

Aksiološki principi odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori u primarnom obrazovanju

Majcen, Dijana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:683589>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-30**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education -
Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK U ČAKOVCU

DIJANA MAJCEN

DIPLOMSKI RAD

AKSIOLOŠKI PRINCIPI ODGOJNO-
OBRAZOVNOG SUSTAVA MARIJE
MONTESSORI U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU

Čakovec, srpanj 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK U ČAKOVCU

PREDMET: FILOZOFIJA ODGOJA 2

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Dijana Majcen

TEMA DIPLOMSKOG RADA: AKSILOŠKI PRINCIPI
ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA MARIJE MONTESSORI
U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

MENTOR: Doc. dr. Draženko Tomić

Čakovec, srpanj 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK	3
SUMMARY	4
UVOD	5
1. PRINCIPI RADA MARIJE MONTESSORI.....	6
1.1. O životu Marije Montessori	6
1.2. Montessori odgojni principi i metode	7
1.3. Rad sa slaboumnom djecom	8
1.3. Didaktički materijali	10
1.4. Drugo razdoblje djetetova života i očekivani ishodi	11
2. MONTESSORI ŠKOLE I ORGANIZACIJE	13
2.1. Struktura Montessori dnevnog programa	13
2.2. Primjeri nekoliko Montessori škola u domovini i inozemstvu	16
3. AKSILOŠKI PRINCIPI ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA MARIJE MONTESSORI U RAZREDNOJ NASTAVI.....	20
3.1. Aksiologija, vrednote i škola	20
3.1. Matematika	24
3.2. Čitanje i pisanje	26
3.3. Gramatika.....	28
3.4. Prirodopis.....	29
3.5. Likovna kultura	29
4. PRIHVAĆANJE MONTESSORI RJEŠENJA U DRŽAVNIM ŠKOLAMA	31
4.1. Učenici	31
4.2. Roditelji	32
4.3. Učitelji.....	33
5. PRIGOVORI METODI ODGOJA I OBRAZOVANJA MARIJE MONTESSORI	35
5.1. Formalizam	35
5.2. Negativan stav prema fantaziji	36
5.3. Fetišizam	37
ZAKLJUČAK	38
LITERATURA	40
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA	41
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA (POTPISANA).....	42
IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA	43

SAŽETAK

Svrha ovog diplomskog rada je opisati vrijednosne, odnosno aksiološke, principe odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori u primarnom obrazovanju. Pri tom se promatraju njezine odgojne metode koje su prisutne u primarnom obrazovanju bez obzira radi li se o Montessori školama ili državnim školama koje su preuzele dio odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori, prve talijanske liječnice i osnivačice „Dječje kuće“. Montessori škole su prisutne izvan Republike Hrvatske, a u Republici Hrvatskoj je osnovana Osnovna Montessori škola u Zagrebu. Postoji i posebno obrazovanje za Montessori učitelje.

Značajan je Montessori didaktički materijal koji je prilagođen nastavnom procesu kako ga je sama zamislila. Radila je i sa slaboumnom djecom te ih uključivala u odgojno-obrazovni rad. Maria Montessori je formulirala svoje načelo ovako „*Pomozi mi da to učinim sam!*“ Njezina periodizacija razvoja djeteta temelji se na dobi djeteta. Kroz svako razdoblje su opisane i različite vrste djetetovog razvoja u određenom razdoblju.

Za ovaj diplomski rad najznačajnije je drugo razdoblje iz razloga jer su tada djeca prisutna u razrednoj nastavi. Učenici na kojima je bila primijenjena njezina pedagogija pokazali su se skloniji individualnom radu i samostalnom zaključivanju o pojedinim nastavnim sadržajima. Zbog primijenjenog didaktičkog materijala, učenici su imali veću maštovitost i slobodu izbora aktivnosti tijekom nastavnog procesa.

Vrijednosni principi odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori ovdje su obrazloženi kroz nastavne predmete u razrednoj nastavi. Ujedno su navedeni i neki razlozi za prihvaćanje Montessori rješenja u državnim školama od strane roditelja, učenika i učitelja ali i ukazano na neke nedostatke njezinog odgojno-obrazovnog sustava u primarnom obrazovanju koji se tiču formalizma, negativnog stava prema fantaziji i fetišizmu.

Ključne riječi: aksiološki principi, odgojno-obrazovni sustav, Maria Montessori, primarno obrazovanje

SUMMARY

The purpose of this thesis is to describe the axiological principles of Maria Montessori's educational system in primary education. The emphasis will be on her educational methods that are present in primary education, whether they are Montessori schools or public schools that have taken over part of Maria Montessori's educational system. She is the first Italian female doctor and founder of the Children's Home in Italy. Her didactic material is very important in the teaching process because it represents the educational system of Maria Montessori. She also worked with low-income children and included them in educational work. Maria Montessori most advocated her principle of "*Help Me Do It Alone*". Her division of the child's development is by age, so her periods have sub-periods. Throughout each period, different types of child development in a particular period are described. The second period is most important for the topic of diploma work, because then the children are present in the classroom. The students to whom her pedagogy was applied were more inclined to work individually and make independent decisions about certain teaching contents. Due to her didactic material, students had greater imagination and freedom to choose activities during the teaching process. Montessori schools are present outside the Republic of Croatia, and the Republic of Croatia established a Montessori Primary School in Zagreb. There is also special education for Montessori teachers. Each axiological principle of Maria Montessori's educational system will be explained through classroom teaching. At the same time, the reasons for accepting the Montessori solution in public schools by parents, students and teachers will be outlined, as well as the objections to its primary education system. Most complaints were about formalism, a negative attitude to fantasy and fetishism.

