

UDK: 37.091.4:[159.954+796.11

Pregledni rad

# **IGRA I KREATIVNOST U ALTERNATIVNIM DIDAKTIČKIM KONCEPCIJAMA – KOMPARATIVNA ANALIZA REGGIO I MONTESSORI PRISTUPA**

**Belma Alić Ramić**

*Filozofski fakultet  
Sveučilište u Sarajevu  
Bosna i Hercegovina  
belma.alic.ramic@ff.unsa.ba*

## SAŽETAK

*Alternativne didaktičke koncepcije sa svojim osobitostima dugi niz godina su istraživane i propitivane. Različita istraživanja ukazuju da one pridonose kreiranju poticajnoga prostornog okruženja u ustanovama u kojima su implementirane. U radu će se teorijski etabrirati specifičnosti Reggio i Montessori pristupa, s posebnim fokusom na razvoj igre i kreativnosti te ulogu poticajnoga okruženja u proksimalnom razvoju djeteta. Didaktičke spoznaje danas integrativno proklamiraju djetetovu aktualizaciju i proaktivitet u procesu učenja i razvoja. S tim u vezi, cilj je ovoga rada pozicioniranje igre i kreativnosti u Reggio i Montessori alternativnim pristupima. Putem različitih komparativnih jedinica eksplicirat će se specifičnosti ovih dviju koncepcija te ukazati na njihove međusobne sličnosti i razlike. Poseban će naglasak biti na isticanju kontekstualne specifičnosti igre i kreativnosti, uzimajući u obzir principe objiju koncepcija koji pridonose razvoju kreativnosti i kreativnih potencijala u ranom djetinjstvu. Najveća razlika između tih dvaju pedagoških pristupa je u kurikulumu i načinu na koji on može promovirati razvoj kreativnih potencijala putem igre. Montessori koncepcija ima unaprijed definirani kurikulum, dok Reggio koncepcija polazi od razvojnoga kurikulumu koji se kreira zajedno s učenicima i u skladu njihovim interesima. To je jedna od osnovnih prednosti Reggio pristupa. Reggio pristup polazi od eklektičkoga pristupa i otvorenoga kurikulumu u kojem nisu unaprijed definirani ishodi te može podržavati razvoj kreativnosti na većoj razini u odnosu na Montessori koncepciju. Obje koncepcije polaze, prije svega, od ideje kvalitetnoga obrazovanja, shvatavši obrazovanje kao priliku za razvoj participativnih odnosa, što predstavlja preobrozbu i pomak od tradicionalne paradigme obrazovanja ka konstruktivnom učenju i sukreiranju znanja. Evidentno je da oba pristupa imaju svoje prednosti i nedostatke te da odabrane alternativne koncepcije predstavljaju proces traganje-odgovor za razvoj djeteta te će se prikazati na koji način svojim didaktičkim specifičnostima ove koncepcije daju odgovor na potenciju kreativnosti.*

**Ključne riječi:** *alternativne didaktičke koncepcije, igra, kreativnost, poticajno okruženje, Reggio i Montessori pristup.*

## UVOD

Polazeći od suvremenih pedagoških spoznaja o ranom djetinjstvu kao temelju razvoja ličnosti, potrebno je istražiti kontekstualne specifičnosti u kojima se razvija ličnost djeteta, a koji pružaju različite uvjete prilagođene djeci i njihovim potrebama. Odgoj svoju legitimnost pronalazi i u snazi odgajanja, ali i potrebi za pedagoškom rukom kako bi ga se pedagoškim vođenjem potaknulo na ostvarenje i usavršavanje. U ovom će se radu govoriti o specifičnostima igre i kreativnosti u Reggio i Montessori pristupu. Oba pristupa koja će se etablirati u nastavku rada nastala su u Italiji, samo u različitim periodima. Naime, Marija Montessori je davne 1907. godine svoju obrazovnu filozofiju utemeljila u Italiji kada je otvorila svoju prvu školu u Rimu (Matijević, 2001), gdje je proklamirala da djeca upijaju znanja iz svoje okoline i da su sposobna za samoinicirano istraživačko učenje. Ova obrazovna filozofija se progresivno razvijala tijekom 20. stoljeća. Montessori je u većoj mjeri naglašavala važnost dječje individualnosti u svrhu emancipacije djece. Mnogo godina kasnije, kao još jedan od najsuvremenijih alternativnih pristupa, na zahtjev stanovnika Reggio Emilije, nakon Drugoga svjetskog rata 1945., razvio se Reggio pristup, također u Italiji (Zin, 2005). Naime, Reggio pristup je obrazovna filozofija koja prihvaća mnoge ideje i premise Montessori koncepcije, nadograđivajući ih svojim perspektivama i različitim pedagoškim pristupima. Reggio pristup polazi od eklektičke premise, što znači da uzima iz mnogih alternativnih pedagogija ono što se pokazalo kao djelotvorno, pa tako i od Montessori pedagogije.

U mnogim Reggio idejama o kojima će se govoriti u nastavku rada, prepoznat će se tragovi Montessori koncepcije i upravo će zbog toga ova dva pristupa imati mnogo dodirnih točaka, ali i razlika. Neizostavno je da su oba pristupa u vremenu svojega nastanka bila vrlo potrebna društvu koji je odisao reformama. Potrebno je imati u vidu da Reggio pristup nastaje u vremenu poslije rata, kada društvo inicira suradnju škole s društvenim životom, kako bi svaka odgojno-obrazovna ustanova oblikovala proaktivne građane sutrašnjice. Kroz ovaj rad, pokušat će se, različitim kontekstualnim specifičnostima, eksplicirati važnost razvoja igre i kreativnosti u ranom djetinjstvu kroz pedagoške pristupe proglašene u okviru predškolskoga odgoja i obrazovanja. Naime, prvo će se napraviti kratak pregled definiranja i razumijevanja različitih alternativnih pristupa, a potom će se komparativnim prikazom objasniti njihova uloga u razvoju kreativnih potencijala. Iz različitih povijesnih istraživanja vidljivo je da su alternativni pristupi tragali za novim didaktičkim rješenjima koja neće podržavati uobičajene frontalne oblike rada, nego težiti k pomaku obrazovne

pardigme koja u središte stavlja participaciju i aktivnost djeteta. Iz ove teme proizilazi jedno ključno pitanje, a to je *pozicioniranje igre i kreativnosti u Montessori i Reggio koncepciji*. Danas u pedagogiji postoje mnogobrojni pristupi odgoju i obrazovanju djece, ali je nužno poimati prednosti i ograničenja svakoga pristupa te problematizirati o tome *je li svaki pristup za svako dijete*.

## DIDAKTIČKE SPECIFIČNOSTI MONTESSORI PRISTUPA

Teorijska saznanja o Montessori koncepciji ističu, prema Zinu (2005), spoznaju o razvojnim fazama dječje osjetljivosti, pri čemu djeca imaju prirodene snage za samorazvoj te se te prirodene snage aktiviraju ako su djeca okružena optimalnom sredinom. Zadaća učitelja je da osigura odgovarajuću sredinu i materijale koji će poticati samoaktivnost djeteta. Dakle, vidljivo je traganje Marije Montessori za inovativnim pristupom djeci i zagovaranje prilagođavanja odgojno-obrazovnog pristupa dječjim razvojnim stupnjevima. Uloga odraslih u ovom pristupu je neposredna, najviše se ogleda u njihovu kreiranju poticajnoga okruženja i vjerovanju da je *dijete sposobno da nešto učini samo*. Shodno tome, u ovome pristupu vidimo odsustvo tradicionalne uloge odgajatelja koji nameće usvajanje gotovoga znanja. Ovaj pristup proglašava različitost, svako dijete radi onim modalitetom koji njemu odgovara na onim sadržajima i materijalima koje sam bira. Odsustvo prisile jedna je od temeljnih odlika ovoga pristupa.

