

УЧИТЕЉ КАО СТУБ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА – ПРИМЕР МОНТЕСОРИ И ВАЛДОРФ ШКОЛА

Јована Арсић¹

Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању

Апстракт: Алтернативне школе оставиле су снажан утицај на разумевање положаја детета и развој холистичког приступа у школском раду. Такав приступ неминовно је утицао на другачије позиционирање учитеља као носиоца холистичких идеја, те је он добио потпуно опозитне улоге дотадашњим традиционалним. У раду је извршена теоријска анализа улоге и значаја учитељске професије у алтернативним школама. Специфичности нових улога и положаја учитеља представљене су кроз анализу основних постулата и карактеристика васпитно-образовног рада у Монтесори и Валдорф школама. Како су у својим основама различити, ови педагошки приступи поставили су нове, различите изазове и задатке учитељима. Ипак, у реализацији својих васпитних концепција инсистирали су на холистичком приступу ученику и подстицању његове самосталности и сарадње на свим релацијама. С обзиром на то да су такве вредности учитељске професије препознате и у времену у коме живимо, импликације овог рада огледају се у указивању на могућности да се искористе потенцијали нових и другачијих улога учитеља које су поменуте алтернативне школе предлагале и успешно реализовале у својој пракси.

Кључне речи: учитељ, алтернативне школе, Монтесори школа, Валдорф школа

Увод

Развој реформне педагогије, повезан са потребом за реформом школског система (Петровић и Ђорђевић, 2020) резултирао је бројним бенефитима за дете и иновирањем наставе. Вишедеценијске критике школе, због њене пасивности, униформности, традиционалности и неподстицајности, уз подређеног ученика и доминантног учитеља, резултирале су развојем бројних педагошких концепција и модела алтернативних школа у оквиру реформне педагогије на почетку 20. века. Оне су биле засноване на дубљем разумевању личности ученика – његових аспирација и потенцијала, а карактеристичне су по флекси-

¹ jovanaa@pfvr.ni.ac.rs

билним и често иновативним наставним плановима и програмима у чијим се основама налазе дечја интересовања (Milutinović & Zuković, 2013: 260).

Алтернативне школе су професионалним улогама и компетенцијама учитеља придавале велики значај. У њима, како Анђелковић (2023: 214) истиче: „Наставник је водич деце који ради на њиховој еманципацији, подстицању, креативном и критичком развоју духа, груписању и зближавању уз наставне методе које стимулишу и подстичу боља постигнућа”. Пред учитеља оне су поставиле бројне изазове, а најпре су деловале у смеру промене тежишта наставе. Оно је са наставних садржаја померено на ученика тако да је улога ученика постала водећа и активна, са интенцијом максималног уважавања дечјих потреба и могућности. Иако полазне идеје и начини рада алтернативних школа нису истоветни, нит која повезује све њих јесте ученик, другачије перципирање ученичке позиције и подстицање његове активне улоге у настави и школи.

Све гласнија иницијатива присталица и оснивача алтернативних школа за променом приступа у образовању, утицала је на учитеље не само да прошире спектар својих наставних улога, већ и да промене став и однос према својој професији. Учитељске улоге које су током историјског развоја теорије и наставне праксе постајале комплексније и бројније (Лакета и Васиљевић, 2012) у алтернативним школама су се додатно развијале. Учитељ је добио посебно место, посматран је као значајна карика у праћењу, подржавању и усмеравању развоја ученика и као један од фактора успешности наставе.

Са циљем упознавања и дубљег разумевања улоге, особености и значаја учитељске професије у алтернативним школама, одлучили смо да се у овом раду фокусирамо на две широко прихваћене концепције које представљају репрезентативне примере добро осмишљене улоге учитеља. То су концепције Марије Монтесори (Maria Montessori) и Рудолфа Штајнера (Rudolf Steiner). Ради конкретизације постављеног циља, издвојили смо три аспекта проучавања на која ћемо усмерити пажњу. Први је разумевање специфичности улоге и положаја учитеља кроз приказ пожељних личних и професионалних квалитета. Други се односи на анализу њихових радних обавеза и задатака који се у значајној мери разликују у односу на традиционалну учитељску улогу. И последњи је усмерен на сагледавање различитих аспеката сарадње и педагошког односа са ученицима и родитељима у алтернативним школама.