Key words: axiological principles, educational system, Maria Montessori, primary education

UVOD

Ovaj diplomski rad nosi naslov *Aksiološki principi odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori u primarnom obrazovanju*. Naglasak je stavljen na odgojne metode Marije Montessori u razrednoj nastavi. Razlog izbora teme ovog diplomskog rada je spoznaja da alternativne metode Marije Montessori u odgojno-obrazovnom procesu mogu biti korisne i inovativne u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Kroz životopis Marije Montessori prikazani su i njezini odgojni principi i metode, didaktički materijal, „Dječja kuća“ i rad sa slaboumnom djecom. Prikazane su i odgojno-obrazovne ustanove izvan Republike Hrvatske i jedna osnovna škola u Zagrebu koje primjenjuju vrijednosne principe odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori. Par riječi će biti i o obrazovanju za Montessori učitelje. Slijedi opisivanje aksioloških ciljeva odgojno-obrazovnog sustava Marije Montessori prema predmetima u razrednoj nastavi. Na kraju su razlozi za prihvaćanje ili neprihvatanje metoda odgoja i obrazovanja Marije Montessori.

1. PRINCIPI RADA MARIJE MONTESSORI

1.1. O životu Marije Montessori

Marija Montessori je rođena 31. 8. 1870. u Chiaravalleu nedaleko od talijanskog grada Ancone kao jedino dijete u obitelji uspješnog državnog službenika. Bila je neobično nadarena. Postala je 1894. prva žena liječnik u Italiji. Tijekom studija radila je kao pomoćna liječnica i pri tom sakupljala građu za diplomski rad. U posljednjoj godini studija i godinu potom radila je u ambulanti stanice prve pomoći dječje bolnice, gdje je postavljala dijagnoze, propisivala liječenja i asistirala pri operacijama. Postala je specijalist za dječje bolesti i okončala studij diplomom doktora medicine i kirurgije. U okviru istraživačkog rada na psihijatrijskoj klici u Rimu radila je na odjelima s djecom s mentalnim poteškoćama. Nisu to bila mentalno retardirana djeca u današnjem smislu riječi, nego o djeca koja se nisu mogla socijalizirati. Kao takva su smještena na posebne bolničke odjele. (Philipps; 1999: 7)

Prva „Dječja kuća“ osnovana je 6. 1. 1907. u Rimu, odnosno u radničkom dijelu siromašnog naselja San Lorenza. Marija Montessori sakupljala iskustva proučavajući potrebe djece i njihovo djelovanje. Zdrava djeca su sa zadovoljstvom prihvatila pribor koji je ona razvila tijekom rada sa slaboumnom djecom, počela su samostalno birati i spontano sa zanimanjem raditi, uz duboku koncentraciju, disciplinu i smisao za rad. Otkrila je kako djeca posjeduju znatno više sposobnosti nego se to mislilo da posjeduju. Prenosanje znanja je beskorisno ako se zanemaruje cjelovit razvoj osobnosti. Odgoj nema svrhe ako se odgojnim postupcima ne smjera k dobrom. Smatrala je da djeca, kad su slobodna, hoće dobro. Ona ih je učila osjećati, misliti i htjeti. Odgajanje djeteta započinje njegovim rođenjem i mora biti oslobođeno od svakog nasilja okoline. Za Mariju Montessori dijete u sebi krije savršeni plan svog razvoja kojemu treba dati priliku da se ostvari. (Philipps; 1999: 9)

Udruženje AMI (Association Montessori Internationale) utemeljeno je 1929. godine. U tijeku fašističke vlasti u Italiji njezine knjige su spaljivane i zatvarani su Montessori vrtići i škole. Britanci je zadržali 1939. u Indiji u ratnom zarobljeništvu kao Talijanku, ali joj nisu onemogućili rad. Neprestano djeluje, piše, predaje i podučava. Nakon II. svjetskog rata postupno se obnavljaju nekadašnje i otvaraju nove Montessori institucije. Za rad na području religioznog odgoja Mariji Montessori

odali su priznanje pape Pio X. i Benedikt XV. Dobiva i druga priznanja za svoj rad. Neumorno nastoji na širenju svoje metode. Po povratku u Europu živi u Nizozemskoj. Umrle je 1952. planirajući put u Genu gdje je trebala uvesti afričke učitelje u svoj način rada. (Philipps; 1999: 7)

1.2. Montessori odgojni principi i metode

Maria Montessori je govorila da se dijete samo razvija pod psihički tajanstvenim uvjetima. Rezultati znanstvenih istraživanja začuđujuće se podudaraju s njezinim intuitivnim naslućivanja kojima se danas polagano razotkrivaju tajne razvoja djeteta. Ona je tražila promjenu dotadašnjeg pristupa odgoju djece, promjenu odnosa odraslih prema djeci. U središtu njezine pedagogije je dijete, a cilj je ostvarenje svih njegovih prirodnih potencijala u neovisnoj i odgovornoj odrasloj osobi. Temeljno načelo Marije Montessori je pomoći djetetu u svim razdobljima od rođenja nadalje u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju. Njezin pedagoški koncept nosi izvorne pedagoške ideje, koje su posebno bliske principu radne škole i pedocentrizmu, koji je promovirala Ellen Key. Zagovarajući glavnu tezu da su mnoge poteškoće odraslih ljudi rezultat njihova načina života i problema koji su imali u djetinjstvu, teorijski i praktični rad Marije Montessori u velikoj se mjeri temelji na dijelu teorije Sigmunda Freuda. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 117)

