGIO PEDAGOGIJE U USTANOVAMA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA U HRVATSKOJ**

Studentica:

Anđela Podrug

Mentorica:

dr. sc. Maja Ljubetić, izv. prof.

Split, rujan, 2015.

SADRŽAJ

UVOD	3
1. ZAJEDNICA KOJA UČI I ORGANIZACIJA KOJA UČI	5
1.1. Od tradicionalnoga prema suvremenom	5
1.2. Od tradicionalnog vrtića do vrtića- "organizacije koja uči"	7
2. ODREĐENJE KURIKULUMA	11
2.1. Teorijska usmjerenja ili metaorijentacije kurikuluma	11
2.2. Sukonstrukcija predškolskog kurikuluma	12
2.2.1. Predškolski kurikulum u širem i užem smislu	13
3. ZNAČAJKE HUMANISTIČKI USMJERENOG PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA	14
3.1. Usmjerenost na dijete i interakciju s vršnjacima	14
3.2. Razvoj dječje samostalnosti	15
3.3. Razvoj dječjeg stvaralaštva	15
3.4. Izbor i planiranje sadržaja	15
3.5. Praktična kompetencija odgajatelja	16
3.6. Institucijski kontekst	17
3.7. Uloga roditelja	17
3.8. Uloga odgojitelja	18
4. REGGIO PEDAGOGIJA	19
4.1. Prepoznatljivi grad i regija	22
4.2. Slika o djetetu	22
4.3. Uloga roditelja i zajednice	23
4.4. Prostor i okruženje	24
4.5. Uloga odgojitelja	26
4.6. Važnost dokumentacije	27
5. ELEMENTI REGGIO PEDAGOGIJE U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ U HRVATSKOJ	29
5.1. Shvaćanje djeteta i ustanove ranog odgoja	30
5.2. Okruženje	31
5.3. Uloga odgojitelja	32
5.4. Aktivno uključivanje roditelja i šire socijalne zajednice u odgojno-obrazovni rad	32
5.5. Značaj dokumentacije	33
6. ZAKLJUČAK	34
7. POPIS LITERATURE	36

UVOD

Vrijeme promjena u kojem živimo odražava se u svim područjima života i čovjekovog djelovanja. Ta stalna promjena koja je glavna značajka suvremenog doba, nameće potrebu kontinuiranog prilagođavanja tim potrebama. Postavljanje novih zahtjeva pred odgojno-obrazovnu praksu rezultira njihovim svakodnevnim usavršavanjem i mijenjanjem. Dijete se počinje shvaćati kao aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa. Uloga odgojitelja temelji se na adekvatnoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa te pružanja potpore i mogućnosti da se djeca samostalno razvijaju i uče.

U kurikulumu i u odgojno-obrazovnom procesu naglašava se usmjerenost na dijete a ne na područja ili sadržaje obrazovanja. Usmjerenost na dijete znači priznavanje postojanja individualnih razlika i u realnosti, a ne samo deklarativno. Svako je dijete jedinstveno i neponovljivo tj. njegov način promatranja, doživljavanja svijeta, djelovanja razvoja i odgoja je različit. Odgajatelj treba na taj način doživljavati dijete, respektirati ga te mu pomoći da se samostalno razvija.

Alternativne koncepcije odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj nemaju dovoljno velik utjecaj na organizaciju odgojno-obrazovnih ustanova. Naime, u Hrvatskoj postoje većinom državni vrtići, a alternativne ustanove su jako malo zastupljene. Država ne potiče stvaranje odgojno-obrazovnog pluralizma i nažalost mnogo ljudi nije ni upoznato s alternativnim koncepcijama odgoja i obrazovanja. Međutim, mnogi alternativni koncepti snažno djeluju na naš odgojno-obrazovni sustav posebice na ustanove ranog i predškolskog odgoja. Reggio koncepcija temelji se na idejama konstruktivizma i socio-konstruktivizma, višestrukih inteligencija djeteta, različitih ekspresivnih modaliteta djeteta temeljenih na njegovim tzv. simboličkim jezicima i uvažavanju i poticanju meta razine učenja djeteta u procesu odgoja i obrazovanja. Osnovna načela Reggio koncepcije uključuju: „sliku“ o djetetu kao kompetentnoj osobi, kvalitetne odnose i interakcije unutar svih dijelova sustava, vrijednost uloge roditelja, shvaćanje prostora kao „trećeg odgojitelja“, shvaćanje djece i odgajatelja kao partnera učenja, odstupanje od propisanog kurikuluma u korist omogućavanja i podržavanja procesa učenja, vrijednost dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa te „simbolički jezici“ djeteta. Međutim, pobornici Reggio koncepcije svoj odgojno-obrazovni pristup ne žele sugerirati kao model koji bi neko drugi trebao kopirati ili preuzeti. Oni ističu vrijednost razvijanja autentičnih pristupa i koncepcija koji se zasnivaju na suvremenim teorijama i njihovim refleksijama na odgojno-obrazovnu praksu kao i kontinuirano istraživanje i učenje u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, koje u svakoj ustanovi može voditi ostvarivanju kvalitetnih

promjena prakse, temeljenih na vlastitim snagama i razvojnim potencijalima. Dakle, nerealno je očekivati da bi se ovaj koncept mogao „preslikati“ i prakticirati u nekoj drugoj zemlji, ali zbog svoje iznimne kvalitete mnogima je predstavljao i dalje predstavlja uporište i trajnu inspiraciju. Tako je moguće u nekim ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj identificirati poveznice i uporišta u Reggio konceptu.

Cilj ovog rada je objasniti suvremeno poimanje kurikuluma ranog i predškolskog odgoja kao organizacije koja uči i koja kao takva otvara prostor za implementaciju nekih aspekata Reggio pedagogije u praksu naših dječjih vrtića te usporediti tradicionalno poimanje ustanova ranog i predškolskog odgoja sa suvremenim. Nadalje, rad će također pojasniti pojam alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja, analizirati polazišta i principe Reggio pedagogije pobliže ih opisati, te objasniti ulogu roditelja, odgojitelja, prostornog okruženja u kojem se djeca nalaze te važnost dokumentacije za odgojno-obrazovni rad. Konačno, naglasit će se elementi Reggio pedagogije koji su prepoznatljivi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj.

1. ZAJEDNICA KOJA UČI I ORGANIZACIJA KOJA UČI

Pojmovi zajednica koja uči i organizacija koja uči djelomično se preklapaju. Zajednicu koja uči mogli bismo odrediti kao ukupnost ljudi povezanih u cjelinu. Njihove akcije i uvjeti življenja povezani i međuovisni, a udruženi su zajedničkim nastojanjem kontinuiranog učenja, međusobnom razmjenom ideja i znanja. Stvarati organizaciju koja uči znači redefinirati neku organizaciju kao zajednicu. Organizacija koja uči je organizacija u kojoj ljudi neprestano razvijaju svoje mogućnosti kako bi došli do rezultata koje doista žele, gdje se njeguju novi i otvoreni modeli mišljenja, gdje su kolektivne težnje slobodne i gdje ljudi kontinuirano uče kako učiti zajedno (Slunjski, 2006).

1.1. Od tradicionalnoga prema suvremenom

Tradicionalne organizacije koje je još moguće nazvati kontrolirajuće organizacije su organizacije u kojima dominira kontrolirajući i autoritarni stil upravljanja. U njoj su moć i utjecaj ljudi neravnomjerno raspoređeni. Taj kontrolirajući stil upravljanja može se nazvati transakcijskim, a temelji se na tradicionalnom, birokratskom konceptu hijerarhije i kontrole. Kako bi se razvile demokratske zajednice potrebno je ukidanje hijerarhije, raspodjela moći i postizanje zajedničke odgovornosti ljudi u organizaciji. Jedan od najvažnijih smjerova razvoja organizacije koja uči je upravo dijeljenje moći (Slunjski, 2006).

Također, važno je istaknuti kako suvremeni svijet ne karakteriziraju pravocrtost, predvidivost i linearnost. Suprotno, to su „raznovrsnost, složenost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, neočekivanost, kompleksnost i mutidimenzionalnost“ (Slunjski, 2006, str. 5). U suvremenom svijetu ne postoje apsolutne i univerzalne istine. Tradicionalna mehanicistička perspektiva koja organizacije promatra kao strojeve smatra da se ponašanja ljudi mogu predvidjeti pa i njima upravljati. Ali organizaciju treba promatrati kao „kompleksni živući sustav sastavljen od skupina međuovisnih elemenata čije interakcije određuju njena obilježja i koje se uglavnom ne mogu predvidjeti“ (Slunjski, 2006, str. 5 i 6). U ovom smislu, ljude treba osposobiti kako bi se prilagođavali i fleksibilno usklađivali promjenama i kako bi bili pripremljeni za neočekivanu, nepredvidivu i neizvjesnu budućnost.

Vrijeme stalnih promjena, koje se očituje u svim područjima življenja i djelovanja čovjeka, uključuje i promjene u odgoju i obrazovanju. U tom smislu, razvoj neke organizacije ne smijemo ograničiti na povremeno uvođenje promjena nego na prihvaćanje i održavanje stalnih promjena. Potrebno je stvoriti organizaciju koja „djeluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene“ (Slunjski, 2006, str. 8). Potrebno je osposobiti institucije da same sebe mijenjaju,

odbaciti ideju da je znanje izgrađena istina, nepromjenjiva, linearna i statična i gledati ga kao složeni sustav dinamičnih odnosa koji je u stalnoj izgradnji (Slunjski, 2006).

Vođenje ustanove shvaćene kao zajednice koja uči odnosi se na obavljanje mnogo suptilnijih zadataka od tradicionalnog poimanja pojma upravljanja. U takvoj organizaciji uloga vođe nije nadzirati ljude nižih pozicija moći nego stvarati okruženje koje nadahnjuje, pruža potporu i daje moć maštovitosti i inicijativi koje postoje na svim razinama. Ovakav stil upravljanja moguće je nazvati i transformacijskim modelom vođenja. Također, važan čimbenik ka razvoju organizacije koja uči je dijeljenje odgovornosti. Postizanje zajedničke odgovornosti svih članova potrebno je radi stvaranja procesa učenja u kojem će se ljudi u cijeloj organizaciji moći produktivno nositi s važnim pitanjima s kojima se suočavaju i razvijati svoje umijeće u disciplinama učenja. Nadalje, kompetencije i vještine voditelja su od iznimne važnosti u organizaciji koja uči. Vođenje se određuje kao sposobnost ljudske zajednice da oblikuje svoju budućnost i održi procese promjene kroz koje to može ostvariti. To nije djelatnost ili aktivnost jednog čovjeka (Slunjski, 2006).

Jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči je da je učenje cjeloživotni proces koji ne možemo svesti na formalno školovanje niti na povremeno, periodično usavršavanje ljudi u ustanovi. Cjeloživotno učenje treba započeti već u predškolskoj instituciji i treba se temeljiti na zahtjevu da svaki pojedinac 'nauči kako učiti'. Učenje koje je karakteristično za organizaciju koja uči podrazumijeva mnogo više od stjecanja novih informacija tj. usvajanja znanja. Učenje u organizaciji koja uči odnosi se na osvješćivanje vlastitih i tuđih točaka gledišta, stavova i mišljenja te učenje kroz zajedničku raspravu s drugima (Slunjski, 2006).

U organizaciji koja uči važno je postojanje: kolektivne ekspertize, zajedničkog rješavanja problema, refleksivnog dijaloga i debate. „U tom kontekstu u literaturi se često spominje sintagma refleksivni prijatelj ili prijatelj-kritičar“ (Slunjski, 2006, str. 9). Sintagma se odnosi na percepciju kolega kao osoba s kojima se može otvoreno razgovarati, kojima se može sve reći čija se mišljenja i kritike mogu prihvatiti kao pomoć u vlastitom profesionalnom razvoju. Tako se razvijaju dvije vještine učenja: vještine reflektiranja i vještine propitivanja. „Vještine reflektiranja odnose se na uspostavljanje svog procesa razmišljanja kako bismo postali svjesniji načina na koji stvaramo mentalne modele i načina na koji oni utječu na naše postupke. Vještine propitivanja tiču se načina na koji djelujemo u interakcijama lice u lice s drugima, osobito u rješavanju složenih i konfliktnih pitanja“ (Slunjski, 2006, str.10).