Zini (2005) napominje da je u Montessori koncepciji posebno važno okruženje koje treba sadržavati *razvojni materijal* primjeren različitim stupnjevima *unutrašnjega strukturalnog plana*. S tim u vezi vidljivo je da se bez obzira na istu dob djece njihove unutrašnje razvojne potrebe mogu razlikovati, a dužnost odgajatelja je da ih prepozna i podražavajuće djeluje na njih. U tome se ogleda i jedno od načela ove koncepcije, a to je, *pružiti adekvatan okolinski poticaj primjeren razvojnim fazama djece*. Jedan od načina pružanja okolinskih poticaja su i pažljivo kreirani didaktički materijali. Djeca slobodno biraju materijale za igru, vrijeme i način na koji će se njima koristiti, učitelj ne nameće djeci svoje načine rada. Kako Matijević (2021) ističe, dijete ne smije osjetiti da je učitelj iznad njega. S tim u vezi, za razliku od drugih pristupa koji se zasnivaju na hijerarhijskoj podjeli moći, ovdje je prisutno zajedničko djelovanje učitelja i djeteta, gdje je učitelj veza između didaktičkoga materijala i djeteta. Didaktički materijal u Montessori koncepciji je nadovezujući, on postepeno postaje sve teži i teži, on je samoregulatoran i omogućava samostalan rad (Milić, 2008). Dakle, djeca rukujući didaktičkim materijalom kroz svaku etapu rada mogu oslušivati rješavaju li uspješno zadatak ili ne. Didaktički materijal koji je razvila Marija

Montessori, ona je nazivala još i *ključem koji otvara svijet* (Milić, 2008). Djeca rukujući materijalom angažiraju sva svoja osjetila, te su zbog toga – znanja stečena na taj način dugotrajnija i pomažu im da na cjelovit način otkrivaju svijet oko sebe.

Montessori pristup prema Vojeviću (2012, 56) polazi od *ideje slobode*, u tako shvaćenom odgojnom procesu slobodni su i dijete i učitelj: *Dijete slobodno bira redoslijed i trajanje aktivnosti, a učitelj je oslobođen obaveze realizirati propisani program, odnosno slijediti izvana propisan sadržaj rada*. Dakle, vidljivo je postojanje otvorenoga kurikuluma, gdje je dijete središte i osnovno polazište za izbor pedagoškoga djelovanja. Ovaj pristup afirmira razvoj osnovnih dječjih potreba, kretanje, red, jezik i ljubav (Matijević, 2001). A sredstva za zadovoljavanje dječjih potreba nalaze se u poticajnom okruženju, koje je bogato materijalima za razvoj svih osjetila ponaosob. U skladu s tim, vidljivo je da Montessori pristup odiše idejom slobode i konstruktivnoga rada, a posebnu pažnju pridaje individualizaciji odgojno-obrazovnoga procesa.

## DIDAKTIČKE SPECIFIČNOSTI REGGIO PRISTUPA

Reggio pristup (Heidegger, 2010 prema Fuasaro, 2017, 81) se shvaća kao *transformacijski pristup* odgoju i obrazovanju i kao pristup koji transformira odnose društvene zajednice prema obrazovanju. Reggio pristup se razvio u sjevernoj Italiji, i povijesno se isticao svojom jedinstvenošću i društvenim etosom u kojem je nastao, gdje su stanovnici posebno bili poznati po uključenosti i zainteresiranosti za društvenu zajednicu i njezinu dobrobit. Kako Gandini (1998) navodi, Reggio pristup se temelji na slici djeteta kao subjekta s pravima od rođenja, sposobnoga za učenje u odnosu s drugima, s urođenim izvanrednim potencijalom za učenje, metaforički izraženim kao “stotinu jezika”, što se odnosi na stotinu, tisuću načina izražavanja, razmišljanja, razumijevanja i znanja. Malaguzzi (1987) je ovu teoriju imenovao *Stotina postoji*, pri čemu je želio istaknuti dječju različitost u izražavanju svojih iskustava, doživljaja i načina učenja. Konceptija Reggio, prema autorima (Slunjski, 2021; Gandini, 1998) vrtički kontekst zasniva na istraživanju, suradnji, interdisciplinarnom radu s odgajateljem koji nastoji osnažiti mnoštvo različitih izražavanja dječjih jezika. Dakle, ova konceptija svoj odgojno-obrazovni rad zasniva na paradigmi prepoznavanja i uvažavanja djeteta kao glavnoga subjekta koji uči u odnosu s drugima. Gandini (1998) navodi da svako dijete sa sobom nosi duboku radoznalost i potencijal koji je urođen i koji pokreće njihove interese da bi shvatili svijet i svoje mjesto u njemu. Prema tome, polazište Reggio konceptije

zasniva se na afirmativnoj slici o djetetu. Ova koncepcija izuzetno poštuje urođeni dječji potencijal te, kako Fyfe (1994) navodi, ključ ove koncepcije ogleda se u poštovanju i pozitivnom praćenju dječjega razvoja, pri čemu se ne traži kod djece ono što im nedostaje nego se ističe ono u čemu je dijete dobro. U ovome pristupu se ne planiraju ciljevi u obliku željenih rezultata jer bi to ograničilo proces učenja. Rinaldi (2009), objašnjavajući princip Reggio zajednice, navodi da je lokalna zajednica ona koja sudjeluje u životu vrtića, a vrtić postaje dijelom gradskoga kulturnog života, dajući život odgojnoj zajednici. Dakle, vidimo da se ovim naglašava isprepletenost života i pripreme za aktivan život u zajednici. Kurikulum koji se razvija u okviru Reggio pedagogije može se definirati kao *kontekstualni* u smislu da je određen dijalogom između djece, odgajatelja i lokalne zajednice. Može nastati iz prijedloga jednoga ili više djece ili odgajatelja, iz nekoga događaja ili nečega što je njima aktualno. *S tim u vezi, naglasak na kontekstu, također, ističe vrijednost participativne strategije i mogućnost da, ne samo obitelji, već i zajednica kojoj djeca pripadaju mogu sudjelovati u kurikulumu* (Rinaldi, 2009, 157).

## KONCEPTUALNI OKVIR IGRE I KREATIVNOSTI U REGGIO I MONTESSORI PRISTUPU

Tragajući za konceptualnim okvirima igre i kreativnosti kroz Reggio pristup, mnogi autori (Thornton, 2010; Grandini, 1998) ističu da su zapravo ideje Lorisa Malaguzzija o kreativnosti i kreativnoj djeci oblikovale razvoj Reggio pristupa. On je, dakle, vjerovao da se sva djeca rađaju s kreativnim potencijalom i da je uloga odraslih da im ponude dovoljno prilika za preobrazbu kreativnih potencijala u kreativne vještine. Shodno tome, u ovom pristupu kreativnost zauzima osnovno i ključno mjesto te se prožima kroz sva igrovna iskustva učenja. Prema Thorntonu (2010) Reggio pristup podstiče razvoj dječje kreativnosti kroz otvorene resurse, različita iskustva, prostor za istraživanje materijala, vrijeme potrebno za razvoj ideja, slobodu rješavanja problema i isprobavanja stvari, mogućnost učenja vještina. Biti kreativan u Reggio pristupu znači *koristiti znanja i vještine za povezivanje različitih područja učenja i spjanja ideja na nove i neobične načine*. (Thornton, 2010, 39). Da bi djeca mogla razvijati svoje kreativne potencijale, nužni su različiti resursi za učenje i podrška odraslih, potrebno je kreirati socio-emocionalnu klimu koja će odasati podrškom za razvoj dječje kreativnosti.