Maria Montessori je ponudila pedagogiju obilježenu specifičnim tumačenjima i aktivnostima u procesu odgoja. Ta pedagogija sadrži značajne didaktičke karakteristike iako joj u temelju stoji ideja slobodnog odgoja. Teorijska određenja se odnose na razdoblja osjetljivosti, polarizacije pažnje, stava i ponašanja prema djetetu, zatim na temeljne principe odgojnog rada, organizacije okruženja, uloge odgojitelja, materijala i slično. Među svojim pedagoškim idejama Maria Montessori stavlja naglasak na nekoliko prirodnih zakona, a uvažava i dva principa koji su vezani na smjer djetetova razvoja i koji se nalaze u samim temeljima njezinog odgojnog sustava. Prvi prirodni zakon je princip rada koji se odnosi na ispunjenje djetetovih najdubljih potreba potpunom posvećenošću onomu što ono radi. Može se očekivati mirnu atmosferu, ljubaznu međusobnu komunikaciju i disciplinu samo ako se poštuje princip rada. Drugi princip je princip samostalnosti koji bi dijete trebao opskrbiti samostalnošću na putu njegova cjelovitog razvoja. Sposobnost djetetove

pažnje predstavlja poticaj istoj pažnji, a snaga pažnje i zanimanje ovise o fazi razvoja u kojoj se dijete nalazi. Tijekom prvih impulsa pažnje dijete biva instinktivno privučeno nečim iz nastavnog plana, dok poslije, kako se njegovo iskustvo širi, intelektualna znatiželja suzbija te prve impulse i dijete sve više svjesno usmjerava svoju pažnju i razvija usredotočenost. Kontrolirana pažnja omogućuje princip djetetove volje, koji se razvija aktivnim odnosima prema vlastitom okruženju. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 119)

Montessori posebnu pažnju poklanja principu razvoja inteligencije, koji predstavlja ključ razumijevanja nečijeg života. Ona smatra da intelektualni razvoj započinje pojavom svijesti o postojanju različitosti u okruženju. Razvoj djetetove mašte i kreativnosti, kao unutarnje snage, predstavlja još jedan važan princip. Čak i za taj princip okruženje ima ključnu ulogu. Ono bi trebalo biti lijepo i harmonično, trebalo bi biti utjelovljenje emocionalnog i duhovnog života. Ovaj princip orijentiran je prema urođenim sposobnostima djece da pokažu empatiju i razumijevanje prema drugima. Posljednji princip odnosi se na faze djetetova razvoja, koje su povezane s njegovom kronološkom dobi. Slobodan izbor kao filozofija odgoja ostvaruje se mogućnošću da se svako dijete upozna s materijalom uz posrednu pomoć učitelja. Djeca se zanimaju za materijal koji im učitelj pokaže. Međutim, pri odabiru materijala važno je da je djetetu unutar njega nešto već otprije poznato. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 119)

Maria Montessori smatra da osjetilno opažanje ne predstavlja samo jednu od kvaliteta života, nego takvo opažanje ujedno stvara i temelj za „jasno i snažno održavan duh“. Isto tako drži da je važno učenje cjelinom osjetila i osposobljavanje za kretanje. Zbog nepoštivanja tog pravila često dolazi do smetnji u dječjem razvoju.

1.3. Rad sa slaboumnom djecom

Na pedagoškom kongresu u Torinu 1898. godine Marija Montessori zastupala je mišljenje da su slaboumna djeca društvena bića koja trebaju podučavanje i brigu u većoj mjeri nego zdrava djeca. Zatim je dobila od ministra prosvjete zaduženje da u Rimu preuzme stručno obrazovanje učitelja slaboumnih. Na temelju opažanja s prirodnoznanstvenog i medicinskog gledišta i proučavanja radova Itarda i Seguina (francuskih liječnika koji su se bavili slaboumnošću) Marija Montessori razvila je

poseban pribor i načine podučavanja slaboumne djece. Uz dvogodišnju primjenu tih metoda podučavana djeca bi položila javne ispite za redovne škole. Bivši Montessori učenici, što uključuje i djecu s teškoćama u razvoju, pokazali su pozitivne rezultate samovrednovanja. „Normalni“ Montessori učenici nisu imali predrasude prema djeci s teškoćama u razvoju, pokazali su manju socijalnu distancu prema „drukčijima“ nego li njihovi vršnjaci iz redovne škole. Uz to, imali su veću socijalnu kompetenciju i „bliskost“, oko 72% njih je moglo sebi zamisliti prijatelja s tjelesnim oštećenjima. (Philipps; 1999: 8)

Radi se o tom da dijete niskog samopoštovanja i s emocionalnom nesigurnošću može imati poremećaj u uspjehu, specifične poteškoće kao disleksiju, poremećaj čitanja, pisanja i ponašanja, oštećenje percepcije, probleme s motorikom, usporeni razvoj. Tu je već i duševno zdravlje u opasnosti. Nastoji se pružiti motivaciju djetetu u onom dijelu u kojem ima poteškoću sa samostalnošću i djelovanjem. Odbijanje pohađanja škole ili određenog predmeta kod djece školske dobi povezano je s lošim ocjenama ali i s napetom atmosferom u obitelji. Prikladni didaktički materijali služe kao poticaj za „normalizaciju“ djeteta u školi. Diskalkulija se može riješiti i običnim matematičkim materijalom, a disleksija materijalom za pisanje kako bi se smanjile teškoće u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa te u samostalnom sastavljanju teksta. Dijete valja sagledavati kao skup svih njegovih načina izražavanja. Naglasak valja staviti na poštivanje djetetove individualnosti. Tako dijete može pažljivo uočiti i osvijestiti vlastite probleme i na kraju ih svladati. Koliko je važno djetetu dati dovoljno vremena za njegove poteškoće da bi razvilo vlastitu strategiju, pokazuje primjer:

Djevojčica u drugom razredu uz ostale poteškoće ima probleme i s razumijevanjem pisanih zadataka. Bilo joj je posebno teško čitati „riječ po riječ“ da bi na kraju razumjela matematičku informaciju koja stoji iza tih riječi. Ona uzima karticu s napisanim matematičkim zadatkom: „Podijeli dvadeset i sedam s tri“, nakon toga uzima ploču za množenje i na nju polaže štapić od tri perle (ružičaste boje) sve dok ne izbroji do 27.