Подршка и подстицај – суштина улоге учитеља у Монтесори школама

Монтесори педагогија више од читавог века побуђује интерес академске и стручне јавности, теоретичара и практичара, педагога, родитеља и студената у целом свету. Ова педагошка концепција заснована је на поштовању дететове способности да „само себе гради и учи из свог окружења, без директног уплитања одраслих“ (Милутиновић, 2011: 95). Њен творац, Марија Монтесори, у свом раду значајно се удаљила од традиционалног схватања деце и увидела је

дистинкцију између њиховог учења у односу на учење одраслих. Истичала је да деца уче подстакнута унутрашњим потребама и мотивима, спонтано, кроз интеракцију са средином, способна за самоусмеравано учење, те управо из таквих карактеристика дечје природе произишла је организација рада школе, уређење средине и материјала за учење као и улога учитеља (Петровић, 2016: 178).

Одређене карактеристике традиционалне наставе, које су у раду Монтесори школа значајно измењене, могу се посматрати кроз призму учитељске професије. У Монтесори педагогији положај и улога учитеља трансформисани су усвајањем нове образовне парадигме у којој деца постају полазна тачка и звезда водила васпитно-образовног процеса. Едуковани учитељ један је од три основна елемента Монтесори образовног система, поред припремљеног окружења и слободе детета уз развој одговорности (Lillard, 2016: 99). Међузависност поменутих елемената указује на потребу да образовање „истински заинтересује дете за неку спољашњу активност којој ће се оно посветити користећи своје потенцијале” (Montesori, 2007: 17).

Успешна реализација постављених задатака и квалитетно извршавање учитељске улоге захтева добру припремљеност и компетентне учитеље. Образовање за учитељску професију у Монтесори школама предвиђа испуњавање посебних захтева, што овај процес чини комплексним и сложеним. Монтесори је придавала значај наставничким едукацијама и током свог рада држала обуке како би пренела методе и филозофију рада Монтесори система. Прву међународну обуку за наставнике организовала је 1913. године у Риму, мада се и у годинама пре бавила едукацијом, али првенствено са италијанским студентима (Gutek & Gutek, 2020). Наиме, поред академског образовања и стечене дипломе државних педагошких факултета, природних или друштвених наука, потребно је додатно школовање да би се добио сертификат Монтесори учитеља (Jagrović, 2007; Matijević, 2001).

Посматрајући децу целовито, као индивидуе које треба подржати у свим сегментима њиховог развоја, Монтесори педагогија наглашава познавање и разумевање развојних карактеристика предшколске деце. Стицање неопходних компетенција и знања за рад са школском децом најпре се остварује похађањем припремне едукације, чиме се учитељи упознају са Монтесори теоријом о предшколском детету. Образовање учитеља за рад на школском нивоу, које следи након успешне Монтесори едукације за предшколски ниво, организује се са циљем додатног проучавања садржаја из природних и друштвених наука, као и из области уметности. Смисао поменуте едукације јесте оспособљавање учитеља за рад у оквиру школских предмета, бирање и употребу одговарајућег дидактичког материјала, али и припрема учитеља да знањем побуђује дечје интересовање. Поред наведеног формалног образовања, од учитеља се очекује и рад на личном нивоу, те је карактеристика Монтесори учитеља спремност за целоживотно учење и континуирано усавршавање (Lillard, 2016: 117–118).

Квалитети учитељске личности посебно долазе до изражаја у Монтесори педагогији, те је неопходно да читав процес дечјег развоја буде поткрепљен

учитељском сензитивношћу према достигнутом степену развоја, индивидуалним потребама и жељама ученика, уважавањем њихове слободе кроз континуирано пружање подршке и посвећености у праћењу рада. Говорећи о учитељској улози, и сама је Монтесори наглашавала важност тога да се учитељица прилагоди Монтесори систему: „Мора стећи моралну агилност коју до сада није захтевао ниједан други систем, која се огледа у њеној мирноћи, стрпљењу, благодати и понизности. Њене главне особине нису речи већ врлине“ (Montesori, 2017: 167). Да би неко постао Монтесори учитељ, а уједно и ефикасно спроводио Монтесори педагогију као неопходне особине, способности и квалитети истичу се интелигенција, ентузијазам, посвећеност раду и вера у потенцијал развоја деце (Lillard, 2016).