Kreativnost se ne može vezati samo uz pojedina područja učenja. Ona je dio svakoga učenja djeteta i istraživanja. Važno je slušati različite jezike izražavanja djece kroz igru da bi se adekvatno podražavao razvoj kreativnosti. Potrebno

je oslušivati dječje interese i poticati ih u skladu s kreativnim resursima. Kreativnost se implicitno razvija koj različite aspekte dječje igre. Igra je prilika za oslušivanje različitih aspekata dječje osobnosti, ona je jedna od osnovnih pristupa učenju. Zbog toga je, u Reggio pristupu, za adekvatnu podršku u učenju vrlo važno interpretirati vrijednosti dječje igre i njihove preferencije koju kroz istu pokazuju. Svaki aspekt dječje igre je vrlo važan jer pokazuje različite vidove dječjega učenja i oslikava različitost učenja i pristupa učenja. Shodno tome autor Thornton (2010) govori i o važnosti kreativnih prostora u Reggio pristupu, on kaže da je moguće u nekim sredinama imati zasebnu prostoriju kao studio, ali je važno shvatiti da se dječja kreativnost može podržavati u svim okruženjima ako se ta okruženja uredi na poticajan način, vodeći računa o svjetlosti, boji i dizajnu svakoga okruženja. Kreativni prostor, prema Philippsu (1999) treba biti mjesto gdje djeca: upotrebljavaju visokokvalitetne umjetničke materijale za crtanje, slikanje i modeliranje, uče vještine kreativnoga korištenja resursa i materijala, pohranjuju djelomično završene projekte. Dakle, vidljivo je koliko otvoreni resursi mogu značajno poticati razvoj kreativnosti.

### **Uloga poticajnoga okruženja u poticanju razvoja kreativnih potencijala igrom**

Svaka odgojno-obrazovna ustanova ima svoje organizacijske specifičnosti. U kontekstu objašnjenja kontekstualnih specifičnosti Philipps (1999) objašnjava pojam strukture ustanove preko prostorne, materijalne opremljenosti, vremenske strukturiranosti, aktivnosti djece i učitelja, a pojam kulture etablira kroz vrijednosti, stavove, norme i očekivanja učitelja. Prema tome, vidljivo je koliko je prostorno-materijalno okruženje važno u procesu kvalitetnoga učenja i proksimalnoga razvoja svakoga učenika. Upravo se značaj poticajnoga prostornog okruženja naglašava u Montessori i Reggio pristupu. Razvoj kvalitetnoga i poticajnoga vrtićkog okruženja predstavlja jedan kompleksan i vrlo nepredvidiv proces kojem je potreban niz komplementarnih i uzajamnih djelovanja da bi rezultirao razvojem resursa koji korespondiraju razvoju kreativnosti. Vrlo je važno osposobljavati odgajatelje za razumijevanje konteksta odgojno-obrazovne ustanove, koji je jedan od prvih koraka ka kreiranju otvorenih vrtićkih okruženja. Na tome se zapravo i temelji Reggio pristup, na kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu koji podrazumijeva dobro razumijevanje djece (Slunjski, 2021). Treći odgajatelj u ovom pristupu je životna sredina i okruženje. Zbog toga u svakom vrtiću temeljenom na ovoj koncepciji postoji atelje u kojem djeca imaju priliku koristiti i izražavati svojih sto jezika (Gandini, 1998). Reggio



pristup zagovara kreiranje poticajnoga otvorenog okruženja u kojem se djeci ne nameću gotova rješenja. Nasuprot tome, djeci se otvaraju stotine različitih mogućnosti bez isticanja predviđanja ili očekivanja, i upravo zbog takve vrste slobodnoga istraživanja ovaj pristup pridonosi razvoju kreativnih potencijala.

Seitz i Hallwachs (1997) ističu da je Marija Montessori u svojim razmišljanjima o cjelovitom razvoju djeteta naglašavala odnos između djeteta i njegova okruženja, a posebno je isticala dobro pripremljeno okruženje koje nudi mogućnosti odabira materijala koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese. Prema tome, Montessori primarno naglašava neophodnost kreiranja poticajnoga okruženja kojima se implementiraju ciljevi ovoga pristupa. Dakle, u ovoj koncepciji dijete istražuje svoju okolinu koristeći sva svoja osjetila i svojim izborima i samoaktivnostima oblikuje sebe. Međutim, kako Matijević (2001) navodi *sloboda* u Montessori pristupu ne znači samovolju i ne dopušta djetetu da radi ili čini šta ono hoće nego mu pruža mogućnost samostalnoga odabira sadržaja i aktivnosti koje ga vode k neovisnosti. Jedna od osnovnih specifičnosti u Montessori pristupu ogleda se u didaktičkom alatu koji je kreiran od prirodnih materijala i kojima djeca istražuju i stječu nova znanja. Materijal je dio pripremljene okoline i ima svoje određeno mjesto u prostoru, odnosno u otvorenim ormarima, vidljiv je, dostupan za rad, čist i uredan. S tim materijalom djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju u svijetu, a s konkretnim radom i sam svijet (Seitz i Hallwachs, 1997). Dakle, didaktički materijal je sredstvo za spoznavanje okoline kojima dijete samostalno rukuje i stječe iskustva. Bogato opremljen prostor pruža različite mogućnosti i podržava učenje i međusobnu razmjenu ideja. Međutim, pored vanjskoga poticajnog okruženja, ne smije se zanemariti ni unutarne okruženje koje je različito kod svakoga djeteta. Unutarne okruženje (*indoor environment*) značajno je u razvoju djece rane dobi. Ljudski mozak najintenzivnije se razvija tijekom djetinjstva pa sve do kraja adolescencije, ali perceptivni i kognitivni kapaciteti oblikuju se u razdoblju od prvih nekoliko mjeseci života do dobi od šest godina (Zini, 2005). Upravo ovo unutarne okruženje Marija Montessori najbolje oslikava kroz sintagmu *upijajući um* koja oslikava dječju plastičnost i brzo upijanje svih informacija, posebno onih stečenih kroz iskustveno učenje.

Reggio i Montessori pristupi ističu važnost toga da prostorno-materijalno okruženje polazi od razvojnih potreba i interesa svakoga djeteta te da omogući eksperimentiranje i spoznavanje svijeta oko sebe na različite načine i jezike. Prema autoru Miliću (2008, 183) Montessori snažno naglašavala da *fizičko okruženje mora biti dobro pripremljeno, jer djeca reagiraju i odgovaraju na osobno okruženje, što može imati značajne efekte na njihov intelektualni, socijalni*



*i duhovni razvoj*. Upravo u kreiranju poticajnoga razvojnog okruženja ključnu ulogu imaju odgajatelji jer oni prije svega zajedničkim djelovanjem s učenicima i ostalim djelatnicima trebaju kreirati okruženje bogato različitim poticajima koje će nuditi različitu lepezu za afirmiranje kreativnoga izražaja. Znajući da se dijete razvija i uči kroz interaktivne aktivnosti u okruženju, potrebno je obratiti pažnju i na samu fizičku organizaciju prostora te na specifičnosti interijera i eksterijera u kojem djeca borave. Autori Katz i Cesarone (1994) navode da vrtići inspirirani Reggio pedagogijom nude puno veću mogućnost igre i pomaganja jedni drugima u prostorima koji su povezani, a ne odvojeni. Okruženje se u ovim vrtićima smatra, prema Gandini (1998, 125), *tihim jezikom koji okružuje dijete*. U takvim vrtićima vanjski prostor mora biti inspirativan i osiguravati kvalitetnije mogućnosti za igru i druženje s drugima.