U primjeru ove djevojčice vidimo polagano sazrijevanje razumijevanja matematičkih odnosa. Kada odrasli pokažu djetetu neku kraću verziju zadatka, to dijete samo zbuni jer ono u tom trenutku nije u stanju brzo i djelotvorno doći do rezultata. Od terapeuta se traži da se drži po strani i da ima strpljenje a djeci da omogući učenje kroz

aktivnosti i djelovanje. Bit terapije je u neverbalnom kontaktu - pazi se da oči prate aktivnost. Ponavljanjem aktivnosti djetetu se pruža mogućnost pronalaženja vlastitog ritam rada i aktivnosti te prenošenje tog na druge aktivnosti. Važno je upoznati učitelje s problematikom djece i instruirati ih. Tako, pojedini učitelji u dogovoru s terapeutom dopuštaju djeci s diskalkulijom korištenje didaktičkog Montessori materijala pri pisanju testova; neki učitelji ostavljaju više vremena za vježbanje; drugi su spremni djetetu individualno objasniti zadatke; neki učitelji namjerno daju lakše testove kako bi u djeci gradili samosvijest; neki opet nude manje, prilagođene zadatke. U svakom slučaju, preporučuju se materijali koji omogućuju razvoj taktilnog osjetila. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 148-150)

1.4. Didaktički materijali

Didaktički materijal Marije Montessori sve više traži pedagoško vrednovanje. Mnogi koje zanima pedagogija Marije Montessori vjeruju da je upravo materijal temelj njezine uspješne pedagoške prakse. Upotreba didaktičkog materijala pretpostavlja odgovarajuće razdoblje djetetove osjetljivosti i uređenog okruženja, a rukovanje njime osigurava polarizaciju pažnje. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 120)

Uređena učionica daje poticaj djeci na konstruktivan individualni rad. U prvom dijelu nastave ujutro dijete će odabrati materijal i donijeti ga iz ormara na svoje radno mjesto. Ovisno o djetetovim interesima za taj dan, rad će imati različito trajanje i udublivanje. U slučaju unutarnjeg zasićenja, dijete će odložiti materijal natrag u ormar i uzeti mali odmor prije nego što se opredijeli za drugu aktivnost. Nije strogo određen početak za jutarnji rad. Djeca ulaze u učionicu između 8.00 i 8.30 te ne ometajući druge uzimaju materijal i sjedaju na slobodno radno mjesto za individualni rad. Nakon završetka te prve faze dnevnog rada slijedi zajednička razredna nastava. (Matijević; 2001: 43)

Materijal je tako sastavljen da upućuje dijete na samo jedan određen način kako se njime služiti. Ako bi djetetu palo na pamet da iz valjaka za izučavanje dimenzija napravi željeznicu neće naći potporu kod učiteljice nego tek pasivnu rezistenciju. Materijal vodi dijete sustavnim treningom do svestranog umijeća i znanja, a čitav duh ove programirane škole priječi ga zabrazditi u fantastične igre. Učiteljica dosljedno principu ove metode nikad ne ispravlja. Ona samo jedanput bez

daljnjih riječi pokaže posao i spomene ime. Ako dijete pravi pogreške učiteljica smatra da dijete još nije zrelo za ovu vježbu ali mu to ne kaže. Drugi princip ove metode, da sami materijal mora pokazati učinak ali i pogrešku u radu, očituje se tako da dijete samo kad složi npr. sve pločice opazi da je negdje pogriješilo jer, eto, dvije pločice ne spadaju skupa. Ili na primjer, uzimaju se debele drvene grede s udubinama u koje se smještaju drveni valjci različitih dimenzija. Za svaku udubinu predviđen je jedan valjak. Djeca nastoje naći svakom valjku pravo mjesto. I u tom poslu ih nitko ne poučava niti ispravlja, nego ih sam materijal dovodi do rezultata. Također, kontrolu obavlja samo dijete gledajući je li dobro posložilo sve valjke. Novi primjer je kad djeca kušaju zavezanim očima prepoznati krpice od različitih tkanina ili traže po dvije jednake krpice. Na drvenim okviru su pričvršćene tkanine s napravama za razne vrste kopčanja (puceta i rupice, rupice s vrpcom kao kod cipela i druge). Ovom vježbom djeca nauče brže potrebne pokrete kod odijevanja nego u jednostavnoj životnoj praksi gdje samo od vremena na vrijeme kušaju zatvoriti odjeću ili obuću i to najčešće u prisutnosti starijih osoba. (Stein-Erlich; 1934: 9-10)

1.5. Drugo razdoblje djetetova života i očekivani ishodi

Od 6. do 12. godine u Montessorijevoj periodizaciji traje drugo razdoblje djetetova života. Tada dijete postaje svjesno dobrog i lošeg, ne samo u vlastitom djelovanju nego i kod drugih. Osim toga, gradi i svoju moralnu svijest koja kasnije vodi k društvenoj svijesti. U tom razdoblju je dijete smireno i sretno, a na mentalnom planu zdravo, snažno i postojano. Tada je izuzetno bitno ne zapostaviti kognitivne mogućnog djeteta. Pravilnim vođenjem aktivnosti kognitivnog učenja otvara se prostor za daljnji razvoj. Dijete sa sedam godina traži odgovor na pitanja *Zašto?* i lagano ulazi u sferu apstraktnog mišljenja. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 160)