Od iznimne važnosti za uspostavljanje organizacije koja uči jest timsko učenje. Razvoj zajedničke vizije je komplementaran s razvojem timskog učenja kao procesa poznavanja i

razvijanja kapaciteta tima kako bi se došlo do rezultata koje članovi doista žele (Slunjski, 2006).

Naposljetku, mogli bismo zaključiti kako su temeljne značajke ustanove koja se razvija k organizaciji koja uči: kontinuirano učenje, suradnja i prepletenost, povezanosti i međuovisnost članova ustanove tj. njihovih interakcija.

1.2. Od tradicionalnog vrtića do vrtića- "organizacije koja uči"

Ustroj nekog dječjeg vrtića, kao i cjelokupna orijentacija odgojno-obrazovnog procesa u njemu, može biti pretežno tradicionalna ili demokratična. Razina demokratičnosti dječjeg vrtića ne ovisi o razini odgoja i obrazovanja kojom se bavi, nego o kvaliteti odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao i cjelokupnom ozračju.

Društveni odnosi znatno utječu na odgoj i obrazovanje. U totalitarnim društvima odgojno-obrazovni proces u funkciji je održavanja totalitarnog režima i gušenju slobode i kreativnosti. U demokratičnim društvima odgojno-obrazovni proces uvažava čovjeka i njegove potrebe. Totalitarna društva karakteriziraju red, rad, disciplina, kontrola i kult vođe, što se odražava i na dječje vrtiće u njima. U tim dječjim vrtićima djeca su poredana kako bi gledali jedni drugima u potiljak, od njih se traži bespovrgna poslušnost, reprodukcija onog što je odgojitelj rekao ili što piše u udžbenicima, odgojitelji poslušno izvršavaju program koji je za njih unaprijed osmišljen a često su i sistematski nadzirani. Suprotno tome, u demokratičnim dječjim vrtićima program se shvaća kao opća orijentacija i u funkciji je razvoja ljudskih potencijala djece. Odgojno-obrazovni proces je slobodnije strukturiran i omogućuje da prijedlozi, inicijative i sugestije djece više dođu do izražaja (Slunjski, 2006).

U tradicionalnim dječjim vrtićima stil komunikacije odgojitelja s djecom, kao i cijeli odgojno obrazovni pristup odgojitelja, ima težište na nadzoru i kontroliranju djece. Od djece se zahtjeva poslušnost i prilagodljivost a svoje potrebe trebaju podilaziti autoritetu odgojitelja. Suprotno tome, djeca moraju naučiti „samokontrolu i samodisciplinu, moraju naučiti sami misliti, rješavati probleme i upravljati svojim vremenom“ (Slunjski, 2006, str. 13). Naime, pretjerano modificiranje ponašanja obeshrabruje djecu da donose vlastite odluke i uskraćuje im priliku da vježbaju samoevaluaciju svojih postupaka (Slunjski, 2006).

Tradicionalno mehaničko procjenjivanje i prosuđivanje djeteta samo na osnovu onog što čini ili što ne čini tj. procjenjivanje ponašanja djeteta bez razumijevanja i uvažavanja djetetove osobnosti i subjektiviteta nikako nije poželjno. Jedan od važnijih zadataka na putu pretvorbe tradicionalnih ustanova ranog i predškolskog odgoja u organizaciju koja uči jest humanizacija interpersonalnih odnosa. Ona se temelji na razumijevanju i prihvaćanju subjektiviteta svakog pojedinca. Nadalje, pretjerano kontrolirajući pristup odgojitelja neprimjereno priprema djecu

za život u demokraciji. Življenje u demokraciji predstavlja sposobnost i pravo odlučivanja o onome što se čovjeku događa. Iz tog razloga, dječji vrtići trebaju omogućiti pojedincu razvijanje vrijednosti i sposobnosti potrebnih za obavljanje uloge građanina i osigurati im iskustvo življenja u demokraciji. Dječji vrtići koji se razvijaju prema organizaciji koja uči uspostavljaju ravnomjernu raspodjelu moći i humanizaciju odnosa na svim socijalnim razinama ustanove tj. između svih odraslih (odgojitelja, stručnog tima itd.) kao i između odraslih i djece. Naime, kvaliteta odnosa između odgojitelja i djece ključna je za kvalitetu procesa učenja (Slunjski, 2006).

Organizacija koja uči usmjerena je na stvaranje ozračja koje podrazumijeva ukidanje kontrole nad djecom, pregovaranje s djecom o procesima učenja, sudjelovanje djece u odlučivanju o kriterijima samoprocjenjivanja i procjenjivanja druge djece te poticanje suradničkih oblika ponašanja. „Jer nemogućnost suodlučivanja i nemogućnost utjecanja na zbivanja u ustanovi često vode slabljenju motivacije, kao i lišavanju odgovornosti za kvalitetu rada i učenja, što je svakako nepoželjno.“ (Slunjski, 2006, str. 15)

U tradicionalnim dječjim vrtićima znanje se smatra nepromjenjivim i nedodirljivim, a njegova vrijednost leži u njemu samom. Sam uspjeh učenja temelji se na usvojenosti određenog znanja. Ali sve brži razvoj znanja pridonio je njegovom relativiziranju. Tako je danas mogućnost stjecanja znanja, uporabe i stvaranja novih znanja jednako važno kao i stečeno znanje. Kako je sve kraće vrijeme potrebno za zastarijevanje postojećih znanja dolazi to potrebe za razvijanjem umijeća kontinuiranog tj. cjeloživotnog preoblikovanja i rekonstruiranja postojećih i razvoja novih znanja. Potreba za cjeloživotnim učenjem iznimno je važna za odgojitelje koji trebaju neprestano nadograđivati vlastito znanje. „Početno obrazovanje više nije dovoljno, već je potrebno više nego ikada do sada, sustavno i cjelovito permanentno usavršavanje učitelja“ (Slunjski, 2006, str 16).

Odgajateljevo promatranje i proučavanje prakse je od iznimne važnosti za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse vrtića. Međutim, ne dovodi svako promatranje prakse do njezina unaprjeđenja, kako zbog površnog pristupa promatranju, tako i zbog činjenice da u odgojno-obrazovnoj praksi svatko vidi samo ono što umije vidjeti s obzirom na osposobljenost tj. što o tome što promatra zna. Jedina stvar koja može mijenjati našu svijest i naše razumijevanje je kontinuirano učenje. Učeći postupno vidimo svijet na drugačiji način (Slunjski, 2011).

Potreba stalnog mijenjanja odnosi se i na same ustanove kako bi se mogle prilagođavati stalno mijenjajućim uvjetima. Dječje vrtiće potrebno je razvijati u organizacije koje uče, koje će biti

sposobne nositi se s promjenama kao sastavnim dijelom svog postojanja, stalno propitujući postojeća i razvijajući nova znanja (Slunjski, 2006).

Kontinuirano mijenjanje dječjih vrtića implicira potrebu kontinuiranog učenja svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. „Zapravo, koncept organizacije koja djeluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene možda se više odnosi na odgojno-obrazovne nego na bilo koje druge ustanove, jer upravo one pripremaju mlade naraštaje za snalaženje u promjenjivom okruženju sadašnjega i, osobito, budućega vremena“ (Slunjski, 2011, str. 17.) U tom smislu da bi neka organizacija opstala i razvijala se, brzina učenja u organizaciji mora biti jednaka – ili veća – od brzine promjena u vanjskom okruženju. (Slunjski, 2011)

Međutim, mijenjanje ustanova ranog i predškolskog odgoja ne može se događati mehanički. Odgojno-obrazovna institucija trebala bi se mijenjati sustavno. Svaki dječji vrtić složen je živi organizam tj. kompleksni sustav pa se procesi i događanja u njemu ne mogu tumačiti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine jednu cjelinu. Iz tog razloga, procesu razvoja ne bi se trebalo prilaziti parcijalno i sporadično, već holistički u kontekstu cjelokupnog razvoja ustanove. Također, razvoj dječjeg vrtića nije moguće doslovno planirati i programirati niti se procesima promjene može direktno upravljati. Treba se kontinuirano, fleksibilno usklađivati s neočekivanim i neplaniranim situacijama koje se dešavaju. Iz tog razloga, stručno usavršavanje odgojitelja velikim se dijelom temelji na „osvještavanju i stalnom propitivanju svojih stavova i mišljenja, vlastitih i tuđih stajališta tj. točaka gledišta, o kojima se zajednički raspravlja s drugima jer upravo stavovi i uvjerenja ljudi tj. njihovi mentalni modeli oblikuju način na koji se čovjek ponaša“ (Slunjski, 2006., str. 19). Ti mentalni modeli trebaju se osvijestiti i razumjeti kako bi ih se moglo mijenjati. Treba se o njima otvoreno raspravljati te zajednički izgrađivati nove mentalne modele potrebne za postizanje kvalitetne odgojno obrazovne prakse. Odgojiteljima treba omogućiti da svoju praksu istražuju, interpretiraju, i kroz dijalog i raspravu s drugima bolje razumiju. Dakle, stvaranje uvjeta koji će osnaživati sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa da istražuju, propituju i zajedno raspravljaju o onome što znaju i kako nešto razumiju tj. da ravnopravno sudjeluju u procesu zajedničkog učenja predstavlja ključno uporište za razvoj organizacije koja uči. U tradicionalnoj praksi kompetencije jednih dovode u pitanje ili negiraju kompetencije drugih. Organizacija koja uči to zamjenjuje pristupom u kojem svi aktivno sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja i doprinose stvaranju znanja (Slunjski, 2006).

Ukratko, organizaciju koja uči u odgojno-obrazovnoj ustanovi moguće je odrediti kao „kompleksan sustav djece i odraslih povezanih u cjelinu, čija su nastojanja, akcije i uvjeti

življenja uzajamni, prepleteni i u velikoj mjeri međuovisni, a koje objedinjuje zajednička vizija kontinuiranog, zajedničkog istraživanja, učenja i razvoja“ (Slunjski, 2006, str. 21).

2. ODREĐENJE KURIKULUMA

Temeljne značajke odgojno-obrazovne ustanove jesu shvaćanje učenja kao procesa kontinuiranog konstruiranja i sukonstruiranja znanja djece i odgojitelja, nužnost suradnje svih sudionika, s obzirom da se znanje djece i odgojitelja sukonstruira kao rezultat dijaloga i razmjene značenja te međusobna uvjetovanost tj. prepletenost akcija djece i odgojitelja tj. komplementarnost njihovih aktivnosti i interakcija (Slunjski, 2006).

Pojmove program i kurikulum nije moguće poistovjeđivati. „Riječ program (grč.) koja znači: cilj, svrhu, zamisao, namjeru, nakanu, nacrt, raspored po kome će se raditi ukazuje na stanovitu direktivnost“ (Miljak, 1996, str. 16). Kurikulum predstavlja jednu didaktično-metodičku koncepciju učenja i poučavanja, odgoja i obrazovanja djece u institucijskom kontekstu (Miljak, 1996).

Kurikulum je moguće definirati kao „ teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi, tj. sukonstruira na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa u ustanovi koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja u ustanovi koja se transformira u organizaciju koja uči i istražuje“ (Slunjski, 2006, str. 43), jer je proces sukonstruiranja nerazdvojan od zajedničkog istraživanja i razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne prakse i ustanove (Slunjski, 2006).

Kurikulum izranja iz kompleksne i dinamičke odgojno-obrazovne prakse i ne može se precizno planirati niti propisivati unaprijed. No, njegov se razvoj može i treba istraživati da bi se mogao doradivati tijekom samog procesa. Nastajanje tj. istraživanje i fleksibilno usklađivanje s neplaniranim i nepredvidivim situacijama, svaki kurikulum čini unikatnim – on se razvija u svakom dječjem vrtiću na svoj način (Slunjski, 2011).