Vrtić se, prema Slunjski (2016), sagledava kao kontekst razvijanja *refleksivne prakse*, koji podrazumijeva razvijanje odnosa među odgajateljima, stručnim suradnicima i svim drugim zaposlenima – zasnovan je na povjerenju, uvažavanju, razmjeni i uzajamnoj podršci. S tim u vezi, refleksivni pristup je proces za koji je potrebno osigurati kontinuirano propitkivanje polazišta, istraživanje prakse, ali zajedno u suradnji sa svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa, kako bi se unaprijedio odgojno-obrazovni rad. Kako Slunjski (2021) navodi, danas je jedan dio prosvjetnih djelatnika sklon *kulturi brzih rješenja*, koja se javlja uslijed izostanka jasne vizije razvoja, jasnoga smjera prakse pojedinoga vrtića. Prema tome, to bi značilo da se u praksu mogu evidentirati učinjene promjene, ali te promjene ne moraju nužno značiti razvoj i progres u praksi. Dakako, ako su nastale naglo, i ako su samo preuzete kao *instant rješenja* bez adekvatne kontekstulizacije i prilagodbe, mogu rezultirati stagnacijom u odgojno-obrazovnoj praksi.

Danas se često teorijski poklanja dostantna pozornost razvojnim dječjim potrebama, ali nedostaje vrtićke prakse koja to dovoljno jasno afirmira i zbog toga Slunjski (2021) navodi da se javlja *adultocentrična praksa*, tj. da vrtić ostaje zarobljen u okovima tradicionalne prakse. Dakle, vidljivo je da prostorno uređenje Reggio i Montessori pristupa, korelira s dječjim razvojnim potrebama te nudi različite mogućnosti za istraživanje i igrovno učenje koje pridonosi razvoju kreativnih potencijala. Razinu kvalitete okruženja značajno determiniraju različite okolnosti i vrste istraživačkih iskustava koje djeca doživljavaju. Autorica Slunjski afirmira značaj konteksta navodeći da: “Dobro razumijevanje ekspresije djeteta neodvojivo je od razumijevanja konteksta njezina nastajanja” (2021, 109). Dakle, ekspresivne aktivnosti djeteta su potaknute njegovim okruženjem i samo se tako komplementarno mogu i promatrati. Nezanemarivo je da su dječje

ekspresije i kreativni angažmani kontekstualno uvjetovani te da značajno zavise od uloge odgajatelja i njegove slike o djetetu. Poznato je da kreativnom angžmanu potreban samostalan produktivan rad i da svaki vid manipulativnoga vođenja i represije odgajatelja sputava razvoj kreativnih produkata. Slunjski (2016) navodi da smisao dječjih ekspresija nije pokazivanje onoga što se uobičajeno smatra lijepim. Također, djeca ne moraju biti samo nasmiješena. “Zadatak djece je da budu zainteresiana, znatiželjna, otvorena, fascinirana te istraživački i stvaralački raspoložena” (Slunjski, 2016, 107). K tome, odgajatelj treba djecu u tome podržati. Shodno tome, osnaživanje dječje vjere u sebe i svoje sposobnosti je prvi korak koji se može napraviti k tome. Djeca trebaju individualiziranu podršku odgajatelja da bi bila sposobna za različite autentične kreativne izražaje.

## Slika o djetetu

Da bi se u nastavku rada moglo govoriti o kontekstualnim specifičnostima Reggio i Montessori pristupa, bilo je potrebno prikazati ih u okviru Tablice 1 te će se navesti indikatori usporedbe. Analizom specifičnosti oba pedagoška pristupa izdvojeni su indikatori usporedbe: slika o djetetu, uloga odgajatelja, uloga djeteta, kurikulum, materijali i alati za učenje, okruženje, kreativnost i igra. Kroz elaboriranje navedenih indikatora prikazat će se odabrana problematika. Znajući da perspektiva prakse utemeljene na dobrom razumijevanju i uvažavanju djece uvelike ovisi o odgajateljovoj „slici o djetetu“, kako kaže Slunjski (2021), potrebno je istaknuti na kakvoj su slici o djetetu bile utemeljene ove dvije koncepcije. U Reggio pristupu, kako autor Milić (2008, 202) navodi, pokušala se ustanoviti jedinstvena slika djeteta: *dijete bi trebalo da bude jako, snažno, bogato s resursima koje koristi i da bude odgojeno u adekvatnom socijalnom kontekstu, bogato dijete proizvodi bogata iskustva*. S tim u vezi, odgajatelj treba u svakom trenutku s pozornošću slušati što dijete govori, radi, te opažati način na koji dijete istražuje. Dakle, da živi temeljne principe Reggio pristupa, *transparentnost*, tj. mogućnost da se dječja iskustva vizualiziraju na različite načine, *zatim reciprocitet*, tj. inzistiranje da između odgajatelja i djeteta bude jednaka količina komunikacije i interakcije s objiju strana i *dokumentiranje*, tj. da se cjelokupan proces dječjega stvaranja dokumentira (Milić, 2008). Naš odnos prema djetetu bazira se na slici koju imamo o njemu. Zbog toga je ona neizostavna i značajna u kontekstu razumijevanja ovih pristupa. Oba pristupa svoje temelje grade na slici o djetetu i njegovim potencijalima, na vjerovanju u dijete i njegove mogućnosti. Reggio pristup polazi od shvaćanja da je svako dijete kreativna, snažna, kompetentna osoba i vješt komunikator (Malaguzzi, 1987), što potvrđuje koliko ovaj pristup

potvrđuje razvoj kreativnosti jer svoju koncepciju gradi na vjerovanju u dječje kreativne potencijale i mogućnosti.

Također, Marija Montessori je polazila od slike djeteta kao osobe koja ima prirodene mogućnosti za vlastiti razvoj, a odrasli trebaju prepoznati i s razumijevanjem pratiti taj razvoj pružanjem adekvatne didaktičke podrške. Malaguzzi prema Hawkins (2012, 29) kaže da nije dovoljno „voljenje“ djece nego je potrebno uključivanje djece i uvažavanje. Upravo od slike uvažavanja i uključivanja djece polaze oba ova pristupa, a to nam potvrđuje i Slunjski (2021) koja navodi da perspektiva prakse utemeljene na dobrom razumijevanju i uvažavanju djece uvelike ovisi o odgajateljovoj „slici o djetetu“. Stoga, značajna je uloga odgajatelja i njegova perspektiva o djetetu koja posreduje u kreiranju poticajnoga okruženja. Reggio pristup fokus stavlja na propitkivanje odgajateljeve *slike o djetetu*. Ona se kontinuirano razvija i oblikuje, kako navodi Slunjski (2021) temeljem kontinuiranoga promatranja djece, analiziranja sebe u radu s djecom i odgojno-obrazovne prakse u cjelini. Dakle, vidljivo je da je oblikovanje slike o djetetu jedan razvojni put, koji ne nastaje preko noći i koji predstavlja proces koji obogaćuje i samoga odgajatelja i njegovo djelovanje. Malaguzzi (1987) kaže da radom pojedinoga odgajatelja manje upravlja dokument, a više njegova osobna koncepcija. Shodno tome, autor nas upućuje na shvaćanje da bez obzira koja teorija bila odabrana u okviru odgojno-obrazovnoga konteksta, svaki odgajatelj u njega unosi svoju osobnu koncepciju koja obuhvaća različite stavove, a dakako da se bazira i na njegovu razumijevanju djeteta. Ne smije se zaboraviti da je važno pružiti sistematsku institucionalnu podršku, da bi vrtički kontekst odisao poticajnim okruženjem. Ako se žele napraviti promjene u radu, nužna je prije svega promjena perspektive odgajatelja i njegove slike o djetetu.