U moralnom razvoju dijete razmatra o dobru i zlu, prvo samo teorijski, nakon čega spoznaje primjenjuje na stvarne situacije. Razvoj savjesti kao nastavak razvoja karaktera, razvoj voljnog, razvoj moralnog i razvoj svijesti o posljedicama djelovanja, razvoj koncepta pravde i pravednosti. Zatim slijedi kognitivni razvoj. Kod djeteta se pojavljuje svjesnost života izvan obitelji i uskog kruga prijatelja, konkretan pristup apstraktnim stvarima, razvijena je potreba i fiksacija za razumijevanjem zašto se nešto događa. Osim senzomotornih sposobnosti dijete

prikuplja znanja promatranjem i samostalno bez pomoći odraslih, razvija se mogućnosti refleksije, razvoj mašte, usvajanje pisanog jezika. Kroz emotivni razvoj slijedi zadovoljstvo smislenom aktivnošću, spokoj, smirenost, mogućnost adaptacije na postojeće situacije i ljude koji ih okružuju, emocionalna povezanost s budućim zadacima, razvoj osobnosti, razvoj sposobnosti samovrednovanja. U socijalnom razvoju dijete postaje poslušno i čini stvari za dobrobit zajednice, slijedi pravila ponašanja i običaje, spremno je djelovati u zajednici, postaje moralna osoba i ne želi se neprimjereno ponašati, razvija interes za stvari koje ga okružuju. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 161)

2. MONTESSORI ŠKOLE I ORGANIZACIJE

2.1. Struktura Montessori dnevnog programa

Montessori načela se provode programom „Verbundene Schule“ ili „povezane škole“. Ona imaju neka zajednička načela:

– svako dijete posjeduje dušu, duh i tijelo, da to troje čini jedinstveno, nezamjenjivo i cjelovito stvorenje. Dijete posjeduje posebno dostojanstvo i ima pravo na svoj život - ono pripada sebi. Osobine djeteta su spontanost, inicijativa i volja za razvijanje vlastitih sposobnosti.

– svako dijete je „svoj vlastiti graditelj“. Izgrađivanje djeteta se događa iz unutrašnjeg poriva. Izgradnju dijete mora samo započeti i dovršiti. To se obuhvaća sva osjetila i kretanje čitavog tijela jer dijete želi raditi.

– svako dijete gradi svoju osobnost. U izgradnji njegove osobnosti služe cilj i sadržaji odgoja. Sloboda ne znači nužno činiti što čovjek želi nego se sloboda i red uvjetuju međusobno i grade protutežu sukobima i kaosu.

– svako dijete ima svoj plan izgrađivanja. U drugom razdoblju pojačani su procesi opažanja i osjetljivosti za učenje, pod tim se podrazumijeva hodanje ili kretanje općenito, razvoj jezika, smisao za strukturu, pisanje, računanje i socijalizacija. Dijete treba uložiti mnogo više napora i vremena da bi nešto naučilo i nadoknadilo vještine ako razdoblje prođe.

– svako dijete treba primjerenu pomoć u susretu sa svijetom i ljudima. Kada susret s izvornim predmetom nije moguć, tada pomažu posebno izgrađeni materijali. Odrasli trebaju posluživati i voditi dijete, trebaju biti angažirani i sudjelujući promatrači, a kada je potrebno, izravno se uključiti u načelo „*Pomozi mi da to učinim sam*„. Samostalnim aktivnostima s predmetima i s ljudima samostalnost djeteta raste.

– djecu se ne smije varati o Bogu. Dijete raste s povjerenjem prema svojoj sredini i prema onima koji se brinu o njemu. Pripremljena sredina djeci pruža sigurnost jer, unatoč svim nedaćama, ipak se isplati postati odrastao čovjek. Odrasli trebaju više govoriti kako će njihova djeca uspjeti u određenom području života. Oni to mogu omogućiti vjerom i životom. Djeca su Božja stvorenja pa stoga imaju pravo

čuti i doznati o Bogu, a škola gradi put prema tome. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 22 i 23)

Podučavanje i učenja koje je usmjereno na individuu traži drukčije oblike učenja i podučavanja, traži više vremena, više školskih sati. Ta škola počinje u 8 sati, a završava u 15 i 45. Cjelodnevna škola ne smije imati produženu nastavu nego mora imati svoju vlastitu koncepciju. Organizacija nastave *Verbundene Schule* događa se unutar četiriju strukturalnih elementa, a to su jutarnji krug, slobodni rad, integrirana i predmetna nastava. Dodani su još i specifični elementi cjelodnevnih škola, a to su slobodno vrijeme za ručak, grupe za nadarene, grupe za tehnički. Na taj način se razvija radni odgoj. Izbjegavanje tipične podjele nastave po predmetnima ne znači zapuštanje specifičnog stručnog znanja i važnih predmeta. Nastava matematika se odvija u tišini. Uz tehničke predmete raspoređene po sadržajima, predmete vezane za obradu tekstila i informatike, prisutni su engleski i sport kao nastavni predmeti. Ako postoji mogućnost, svi ti predmeti mogu se povezati. Tijekom „slobodnog rada“, uz glavnog učitelja, uvijek treba planirati uključivanje i nastavnika pojedinih predmeta. Uspjeh nastave u toj školi ovisi o onome koji organizira nastavu te o dogovorima i planiranju rada. Zato je za djecu i mlade jako važno ponavljanje aktivnosti, djela u istom obliku, u sličnim uvjetima i u isto vrijeme. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 23)

Prvi strukturalni element *Verbundene Schule* je „jutarnji krug“ koji otvara početak školskog tjedna, on je dar i zadatak. Elementi tog „jutarnjeg kruga“ su zornost i osvješćivanje, slušanje, osjećanje, kušanje, mirisanje, kretanje, opažanje, razumijevanje i osjetiti ili postati miran i tih. Ali to ne znači da su djeca nijema ili nepokretna. Pojam „središte“ u Montessori pedagogiji posebno dolazi do izražaja. Grupa učenika okupi se u krug (na stolicama ili sjede na podu). Na prvu zaigran, neozbiljan postupak djeluje na djecu da se doista koncentriraju na „središte“. Središte postaje tema kruga, centralna točke pozornosti grupe. O temi kruga se razmišlja, raspravlja, ona se ovdje predstavlja različitim osjetilima i simboličkim postupcima. Taj strukturalni element proširuje redovne školske procese učenja rabeći asocijacije, intuiciju, kreativnu zornost i stavove pojedinaca. Konkretna djelovanja i unutrašnje stanja duha su međusobno povezana. Kako bi takav oblik nastave bio potpun, uvodi se i „završni krug“ koji možemo shvatiti kao nadopunjavajući fenomen prvoga. U takvom obliku nastave se još jednom razmatra što se sve dogodilo u sada već prošlom tjednu. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 24)