Ovakvo određenje kurikuluma implicira potrebu stalnog usavršavanja odgojno-obrazovne prakse u cijelosti, kao i svakog njenog sudionika. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa zajedničko je postignuće odgajatelja koje se temelji na izravnom promatranju, razumijevanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse kroz zajedničko istraživanje. Tako sudjelovanje odgajatelja u istraživanju ne služi stvaranju teorije izvan polja prakse, nego izravnom razvoju prakse na čijim će se temeljima razvijati nova teorija – kurikulum (Slunjski, 2011).

2.1. Teorijska usmjerenja ili metaorijentacije kurikuluma

Postoje različite vrste ili kurikulumske orijentacije. Za ovaj rad istaknut će se paradigma ili metaorijentacija: kurikulum kao transakcija i transformacija znanja.

U transmisijskom pristupu, dijete usvaja znanje izravnim poučavanjem. „Socijalne norme, pravila i kulturne vrijednosti uče se izravnim poučavanjem ili imitacijom. U osnovi tog pristupa stoji bihevioristička psihološka teorija i empirijsko analitička paradigma“ (Miljak, 1996, str. 18). Ono što će se učiti unaprijed je određeno pa se sukladno tome određuju metode i tehnike kojima se znanje prenosi. Odgojitelj je tehničar koji prenosi znanje a dijete se promatra kao sirov materijal koji se transformira u određen produkt putem socijalno propisanih strategija (Miljak, 1996).

U transakcijskom-transformacijskom pristupu, znanje se promatra kao nešto što se konstruira i rekonstruira putem onih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. „Proces odgoja i obrazovanja se promatra kao dijalog, interakcija između učitelja, učenika i okruženja“ (Miljak, 1996, str.18). Dijete je u tom procesu aktivno, ono konstruira i rekonstruira svoje znanje, na osnovi čega mijenja sebe i svoje okruženje. Ovaj pristup usmjeren je na dijete. Pretpostavlja se da je predškolsko razdoblje od iznimne važnosti za razvoj individue, za razvoj socijalnog identiteta, razvoj sposobnosti i razumijevanja svijeta. Polazi od stajališta da će dijete biti bolje pripremljeno za život i za daljnje školovanje ukoliko ima pozitivnu sliku o sebi, osposobi se za samostalno stjecanje znanja i razvije se znatiželja za istraživanje svijeta oko sebe. Također važno je da se razumije dijete, njegov aktualni razvojni stupanj, njegove potrebe i interesi (Miljak, 1996).

2.2. Sukonstrukcija predškolskog kurikuluma

Predškolski odgoj i obrazovanje dio je sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske koji je namijenjen djeci u dobi od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Predškolski odgoj predstavlja specifičan dio odgojno-obrazovnog sustava koji se bavi odgojem i obrazovanjem djece predškolske dobi što ga čini bitno različitim u odnosu na ostale razine odgoja i obrazovanja. Ciljevi izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja temelje se na cjelovitosti i nedjeljivosti odgoja, njege, zaštite i obrazovanja djece predškolske dobi, što znači da daleko premašuju sadržaje učenja. Prilike za učenje proizlaze iz cjelokupne kvalitete njihovog svakodnevnog življenja. Dakle, kvaliteta učenja je usko povezana s kvalitetom svakodnevnog življenja djece u instituciji i načinom na koji se oni u njoj participiraju. Učenje je utkano u svaki segment zajedničkog življenja djece i odraslih tj. korespondira s kvalitetom njihovog svakodnevnog življenja u ustanovi. „Iz tog razloga stvaranje uvjeta za učenje, odgoj i cjelovit razvoj predškolske djece iziskuje posebnu brigu o ukupnoj kvaliteti njihova življenja u odgojno obrazovnoj ustanovi te zahtjeva visoku razinu fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, tj. prilagodljivost konkretnim mogućnostima, kao i različitim potrebama i interesima djece“ (Slunjski, 2006, str. 51). Kvalitetu odgojno-obrazovne prakse određuje cjelokupna

kvaliteta uvjeta u kojima djeca u vrtiću žive tj. kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja, kvaliteta komunikacije među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, mjera u kojoj odrasli razumiju djecu i način na koji potiču njihov proces učenja. Potrebno je naglasiti i potrebu demokratičnosti cjelokupne organizacije što znači da se odgoj i učenje treba podrediti individualnim i razvojnim različitostima djece, odnosno staviti u službu zadovoljavanja različitih interesa, mogućnosti i potreba, a ne podrediti unaprijed propisanim sadržajima učenja. Iako na razini ranog i predškolskog odgoja ne možemo govoriti o postojanju stanovitih programa, organizacija i odabir aktivnosti koji potiču cjeloviti razvoj djece treba se temeljiti na individualnim posebnostima djece, a ne na rigidnom, unificiranom planiranju sadržaja njihova učenja (Slunjski, 2006).

2.2.1. Predškolski kurikulum u širem i užem smislu

Predškolski tj. rani odgoj i obrazovanje možemo definirati u širem i užem smislu. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja širem smislu obuhvaća zajednički okvirni i orijentacijski sažetak načela na kojima bi se odgojno-obrazovni proces u predškolskim institucijama trebao temeljiti, dok kurikulumom u užem smislu smatramo način prilagodbe ili provedbe službenog kurikulumu u pojedinoj ustanovi s obzirom na njene posebnosti. To je odgojno-obrazovna koncepcija koja se zajednički razvija tj. sukonstruira u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi a ona korespondira s kvalitetom življenja. Prema tome kurikulum u užem smislu je teorijska koncepcija izrasla iz prakse određene ustanove koju svaka ustanova oblikuje prema usmjerenjima šire koncepcije države, ali prilagođeno svojim uvjetima i on se kontinuirano mijenja i razvija. To kontinuirano mijenjanje i zajedničko građenje tj. sukonstruiranje kurikulumu temelji se na tumačenju institucije kao 'živog organizama' tj. sustava čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli.

Zbog te kompleksnosti tj. dinamičke povezanosti različitih uvjeta i nepredvidivih okolnosti sukonstrukciju kurikulumu nemoguće je precizno planirati ni predviđati. „Ni jedan oblik razvoja u prirodi ni može se planirati jer razvoj sam po sebi nije pravocrtan niti predvidiv“ (Slunjski, 2006, str. 53). Razvoj je pun slučajnosti, neizvjesnosti i predstavlja kompleks sastavljen od reda, nereda i organizacije. Zbog toga, striktno planiranje, prognoziranje i linearno pojednostavljivanje nisu učinkovite strategije podupiranja razvoja. „Sukonstrukcija kurikulumu ne može se planirati niti propisivati unaprijed, nego se on doručuje i mijenja u tijeku samog procesa“ (Slunjski, 2006, str. 53). Moguće je zaključiti kako se procesom sukonstruiranja kurikulumu ne može direktno upravljati. Potrebno je zajedničkim istraživanjem svih sudionika kontinuirano istraživati odgojno-obrazovnu praksu kako bi se identificirali i otklanjali problemi i proces koji sprječavaju njen razvoj (Slunjski, 2006).

3. ZNAČAJKE HUMANISTIČKI USMJERENOG PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA

Predškolski kurikulum temelji se na shvaćanju učenja kao procesa suradničkog konstruiranja znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, čije su akcije izravno povezane i međuovisne. Također, kvaliteta učenja u dječjim vrtićima daleko premašuje popis sadržaja s kojima se oni susreću. Kako je kvaliteta učenja usko povezana s kvalitetom življenja djece u i načina na koji oni u njoj sudjeluju nameće nam se pitanje što sve sačinjava tu kvalitetu življenja. Ukupnost uvjeta koji određuju kakvoću življenja i učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi u literaturi se drugačije naziva a povezuje s pojmovima: klima, ozračje, etos itd. To su i specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova ponašanja te načini na koje razumiju i interpretiraju svakodnevna događanja u ustanovi. (Slunjski, 2006).

Značajke humanistički usmjerenog predškolskog kurikuluma koje određuju etos pojedine institucije su: usmjerenost na dijete i interakcija među vršnjacima, razvoj dječje samostalnosti, razvoj dječjeg stvaralaštva, izbor i planiranje sadržaja, praktična kompetencija odgajatelja, institucijski okvir, uloga roditelja te uloga odgojitelja.

3.1. Usmjerenost na dijete i interakciju s vršnjacima

Usmjerenost na dijete a ne na područja ili sadržaje obrazovanja od iznimne je važnosti. Svako dijete je jedinstveno i neponovljivo. Ono na svoj jedinstveni način doživljava svijet oko sebe te bi odgoj i obrazovanje trebali biti prilagođeni djetetu i omogućiti mu optimalan razvoj.

Za omogućavanje razvoja dječjih aktualnih i potencijalnih funkcija i sposobnosti potrebni su određeni sadržaji, ali je njihov izbor podređen funkciji razvoja sposobnosti i individualnosti djeteta a ne prvenstveno stjecanju znanja. Zato odgajatelj čini izbor sadržaja na osnovi poznavanja djeteta i djece u svojoj odgojnoj grupi, ali i mjesta, kulture i tradicije u kojem ustanova djeluje. Mogli bismo zaključiti kako nije moguće za svu djecu u pojedinoj skupini odabrati sadržaj koji se nalazi u zoni potencijalnog ili slijedećeg razvoja. Odgajatelj bi djeci trebao omogućiti izbor. U takvim, slobodno izabranim aktivnostima uloga vršnjaka dolazi do posebnog izražaja. U socijalnoj interakciji uz pomoć vršnjaka tj. u socijalnoj interakciji dijete lakše prebrodi distancu između aktualnog i potencijalnog razvoja. „Djeca se u zajedničkoj akciji usklađuju, nadopunjuju prema stupnju i načinu razumijevanja, postupno izgrađuju mehanizme i strategije koji će ih dovesti do rješenja zadatka“ (Miljak, 1996, str. 33). Na taj

način djeca će riješiti pojedini zadatak ali u isto vrijeme učiti će se razumijevanju, toleranciji, suradnji i samostalnosti (Miljak, 1996).

3.2. Razvoj dječje samostalnosti

Posebna pozornost se poklanja i razvoju dječje autonomije tj. sposobnosti djeteta da samo odlučuje u granicama njegovih mogućnosti i kompetencija. Za razvoj autonomije kod djece odlučujuće je uzajamno poštivanje, razumijevanje i tolerancija. Dijete koje osjeća da se poštuje ono što misli, osjeća, predlaže i radi spremno je da poštuje način na koji ostali misle ili osjećaju. „To pretpostavlja da se poštuju ideje i prijedlozi djeteta, da se o njima raspravlja pa bile one i pogrešne“ (Miljak, 1996, str. 34). Valja razvijati i poticati samostalnost djeteta u svim sferama života i rada u vrtiću, od fizičke samostalnosti oblačenja, hranjenja itd. do odluke s kim će se igrati, što će odabrati od aktivnosti, kako će riješiti određeni problem ili zadatak i dr. (Miljak, 1996).

3.3. Razvoj dječjeg stvaralaštva

Kreativnost je „proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučen niti iskustvom stečen odgovor“ (Miljak, 1996, 35). Predškolska djeca su stalno suočena s takvim situacijama te koriste kreativne sposobnosti u razmišljanju. Razvoj kreativnosti u djece pretpostavlja i razvoj i odgoj individualnosti, autonomije i slobode svakog djeteta. Određenje kreativnosti kao opće ljudske sposobnosti pretpostavlja da se izražava u svim oblicima, medijima, zadacima ili aktivnostima iz svakodnevnog života. Zbog toga je važno prepoznati kreativna ponašanja te ih poticati i razvijati (Miljak, 1996).