Монтесори педагогија посебну пажњу посвећује учитељском раду и његовој пракси. Основни задатак учитеља јесте да организује и води процес ученичког самосталног развоја у заједници деце различитог узраста, односно да негује дететов слободни рад, што представља прву фазу дневног ритма у Монтесори школама (Matijević, 2001). Руководећим принципом рада са децом и адолесцентима: „Помози ми да урадим сам!“ (Montesori, 2007: 83) Марија Монтесори наглашава да је учитељска улога усмерена на индиректно деловање, да је учитељ фасилитатор, а не предавач или лидер (Edwards, 2002; Sliwka, 2008). То се најбоље може видети у другој фази дневног рада, коју она назива заједничка разредна настава, у оквиру које се реализују радне, рекреативне, музичке и културне активности, религијска настава, и то све у кооперацији учитеља и деце (Matijević, 2001).

Дакле, реализација постављеног захтева могућа је једино уколико учитељ обезбеди подстицајну средину, дидактичке материјале и омогући да се поменути елементи нераздвојиво повезују са дететовим развојем. У процесу васпитања и обезбеђивања подстицајне средине потребно је поштовати захтев примерености сходно развојним потребама дефинисаним у виду: а) временске примерености, б) примерености садржаја сходно дечјим интересовањима и могућностима (не постављати ни прелаче, али ни претешке захтеве) и в) примерености односа (пружање помоћи, усмеравање, охрабривање, дијалог, индиректно усмеравање) (Bašić, 2011: 209).

У Монтесори педагогији дидактички материјали заузимају значајно место како у предшколском тако и у школском периоду развоја. Посматрањем деце учитељи су у позицији да откривају њихове потребе и интересовања, те им тако на основу периода развоја и индивидуалних личности могу понудити адекватне материјале и подстицаје (Lillard, 2016). Преферирају се природни материјали за обављање вежби из практичног живота, математике, језика, космичког образовања као и за развој чула (Анђелковић, 2023). Тако се остварује педагошки потенцијал Монтесори материјала, који се огледа у подстицању развоја дечје маште, креативности и развоја уметничке склоности и надарености (Стојановић Ђорђевић, 2011). Поред наведеног, Лилард (2016) истиче да самостално коришћење дидактичких материјала резултира учењем чиме се достиже висок ниво апстрактног знања и креативног мишљења. Обавеза учитеља јесте

да упозна децу са употребом истих, а то је могуће уколико темељно познаје функције материјала (Montesori, 2017).

Школски период Монтесори је означила као период интелектуалне радозналости у коме деца исказују спремност за космичко образовање. На том путу развоја, учитељ представља велике и кључне лекције којима се обухватају истине о формирању космоса и развоју цивилизације. Поменуте лекције презентују се у виду драмског представљања приче, поштовањем временског следа догађаја, а све у циљу подстицања маште и постављања основа за дечје истраживање (Lillard, 2016: 77–82). Заправо, у основи рада учитеља јесте потреба за интегративним приступом, чиме се превазилазе традиционално постављене, стриктне границе између наставних предмета и временског оквира за обраду планираног садржаја. Таквим радом остварују се значајни бенефити – побуђује заинтересованост за представљени садржај, стечена знања су целовита, а као таква повезују се са стварним животним контекстом, те је њихова практична провера и примена неминовна.

У Монтесори приступу педагошки однос и сарадња између учитеља и ученика може се описати на следећи начин: „Кад год је потребан детету, учитељ мора да буде ту, да би показао своју љубав и поверење. Учитељ треба да буде сигурна лука у сваком тренутку. Ипак, када дете пожели да ради самостално и независно, он то мора да осети и да се повуче“ (Петровић, 2016: 185). У таквом сарадничком односу се очекује да учитељ покаже спремност да учи и од детета, као и да учи заједно са њим (Isaacs, 2018). С обзиром на чињеницу да дечја аутономија представља аксиом рада, Филипс (Philipps, 2003) наглашава да је потребно да се учитељ одрекне утицаја ауторитета, али да преузме одговорност у питањима везаним за слободу детета.