Slobodni rad koji se odvija svaki dan nije metoda koja omogućava optimalno učenje, nego je to radikalna nova vrsta škole. Takav oblik rada škole koji postavlja individualnost djeteta u centar pedagoškog rada da bi njegova razdoblja osjetljivosti došla do izraza. Unutrašnje načelo „slobodnog rada u tišini“ je vlastita aktivnost, samodjelatnost, spontanost. Djetetu se mnogo vjeruje i dopušta na taj način. Ono svaki dan preko pripremljene sredine bira svoje područje rada. Na taj način dolazi do koncentracije jer je dijete potpuno spremno baviti se predmetom. Razred u toj školi je podijeljen po različitim područjima rada, u kojem učitelj stavlja materijal, priprema „ključ svijeta“. Dijete može svoj rad raspodijeliti i na više dana. Ponekad se različite teme uključuju u jednu fazu rada. Kada se polazi od toga da je svako dijete jedinstveno, onda ono mora imati svoj vlastiti ritam rada, a na kraju i vremena. Običajan rad po određenom rasporedu negativno utječe na dušu djeteta. Preporuka je da treba odustati od tipičnih 45 minuta i djetetu jednostavno omogućiti vrijeme koje mu je potrebno za tu aktivnost. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 25)

Uz samostalan rad, isto tako je važan rad u dvoje ili u grupi. Radi toga se vježba i gradi solidarnost. Ne postoje natjecanja i na taj način se oblikuje zajedništvo. Integrirana nastava traži takav stav prema djetetu. Takva vrsta nastave postavlja predmete tako da se aspekti pojedinačnih predmeta proširuju i stvaraju jedinstvenu cjelinu. U pojedinačne predmete integriraju se vjerske, etničke, osobne i socijalne vrijednosti. Zato su potrebna jednostavna i jasna načela za razred i učitelja sve do 10. razreda. Učitelj podučava učenike veći dio svih sati u razdoblju od 6 tjedana. Egzemplarnu nastavu ili holističku nastavu nije moguće ostvariti rascjepkanom nastavom kao što je sat koji se sastoji od 45 minuta, nego traži primjenu nastave prema epohama i projektima. Takav tip sata dnevno traži najmanje i do dva sata za istu temu kako bi djeca mogla u potpunosti iskazati zainteresiranost za određeni predmet ili temu. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 26)

Vrijeme ručka povezuje jutarnju nastavu s popodnevnim programom, a uključuje stanku za ručak i odmor. Djeca imaju mogućnost provesti to vrijeme u otvorenim razredima, točkama druženja u samoj školskoj zgradi i na vanjskom prostoru škole. Njihova škola se treba posebno brinuti o tome da ručak postane zajedničko blagovanje i temelj zajedništva s velikom simboličkom vrijednosti. Inače učitelj uvijek jede sa svojim učenicima za istim stolom. U razredu se dogovara molitva tijekom jela. Stolovi se čiste i pospremaju kada svi učenici završe s jelom.

Nakon toga oni pune vrčeve sokovima i vodom za sljedeću grupu djece. U vrijeme ručka mogu se organizirati dani „otvorenog razreda“ u određenim danima. Tada razrednik stoji na raspolaganju posjetiteljima, učenicima, a učenici koji se žele vratiti u razred tijekom stanke mogu raditi ili igrati se. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 26)

Pratnja ili njegovateljice su osobe koje paze što se događa, ali tako su i partneri i za razgovor. Potrebno je planirati sport, igru, različite društvene igre, slobodnu igru, ples, slobodne radionice, čitanje, odlazak u šetnju. Voditelji grupa interesnih skupina i radnih zajednica mlade ljude usmjeravaju razumijevanjem, ugađanjem, aktivnim djelovanjem i potvrđivanjem i oni stalno moraju poticati te štiti individualnosti pojedinca. Kroz te grupe se ohrabruju radne vrline i pravilno ponašanje u grupi. Tako se potiče samoosvješćivanje, samopronalaženje mladih ljudi, služe jačanju povjerenja u samog sebe i samosvijesti. Njih se ohrabruje, potiče donošenje odluka, pravilna ambicija, buđenje i proširivanje sposobnosti otkrivanja, kreativnosti i fantazije. Ujedno ih se potiče na usavršavanje vještina i sposobnosti, vodi doživljaju uspjeha, osjećaju sreće, zadovoljstva, radosti i oduševljenja. Važni su pedagoški trenuci svjesnog oblikovanja slobodnog vremena, a to su vježbanje i primjenjivanje reda, discipline, koncentracije, strpljenja, točnosti i izdržljivosti. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 27)