Da bi dijete moglo izraziti vlastitu kreativnost treba imati stanovitu slobodu i mogućnost za pogreške. Već djeca najmlađe dobi brzo osjete koja su ponašanja poželjna u sredini u kojoj žive i koja se podržavaju, a koja se guše ili čak kažnjavaju. „Ako se sputavaju kreativna ponašanja jer remete red i disciplinu, s vremenom će ona nestati, a razvijati se ona koja su poželjna odrasloj osobi,“ (Miljak, 1996, str. 36). Zbog toga je važno prepoznati kreativna ponašanja te ih poticati i razvijati (Miljak, 1996).

3.4. Izbor i planiranje sadržaja

Planiranje i izbor sadržaja općenito gledajući, podređeni su potrebama i interesima djece. Mogli bismo reći kako se sadržajima ne pridaje značaj kakav je prije imao tj. da su sva djeca obrađivala iste pjesmice ili crtala iste motive. Sadržaji se ne propisuju tj. nema obveznih sadržaja već ih bira odgojitelj ovisno o zanimanja djece ali i kulturi i tradiciji u kojoj ustanova djeluje. Odgajatelj planira aktivnosti na osnovi pažljivog praćenja, promatranja i procjenjivanja interesa i aktivnosti djece i na osnovu prijedloga djece. On slijedi i razvija interese djece. „Njegova uloga je više posrednička a manje izravno poučavateljska tj.

odgajatelj je sve manje jedini izvor znanja a sve više pomagač u učenju i razvoju djece“ (Miljak, 1996, str. 38). Njegova uloga je sve više usmjerena na organizaciju sredine te izbor materijala, sredstava i prijedloga aktivnosti koji će poticati djecu na razmišljanje, na rješavanje problema i stjecanje novih znanja a ne na izravno poučavanje i prenošenje znanja. Znanje se ne može izravno prenijeti može se samo pomoći djetetu da ga samostalno stekne (Miljak, 1996).

Tradicionalno ustrojena ustanova prepoznatljiva je po unaprijed propisanim vremenskim okvirima i rigidnom strukturiranju vremena aktivnosti. Taj propisani režim naziva se i "režimom dana" i njim se striktno definira redosljed, raspored i duljina trajanja svih aktivnosti djece. Djecu se nastoji prilagoditi univerzalno uobličenoj vremenskoj strukturi, a tu strukturu bi trebalo fleksibilno uskladiti s potrebama i spontano započetim aktivnostima djece. U suvremenim ustanovama naglašava se pravo djeteta na razvoj prema vlastitim zakonitostima i tempu tj. poštivanje prirodnog ritma razvijanja aktivnosti djeteta i zadovoljavanje njegovih autentičnih potreba. (Slunjski, 2006).

Dakle, krajnji cilj planiranja i izbora sadržaja aktivnosti je osposobiti dijete, pomoći mu da samostalno gradi i stječe znanje te zadovoljavanje interesa djece. Organizacija vremena u organizaciji koja uči trebala bi biti u funkciji promicanja autonomnosti učenja i omogućavati učenje konstruiranjem i sukonstruiranjem znanja i razumijevanja kroz raspravu i razmjenu s drugima. (Slunjski, 2006).

3.5. Praktična kompetencija odgajatelja

Stjecanje praktične kompetencije odgajatelja nije jednostavno i nije samo primjena stečenog znanja u praksi. Možemo ga najjednostavnije definirati kao „umijeće uspješnog poučavanja“ (Miljak, 1996, str. 40), ili još primjerenije, umijeće uspješnoga vođenja odgojno-obrazovnog procesa i djeteta. Naime, odgojitelj treba steći znanje u akciji, znanje u kojima se razmišljanje o akciji događa u tijeku ili poslije provedene akcije. Akcija prethodi razmišljanju. Neracionalno bi bilo da odgojitelj prije prikupi svu teorijsku evidenciju o toj problematici pa zatim poduzima akciju. Vrhunski praktičar intuitivno, 'bez razmišljanja' donosi odluke, uspješno djeluje i rješava nove i nepredviđene okolnosti. Možemo ga usporediti s umjetnikom (Miljak, 1996).

Stjecanje praktične kompetencije složena je djelatnost i važna je kao i stjecanje teorijskog znanja. To je „pretpostavka za istraživanje, razvijanje i građenje kurikuluma, i stjecanje stvaralačke (ekspertne) kompetencije odgojitelja u odgojno-obrazovnoj praksi, što su... uvjeti za profesionalizaciju odgajateljske struke“ (Miljak, 1996, str.41).

3.6. Institucijski kontekst

Organizacija prostora i materijalna opremljenost dječjeg vrtića spada u najvažnije organizacijske preduvjete učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi jer snažno određuju prirodu učenja. Fizičko okruženje ima potencijal da proces učenja osnažuje ali i da ga osiromašuje. Naime, kvalitetno i poticajno prostorno okruženje predstavlja i podlogu zajedničkog, kontinuiranog učenja i djece i odraslih (Slunjski, 2006).

Organizacija kvalitetnog okruženja također može proizvesti pozitivne promjene u dječjem ponašanju. Ustanove za rani i predškolski odgoj nisu samo mjesto za čuvanje skupine djece u kojoj se ne vidi individualno dijete, u kojima je komunikacija skoro nemoguća. Naime, raspored i način korištenja prostora ustanove i grupe je fizička manifestacija forme i načina socijalne interakcije koja se provodi u grupi a odnosi među osobljem u ustanovi model su ponašanja među djecom (Miljak, 1996).

Dakle, za povećanje učinka odgojno-obrazovne prakse nužno je mijenjati fizičku i socijalnu organizaciju ustanove i više pozornosti posvetiti kvaliteti interakcije među odraslima, djecom i kontekstom, dodajući k tome namjere, vjerovanja i očekivanja odgajatelja i djeteta (Miljak, 1996).

3.7. Uloga roditelja

U humanističkoj odgojnoj koncepciji i kurikulumu ranoga i predškolskog odgoja, institucijski kontekst (a u tom kontekstu i odnos i suradnja s roditeljima) ima bitnu ulogu. Hoće li vrtićko okruženje biti poticajno za djecu ovisit će o usklađivanju odnosa i zahtjeva između roditelja i odgajatelja, te organizacije vrtića općenito. Partnerstvo između roditelja i odgojitelja podrazumijeva ravnopravnost uloga roditelja i odgajatelja, podrazumijeva i prihvaćanje i uvažavanje osobnosti i sposobnosti drugih, i to ne samo odraslih nego i djece. Pretpostavlja i kompetentnost uloga. Naime, svaki sudionik je kompetentan u svom području. Roditelj, u poznavanju svog djeteta, ali i grupe djece s istim ili sličnim kulturnim, religijskim ili socijalnim značajkama, i u nekim drugim područjima svog stručnog bavljenja. Odgajatelj će biti kompetentniji u pedagoško-metodičkim znanjima. „Interakcija među njima može pružiti djeci kvalitetnije i raznovrsnije poticaje, omogućiti im kvalitetniju i raznovrsniju komunikaciju i interakciju“ (Miljak, 1996, str. 46). Poticajno institucijsko okruženje ovisit će o uspješnosti komunikacije i suradnje među njima i mogućoj kompatibilnosti obiteljskog i institucijskog okruženja. Sve ovo uvelike ovisi o izobrazbi odgojitelja, razvoju njegove praktične kompetencije i o umješnosti komuniciranja s roditeljima (Miljak, 1996).

3.8. Uloga odgojitelja

Tradicionalna uloga odgojitelja kao osobe koja izravno poučava djecu sve manje je prisutna. Njegova uloga je više usmjerena na organizaciju sredine, izbor materijala, sredstava, i prijedloga aktivnosti koje će poticati djecu na razmišljanje, na rješavanje problema, na stjecanje novih znanja a ne na izravno poučavanje. Također, osobna dosljednost je jedna od osnovnih pretpostavki pravog autoriteta odgojitelja. On predstavlja model djeci za njihovo ponašanje. Zato je važno da se on ponaša sukladno onom što govori i očekuje i traži od djece. Vrtić je naime, mjesto radosnog življenja: druženja, igre, učenja odgoja i obrazovanja djece i odraslih a odgajatelj je voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta (Miljak, 1996).

4. REGGIO PEDAGOGIJA

Odgajno-obrazovna praksa i kod nas i u svijetu poznaje dugo razdoblje takozvane tradicionalne, te mnogo kraće razdoblje u kojem su se pojavile i djelovale tzv. alternativne koncepcije odgoja i obrazovanja. To su pedagoške alternative koje su pokušale pratiti noviju političku situaciju, utemeljene na socijalizaciji oslonjenoj na ideje demokratizma i vrijednosti društva. Takav se oblik obrazovanja neometano razvijao u većini zapadnoeuropskih zemalja, dok je u Hrvatskoj bio u potpunosti prekinut u drugoj polovini dvadesetog stoljeća. Dvadeseto stoljeće, a naročito njegova posljednja četvrtina iznjedrila je niz korjenitih društvenih promjena u svijetu. Došlo je do pada društvenih režima totalitarističkog tipa, promjene načina gledanja na individuu i društvo te samim time i na sve aspekte svakodnevnog života. Kao posljedica toga dogodio se niz krupnih promjena u načinu razmišljanja, prije svega u odgajno-obrazovnoj profesiji. „Početkom demokratizacije i promjenama u hrvatskom društvu započeo je ponovni razvoj privatnog i alternativnog školstva“ (Rajić, 2008, str. 330). Novi se način razmišljanja vrlo brzo pretočio u čitav niz realizacija poznatih kao odgajno-obrazovne škole alternativnog tipa (Čulig, 2005).

Reggio koncepcija predstavlja otvorenu teoriju koja se stvara i razvija kroz praksu i koja se stalno isprobava u praksi, koju se može učiniti vidljivom, koju se može interpretirati i o kojoj se može (i treba) diskutirati, i kroz koju se treba kontinuirano razvijati . To je koncepcija u kojoj nema direktnog poučavanja, već stvaranja. Prepoznatljiva je i pod nazivom „Pedagogija ruku“ i „Pedagogija istraživanja“, jer je ruka most između sredine tj. okruženja u kojem dijete živi i djeteta (Slunjski, 2001).

Utemeljitelj ove pedagogije Loris Malaguzzi teorijsko ishodište za razvoj vlastite pedagogije vidi u socijalnom konstruktivizmu Deweyja, Piageta, Vygotskog, Burnera i ostalih. Malaguzzi je istaknuo snažnu sliku o djetetu, koja poima dijete socijalnim, inteligentnim i znatiželjnim bićem od rođenja. Njegov pogled na obrazovanje utemeljen je na odnosima, usredotočuje se na svako dijete u odnosu na druge i nastoji podržavati i uspostavljati veze između djece, obitelji, odgojitelja, društva i okoline. Na taj način djeca i sama postaju "proizvođači" kulture, vrijednosti i prava. Odgojitelji pospješuju i podržavaju djecu u istraživanju i otkrivanju. Djeca tako postaju sposobna simbolički iznijeti ideje i osjećaje kroz neki od njihovih "sto jezika" (Edwards, 2002).

Reggio Emilia pristup je zadnjih trideset godina razvio vlastita filozofska i pedagoška stajališta, metode i organizaciju školstva. Ovaj pristup njeguje dječji intelektualni razvoj kroz sustavno bavljenje simboličkim reprezentacijama. Mladu djecu se ohrabruje da istražuju svoje

okruženje i da se izraze kroz sve raspoložive izražajne, komunikativne ili kognitivne jezike bilo da su to riječi, pokreti, crteži, gradnja, skulpture, igre sjenama, kolaži, dramske igre, ili kroz glazbu. Od samih početaka veza ili partnerstvo između roditelja, odgojitelja i djece imala je iznimnu važnost. Prostorije su osmišljene i opremljene kako bi omogućile zajedničko problemsko učenje. U Reggio pedagogiji obrazovanje se poima kao javna aktivnost te kao istraživanje vlastite kulture kroz zajedničko djelovanje djece i odraslih koji zajedno otvaraju teme za diskusiju. Reggio pedagogija nam pruža novi pogled na dijete kao osobu koja je sposobna samostalno učiti, daje nam novi pogled na ulogu odgojitelja, odgojno-obrazovnu organizaciju i upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama kao i na planiranje kurikulumu koje se treba temeljiti na zajedničkom otkrivanju i rješavanju problema koji je po svojoj prirodi nikad završen proces (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Reggio Emilija pristup mnogo važnosti pridaje dječjoj samosvijesti i blagostanju koje razvijaju i odnosima s drugima. Međutim, naglasak je na samosvijesti zbog drugih a ne svijesti o drugima. Pojedinač je cijenjen ali ima i podršku kroz kolektivne napore i trud. Djeca uviđaju da je bitno: kako se ostali odnose prema njima, što osjećaju i što misle o njima, te kako je doprinos pojedinca iznimno bitan za dobrobit zajednice (Papatheodorou, 2006).