## Uloga odgajatelja

U Montessori, kao i u Reggio pristupu, uloga odgajatelja je posredna te on ne predstavlja prepreku za razvoj kreativnih potencijala nego kroz pažljivo, a ne površno promatranje djece pridonosi da dijete istražuje svijet kroz različite načine i tako stječe znanja. Thornton i Brunton (2010) ističu da odgajatelj ima značajnu ulogu te on posreduje u stvaranju poticajnoga okruženja, radu s materijalom, uvažava djetetovu slobodu, prepoznaje razdoblja posebne osjetljivosti, vodi realizaciji odgojnoga cilja, a to je slobodan, neovisan, samostalan čovjek. Dakle, odgajatelj ne nameće aktivnosti djeci, niti ih zamjenjuje u tome, nego se javlja kao sukreator znanja, moderator, osnaživač i istraživač kompetencija djece, partner s roditeljima. U oba pristupa evidentna je intrinzična motiviranost

odgajatelja koja ga pokreće, koja se prije svega ogleda u njegovoj spremnosti na kreiranje poticajnog konteksta koji potiče igrolika iskustva, slobodu izražavanja kreativnih potencijala. Ono što je vrlo specifično u oba pristupa je otklanjanje velike disproporcije moći između odgajatelja i djeteta (Malaguzzi, 1987). Otklanjanje disproporcije moći polazi od toga da je dijete kreativna i kompetentna osoba kojoj treba suptilna podražavajuća intervencija odgajatelja, a ne naredbe iz pozicije moći odgajatelja. Naglasak je na sudjelovanju, a ne isticanju moći. Slunjski (2021) ističe da između odrasloga i djeteta postoji asimetričnost, kako u znanju, kompetencijama, iskustvu, tako i u moći, međutim iz asimetričnosti ne treba proizlaziti vladanje i upravljanje djetetom. Dakle, ovdje se još jednom vidi moć odgajatelja koja treba biti usmjerena na podražavanje i osnaživanje svih djetetovih potencijala, a ne na vladanje nad djetetom. Mnogi autori (npr. Bascia i Hargreaves, 2000; Elliott 1998 i dr.) navode da odgajatelj u oblikovanju svojega odgojno-obrazovnog rada treba krenuti od teze da se znanje stvara, tj. konstruira u umu svakoga djeteta, i samim time predstavlja autentičnu konstrukciju osobe koja uči. Dakle, znanje je proces koji itekako ovisi od vlastitoga anžmana svakoga djeteta.

## **ZNAČENJE IGRE I KREATIVNOSTI U MONTESSORI I REGGIO PRISTUPU**

Kreativnost u Reggio pristupu znači *koristiti znanja i vještine za povezivanje različitih područja učenja i spjanja ideja na nove i neobične načine* (Thornton i Brunton, 2010, 39) te shodno tome oni pragmatično žive svoj slogan *sto jezika* jer vjeruju da kreativnost ne može biti jedinstvena pojava i da svako dijete kroz sebi svojstven modalitet i jezik razvija kreativnost. Thornton i Brunton (2010) navode ključne poruke za podršku razvoju kreativnosti u Reggio pristupu: kreativnost se pojavljuje kada djeca postanu apsorbirana u istraživanje svijeta oko sebe, usmjeravanje dječje pažnje tijekom igre često ometa djetetov tijek ideja, razmjene dječjega razmišljanja čini odrasle svjesnima dječjih interesa i omogućava im da potiču razvoj znanja i ideja. Dijete je kreativno i igrovno biće. Svako dijete ima kreativni potencijal da izrazi sebe, svoje razumijevanje i tumačenja svijeta na više načina (Vojnović, 2012). Dakle, vidljivo je shvaćanje djeteta kao igrovnoga bića, što znači da je igra djetetu prirodni način odnosa prema svijetu, iz čega zaključujemo da igra i igrovno okruženje imaju značajnu konceptijsku ulogu u Reggio pristupu. U Reggio pristupu igra je zamišljena kao *proces učenja koji podrazumijeva cirkularnu dimenziju iskustva i procesa istraživanja* (Slunjski, 2021, 22), što znači da ovaj pristup naglašava potrebu pojedinih elemenata koji

su značajni za stjecanje iskustva u procesu istraživanja. Upravo nam na to skreće pozornost Rinaldi (2009) koji kaže da su u Reggio pristupu određeni elementi neophodni za izgradnju konteksta dobrodošlice za „dobru igru“. *Potrebno je zapitati se kakav je to kontekst dobrodošlice?* To je prije svega kontekst u kojem prostor ima ulogu trećega odgajatelja, koji se bazira na otvorenoj arhitektonskoj strukturi, koji posvećuje pažnju dizajnu i izgledu porstorija, koji je izazovan i privlačan, bogat različitim resurima. *Igrovno okruženje za učenje definira se kao fizičko, pedagoško, interkulturalno, socio-emocionalno, kulturno i medijski bogato okruženje za učenje u kojem je učenje rezultat stvaranja, igranja i činjenja* (Kangasm Skilander, Ranholph i Ruokamo, 2017 prema Slunjski 2021, 21). Dakle, iz prethodne je definicije vidljivo da igrovno okruženje za učenje integrira različite kontekste učenja koji su obogaćeni tehnologijom, a koji promoviraju razvoj kreativnih potencijala.

Kao što to navodi Rinaldi (2009), određeni su elementi neophodni za izgradnju ozračja dobrodošlice za „dobru igru“: produženo vrijeme i prostor, odgovarajući namještaj i materijali koji se mogu upotrebljavati i preoblikovati unutar igre. Slunjski navodi da je u Reggio pristupu igra za dijete stvaralačka prerada stvarnosti i čin zamišljanja iskustva. Igra je mašta u akciji i najviši istraživački oblik. Kapacitet fleksibilnosti u igri omogućuje djetetu istraživanje značenja i kreiranja novih mogućnosti zajedničkoga učenja s djecom i kolegama (Rigatti, 2000). Prema tome, nužno je poticanje učenja kroz igru jer ona najviše odgovara istraživačkim potrebama djece i zadovoljava njihovu stvaralačku prirodu, a ujedno ništa kao igra ne predstavlja adekvatan podražavajući put za razvoj kreativnosti. Osvrnuvši se na obje koncepcije, vidljivo je da one igru percipiraju kao prirodni način odnosa djeteta prema svijetu, polazivši od shvaćanja djeteta kao bića igre. Slunjski (2019) navodi da dijete kroz igru stvaralački istražuje svoja iskustva kojim osnažuje svijet razvijajući potencijal otvorenosti, fleksibilnosti i stvaralaštva kao osnove cjelokupnoga učenja i razvoja. Prema tome, uslijed izostanka igrovnoga okruženja i igre, može se dogoditi i stagnacija kreativnih potencijala jer se razvoj kreativnosti najposrednije vrši u igrovnom okruženju kroz različite vidove igre. Thornton (2010) navodi da centrima za učenje u Reggio koncepciji postoji malo igračaka koje imaju samo jednu svrhu, umjesto toga centri su opskrbljeni širokim spektrom otvorenih resursa koje djeca mogu istraživati i kreativno se njima koristiti. Mnogi od njih su prirodni resursi za učenje: drvo, kamen, školjke, stakla i sl. Takvi centri su prisutni i u Montessori koncepciji. Montessori je velik naglasak stavljala na razvojne mogućnosti djeteta te je isticala da je *malo djeteta naša najveća mogućnost da doprinesemo temeljnom napretku čovječanstva* (Phlipps, 1999, 11) te je veću

pozornost poklanjala stupnjevima posebne osjetljivosti djece, naglašavajući da je potrebno poznavati i svrhovito odgovarati na iste, dok takav pogled na dječje stupnjeve razvoja izostaje u Reggio pristupu.