Карактеристика рада алтернативних школа огледа се у неговању квалитетних и сарадничких односа и са родитељима деце. Блиска сарадња са родитељима предвиђена је у свим аспектима дечјег развоја, а да би се упознао дететов развојни ниво и континуирано радило на даљем развоју, потребно је познавати породичне околности, као и родитељима преносити начела и принципе Монтесори педагогије (Philipps, 2003). У ту сврху многе Монтесори школе нуде програме образовања родитеља (Isaacs, 2018). У намери да боље разумеју дететов напредак и развој, ради пружања додатне подршке за постизање образовних циљева, родитељи деце укључени су и у процес оцењивања (Matijević, 2001). Родитељи се укључују и у активности изван школског окружења односно заједно са децом и учитељима посећују различите локалитете. Овај облик сарадње остварује се у циљу давања одговора на сва питања која деца постављају у току учења (Lillard, 2016).

Умешност учитеља огледа се у перманентном посматрању, праћењу али и одређивању степена дечјег развоја, чиме је превазиђена традиционална евалуација ученичког знања. Дакле, у Монтесори педагогији акценат је на процени која се врши према дететовим карактеристикама и могућностима (Jagrović, 2007; Matijević, 2001). У циљу праћења напредовања све деце учитељ организује индивидуалне састанке и ажурно води белешке које су посебно погодне да родитељима дају повратну информацију о напретку детета (Lillard, 2016).

Учитељска професија у Монтесори педагогији укључује спектар различитих професионалних задатака и улога. Као доминантна препозната је улога водича која је путем креирања подстицајне атмосфере и коришћења материјала усмерена на интелектуални и креативни развој деце, уз стално присутну идеју ученика истраживача. Образовање и усавршавање Монтесори учитеља засновано је на принципима Монтесори педагогије која наглашава самосталност и слободни развој деце уз неговање топлих, сарадничких односа на основу којих је могуће пратити дечји напредак.

Учитељ у валдорфским школама – најзначајнији фактор комуникације и развоја

Холистички приступ васпитању и образовању којим се наглашава развој јединственог бића подржавајући његове психо-физичке, социјалне и духовне аспекте личности антипод је широко прихваћеном конвенционалном образовном приступу. Конкретан пример имплементације оваквог приступа у образовању може се препознати у раду Валдорф школа, чији је оснивач Рудолф Штајнер. У Валдорф школама учитељи су темељни стуб школе (Bezić, 1999) јер од њиховог деловања и одговорности зависи успех рада школе. Напред наведено имплицира важност професионалног оспособљавања и усавршавања учитеља за истоимену професију, на шта је и сам Штајнер указивао активним учествовањем у њиховој припреми (Поткоњак, 2003).

У Валдорф школама настава се одвија по епохама, где се у трајању од неколико недеља изучава одабрана тема, наставни предмет односно садржаји из природне и социјалне средине. Читав концепт школовања реализује се у трајању од дванаест година, док у првих осам разреда наставу организује и спроводи један (разредни) учитељ. На недељном нивоу учитељ реализује наставне активности до четрнаест радних сати, а осталу наставу организују стручњаци из различитих области (Matijević, 2001). Радом једног учитеља са истом групом ученика у континуитету негује се близак педагошки однос, сарадничка атмосфера и учитељи су у позицији да упознају све аспекте дечје личности. Приказани принцип рада у складу је са начелном идејом антропозофије да се човек састоји од тела, душе и духа, те да би се у том контексту организовао васпитни рад са децом, потребно је да учитељ упозна све три стране дететове личности (Влаховић, 2020). Циљ Валдорф образовања јесте развој деце и адолесцената у слободне, моралне и интегрисане личности, а да би се то постигло потребно је интегрисати уметнички, практичан и интелектуални приступ у наставном процесу (Sliwka, 2008). И сам Штајнер је наглашавао да у настави не сме да се „једнострано обраћа пажња само на дететов интелект“ (2001: 36), већ да дете учи тако што читаво његово биће учествује у сопственој активности.