Pedagogija koju podupire Reggio Emilia pristup je pedagogija koja cijeni i njeguje svakodnevno iskustvo djece, odgojitelja, roditelja i društva, ukorijenjena je u povijesti i održava povijesni duh te stavlja naglasak na poticajno okruženje. (Papatheodorou, 2006).

Ova pedagogija smatra kako okruženje za učenje mora biti takvo da bi pospješilo interakcije i odnose među djecom. Odgojitelji trebaju stvarati uvjete u kojima će djeca komunicirati. Učenje je dogovoreni proces između djece i odraslih, a vremenski je neograničeno te popraćeno diskusijom (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

U odgojno obrazovnom radu polazi se od pretpostavke da se znanje konstruira kroz proces stvaranja konsenzusa skupine koja uči i da je način spoznavanja u bitnoj vezi s kulturnim vrijednostima, etničkim vjerovanjima i socijalnim konsenzusom skupine koja uči. Kurikulum koji tako nastaje više nije usmjeren na dijete, niti napravljen od odgajatelja, nego je proizveden od djeteta, a "uokviren" od odgajatelja. Tako se učenje odvija na različite načine: vizualno, verbalno, uz potporu, ali ne preslikavanjem rješenja odraslih (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Malaguzzijeva slika o djetetu predstavlja polaznu osnovu u odgojno obrazovnom radu, Odgojitelj dijete vidi kao osobu koja ima prava, a ne samo potrebe, odnosno vidi ga s obzirom na ono što dijete jest, a ne s obzirom na ono što bi trebao biti i postati, kao biće koje ima potrebu za ljubavi, pažnjom sigurnošću, zbrinjavanjem te prehranom, ali i kao osobu bogatu

potencijalima, koja je znatiželjna i motivirana za upoznavanje i istraživanje svoje okoline, urođeno zainteresirana za stupanje u socijalne interakcije, te interakcije sa svime onim što mu okruženje nudi. Naime, dijete je već biološki disponirano za istraživanje, komunikaciju, za doživljavanje svoje okoline i ima sve dispozicije za društveni i kulturni kontekst u kome se rodio i živi. Loris Malaguzzi smatra da se radom u vrtiću trebaju uvažavati tri osnovna prava djeteta: pravo djeteta na razumijevanje i razvijanje svojih potencijala, pravo na povjerenje u odrasle, kao i pravo na povjerenje od odraslih te pravo na podršku odraslih koja će mu omogućiti razvoj vlastitih konstruktivnih strategija mišljenja i djelovanja, a ne prenošenje gotovih znanja i uvježbavanja vještina (Edwards, 2002).

Reggio koncepcija vidi dijete kao osobu koja govori sto jezika, ima sto načina izražavanja, sto načina razmišljanja, sto svjetova koja može izumiti, pronaći, izmisliti i zato ih sve treba čuti i vidjeti. Malaguzzi drži da dijete ima mnogo urođenih izražajnih potencijala i mogućnosti koje same po sebi jedna drugu stimuliraju, ali čije ostvarenje može biti ugroženo u neprimjerenom odgojno-obrazovnom sustavu. Smatra se da je dijete intrinzično motivirano na učenje, to jest ono interpretira i razumije svijet oko sebe i sebe u njemu. Zato nije potrebno vanjsko motiviranje djeteta na učenje, niti ono treba dopuštenje odraslog da počne učiti. Dijete je u ovom pristupu shvaćeno kao osoba koja je sposobna za aktivno suradničko konstruiranje svoga znanja (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Nadalje, učinkovitost djetetova obrazovanja vidljiva je kroz vezu naučenog znanja s mogućnosti njegove stvarne upotrebe. Na proces učenja kod djeteta gleda se kao na proces koji ne treba rezultirati samo znanjem i vještinama, već i njegovim emocionalnim, moralnim i estetskim senzibilitetom. Dijete uči rukom i osjetilima, dakle vlastitom aktivnošću. Budući da trajanje aktivnosti nije određeno, uvažava se vlastiti osjećaj djeteta za vrijeme, što znači da se njegov osobni ritam smatra presudnim u planiranju i razvijanju aktivnosti i projekata. Radovi djece ne promatraju se sami za sebe, niti u funkciji sobne dekoracije, već se smatraju medijem koje djeca koriste, kao nedjeljivim dijelovima kurikuluma, odnosno integralnim dijelovima kognitivne (simboličke) ekspresije uključene u proces učenja (Edwards 2002).

Okosnicu stjecanja iskustva učenja čini rad djece i odgajatelja na projektima. Tijek rada na projektu nije moguće unaprijed planirati, niti ga je moguće ranije strukturirati, nije unaprijed određena duljina njegova trajanja, niti se zna kojim će se smjerom razvijati (Slunjski i sur., 2012).

Osnovna načela Reggio pedagogije su :

- Slika o djetetu kao kompetentnoj osobi
- Osmišljenost prostornog okruženja koje se još naziva i „trećim odgajateljem

- Uvažava se vlastiti osjećaj djeteta za vrijeme, a njegov osobni ritam smatra se presudnim u planiranju i razvijanju aktivnosti i projekata
- Odgajatelji se smatraju partnerima u procesu učenja djece, čija je uloga da bude stalni istraživač procesa učenja, zajedno s djecom i u kooperaciji s drugim odgajateljem, tj. timom.
- Kooperacija i kolaboracija
- Davanja prilike djetetu da izrazi ono što razmišlja na bilo kojem stupnju svoga znanja
- Važnost i značaj prikupljanja raznovrsne dokumentacije (etnografski zapisi i analize) (Slunjski i sur., 2012).

4.1. Prepoznatljivi grad i regija

Reggio Emilia pristup temelji se na prepoznatljivom i dosljednom sklopu pretpostavki a sam pristup se neprestano razvija. Svoje temelje vuče iz tri važne intelektualne tradicije, na: progresivnom obrazovanju; Piagetovoj i Vygotskijevoj konstruktivističkoj psihologiji i talijanskoj poslije ratnoj liberalističkoj politici. Ove tradicije su pomiješane skupa ali u njih su dodani povijesni i kulturni elementi kao što su građanska solidarnost i suradnja.(Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Reggio Emilia je znan u cijeloj Italiji kao naseljeno mjesto, sa karakteristično niskim nezaposlenjem i kriminalnim aktivnostima, visokim prosperitetom, iskrenom i učinkovitim lokalnom vladom i obilnim i visoko kvalitetnim socijalnim uslugama. Regija Emilia Romagna, u kojoj je smješten grad, ima iznimno visok stupanj društvenog zajedništva: građani su međusobno povezani solidarnošću, uzajamnošću i suradnjom. Ove kolektivističke tendencije nisu nedavne, već se pojavljuju još u 12. stoljeću, one su snažan izvor identiteta i ponosa posebno ljudima iz Reggio Emilie. Dakle, ideje o participativnoj demokraciji i o društvenoj zajednici su ključne i temeljne za razvoj odgoja i obrazovanja u Reggio pedagogiji. (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

4.2. Slika o djetetu

Shvaćanje djeteta kao osobe bogate potencijalima, zainteresirane za stupanje u interakciju sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, koja uči aktivno konstruirajući svoja znanja kroz istraživanje i pregovaranje o svojim iskustvima s drugima, odražava se na cjelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog programa. U oblikovanju tog procesa djecu se smatra aktivnim građanima koji imaju svoja prava i koji su u stanju aktivno sudjelovati u oblikovanju života vrtičke zajednice, zajedno sa svojom obitelji i širom zajednicom. To se odnosi i na djecu s posebnim potrebama i pravima koja se smatraju ravnopravnim članovima zajednice i

koja su aktivno uključena u sve segmente redovitog odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski i sur., 2012).

Odgoj i obrazovanje u Reggio pedagogiji je sve osim linearno. Mogli bismo ga usporediti sa otvorenom spiralom. Djecu se ne požuruje, niti tjera, da užurbano mijenjaju aktivnosti. Naprotiv, djecu se potiče da ponavljaju ključna iskustva, da promatraju i da razmišljaju i promišljaju, te predstavljaju. Djeca imaju mogućnost izražavati se kroz višestruke medije. Kao što je već istaknuto Malaguzzi smatra kako djeca imaju sto jezika kojima se izražavaju i kroz koje uče (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Što više djeca prepoznaju te jezike, pružit će im se više mogućnosti da se razvijaju i da djeluju. Ti jezici predstavljaju način izražavanja djece. Svaki način izražavanja ima puno pravo razvoja i, uspije li to obogaćuje i druge načine i jezike. Svi ti načini izražavanja, spoznajni i komunikativni, razvijaju se kroz iskustvo. Dijete je konstantan subjekt i koautor svih načina izražavanja participirajući u njihovim povijesnim varijantama. „Svi ti načini izražavanja koegzistiraju u umu i aktivnostima djeteta i ono ima snagu i moć da stvara još i druge načine izražavanja, druge aktivnosti, drugu logiku i druge kreativne potencijale“ (Miljak, 1996, str. 35). Svi ti načini izražavanja trebaju imati jednaku vrijednost i kulturna sredina im treba dati potporu ili potkrjepu, ne misleći pri tome na akademske izvještaje, istraživanja i eksperimente (Miljak, 1996).

U Reggio pristupu koji je usmjeren na uvažavanje svakog pojedinog djeteta ne postoji nikakav oblik izoliranosti. Nadalje, smatra se da je dijete intrinzično motivirano na učenje, to jest ono interpretira i razumije svijet oko sebe i sebe u njemu. Zato nije potrebno vanjsko motiviranje djeteta na učenje, niti ono treba dopuštenje odraslog da počne učiti. Dijete je u ovom pristupu shvaćeno kao osoba koja je sposobna za aktivno suradničko konstruiranje svoga znanja. Ono stječe iskustva otkrivanjem novoga, što mu pričinjava veliku radost i utječe na stvaranje pozitivne slike o sebi. Dijete posjeduje aktivan odnos prema okolini, a učenje je rezultat interakcije između djetetova iskustva, s jedne strane, i okruženja, odnosno predmeta materijala, ljudi i ideja, s druge strane (Valjan Vukić, 2012).

4.3. Uloga roditelja i zajednice

U Reggio vrtićima, roditelje se smatra esencijalnom komponentom sustava te im se pristupa kao kompetentnim i aktivnim sudionicima. Oni su partneri u procesu odgoja i učenja djece. Ta aktivna uključenost uvelike doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovnog djelovanja u vrtiću (Slunjski i sur., 2012).