Prema Slunjski (2021) Reggio pristup u vrtićkom okruženju usmjeren je na suoblikovanje *razigranih okruženja za učenje*, zamišljenih kao kontekst istraživanja i učenja koji promiču kritički, aktivan i razigran pristup između triju različitih konteksta. Igra ima ključnu ulogu u razvoju kognitivnih, kreativnih i relacijskih sposobnosti ljudskih bića (Schousboe i Winther-Lindqvist, 2013 prema Slunjski 2021). Razigrani pristup učenju je jedan od najučestalijih pojmova u Reggio pristupu koji definira sam kontekst učenja i njegove odlike. U takvom kontekstu uloga odgajatelja je neposredna, zasniva se prije svega na kreiranju podražavajućega konteksta. U tom smislu sigurno i poticajno okruženje je ono u kojem dijete bez čestoga uključivanja i interveniranja odraslih može istraživati svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru, ne ugrožavajući pri tomu ni sebe ni druge (Rigatti, 2000). Kako Slunjski (2021, 45) ističe o promatranju djece, *kvaliteta intervencija odgajatelja izravno korespondira s kvalitetom njegova razumijevanja djece*. Prema tome, potreban je vrlo kompetentan odgajatelj koji će procijeniti koliko i kada je potrebno podražavanja djeci pružiti te u praksi živjeti slogan Marije Montessori *pomozi mi da učinim sam*. Sve što dijete može učiniti samo, treba ga pustiti da to i napravi te upravo zbog toga oba pristupa promoviraju samoaktivnost djeteta uz minimalno interveniranje odgajatelja.

### **Sličnosti i razlike u alternativnim didaktičkim koncepcijama – Reggio i Montessori**

Uspoređujući ova dva pristupa, vidljivo je da oba pristupa nastoje individualizirati puteve stjecanja znanja i istraživanja, potvrđuju potrebe djeteta i prinosu njegovu holističkom razvoju, ističu važnost igre i igrovnoga okruženja, zagovaraju kontekst dobrodošlice, proglašavaju otklanjanje disproporcije moći. U ovim pristupima naglasak je na suradnji, na dijete gledaju kao kreativno i igrovno biće koje je samo sposobno izraziti sebe, potiču različite načine izražavanja kreativnosti, promoviraju sukonstrukciju znanja i učenja, vjeruju u dječje mogućnosti, u urođene potencijale djeteta, kontekstualiziraju učenje na visokoj razini. Obje koncepcije su u značajnoj mjeri usmjerene na odnose i razvijanje zajednice učenja, na to da dijete kroz aktivno sudjelovanje manifestira različite otvorene kurikulumne koji su usmjereni na razvoj svih njegovih potencijala, promoviraju značaj interakcije između djeteta i njegove okoline uz poseban naglasak na dječju dobrobit. Kontekst dobrodošlice pruža različite



moгуćnosti za izražavanje kreativnih potencijala svakoga djeteta, te je takav kontekst prisutan u Montessori i Reggio pristupu.

U Reggio pristupu Thornton i Brunton (2010) navode da nije primjereno tjerati simboličke sastave koji se isključivo oslanjaju na verbalni kod jer tjeranje samo verbalnoga izražaja može ograničiti kreativne izražaje djece i značajno ih destimulirati. Reggio pristup zagovara više načina komuniciranja, uz naglasak da djeca njima razvijaju svoju kreativnost i kompetencije. Ova stavka je vidljiva i u Montessori pristupu gdje postoje različiti prirodni centri u kojima djeca istražuju i gdje kroz rukovanje prirodnim materijalima razvijaju svoju kreativnost. Prostori vrtića bazirani na ove dvije koncepcije potiču različite načine učenja i sudjelovanja djece. Odgajatelji u Montessori i Reggio pristupu trebaju biti, prije svega, sudionici i suistraživači (Katz i Cesarone, 1994), što u praksi znači da su oni osobe koje usmjeravaju proces istraživanja i iskustva djece kroz zajedničko sudjelovanje s njima. Usmjereni su na oblikovanje refleksivne prakse i mijenjanje uobičajene tradicionalne prakse. Za razliku od Montessori pristupa, u Reggio pristupu se mnogo više ističe važnost dokumentiranja djece, gdje se dokumentiranje shvaća kao razvijanje programa. Slunjski (2021) navodi da se dokumentiranjem program čini vidljivim djeci, odgajatelju i drugim sudionicima. Dokumentiranje pridonosi razvijanju refleksivne prakse tako što pridonosi promišljanju prakse, sagledavanju prakse na drugačiji način i mijenjanju prakse. Dakle, ovaj integrirani pristup dokumentiranju promovira kontinuirani razvoj pedagoške prakse i rad za dobrobit djeteta u svakom smislu. Thornton i Brunton (2010) navode da Reggio pristup promovira *individualnu i kolektivnu dobrobit*. Ono što je još prisutno u Reggio pristupu, a izostaje u Montessori pristupu jest to da odgajatelji u praksi realiziraju *namjensko usporavanje*. Namjensko usporavanje, prema Fyfe (1994), je pristup koji na produktivnost gleda kao na vrednovanje procesa istraživanja dječjih ideja i teorija, a ne kao na broj uspješno realiziranih aktivnosti tijekom dana. Također, namjensko usporavanje je više promovirano u Reggio koncepciji nego u Montessori. Dakle, vidljivo je isticanje važnosti procesa kroz koji djeca prolaze, a ne postizanje zadanoga rješenja. Namjensko usporavanje srž vidi u otkrivanju dječjih interesa, istraživanju i kreativnosti, a naravno da primjena ovoga načela u praksi traži više vremena od samoga odgajatelja, više prostora i slobode za svako dijete da bi svako dijete bilo u prilici iskazati svoj unutrašnji svijet obojen na sto načina.

Shodno svemu navedenom, vidljivo je da Montessori pristup više zagovara individualno učenje, živeći svoj slogan *pomozi mi da to uradim sam*, dok Reggio stavlja naglasak i na individualno učenje, ali i na suradničko učenje i stjecanje



znanja gdje je igra s vršnjacima posebno važna za razvoj djece. Dječja igra odražava njihove interese i preokupaciju. U svojoj igri djeca uče na najvišoj razini. Igra s vršnjacima je važna za razvoj djece. Prema tome, još jednom je potvrđeno koliko različiti igrovni izazovi za učenje potiču razvoj kreativnosti i kritičkoga mišljenja. Igram djeca na jedinstven način dovode u vezu različite ideje i resurse, postavljaju razna pitanja o procesu kroz koji su prošli te tako razvijaju sposobnost kritičkoga razmišljanja važnoga za proaktivnost u 21. stoljeću.

**Tablica 1.** Konceptualni okviri igre i kreativnosti u okviru Reggio i Montessori pristupa – indikatori usporedbe

Usporedne jedinice analize	Reggio pristup	Montessori pristup
<i>Slika o djetetu</i>	Ideje o kreativnosti i kreativnoj djeci oblikovale su razvoj Reggio pristupa. Participativni temelji, participativne odgojno-obrazovne aktivnosti.	Sveobuhvatan pogled na dijete, neizravan pristup učenju. Dijete uči drugačije od odrasle osobe – spontano i sveobuhvatno, a sve zahvaljujući svom duhu koji sve upija.
<i>Pogled na kreativnost i igru</i>	Dijete je kreativno i igrovno biće, svako dijete ima kreativni potencijal da izrazi sebe. Igra je djetetu prirodni način odnosa prema svijetu. „sto jezika“ izražavanja sebe. Postojanje ateljea, tj. mjesta koje je opremljeno za kreativni rad, s raznim materijalima ili alatima. Razvoj kreativnosti se potiče vizualnim simbolima poput slikanja, crtanja, obrade gline. Potiče se iskustveno učenje. Razigrani pristup igri, spontana igra. Igrovno okruženje za učenje. Provokacija ili problemski orijentiran rad. Kroz igru djeca uče na svojoj najvišoj razini. Igra s vršnjacima je važna za razvoj djece. Djeca diktiraju tempo, dužinu i fokus aktivnosti. Promoviranje divergentnih puteva spoznaje i igre.	Dijete kroz igru i svakodnevno življenje uči jezik bez ikakva napora. Uči se kroz vlastito iskustvo, kroz različite centre za učenje. Prostor u kome dijete boravi svijetlih je i vedrih boja, opremljen jednostavnim predmetima, potiče pozitivno i spontano ponašanje i “odiše” poticajnim ozračjem. Unaprijed do kraja isplanirane aktivnosti i definirani ishodi koji mogu potaknuti razvoj kreativnosti. Promoviranje konvergentnih puteva spoznaje i igre. Odsustvo spontane igre, sve igrovne aktivnosti su precizno planirane i vođene.