С обзиром на то да сама школа није изникла на традиционалним поставкама, а традиционални начин рада за валдорфске учитеље није прихватљив, пожељно је да они „свакодневно долазе у разред свежи, ослобођена духа, спрем-

ни да се суоче са новим ситуацијама и задацима” (Парлић-Божовић, 2017: 668). Услед одговорности коју преузимају у процесу васпитања деце, њихов лични развој, односно развој духа и душе основ је за креирање атмосфере у којој су Валдорф учитељи позитивни модели ученицима (Матић и Грандић, 2022).

Без обзира на дечје предиспозиције и интересовања за одређени предмет, сва деца похађају главну наставу, за коју је учитељ одговоран, што оправдава идеју валдорфског образовања да је сваком људском бићу потребно широко основно разумевање света. Могућност селекције предмета према личном интересовању врши се тек у старијим разредима (Sliwka, 2008; Петровић, 2016). У почетним разредима ученици изучавају стране језике, упознају се са занатима, баве се спортом, док у току читавог школовања важно место заузима еуритмија, посебан облик сценске уметности (Анђелковић, 2023) којом се подстиче дечје изражавање кроз реализацију активности интеграцијом музике, говора и покрета. Валдорф педагози смисао спровођења еуритмије препознају у остваривању естетског васпитања као и складног телесног и духовног развоја (Јелић, 2016). Валдорф педагогија важност придаје комуникацији и причању, првенствено казивању бајки. Заправо, учитељске комуникацијске вештине играју кључну улогу у побуђивању дечјег интересовања за образовни садржај (Doutlik, 2015). Оно што разликује рад Валдорф школе у односу на традиционалну школу јесте коришћење уџбеника и савремених наставних средстава које је сведено на минимум. У том смислу потребно је да учитељ обезбеди све услове како би се учење одвијало на изворним предметима, по могућству у природи (Matijević, 2001).

Наставни план и циљеви постављају се на основу „живе спознаје бића човека који постоји у сваком наставнику“ (Štajner, 2001: 34). Дакле, учитељ има слободу да креира наставни план и да на основу педагошке вредности садржаја врши њихову селекцију (Петровић, 2016). Тиме је учитељ стекао аутономност да организује и конкретизује сопствени рад у складу са индивидуалним карактеристикама сваког детета. Успешна реализација постављеног задатка могућа је уколико учитељ добро упозна децу и пронађе начине да их подстиче и усмерава (Jagrović, 2007).

Поједини аутори (Doutlik, 2015; Цолић, 2021) Валдорф педагогију одређују као педагогију односа између ученика и учитеља. Наведени атрибути јесу оправдани, с обзиром на његову ангажованост у свим аспектима живота и рада школе уз изградњу квалитетних интерперсоналних односа са ученицима и родитељима, што се сматра посебно значајним за креирање квалитетне школе. Пред учитељем се поставља захтев да добро упознају развојне карактеристике и потребе деце, а да у складу са тим прилагођавају себе и сопствену праксу. Квалитет учитељског рада подразумева и познавање дечјег темперамента с обзиром на то да може доминирати динамиком рада (Stehlik, 2008). Снажан нагласак дат је на емоционалном и етичком развоју ученика, с тим у вези дугорочни односи омогућавају учитељима да одговоре на емоционалне и развојне потребе ученика (Sliwka, 2008).

Рад са децом односи се на упознавање образовних потреба и пружање помоћи у савлађивању школских задатака без традиционалног вредновања путем нумеричких оцена, већ на основу дечијих развојних потенцијала. Циљ је на одржавању редовне повратне информације и осигуравању ученичког прогреса, те је рад могуће усмено или писаним путем коментарисати, вршити анализу рада, бележити утиске и писати извештаје о раду ученика (Matijević, 2001; Matijević, 2017). Писање годишњег извештаја одраз је праћења ученичког рада чиме се детаљно даје осврт на постигнуће, остварен прогрес у току школске године, уочене таленте и прогнозира се будући рад (Илић и сар., 2006).