2.2. Primjeri nekoliko Montessori škola u domovini i inozemstvu

Association Montessori Internationale (AMI) - Spoznaje Marije Montessori se temelje na promatranju djeteta u njegovu normalnom ponašanju i jezgru metode tvore znanja o razvoju čovjeka, utemeljena na onovremenim medicinskim i psihološkim spoznajama. Najvažniji elementi njezine pedagogije jesu prikladno pripremljena okolina s posebnim Montessori razvojnim didaktičkim priborom i posebni društveni okvir. Već od 1931. godine u Nizozemskoj postoje više škole temeljene na Montessori načelima. Terapijski rad temelji se na Montessori načelima i također ga je moguće provoditi od najranije dobi nadalje bez obzira na starost. *Association Montessori Internationale* (AMI) je organizacija koju je utemeljila Marija Montessori, sa sjedištem u Amsterdamu. Ciljevi te organizacije su proučavati, primjenjivati i širiti Montessori ideje i načela u odgoju i obrazovanju djece, širiti znanja i razumijevanje o uvjetima potrebnim za cjelovit razvoj ljudskog bića od

začea do zrelosti u obitelji i u društvu i ovlašćivati centre u kojima se prema uputama Marije Montessori može izučavati njezina odgojna načela i praktični rad. Drugi ciljevi AMI organizacije su pomagati u stvaranju misaonog i materijalnog okruženja za cjelovit razvoj sposobnosti mladih kako bi čovječanstvo skladno djelovalo kao miroljubiva civilizacija. Zatim, širiti opće priznanje temeljnih prava djeteta kako ih je predvidjela utemeljiteljica bez obzira na rasu, vjeru, političku i društvenu okolinu. I konačno, surađivati s drugim tijelima i organizacijama koje unapređuju odgoj i obrazovanje, ljudska prava i mir. (Philipps; 1999: 13)

U učionicama državnih škola u Njemačkoj, Finskoj, Austriji ili Nizozemskoj se nalazi mnogo elemenata i pedagoških ideja koje je zagovarala i razvijala Marija Montessori. Nakon završenih nastavničkih fakulteta, njihovi učitelji temeljitije upoznavaju neke od tih pedagogija. Njezine pedagoške ideje posebno su cijenjene i prisutne u brojnim školama. Imaju mnogo materijala za individualni rad učenika. Police su pune raznovrsnih stvari i alata za nastavni proces. Učionice nemaju materijal za rad učitelja nego su opremljene materijalima za rad učenika. To je pokazatelj da se može očekivati veća aktivnost učenika i bitno izmijenjena uloga učitelja. Zbog takvih učionica i uz takve pedagoške metode nije nužno učiti samo iz knjiga. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 12)

Škole koje slijede koncepciju Montessori ili su četverogodišnje, ili šestogodišnje, ili osmogodišnje, ovisno od države gdje se realiziraju. U nekim razrednim odjelima Montessori škola učenici su više različitih godišta. U slučaju da država nije utemeljitelj škole, one su nerijetko privatne. Npr. Montessori Anna-Schmidt-Schule u Frankfurtu koja je „Private Gesamtschule“, dok je „Städtische Montessori Schule“ u Dusseldorfu osnovala gradska vlast. Država ima nadzor nad Montessori-školama, jednako kao nad svim javnim školama. Samo je metoda odgoja i učenja u Montessori školama drukčija. Naravno, glavne programske smjernice koje vrijede za državne škole vrijede i u Montessori školama. Razlika je u tome da se u Montessori školama potiče samostalnost, odgovornost i razni stvaralački i spontani programi. Neka djeca pohađaju neku Montessori-školu, a kasnije po potrebi prelaze u bilo koju državnu školu. Nisu uočene nikakve posebne teškoće prilikom takvih prelazaka. Moguće da Montessori-učenici kasnije pokazuju nešto viši stupanj samostalnosti i snalažljivosti. Učitelji zaposleni u Montessori-školama redovito

završe studij na državnim pedagoškim fakultetima, a poslije se doškoluju za Montessori-pedagogiju tri godine i to u posebnim institutima. (Matijević; 2001: 40)

Berlin-Dahlem škola - Navedena škola se sastoji od vrtića i pet godišta osnovne škole. To je privatna škola. Djeca su većinom iz srednjih građanskih i intelektualnih obitelji. Školska je zgrada prizemnica u vrtu, sobe su velike, s mnogim prozorima. U podrumu su radionice. Kao u svim Montessori-školama, didaktički materijal drveni, svijetlih boja. Posjeduju bogatu knjižnicu i druga pomagala. (Stein-Erlich; 1934: 30)

Bodensee škola St. Martin – U cilju poticanja zajedničkog rada djece („radne zajednice“) u jednoj skupini su djeca od prvog do trećeg razreda. Važne su pedagoška i socijalno-odgojna dimenzija. Pedagoška: djeci se tako olakšava učenje jer međusobno lakše komuniciraju i razumiju se. Rad starije djece je poticajan za one mlađe. Socijalno-odgojna: međusobna pomoć tijekom radnih aktivnosti u školi i poštovanje jednih prema drugima i interes jednih za druge u cilju tolerancije, socijalne harmonije i discipline, eliminira suparništvo i ambicija. Zanatsko djelovanje u navedenoj školi zauzima posebno mjesto. Učenje i podučavanje se proširuje i izvan škole. Prati se razvoj djeteta od strane razrednika i učitelja i bilježe karakteristike. Na kraju školske godine upriliči se povjerljivi razgovor roditelja i učitelja. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 28)

Montessori škola u Švedskoj – Zanimljivo je izdvojiti primjer Švedske gdje oko 3% djece pohađa privatne škole. U Švedskoj djeluje 350 privatnih osnovnih škola te oko 90 gimnazija. Od svih privatnih škola oko 150 radi prema modelu Marije Montessori, a oko 50 su waldorfske škole. Sve privatne škole u Švedskoj su alternativne i kao takve moraju nuditi nešto drukčije u odnosu na državne škole. Najčešće je to neki drugi model odgoja i obrazovanja. Sve su te škole financijski pomagane od strane države ili lokalne zajednice. (Matijević; 2001: 129)

Osnovana Montessori škola u Zagrebu – Na razvoj pedagoške ideje u Hrvatskoj utječe i Montessori pedagogija i njezina metoda odgoja i obrazovanja. Prvi o toj pedagogiji u Hrvatskoj pišu Kraičić, Trstenjak i Demarin. Godine 1934. prvu Montessori ustanovu u Zagrebu i u Hrvatskoj otvorila je grofica Dedee Vranyczany. I sama je prošla Montessori pedagogiju i obrazovanje u Londonu 1933. godine.