<i>Materijali i alati za učenje</i>	<p>Djeca uče iz svojega okruženja koje je produžetak njihova svijeta i odražava kulturu djece. Otvoreni materijali za učenje. Učionica se smatra pomagačem učenja jer su centri za učenje raspoređeni po cijeloj prostoriji. Otvoreni materijali za učenje s divergentnim rješenjima.</p>	<p>Materijal je dio pripremljene okoline i ima svoje određeno mjesto u prostoru. Zatvoreni materijali za učenje. Didaktički materijal je nadovezujući. Materijal postupno postaje sve teži i teži. Materijali za učenje su samoregulatorni. Raznovrsnost materijala za samostalan rad. Materijali i alati za učenje imaju unaprijed zadana rješenja.</p>
<i>Okruženje</i>	<p>Postoje učionički prostori koji odvajaju različite dobne skupine i veličine grupa. Učionice su glavno mjesto učenja i shvaćaju se kao treći učitelj. Učitelji kreiraju prostore za različite projekte i velike grupe djece. Bogato uređeni zidovi s portfolijima koji potiču zanimanje i interes djece. Učionički namještaj je otvoreno uređen na način da potiče suradnju. Učionice su grupirane prema dobi. Okruženje omogućava praktično učenje. Okruženje potiče osjećaj zajedništva.</p>	<p>Različite dobne skupine su grupirane zajedno u jednoj učionici. Postoje različiti individualni prostori za učenje s posebnim materijalima te se djeca moraju kretati kroz različite prostore zbog različitih aktivnosti. Učitelji postavljaju različite materijale u skladu s različitim izborima djece. Učionice su namještajem primjerene za djecu. Pripremljena okolina ima značajnu ulogu u realizaciji odgojnih ciljeva. Okruženje potiče samoistraživanje.</p>
<i>Uloga odgajatelja</i>	<p>Učitelj ima ulogu partnera, vodiča, savjetnika, promatrača i aktivnoga sudionika koji pomaže djeci istražiti svoje interese i uče. Učitelji planira nastavu, ali je prilagođava u stvarnom vremenu. Učitelji zajedno s djecom izrađuju izvedbeni kurikulum koji se temelji na njihovim interesima, a zatim dokumentiraju učenje koje se odvija u učionici.</p>	<p>Posredna je uloga učitelja, oni promatraju i usmjeravaju proces učenja. Učitelj je suradnik, promatrač i voditelj učenja.</p>
<i>Uloga djeteta</i>	<p>Djeca su središte učenja i inicijatori procesa učenja. Fokus je na suradničkom načinu učenja kroz projekte. Njeguju se jake strane djeteta i interesi. Učitelji, roditelj i dijete su suradnici koji se razvijaju tijekom procesa učenja. Učenici sudjeluju u interdisciplinarnim, praktičnim projektima kako bi dobili cjelovitiji pogled na različite teme.</p>	<p>Djeca imaju manje aktivnu ulogu u svom učenju. Fokus je na individualnom učenju. Snage i interesi učenika se njeguju, a djeca se potiču na dublje istraživanje tema koje ih zanimaju.</p>

<i>Kurikulum</i>	Ne postoji unaprijed definirani plan i program, rabe razvojni i kontekstualni kurikulum. Provokacija ili problemski orijentiran rad. Ocjenjivanje učenja učenika temelji se na promatranju i dokumentiranju uspješnosti učenika, a ne na formalnom standardiziranom testiranju.	Postoji unaprijed definirani plan i program. Učenje podliježe općem kurikulumu koji se bazira na učenju matematike, jezika, praktičnih vještina, geografije, kulture, znanosti i glazbe. Odsustvo formalnoga ocjenjivanja, prati se napredak djetetova razvoja i sudjelovanje kroz različite vrste evidentiranja.
------------------	---	---

Iz Tablice 1 vidljivo je da obje alternativne didaktičke koncepcije nose i neka zajednička obilježja, poput: aktivnoga učenja djece, razumijevanje i uvažavanje djece, više slobode za djecu, aktivno participativno uključivanje djece u proces učenja i istraživanja, važnost poticajnoga okruženja, otklanjanje disproporcije moći, podražavajuće okruženje bogato različitim resursima, važnost igre i igrovnoga okruženja, usmjerenost na odnose i razvijanje zajednice učenja, odsustvo prisile. Dakle, shodno svemu prethodno navedenom, potrebno je imati na umu da je učenje nepredvidljiv proces koji se treba pojavljivati kroz igru i istraživanje te polaziti od sukonstrukcije znanja, a ne pasivnoga primanja znanja. Učenje se nikad do kraja ne može odrediti, ni kontrolirati, ali je nužno kreirati pedagoške uvjete koji djeci omogućavaju istraživanje i generiranje različitih ideja i iskustava. Reggio pristup se više fokusira na suradničkom učenju, dok se Montessori fokusira na individualnom učenju. Oba pristupa koriste se djetetovim osjetilima za istraživanje i usmjeravanje njihova obrazovnoga iskustva. Učitelji u Reggio pristupu su partneri, a u Montessori voditelji. Reggio koncepcija grupira djecu prema dobi, a Montessori pristup djecu više dobnih skupina grupira zajedno. Dakle, vidljivo je da oba pristupa potiču razvoj stvaralaštva, eksperimentiranja, reciprociteta, transparentnosti, dijaloga, istraživanja, što je potrebno u suvremenom obrazovnom diskursu. Na osnovi svega rečenoga, može se zaključiti da se obje koncepcije, Reggio i Montessori, zasnivaju na konstruktivističkom pristupu i progresivističkom shvaćanju, što znači da se znanje gradi zajedno s djecom kroz igru, nikako se ne nameće u gotovom obliku, teži se k produktivnom, a ne reproduktivnom znanju i ponavljanju. Također, potrebno je imati na umu da se ni Reggio ni Montessori pristupi ne mogu shvatiti kao gotove formule koje implementirane u odgojno-obrazovnu praksu osiguravaju uspjeh jer, kako Slunjski (2021) navodi, inozemni se programi i modeli ne mogu transplantirati iz jednoga kulturnog konteksta u drugi bez opsežnih promjena i prilagodbi.

## ZAKLJUČAK

Shodno svemu prethodno napisanom, može se utvrditi da obje koncepcije na sebi svojstvene načine pružaju alternativu tradicionalnom obrazovanju. Reggio koncepcija je jedna od najmlađih alternativnih pedagogija koja je svoju odgojno-obrazovnu filozofiju izgradila na Montessori pristupu, koji je znatno stariji od nje. Reggio pristup je mnoga svoja uporišta, poput pedagogije usmjerene na dijete, konsuktivističko učenje, holistički razvoj djeteta, afirmativna slika o djetetu, upravo preuzeo iz Montessori pristupa. Usporedba u tablici prikazana u ovom radu implicira sličnosti i razlike između ovih dvaju pristupa, koje polučuju potrebu višestrukoga pristupa za svako dijete. Predstavljene alternativni pristupi usmjereni na holistički razvoj djeteta i stjecanje znanja, međutim koriste se različitim putevima za dostizanje toga cilja. S tim u vezi, vidljivo je da su obje koncepcije utemeljene u Italiji, da potiču samovođeno učenje i istraživanje djece, usmjeravaju se na dijete, samo na različite načine.