Валдорф школе имају карактер самоуправне школе јер се њихово функционисање базира на сарадњи ученика, учитеља и родитеља који заједно одлучују о свим важним аспектима живота и рада школе (Matijević, 2017). Самим тим, како Безић (Bezić, 1999) наводи, постоји потреба за додатним ангажовањем родитеља у раду школе – финансијски и морално. Родитељи деце саставни су део школског одбора и учествују у планирању, организовању и реализовању школских активности (Петровић, 2016). Ради одржавања редовне комуникације, организују се различити облици сарадње као што су посете породицама, семинари и предавања за родитеље, заједничке стручне конференције, екскурзије, свечаности, уређење школске средине (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022; Štajner, 1997). У Валдорф образовном систему, родитељи се сматрају равноправним учесницима у организацији рада школе (Илић и сар., 2006).

Резултати истраживања спроведеног у Хрватској указују на висок степен задовољства родитеља када говоре о сарадњи са учитељима у Валдорф школи. Као главни аспект њихове међусобне сарадње издвојили су се фактори који се тичу задовољства школом и поверење, сараднички односи, информисаност и партнерство, укљученост у школске активности као и субјективна процена и одговорност (Doutlik, 2014: 549). Синергијом и одржавањем квалитетне сарадње учитеља са родитељима креирају се оптимални услови за остваривање холистичког васпитања и образовања, прецизније сагледавање индивидуалних карактеристика и потреба детета, као и развој заједништва.

Услов за рад у Валдорф школама је стечено факултетско образовање и поседовање дипломе једног од Валдорф факултета чије се студије реализују у трајању од две до три године, уз стажирање под менторством искуснијег учитеља (Јањатовић, 2004; Jagrović, 2007). Поред наведеног, у пракси се сусрећу још неки видови професионалног оспособљавања за учитељски позив – трогодишње или четворогодишње студије за валдорфске учитеље са специјализацијом за извођење појединих предметних целина у вишим разредима (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022). Такође, наводи се и могућност запошљавања чак иако не постоји формални облик образовања за учитељску професију, већ је довољна позитивна процена компетентности од стране наставничког колектива (Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022). Комплексност учитељског позива у Валдорф школама огледа се и у захтеву за континуираним усавршавањем које организују друштва валдорфских педа-

гога (Matijević, 2001). Обичај је да учитељ додатно проучава антропозофију, док се еуритмија студира као посебан факултет уз могућност одређивања за уметнички, наставни или терапеутски смер (Илић и сар., 2006; Matijević, 2001; Матић и Грандић, 2022).

Из свега поменутог, може се закључити да улога учитеља у Валдорф педагогији подразумева посебну припремљеност и професионалну оспособљеност, уз уважавање дечје индивидуалности путем креативних приступа васпитно-образовним задацима. Посебно се изискују од наставника развијене компетенције за креирање подржавајућег окружења за целовити развој деце, што представља кључни предуслов за ефикасан педагошки рад Валдорф школа.

Закључак

Намера овог рада била је да се изврши теоријска анализа улоге и значаја учитељске професије у Монтесори и Валдорф школама кроз приказ пожељних личних и професионалних квалитета, радних обавеза и аспеката сарадње са ученицима и родитељима. Анализа је показала да је свеобухватно разумевање улоге учитеља у Монтесори и Валдорф педагогији комплексно и повезано са свим осталим аспектима рада алтернативних школа. Наиме, тешко је усмерити се ка савременом разумевању професионалне улоге учитеља без разумевања и додира са бројним позитивним постулатима алтернативних школа. Поред осталих, алтернативне школе изнедриле су идеју да учитељ није искључиво „ризница знања” који као доминантан захтев истиче послушност и меморисање наставног садржаја, а ученику је приступљено холистички, чиме су постављени чврсти и снажнији обрасци сарадње између ова два удаљена агенса.

Монтесори педагогија учитељима поставља задатак да буду добри посматрачи и водичи процеса самообразовања, да не буду у сенци детета, већ да буду њихова сенка. У Монтесори школама, једна од улога учитеља јесте да континуирано подстиче ученике да буду активни учесници васпитно-образовног процеса, охрабрујући их да самостално истражују свет око себе, манипулишу предметима и на тај начин развијају своје потенцијале. Стручност учитеља огледа се у познавању функција дидактичких материјала, његовој способности да креира привлачну средину и повољно окружење у коме ће се поштовати дететова слобода да самостално доноси одлуке, а тиме и да буде подршка у развоју њихове одговорности. Свакодневна сарадња са децом заснована је на идеји топлог односа и пружању помоћи у раду само кад је то потребно. На том путу развоја, успешно су укључени и родитељи који кроз различите активности могу пратити дечји напредак.