Ideja društvene uključenosti u odgoju i obrazovanju 1970-ih godina prošloga stoljeća, promatrala se kao inovacija. Društvo je štitilo odgojno-obrazovne ustanove od opasnosti

birokracije i poticalo je zajedničko djelovanje između odgojitelja i roditelja. Sudjelovanje roditelja se razvilo u dvije različite forme. Prva je kroz sustav društvenog upravljanja u jaslicama i predškolskim ustanovama koje su pod upravom grada a druga, kroz odbore u javnim školama (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Društveno upravljanje očitovalo se kao važan dio sadržaja i metoda Reggio pedagogije. Ono nije sustav, to je filozofski ideal koji prožima sve aspekte odgojno-obrazovanog iskustva. Sudjelovanje roditelja tj. uključenost obitelji u odgojno-obrazovni proces je jednako važno kao i sudjelovanje djece i odgojitelja. Ono povećava vrijednost ovog pristupa koji se temelji na zajedništvu i suradnji (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Suradnja s roditeljima od iznimne je važnosti jer:

1. Odgoj male djece je od iznimne važnosti i ne možemo ga ograničiti na odgoj u kući i na odgoj u vrtiću. Zbog toga svako okruženje treba biti svjesno svoje nepotpune uloge i treba težiti suradnji i integraciji s drugima.
2. U procesu učenja odgojitelji nisu oni koji prenose znanje. Naime, i djeca i roditelji i odgojitelji trebaju zajednički učiti u ovim odgojno-obrazovnim zajednicama i u isto vrijeme biti učitelji i učenici.
3. Nema sumnje da su roditelji ti koji imaju primarnu i jedinstvenu ulogu u odgoju i obrazovanju vlastite djece. Međutim, obitelji ne smijemo prepustiti samima sebi. One trebaju biti umrežene u mrežu podijeljene odgovornosti i solidarnosti koja im je od koristi i pomoći.
4. Aktivno sudjelovanje roditelja u vrtićima djeci ulijeva dozu sigurnosti
5. Prisutnost i uključenost obitelji drugačijeg kulturnog i kulturnog i socijalnog podrijetla omogućuje djeci rast i razvoj unutar mnoštva različitih običaja i vrijednosti.
6. Doprinos obitelji odgojno-obrazovnim ustanova smatra se kao nešto što obogaćuje radije nego nešto što se upleće u odgojno-obrazovni proces. Oni svojim znanjima, vještinama i kompetencijama pridonose odgojiteljima.
7. Pričanje, provođenje vremena zajedno i zajednički rad su stvari koje imaju značajno mjesto u najvrjednijim i univerzalnim vrijednostima a to su ljubav i mir (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

4.4. Prostor i okruženje

Prostor je živi sustav koji se konstantno mijenja. Osim fizičkog prostora on uključuje način na koji je vrijeme strukturirano i ulogu koju ima u igri i učenju. On uvjetuje način na koji se osjećamo i kako se ponašamo i uvelike utječe na kvalitetu naših života. On može 'raditi' u našu korist ili protiv nje. U Reggio pedagogiji postoji posebna povezanost između usklađivanja odgojno-obrazovnog rada s prirodnim ritmom djeteta. Djeci je potrebno

okruženje koje će im pružiti dovoljno vremena za pojedinu aktivnost ili istraživanje. Ne smije ih se požurivati, prekidati ili im unaprijed određivati duljinu trajanja aktivnosti. Treba im ostaviti dovoljno vremena za procesiranje informacija kako bi dostigli nove razine znanja. Također, treba im osigurati prostor sa brojim centrima u kojima vlada atmosfera koja im osigurava osjećaj sigurnosti i omogućuje im nesmetano rješavanje problema kao i prostor za jelo i spavanje (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Prostor Reggio vrtića smatra se „trećim odgajateljem“ koji u svakom segmentu odražava vrijednosti na kojima se temelji čitaj odgojno obrazovni proces. Prostor vrtića organiziran je tako da potiče susrete, komunikaciju i odnose djece s drugim socijalnim subjektima, a osobito druženje djece u manjim skupinama (Slunjski i sur. 2012).

Struktura, izbor materijala i privlačni načini na koji odgojitelji organiziraju prostor postanu otvorena pozivnica za istraživanje. Kako je dječji vrtić, osim kognitivnog, mjesto socijalnog razvoja sve je pažljivo izabrano i smješteno na način da potiče razgovore, da je omogućena jednostavna razmjena pribora, materijala i ideja. U isto vrijeme, prostor je organiziran da potiče i interakcije između odgojitelja, osoblja i roditelja međusobno i s djecom. Umjesto tradicionalnih prostorija u obliku kvadrata, okruženje pridonosi rastu i razvoju djece. U njima vlada osjećaj dobrodošlice i atmosfera radosti i otkivanja. Ni jedan prostor ne ograničava socijalne subjekte u ni jednom pogledu (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Vidljivost doprinosi povezanosti svih subjekata omogućujući im preglednosti i osjećaj pripadanja cjelini ustanove i procesa koji se u njoj odvijaju. To se postiže cjelokupnom arhitekturom, rasporednom i transparentnošću preglednih zidove, prozora itd. Prostorije se koriste za različite aktivnosti tj. multidimenzionalno se koriste. Ogledala koja se postavljaju na različita mjesta u vrtićima u različitim oblicima omogućuju djeci da proučavaju vlastitu refleksiju te samootkrivanje. To doprinosi jačanju njihove samosvijesti ali i otkrivanju i razumijevanju različitih problema (Slunjski i sur., 2012).

Prostor uvelike odražava kulturu ljudi koji su ga stvorili i pri pažljivom promatranju, otkriva slojeve kulturnog utjecaja. U ovim vrtićima velik značaj se pridaje ljepoti i skladnosti dizajna. Ovo je vidljivo u funkcionalnom i ugodnom namještaju, često osmišljenog i izgrađenog od strane odgojitelja i roditelja zajedno. Vidljivo je i u bojama zidova, svjetlosti koja ulazi kroz velike prozore, zdravim zelenim biljkama i ostalim detaljima. Ovo posebno okruženje odražava i osnovne elemente talijanske kulture. Također, materijali koje djeca ili roditelji donesu pridonose stvaranju posebne kulture. Fizičko okruženje osigurava najmlađima blizinu i njegu odgojitelja i roditelja. Odmah kraj ulaza postavljene su fotelje koje kao da pozivaju roditelje da zastanu sa svojom djecom, da se susretnu međusobno ili sa odgojiteljima. Postoje

prostorije prekrivene tepisima i jastucima po kojima se djeca mogu sigurno penjati ili s odgojiteljima čitati knjigu ili slušati priču. Tu je i prostorija prikladna za kretanje ali i atelje u kojima djeca istražuju s raznim materijalima (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

4.5. Uloga odgojitelja

Shvaćanje djece i odgajatelja kao partnera učenja odmiče se od prezaštitničkog poučavateljskog pristupa u procesu odgoja i obrazovanja djece. U Reggio pedagogiji uloga odgojitelja sastoji se od više dimenzija, a to su:

- a) Promicanje učenja i razvoja djece u kognitivnoj, socijalnoj, fizičkoj i afektivnoj domeni
- b) Upravljanje „učionicom“
- c) Priprema okruženja
- d) Pružanje skrbi i usmjeravanje
- e) Komuniciranje s važnim subjektima (roditelji, kolege, administracija, javnost)
- f) Težnja za profesionalnim razvojem
- g) Uključenost u politički aktivizam
- h) Provođenje sistematskog istraživanja u svakodnevnom radu u svrhu planiranja kurikuluma, razvoja prakse odgojitelja kao i vlastitog profesionalnog razvoja (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Uloga odgojitelja počinje od slike o djetetu kao osobi koja je prirodni učenik. Mala djeca imaju snažnu ulogu u vlastitom razvoju. Oni su protagonisti vlastitog razvoja, sudionici u društvu i kulturi, s pravom (i obvezom) da govore iz vlastite perspektive, i da u kontaktima s drugima djeluju na osnovu vlastitog iskustva i vlastite svijesti. Sva djeca teže za individualnošću, identitetom i zadovoljstvom u dijalogu, interakciji i pregovaranjima s drugima. Oni djeluju u stalno promjenjivom okruženju vrtića, zajednice i kulture a odgojitelji u vrtiću trebaju im biti partneri, izvori resursa i usmjerivači (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Definicija odgojiteljevog profesionalnog identiteta nije apstraktna. Odgojiteljev rad treba se temeljiti na suodnosu s kolegama, roditeljima ali ponajviše na suodnosu s djecom. Oni trebaju uvažavati njihov identitet, osobno i kulturološko podrijetlo i iskustvo. Profesionalni identitet ne možemo jednoznačno definirati jednom zauvijek. Naprotiv, on je uvijek pod utjecajem promjena. Kako se okolnosti, roditelji i djeca mijenjaju tako se mijenja dinamika odgojno-obrazovnog djelovanja kao i saznanja o temeljnim procesima učenja i poučavanja.

Odgojitelji trebaju imati sliku o djetetu kao snažnima i sposobnima. Oni trebaju biti sposobni "slušati" djecu. "Slušanje" znači biti u potpunosti susretljiv djeci a i isto vrijeme uključuje i

snimanje i dokumentiranje opaženog. Dokumentacija se potom koristi kao temelj za donošenje odluka u suglasju s roditeljima i djecom (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Odgovitelj treba uspostaviti intelektualni dijalog sa skupinom djece i pridružiti se njihovom uzbuđenju i znatiželji. Iako je učenje ozbiljan proces, odgovitelj mu treba pristupiti u zaigranom duhu sa dozom poštovanjem (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Pobornici Reggio pedagogije smatraju da učenje nije linearni proces nego da napreduje spiralnom progresijom. Da bi znali kako projicirati tj. kako nastaviti aktivnost ili rad djeteta, odgovitelji su dužni pažljivo promatrati i slušati djecu. Naime, oni nastoje djecu što bolje razumjeti, te o njihovim aktivnostima prikupljaju različite oblike dokumentacije. To znači da odgajatelji koriste svoje razumijevanje postignuća djeteta za pripremanje novih resursa za dijete. Oni promatraju i bilježe djetetov rad, aktivnosti, interese, iskustva i radnje. Spiralna progresija sastoji se od recipročne veze triju protagonista (djece, odgovitelja i roditelja). Aktivnosti koje odgovitelji provode nisu namijenjene da se odvijaju u određenom vremenu, ili samo jednom, one se ponavljaju u kontinuiranim ciklusima preispitivanja. Odgovitelji, također, promatraju i dokumentiraju vlastite riječi i radnje (Edwards, Gandini, Forman, 1998). Nakon što odgajatelji prikupe dokumentaciju, o njihovim hipotezama i teorijama se zajednički diskutira. Raspravlja se o aktivnostima djece koje su zabilježili i na osnovi toga stvaraju fleksibilan plan i pripremu za daljnji rad, u dogovoru s roditeljima i djecom.

Odgovitelji komuniciraju s roditeljima o projektima i aktivnostima unutar vrtića i potiču ih da i oni sudjeluju u aktivnostima zajedno sa svojom djecom (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

„Profesionalni razvoj odgovitelja smatra se kao trajan proces koji istodobno služi za osiguranje bolje kvalitete odgojno-obrazovne prakse i jačanju profesionalnih kompetencija odgovitelja“ (Slunjski i sur., 2012, str. 25). Svako dijete ima pravo na kompetentnog odgovitelja a te kompetencije se stječu kroz praktično djelovanje i refleksiju sa stručnjacima. To je dugotrajan razvojni proces (Slunjski i sur. 2012).

Odgovitelji u Reggio pedagogiji smatraju kako striktnim planiranjem kurikuluma nije moguće predvidjeti kompleksne i višestruke strategije koje su potrebne kako bi se proces učenja djeteta mogao podržati. Oni promišljaju i oblikuju stimulatívno okruženje za učenje koje djeci nudi mnoštvo pedagoški osmišljenih materijala i raznovrsnih prilika za aktivno učenje (Slunjski i sur. 2012).

4.6. Važnost dokumentacije

Dokumentacija se odnosi na bilo koju aktivnost koja donosi zapis neke izvedbe sa dovoljno detalja kako bi pomogli ostalima razumjeti ponašanje koje se promatra. Tako, jedan crtež djeteta ne bi se smatrao dokumentacijom, već video koji prikazuje dijete kako stvara crtež ili

niz slika koji prikazuju razvoj do konačnog crteža. Namjera dokumentacije je da objašnjava a ne samo prikazuje. Može se objediniti u portfolio i kasnije se promatrati kao kolekcija.

Današnji interes za pedagošku dokumentaciju potječe iz Reggio pedagogije koja joj pridaje iznimnu važnosti. Dokumentacija na način na koji se koristi u Reggio pedagogiji, služi kao alat za razumijevanje djece u njihovim različitim društvenim, kulturnim i povijesnim kontekstima (Alcock, 2000).