Kada je u pitanju etabliranje pozicije igre i kreativnosti u ovim pristupima, vidljivo je da Reggio koncepcija veći fokus stavlja na igrovno učenje i spontanu igru, korištenje otvorenih materijala za učenje elaborirajući igrovno učenje kao najveći vid učenja i spoznaje, za razliku od Montessori koncepcije koja zagovara korištenje zatvorenih materijala i odvijanje igre prema utvrđenim pravilima i planu. Spontana igra kao najizrazitiji oblik dječje aktivnosti u holističkom razvoju djeteta potvrđuje razvoj kreativnih potencijala i vodi ka kreativnom izražavanju i produktu.

Možemo reći da je najveća sličnost između ovih pristupa u tome što oni percipiraju djecu vrijednom poštovanja i sposobnom za samovođeno učenje. Iako obje koncepcije polaze od konstruktivizma i slobodi izbora, u Montessori pristupu učenje nije nužno temeljeno na interesu djeteta, zbog toga što učitelji pripremaju rad na materijalima te djeca sami vrše odabir već pripremljenih i prezentiranih materijala. Dakle, vidljivo je da ovaj odabir od ponuđenih materijala također ne zagovara razvoj kreativnosti. Najveća razlika između ovih dvaju pristupa je u kurikulumu i načinu na koji on može promovirati razvoj kreativnih potencijala. Montessori koncepcija ima unaprijed definirani kurikulum, dok Reggio koncepcija polazi od razvojnoga kurikulumu koji se kreira zajedno s učenicima i u skladu s njihovim interesima. To je jedna od osnovnih prednosti Reggio pristupa. Reggio pristup polazeći od eklektičkoga pristupa i otvorenoga kurikulumu u kojem nisu unaprijed definirani ishodi učenja, može podržavati razvoj kreativnosti na većoj razini u odnosu na Montessori koncepciju, koja definiranjem ishoda i kurikulumu može značajno

poticati razvoj kreativnosti u ranom djetinjstvu. Evidentno je da oba pristupa imaju svoje prednosti i nedostatke te da su postulati obje koncepcije uvjetovani razvojnim specifičnostima djece i načina na koje ih odgajatelji implementiraju u odgojno-obrazovnoj praksi.

Kreativnost u ranom djetinjstvu treba hibridni pristup svakom djetetu u skladu s njegovim razvojnim potrebama da bi se afirmirao razvoj kreativnih potencijala. Dakle, integrativno poticanje kreativnosti je vidljivo u sloganu Reggio koncepcije “sto jezika”, što znači mnogo različitih načina učenja, medija, igre koji oslikavaju divergentni način spoznaje koji je jedan od sastavnica kreativnosti. S druge strane, Montessori pristup može ograničavati razvoj kreativnih potencijala zbog upotrebe općega kurikulumu koji je striktan i nepromjenjiv. Ovaj rad sugerira važnost kvalitetnoga mijenjanja odgojo-obrazovne prakse. Svaka kvalitetna promjena iziskuje dugotrajan rad i trud, vrijeme i predani angažman svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. No, ne smije se zaboraviti da bez obzira kolika jedna pedagoška koncepcija bila kvalitetna i obećavajuća, ona ne može biti transformativni potencijal u praksi, ako nije kontekstualno prilagođena i implementirana. Rad potvrđuje da svaka koncepcija ovisi od implicitnoga tumačenja odgajatelja te da svaka promjena vrtićkoga okruženja treba biti prije svega usmjerena na jačanje kompetencija odgajatelja i na njihovo profesionalno usavršavanje. Važna su središnja operativna načela kojima se vode odgajatelji. Praksa danas treba suradnju, zajedničko vođenje, a sve smo više svjedoci naglašavanja disproporcije moći. Razumijevanje Reggio pristupa može biti inspiracija za odgojno-obrazovne djelatnike na različitim razinama odgoja i obrazovanja, počevši od propitkivanja srži obrazovanja, pristupa, profesionalnoga usavršavanja. Lekcije kojim nas djeca nauče kroz rad s njima mogu poslužiti za (samo)evaluaciju vlastitoga rada.

Temeljem navedenoga zaključuje se da je potrebno odgojno-obrazovnu praksu istraživati u svrhu njezina razvoja i prepoznavanja trenutnih resursa kojima se raspolaže te identificiranjem izazova koje je potrebno prevladati. Potrebno je napraviti pragmatični pomak od teorijskoga poklanjanja pozornosti dječjim potrebama, k afirmiranju istih u praksi. Neka od budućih istraživanja bi mogla propitati koliko danas djeca u vrtićkim okruženjima doživljavaju osnaživanje od strane odgajatelja, koji se potvrđuje jedinstvenost i originalnost ili se teži prosječnosti koja značajno potiče razvoj kreativnosti. Odgojni proces treba snažnu socijalnu interakciju i komunikaciju odgajatelja i odgajatelja u kojoj je prisutno pedagoško razumijevanje, poznavanje odgajatelja, slušanje, ophođenje i djelovanje u smjeru ostvarivanja odgojnoga smisla kreacijskih produkata. Ovaj rad završava odgovorom na postavljeno pitanje u uvodu: *Je li svaki pristup za*

*svako dijete?* Ne postoji jedinstven pristup koji će odgovarati svakom djetetu i svakom društvenom kontekstu, ali kontekstualizacijom različitih pristupa uz afirmaciju dječjih razvojnih potreba moguće je napraviti pomak u odgojno-obrazovnom diskursu.

## LITERATURA

1. Edwards, C. (2002). Three Approaches From Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), n1.
2. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections*. Bloomsbury Publishing USA.
3. Malaguzzi, L. (1987). *The hundred languages of children. The hundred languages of children (I cento linguaggi dei bambini. Exhibition catalogue)*, 16–21.
4. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Tipex d.o.o.
5. Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Univerzitet Crne Gore.
6. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naklada Slap.
7. Rigatti, Z. (2000). *Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(6), 9–13.
8. Rinaldi, C. (2009). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
9. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997) *Montessori ili waldorf? Educa*.
10. Slatina, M. (2006). *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Dom štampe.
11. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element.
12. Thornton, L., Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. Routledge.
13. Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, 56(24), 253–258.
14. Zini, M. (2006). Vidi, osluhni, dodirni, okusi, pomiriši i voli. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(44), 15–17.



## **PLAY AND CREATIVITY IN ALTERNATIVE DIDACTIC CONCEPTIONS - COMPARATIVE ANALYSIS OF REGGIO AND MONTESSORI APPROACHES**

*Alternative didactic conceptions with their peculiarities have been researched and questioned for many years. Various studies indicate that they contribute to the creation of a stimulating spatial environment in the institutions where they are implemented. The paper will establish the specifics of the Reggio and Montessori approaches, with a special focus on the development of play and creativity, and the role of a stimulating environment in the proximal development of the child. Didactic knowledge today integratively proclaims the child's actualization and proactivity in the process of learning and development. In this regard, the aim of this paper is to position play and creativity in Reggio and Montessori alternative approaches. Through different comparative units, the specifics of these two concepts will be explained, and their mutual similarities and differences will be pointed out. Special emphasis will be placed on highlighting the contextual specificity of play and creativity, taking into account the principles of both concepts that contribute to the development of creativity and creative potential in early childhood. The mentioned alternative conceptions represent a search-answer process for the proximal development of the child, and it will be shown how, with their didactic specificities, these conceptions give an answer to the potential of creativity.*

**Keywords:** *alternative didactic conceptions, creativity, Reggio and Montessori approach, game, stimulating environment.*