Учитељ у валдорфским школама препознат је као најзначајнији фактор комуникације и развоја. Педагогија Рудолфа Штајнера нагласак ставља на холистичко разумевање детета, снажно подржавајући емоционални и духовни развој кроз дугорочну сарадњу између учитеља, ученика и родитеља. У изграђеној атмосфери поверења, у свакодневној интеракцији, ученици могу да

испоље своје идеје и да усвајају знања, док учитељи имају прилику да боље упознају све аспекте њихове личности и достигнут степен њиховог развоја. Учитељске компетенције огледају се у његовој виспирености да наставу прилагоди специфичним фазама развоја деце, да укључује уметничке, креативне и подстицајне активности и да у што већој мери обезбеди учење у природном окружењу на изворним садржајима.

На основу наведеног, уочавамо да се и једна и друга супротстављају традиционалној школи и да у центар свог деловања стављају дете. Захваљујући таквој позицији, препозната је потреба да читав педагошки рад учитеља буде заснован на принципу уважавања и разумевања индивидуалних потреба, интересовања и могућности сваког ученика. Поштујући његову слободу, креативно изражавање, пратећи његов развој и напредовање, учитељи преузимају улогу ментора која је усмерена ка интелектуалном развоју деце, али и ка оснаживању и оспособљавању ученика за практичан рад, живот и деловање у заједници. На основу наведеног, уочавамо да се у педагошком раду Монтесори и Валдорф школа дубоко уважавају периоди развоја детета, препознају значаји подстицајног окружења и инсистира на професионалној оспособљености наставника, чинећи их стубом обе концепције. Путем пажљиво припремљених активности и примамљиве средине, Монтесори педагогија холистички приступа детету, баш као и Штајнер (Петровић, 2016).

Оваква промена положаја учитеља засигурно је варијабла са позитивним утицајем на развој сарадње. У наведеним алтернативним школама родитељи јесу активни учесници живота и рада. Значај сарадње са родитељима не оспорава се код традиционалних модела школе, али је исти сведен на постојеће и испробане облике, док је у алтернативним школама сарадња са родитељима освежена новим и иновативнијим приступима којима се осигурава квалитет. Захваљујући чињеници да је сарадња родитеља и школе неопходна, јер се битне одлуке доносе у вези развоја, васпитања и образовања њихове деце, такви ставови су се пренели и на савремену школу. Импликације овог рада огледају се у указивању на могућности да се искористе потенцијали нових и другачијих улога учитеља које су поменуте алтернативне школе предлагале и успешно реализовале у својој пракси.

Литература

- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205–214.
- Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437–449.
- Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 64(4), 531–552.
- Doutlik, K. (2015). Status medija u waldorfskoj školi. *Medijska istraživanja*, 21(1), 101–117.

- Edwards J. (2002). *Women in American Education, 1820–1955: The Female Force and Educational Reform*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Gutek, G. L., & Gutek, P. A. (2020). *America's Early Montessorians: Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Adelia Pyle*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54835-3>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori approach: Early years education in practice - 2nd Edition*. London: Routledge.
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinerja i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1–2), 65–77.
- Lillard, P. P. (2016). *Montesori danas: sveobuhvatni pristup obrazovanju od rođena do zrelosti*. Beograd: Propolis Books.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Типex.
- Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U G. Latinović (Ur.), *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa* (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2013). Educational Tendencies: Private and Alternative Schools. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 241–266.
- Montesori, M. (2007). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar.
- Montesori, M. (2017). *Otkriće deteta*. Beograd: ProPolis books, Srpska Montesori asocijacija.
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Sliwka, A. (2008). The Contribution of Alternative Education. In *Innovating to learn - learning to innovate* (pp. 93–112). Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264047983-6-en
- Stehlik, T. (2008). Thinking, feeling, and willing: How Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination. In Leonard, T. & Willis, P. (Eds.), *Pedagogies of the imagination* (pp. 231–243). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8350-1_17
- Štajner, R. (1997). Valdorf pedagogija. *Inovacije u nastavi : časopis za savremenu nastavu*, 15(3), 255–266.
- Štajner, R. (2001). *Aspekti valdorfske pedagogije, prilozi antropozofskoj vaspitnoj praksi*. Zrenjanin: Atelje Forsa.
- Анђелковић, А. (2023). *Школа: Ко ме звона звоне?*. Врање: Педагошки факултет у Врању.
- Влаховић, Б. (2020). *Путеви иновација у образовању*. Београд: САО.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија - уџбеник за студенте учитељских факултета*. Ужице: Учитељски факултет, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јањатовић, М. (2004). Рудолф Штајнер – оснивач Валдорф школе. *Педагошка стварност*, 50(7/8), 631–642.