Transkripti dječjih rasprava, fotografije njihovih aktivnosti, reprezentacije načina na koji razmišljaju i uče koristi se kao pomoć u promišljanju sljedećih aktivnosti tj. smjerova razvoja projekta. Oni pomažu roditeljima u razumijevanju načina na koji se djeca razvijaju i uče, ali i razumijevanju uloge odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu. Dokumentacija predstavlja osnovu pojedinačne i zajedničke evaluacije pedagoškog rada (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Tehnološki uređaji kao što su audio i video kamerama i fotografijama vizualno dokumentiraju ove kreativne i ekspresivne procese te pružaju dokumentarnu arhivu o dječjem mišljenju i učenju. Pedagoška dokumentacija u svim svojim oblicima je bitna za bilježenje i razmišljanju o proteklom učenju, ali iz više perspektiva, preko više "jezika" Ovaj proces osigurava da sadašnji i budući programi zadrže smisao i značaj za dječje učenje. Priznanje različitih "jezika" za razmišljanje i komuniciranje ima važne implikacije za vrednovanje i poštovanje različitosti u svakom mjestu ili kulturi. Više jezika može olakšati komunikaciju između više skupina, od djece, roditelja, do političkih i drugih "zainteresiranih strana" (Alcock, 2000).

5. ELEMENTI REGGIO PEDAGOGIJE U USTANOVAMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ U HRVATSKOJ

„Reggio je ... provokacija na sve više dominantan i ograničavajući diskurs o ranom i predškolskom obrazovanju zasebno ali i o obrazovanju u cjelini "(Pohio, 2009, str. 17). Postoji nekoliko ključnih načela koja odražavaju bit konteksta ranog djetinjstva u Reggio pedagogiji. To su: uljudna i autentična komunikacija, važnost okruženja, suradničko učenje u malim skupinama, pedagogija slušanja, prisutnost ateljea i atelierista, širenje ideje o 'stotinu jezika' djece i razmišljanja vizualno (Pohio, 2009).

Kako se društveni, povijesni i kulturni kontekst Reggio pedagogije razlikuje od ostalih sredina odgojno-obrazovnog djelovanja, nije niti moguće niti nužno poželjno, pokušati u cijelosti ponoviti Reggio Emilia programe u kontekstima izvan Reggio Emilije (Alcock, 2000).

U Hrvatskoj se ustanove ranog i predškolskog odgoja mijenjaju svakodnevno. One postaju organizacije koje uče i zasnovane su na humanističkom pristupu teoriji i praksi. Humanistički usmjereni kurikulum temelji se na usmjerenju na dijete i njegove sposobnosti a ne na sadržaje obrazovanja. Možemo razlikovati kurikulum u užem i širem smislu. Kao što je već objašnjeno, kurikulum u širem smislu odnosi se na službenu odgojno-obrazovnu koncepciju koja je zajednička na razini države, propisana aktima koji sadržavaju temeljne ideje i načela odgoja i obrazovanja. U našim uvjetima to su: Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.), Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja (1991.) i Nacionalni okvirni kurikulum (2010.). Ovi akti prikazuju otvorenosti i raznolikosti organizacije i provođenja odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranog odgoja i usmjerenost na razvoj kompetencija djece. Kurikulum u užem smislu predstavlja način na koji pojedine odgojno-obrazovne ustanove ova načela uspijevaju prilagoditi specifičnom kontekstu, kulturi i tradiciji okruženja u kojem se nalaze. Oni se međusobno jako razlikuju (Slunjski i sur., 2012).

Kao i u Reggio pedagogiji koja njeguje i cijeni povijesni i društveni kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja također potiču uvažavanje socijalnih, kulturnih i povijesnih čimbenika pojedinog podneblja.

Nadalje, Reggio pedagogija kao i odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj važnom pretpostavkom kvalitete svih procesa koji se događaju u ustanovi smatraju humanizirane uvjete svakodnevnog življenja djeteta. Jer, kvalitetu odgojno-obrazovnih ustanova nije primjereno svesti na ono što se sa djecom čini, nego je treba sagledavati u kontekstu kvalitete njenog

cjelokupnog življenja. Ta odgojno-obrazovna praksa je kompleksna, višeslojna i dinamična a samim tim i nepredvidiva. (Slunjski i sur., 2012).

Aktivnosti djece nisu unaprijed određene a sadržaj i temu ne određuje odgojitelj. Ona nastaje u dogovoru s djecom tj. odgojitelj uvažava interes djece. Djeca znanja stječu traganjem za odgovorima koji ih zanimaju, i sudjeluju u promišljanju i planiranju novih iskustava učenja (Slunjski i sur., 2012).

5.1. Shvaćanje djeteta i ustanove ranog odgoja

L. Malaguzzi, predstavnik Reggio pedagogije smatra kako dijete ima stotinu jezika ili načina izražavanja. Zastupnici Reggio pedagogije smatraju kako je svako dijete iznimno talentirano i jedinstveno na svoj način. Djeca su sposobna da budu protagonisti vlastitog razvoja, oni su samostalni istraživači te aktivni čimbenici u svom razvoju.

Suvremeno shvaćanje djeteta u Hrvatskoj polazi od shvaćanja djeteta kao istraživača, mislioca i znanstvenika. Dijete nije "prazna ploča" na koju odrasli trebaju upisati znanja, ono je razumna osoba koja ima mnogo intuitivnih znanja o svijetu koji ga okružuje. Kao i u Reggio pedagogiji, pažljivo promatranje različitih autentičnih, osobito istraživačkih aktivnosti djece, osluškivanje njihovih pretpostavki, dvojbi i načina razmišljanja te ustanovljavanja otkrića do kojih često samostalno dolaze svjedoči o tome da su djeca sposobna za stvaranje i provjeravanje vlastitih hipoteza u komunikaciji s drugima. Djeca uče od rođenja, njihovo učenje je cjelovito a ne rascjepkano, oni uče kroz iskustvo. Perspektivu učenja u ranoj dobi značajno određuje okruženje u kojem se ono odvija. „Dijete najbolje uči u okruženju u kojem se ono osjeća sigurno, koje ga potiče na propitivanje i provjeravanje prethodnih iskustava i znanja, koje mu omogućuje suradnju s drugima, ostvarivanje aktivne uloge u procesu učenja te slobodan izbor i dobrovoljno sudjelovanje u aktivnostima“ (Slunjski i sur., 2012, str. 40).

Ovaj pristup ima teorijsko uporište u radu poznatih autoriteta s područja pedagogije i psihologije. Poticanje autonomnosti i emancipacije učenja oslanja se na Piagetovu teoriju konstruktivizma u čijoj je osnovi ideja aktivnog sudjelovanja djeteta u procesu konstruiranja znanja. Ona podrazumijeva stimulativno materijalno okruženje koje djeci osigurava raznovrsnost materijala za stjecanje izravnih iskustava kao podloge konstruiranja znanja i razumijevanja. Također, uvažava se i socijalni kontekst u procesu odgoja i obrazovanja koji se ogleda u raznovrsnosti socijalnih interakcija (Slunjski i sur., 2012).

Moguće je primijetiti kako Reggio pedagogija, također, kao teorijski temelj ima uporište u teoriji konstruktivizma a prostor i okruženje smatra "trećim odgojiteljem" koji je on iznimne važnosti za učenje, rast i razvoj svakog djeteta. Djeci se osiguravaju poticajni materijalni uvjeti da bi mogla "učiti čineći", da bi mogla učiti koristeći svojih "sto jezika" izražavanja, da

bi mogla učiti s drugima tj. u manjim skupinama te učiti s obzirom na svoje individualne sposobnosti. Mogli bismo zaključiti kako se na učenje u jednom dijelu ustanova ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj gleda kao i u Reggio vrtićima odnosno:

1. Ono nema linearnu progresiju i ne razvija se u predvidivim koracima, nego se konstruira na nepredvidiv način i u više smjerova.
2. Konstrukcija znanja je grupni proces. U procesu učenja, svakom pojedincu pomažu hipoteze i pretpostavke drugih, koje da potiču na propitivanje, a ponekad i revidiranje vlastitih.
3. Djeca stvaraju vlastite teorije, koje imaju i vrijednost i značenje, i koje usmjeravaju proces njihova učenja. (Rinaldi, 2005).

Način na koji djeca u aktivnostima surađuju potiče djecu da preuzimaju odgovornost za vlastito ponašanje ali i da uvježbavaju komunikacijske tehnike i socijalno prihvatljivo ponašanje (Slunjski i sur., 2012).

5.2. Okruženje

„Ustanova ranog odgoja trebala bi biti mjesto kvalitetnog življenja, odgoja i učenja djece rane dobi, koje se odvija "ovdje i sada"“ (Slunjski i sur, 2012., str 48). To je mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih i treba biti otvoren i odgovarati na potrebe djece, roditelja, kulturne i društvene sredine u kojoj djeluje. Kvaliteta življenja djece u vrtiću bitna je za njihov razvoj, odgoj i obrazovanja. Organizacija dječjeg vrtića, i to prostorna, vremenska i pedagoška treba se uskladiti s potrebama djece (Miljak, 1996, str.48).

Kao što je već istaknuto, uvjeti u kojima se odvijaju aktivnosti imaju presudnu ulogu u učenju a naglasak se stavlja upravo na organizaciju situacija učenja a ne na izravno upravljanje aktivnostima.

Okruženje treba osigurati stvaralačko izražavanje ideja, iskustava i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja. Kako ističe Malaguzzi sva su djeca po prirodi kreativna i tu njihovu urođenu kreativnost treba podržati stvaranjem primjerenih uvjeta u kojima će se moći razvijati svoje kreativne vještine i kreativno izražavanje. Tako svaki Reggio vrtić ima tzv. atelier tj. mali umjetnički studio u kojem djeca mogu komunicirati "jezikom umjetnosti" koji uključuje pjevanje sviranje, plesanje, slikanje, crtanje, glumu i sl. (Slunjski i sur., 2012).

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj prostori su podijeljeni na centre u koji su primjerene izvršavanju pojedine aktivnosti koji uključuju i Centar likovnog izražavanja, Glazbeni centar, Centar za glumu itd. Nadalje, Reggio vrtići također se sastoje od drugih centara koji odgovaraju centrima u našim vrtićima a to su npr. : Centar prirode i istraživanja, Centar početnog pisanja i čitanja, Kutak s tehnologijom, Centar slušanja i Centar građenja.

5.3. Uloga odgojitelja

Uloga odgojitelja u Reggio pedagogiji se podudara s ulogom znatnijeg broja odgojitelja u Hrvatskoj u mnogim čimbenicima.

Ponajprije, uloga odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa udaljuje se od tradicionalne i kontrolirajuće i od svakog oblika manipuliranja djecom. Obratno od toga, usmjerena je na razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja djece, te zavoje različitih kompetencija, a najviše se ostvaruje kroz dogovaranje s djecom, poticanje njihove samostalnosti, autonomije i emancipacije (Miljak, 2009).

Stjecanje kompetencija u tom smislu ne mjeri se onim što odgojitelj čini u neposrednom radu s djecom nego više time kako uspijeva stvoriti organizacijske preduvjete koji djeci omogućuju da nešto čine samostalno, slobodno, kompetentno, temeljem vlastitog interesa što više suradnji s drugom djecom. Ova uloga oslanja se na konstruktivistički a ne na transmisivski pristup učenju i poučavanju djece (Slunjski i sur., 2012).