- Јелић, М. (2016). *Анализа Валдорфске педагошке школе у свијетлу савремене педагошке теорије и праксе*. Зборник са научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети“ (441–464). Бања Лука. Приступљено (15.1.2024) са https://www.researchgate.net/publication/324890941_Analiza_Waldorfske_pedagoske_skole_u_svijetlu_savremene_pedagoske_teorije_i_prakse_Analiza_Valdorfske_pedagoske_skole_u_svijetlu_savremene_pedagoske_teorije_i_prakse
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2012). *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Матић, Ј. и Грандић, Р. (2022). Педагошка начела Валдорфске педагогије. *Васпитање и образовање*, 47(2), 33–47.
- Милутиновић, Ј. (2011). *Алтернативе у теорији и пракси савременог образовања - пут ка квалитетном образовању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов“
- Парлић-Божовић, Ј. (2017). Положај ученика у школи Рудолфа Штајнера као могући сегмент реформе у ери глобализације. У: У. Шуваковић, В. Чоловић и Марковић Савић, О. (ур.) *Глобализација и глокализација* (стр. 659-675). Београд: Српско социолошко друштво, Институт за политичке студије, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини. <https://ssd.org.rs/images/smilies/taz/sve/Globalizacijajglokalizacijazbornik2017.pdf>
- Петровић, Ј. (2016). *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања* (Необјављена докторска дисертација). Филозофски факултет, Нови Сад.
- Петровић, Ј. и Ђорђевић, М. (2020). Постпедагогија: развој концепта и најзначајније поставке. *Годишњак за педагогију*, 5(2), 35–49.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век - ни „век детета“ ни век педагогије : има наде --- XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука : Педагошко друштво Републике Српске.
- Стојановић Ђорђевић, Т. (2011). *Школа – темељна знања о прошлости, актуелним проблемима и перспективама развоја*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Цолић, В. (2021). Позитивне и негативне стране пет методичких приступа у раном математичком образовању. У: Н. Вуловић и А. Михајловић (ур.) *Методички аспекти наставе математике 4: зборник радова са четвртог међународног научног скупа одржаног 2-3. новембра 2017. године* (стр. 302–313). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу doi: 10.46793/MANM4.302C

THE TEACHER AS A PILLAR OF THE EDUCATIONAL PROCESS - THE EXAMPLE OF MONTESSORI AND WALDORF SCHOOL

Jovana Arsić

University of Niš, Pedagogical Faculty in Vranje

Abstract: Alternative schools strongly impacted the understanding of the child's position and the development of a holistic approach to school work. Such an approach inevitably influenced the different positioning of the teacher as a bearer of holistic ideas, and he was given roles completely opposite to the previous traditional ones. This paper presents a theoretical analysis of the role and importance of the teaching profession in alternative schools. The specifics of the new roles and positions of teachers are presented through an analysis of the basic postulates and characteristics of educational work in Montessori and Waldorf schools. As they are fundamentally different, these pedagogical approaches set new, different challenges and tasks for teachers. Nevertheless, in the implementation of their educational concepts, they insisted on a holistic approach to the student and encouraging his independence and cooperation in all aspects. Given that such values of the teaching profession are recognized even in our current times, the implications of the work are reflected in pointing out the possibilities to use the potential of new and different roles of teachers that the mentioned alternative schools proposed and successfully implemented in their practice.

Keywords: teacher, alternative schools, Montessori school, Waldorf school

Примљено: 7.5.2024.

Прихваћено за објављивање: 31.5.2024.