Sudjelovanje odgojitelja u raznim aktivnostima koje djeca rade često nije potrebno, a ponekad čak i nepoželjno. Međutim, to ne znači nezainteresiranost odgojitelja za djecu, nego njegov svjesni doprinos razvoju njihove samostalnosti i autonomije. U tom smislu mogli bismo reći kako odgojitelj neizravno sudjeluje u aktivnostima djece: on stvara preduvjete za provođenje aktivnosti i promatra djecu u provođenju aktivnosti, dokumentira, nastoji što bolje razumjeti i promišlja moguće oblike, podrške njihovom daljnjem razvoju. Promišljanje odgojitelja nije usmjereno na pitanje kako nešto poučiti djecu, nego na pitanje što i kako djeca mogu naučiti iz određene situacije. Istodobno odgojitelji potiču suradničko učenje kako bi djeca učila iz različitih perspektiva, znanja i razumijevanja te osiguravaju različite izražajne materijale koji će olakšati djeci izražavanje svojih ideja, te onih teorija koje djeca stječu preko novih iskustava (Slunjski i sur., 2012). Moguće je primijetiti kako ovakvo ponašanje odgovara ulozi odgojitelja kako se ona shvaća u Reggio pedagogiji.

5.4. Aktivno uključivanje roditelja i šire socijalne zajednice u odgojno-obrazovni rad

Već smo upoznati sa činjenicom da je sudjelovanje roditelja u Reggio pedagogiji ne samo poželjno, već nužno za kvalitetno funkcioniranje ustanove. Roditelji zauzimaju posebno mjesto u cjelokupnom radu ustanove ranog odgoja. Oni su ravnopravni sudionici odgoja i obrazovanja djece i glavni saveznici odgojitelja u ostvarivanju kvalitetne prakse.

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja uloga roditelja u odgojno-obrazovnom djelovanju počinje se shvaćati kao aspekt koji bitno utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava

djece, ali i kao nezamjenjiva prilika njihovog učenja i razvoja roditeljskih kompetencija (Slunjski i sur., 2012).

U Reggio vrtićima i u našim ustanovama kvalitetna i recipročna komunikacija odgojitelja i roditelja omogućuje zajedničko razumijevanje djece koje nitko od njih ne bi mogao ostvariti sam. Zajedničko komuniciranje i razmjena subjektivnih iskustava omogućuje zajedničko izgrađivanje šire slike o djetetu, postizanju zajedničkog, cjelovitog razumijevanja djeteta i razvoju individualnog pristupa usklađenog s djetetovim razvojnim posebnostima.

Da bi to bilo moguće ustanove u Hrvatskoj roditeljima svakodnevno šalju pouku prihvatanja i uvažavanja. Potiču roditelje na promatranje djece u aktivnostima i druženju kao i na sudjelovanje u samim aktivnostima. U Reggio vrtićima roditelji su aktivni sudionici svakodnevnog odgojno- obrazovnog djelovanja. U našim vrtićima osoblje se još uvijek trudi uključiti i motivirati roditelje da postanu aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

5.5. Značaj dokumentacije

Dokumentacija predstavlja temelj djelovanja i unaprjeđivanja prakse u Reggio pedagogiji. Odgojitelji svakodnevno promatraju djecu u njihovim aktivnostima. Dokumentacija im služi za adekvatno razumijevanje djece ali i za vlastiti razvoj budući da su odgojitelji dužni dokumentirati vlastita ponašanja i postupanja. Slično, u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj posebna se pozornost počinje predavati dokumentaciji i evaluaciji dokumentacije.

Već smo spomenuli kako se svako dijete razvija na svoj način, svojim ritmom i u svoje vrijeme. Ono samo gradi svoju spoznaju i znanja vlastitom aktivnošću a odrasla osoba ga samo podržava i pomaže mu u tome te promatra i dokumentira aktivnosti, ponašanja, akcije, crteže itd. Kasnije ta se dokumentacija pažljivo promatra i evaluira i služi kao podloga za unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse. Kako odgajatelj nije realizator, već kritički, reflektivni istraživač svoje prakse i stvaratelj kurikulumu, on ne dokumentira samo ponašanje djece već i svoje ponašanje. On treba razviti sposobnost samouvida ili samoprocjene svog rada i vrijednosti koju zastupa u svom radu, jer iz toga proizlaze akcije upućenje djetetu (Miljak, 1996).

Odgojitelji kvalitetu svojih postupaka treba evaluirati i promišljati zajedničkom evaluacijom i kritičkom diskusijom. Oni procjenjuju i koordiniraju vlastite postupke i akcije što im omogućuje stalno unaprjeđivanje vlastitog djelovanja (Slunjski i sur., 2012).

6. ZAKLJUČAK

Identitet ustanova ranog i predškolskog odgoja u svijetu koji se mijenja, trebao bi se temeljiti na prevladavanju statičnosti, autoritarnosti, reproduktivnosti, uniformnosti, parceliziranja i izolacije u korist dinamičnosti, demokratičnosti, fleksibilnosti, cjelovitosti i zajedništva svih sudionika. Tradicionalni dječji vrtić kao mjesto prenošenja i upoznavanja s već poznatim, trebao bi prerasti u mjesto razvijanja, mijenjanja, istraživanja i zajedničkog učenja. Drugim riječima, suvremeni vrtić se mijenja u zajednicu koja uči. Organizacija koja uči odnosi se na prihvaćanje orijentacije kontinuiranog učenja za sve, učenje djece i odgojitelja ali i roditelja i šire društvene zajednice kroz ravnopravnu, recipročnu komunikaciju s drugima, u primjerenom i poticajnom okruženju za učenje.

Ovakva, humanistički usmjerena, koncepcija dječjeg vrtića dijete promatra kao aktivnog čimbenika vlastitog razvoja te kao osobu dostojnu poštovanja koja je jedinstvena, a ne samo zbir fizičkih, intelektualnih, socijalnih i emocionalnih osobina. Dijete je osoba koja ima pravo na potpuni razvoj svih svojih potencijala te na zadovoljavanje svih svojih potreba. Razvoj djeteta znači njegovo pozitivno mijenjanje a zadatak odgojitelja je da mu pomaže u tome. Naime, predškolsko razdoblje je razdoblje kada dijete ima velike mogućnosti stjecanja znanja, razvoja sposobnosti i stvaralaštva. Dijete posjeduje "sto jezika", a o odraslima ovisi koliko jezika će dijete razviti.

Reggio koncepcija vidi dijete kao osobu koja govori sto jezika, ima sto načina izražavanja, sto načina razmišljanja, sto svjetova koja može izumiti, pronaći, izmisliti i zato ih sve treba čuti i vidjeti.

U pedagogiji Reggio Emilie uređenje prostora, tlocrt, zgrade, arhitektonska rješenja imaju poseban značaj u odgajanju djece. Sredina je mjesto u kojem se reflektiraju ideje, sposobnosti, životni stil mjesto u kojem su djeca motivirana za učenje a ne ograničena vremenom, izmjenom aktivnosti te izborom aktivnosti. Reggio odgajatelji ističu da je za dublje uključivanje i angažiranost djeteta potrebno organizirati ritam života u vrtiću uvažavajući dječji osjećaj za vrijeme i osobni ritam. Kako je Reggio pedagogija prožeta povijesnim i kulturološkim aspektom, pobornici ove pedagogije smatraju kako ju je nemoguće jednostavno kopirati ili preuzeti. Oni zagovaraju ideju učenja u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te primjenu vlastitih snaga i potencijala za razvijanje vlastite prakse. Pedagoške pristupe je nemoguće prenijeti iz jedne kulture u drugu. Potrebno je razumjeti sve aspekte pojedine sredine kako bi omogućili nesmetan, kontinuirani razvoj pojedine pedagogije.

U Hrvatskoj treba poticati pedagoški pluralizam koji obuhvaća i alternative pristupe odgoju i obrazovanju jer oni omogućuju izvor konceptijskih različitosti. Odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja mogu naučiti iz iskustava Reggio Emilia pri razmatranju njihovih programa vizualnih umjetnosti, poimanju djeteta i razvoju kreativnosti, ulozi odgojitelja te važnosti dokumentacije i uključivanja roditelja u svakodnevno odgojno-obrazovno djelovanje, kao i iz drugih alternativnih koncepcija, ali trebaju imati na umu svoje povijesne i kulturološke razlike i specifičnosti. Ova koncepcija može ponuditi odgojiteljima uspješan način preobrazbe vlastita djelovanja, poučavanja, organiziranja prostornog i socijalnog okruženja itd. ali to se treba odvijati u sociokulturnom kontekstu u kojem oni žive surađujući tako i sa obitelji kao i širom društvenom zajednicom.

7. POPIS LITERATURE

- Alcock, S. (2000). Pedagogical documentation : Beyond observations. *Occasional Paper*, 7. Pristupljeno: 10. svibnja 2015. <<http://hdl.handle.net/10063/882>>.
- Čulig, B. (2005). Upotreba faktorske analize u ispitivanju poželjnosti alternativnih odgojnih konceptata. *Pedagogical Research*, 2(2), 299-311.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Pristupljeno: 15. travnja. <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>>.
- Edwards, C.P., Gandini, L. George E. Forman, G.E., (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach--advanced Reflections*. Greenwich, CT, Ablex.
- Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću : novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb, SM naklada.
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor. Velika Gorica, Persona.
- Papatheodorou, T. (2006). Seeing the wider picture: reflections on the Reggio Emilia approach. *Reflections on Early Years Issues*. Pristupljeno: 02. travnja 2015. <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection_Papatheodorou.pdf>.
- Pohio, L. M. (2009). Reggio Emilia Pedagogy in Early Childhood Education: How can this approach enhance visual arts experiences in New Zealand?. *He Kupu eJournal*, 2 (2), 10-18. Pristupljeno: 12. travnja. < <http://hdl.handle.net/2292/10949>>.
- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Educational sciences*, 10(2), 329-347.
- Rinaldi, C. (2005). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. UK i New York, Routledge.
- Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor; Čakovec, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija. Zagreb, Školska knjiga.
- Slunjski, E. i sur. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb, Profil International.

- Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima. Zagreb, Mali profesor.
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132.

Elementi Reggio pedagogije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj

Elements Of Reggio Pedagogy In Early Childhood And Preschool Education Institutions In Croatia

SAŽETAK

U radu se raspravlja o tradicionalnom i suvremenom poimanju odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj te elementima Reggio pedagogije koji su prisutni u kurikulumu i odgojno-obrazovnom djelovanju. Reggio koncepcija predstavlja otvorenu teoriju koja se stvara i razvija kroz praksu i koja se stalno isprobava u praksi, koju se može učiniti vidljivom, koju se može interpretirati i o kojoj se može (i treba) diskutirati, i kroz koju se treba kontinuirano razvijati. Ustanove za rani i predškolski odgoj u Hrvatskoj polako se mijenjaju u "organizacije koje uče", te se kao i Reggio pedagogija, temelje na kontinuiranom usavršavanju i mijenjanju, razmjenom i uključenošću svih sudionika koji predstavljaju ravnopravne partnere učenja i sustvaratelje uvijek promjenjivog kurikuluma. Usmjerenost na dijete, razvoj dječje samostalnosti i stvaralaštva, izbor i planiranje sadržaja te institucijski kontekst prožeti su elementima Reggio pedagogije koja u svojoj osnovi smatra da su sva djeca talentirana i jedinstvena na svoj način, a odgojitelji trebaju biti svjesni svih dječjih potencijala i kreirati okruženje koje će poticati njihov razvoj.

Ključne riječi: dijete, odgojitelj, Reggio pedagogija, suvremeno, tradicionalno

SUMMARY

This paper deals with the understanding of the traditional and modern curriculum in the early childhood and preschool education institutions in Croatia, and with the elements of Reggio pedagogy which are present in the curriculum itself and in the educational activity. Reggio concept is an open theory that is created and developed through practice and one that is constantly trying out in practice, which can be visible, which can be interpreted and which the can (and should) be debated, and through which we should continually develop. Early Childhood and Preschool Education Institutions in Croatia are slowly changing into the "learning organizations" and, like Reggio pedagogy, are based on continuous improvement and change, sharing and involvement of all participants who are equal partners in learning and co-creators of always changing curriculum. Focus on the child, on the development of children's independence and creativity, choice and planning of the content and institutional context has elements of Reggio pedagogy which is based on the belief that all children are extremely talented and unique in their own way, and educators need to be aware of all of the children's potentials and create environment that will foster their development.

Key words: child, educator, modern, Reggio pedagogy, traditional