Početak ovog tisućljeća (2003.) otvorena je Osnovna Montessori škola u Zagrebu. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 169)

Pokus u Zagrebu - Vera Stein-Erich u razredu u školskoj 1933./1934. imala petnaestero njemačke djece u dobi od 6 do 12 godina. Trebala ih je naučiti hrvatski jezik kako bi mogli prijeći u redovite razrede. Po metodi Montessori, sa sličicama i slovima prikazala je različite predmete zatim ih je o tom ispitivala. Djeca su s velikim interesom provela mnogo sati učeći nove riječi. Izrezivala je raznobojne kartice i na njih upisivala riječi hrvatskog jezika. Bez različitih kreativnih pomagala, Vera Stein-Erich ne bi mogla postići da se sva djeca te dobi bave svaki dan nekoliko sati isključivo jezičnom obukom. Ta pomagala su čitavu obuku činila elastičnom i učinkovitom. (Stein-Erich; 1934: 55)

3. AKSILOŠKI PRINCIPI ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA MARIJE MONTESSORI U RAZREDNOJ NASTAVI

3.1. Aksiologija, vrednote i škola

Aksiologija, prema semantičkom značenju je filozofska disciplina koja se bavi vrijednostima (grč. áksios = vrijedan), učenje o vrijednostima, teorija vrijednosti. Život se sastoji od ideala i vrijednosti. Tako on dobiva ljudski smisao, etičko značenje i ljepotu. To je široko područje proučavanja aksiologije. Pedagogijska aksiologija vezana je uz fenomen i djelatnost odgajanja. Osnova svega je čovjekoljublje. Takva usmjerenost, uz pomoć sveobuhvatnog odgoja, postiže skladan odnos uljuđene osobnosti sa svijetom u komu živi i njegovim Stvoriteljem. Za razliku od pedagogijskog smjera aksiologijske pedagogije, nastale u krilu filozofijske i kulturne pedagogije, filozofijska aksiologija je disciplina koja proučava općeljudske i odgojne vrijednosti sa svrhom vrijednosnog utemeljenja odgojnog ideala, vrijednosnog prožimanja i obogaćivanja odgojnog procesa u razgranatom sustavu znanosti o odgoju. (Vukasović; 2010: 105)

Zanemarenost odgojne funkcije uvijek slijedi zapostavljanje osposobljavanja nastavnika-odgojitelja i pedagoga za ostvarivanje specifično odgojnih zadaća. Svi bi trebali dobro poznavati svrhu odgajanja, a pedagogijska teleologija nije sastavni dio njihovog pedagoškog osposobljavanja. Isto ako, trebali bi poznavati vrijednosni sustav, temeljne etičke, duhovne, kulturne, odgojne vrijednosti, a ni pedagogijska aksiologija nije u sustavu njihova osposobljavanja. Važna zadaća njihova poziva je odgoj, a u nastavnim planovima i programima pedagoškog osposobljavanja nema ni teorije odgoja, ni metodike odgajanja, koje bi tretirale glavnu svrhu i zadaće, smisao i značenje procesa odgajanja, relevantne čimbenike i načela, odgojne metode, sredstva i specifične metodičke postupke u odgajanju. Nastavnici-odgojitelji i pedagozi trebali bi se osposobljavati ne samo za obrazovne zadaće, nego i za učinkovito ostvarivanje njihove odgojne funkcije. (Vukasović; 2010: 113)

Postoje različite vrijednosti, a to su materijalne i duhovne, gospodarske i kulturne, etičke i estetske, socijalne i religijske, vitalne, moralne, odgojne i druge. S

pedagoškog motrišta veliku važnost imaju odgojne vrijednosti. One su važne i nezaobilazne u određenju odgojnog ideala, glavnih ciljeva, svrhe i zadaća odgajanja. Neke vrijednosti su višega, a druge nižega reda. Zato su raspoređene u sustav ili skalu vrijednosti. Na vrhu skale su vrijednosti istine, dobrote, ljepote, ljubavi, pravde, svetosti i druge. Iznad svih je najviša vrijednost, opće dobro prema kojemu se slažu sve druge vrijednosti. Vrijednosti osmišljavaju ljudski život. One su ujedno i kriteriji prema kojima se određuje smisao svijeta i života. U njihovu ostvarivanju sastoji se sav smisao i sadržaj ljudskog života. One su glavni pokretači čovjekova djelovanja, vječni i trajni pokretači duha, ideje prema kojima se stvara sve što se može nazvati kulturom. Vrijednosti su poželjne, dobre, nešto za čim se teži, u čemu se nalazi radost, ono što čovjeka usređuje, izgrađuje i oplemenjuje. Bez njih je čovjekov život prazan, pust i bez vrijednosti. Svaki čovjek bi trebao imati svoje vrijednosti i ideale. Oni im daju uljuđeni smisao, duboko etičko značenje i ljepotu življenja. Vrijednosti su ljudski orijentiri i pokazuju se kao dobra koja privlače, koja su potrebna za život i duhovni razvitak, ciljevi prema kojima se usmjeravaju nastojanja, ideali kojima se težni i glavne svrhe ljudskih nastojanja. Za djecu i mladež su pozitivni primjeri, uzori i putokazi u život. To je razlog zbog kojeg su one sastavnice i odrednice svakoga istinski ljudskog odgajanja. Ako ih se obezvrijedi, a obezvređuju ih svakodnevno sve više, odgoj gubi svoj smisao. (Vukasović; 2008: 38)

Odgoj je vrijednosna kategorija i proces izgrađivanja čovjeka sa svim njegovim ljudskim odlikama, tjelesnim i duhovnim sposobnostima. Podjednako je značajan u životu pojedinca i povijesnom razvitku ljudske zajednice. Ima svoje univerzalno općeljudsko, nacionalno i individualno značenje te je zato ugrađen je u temelje društvenog napretka. Povezuje povijesne epohe, stoljeća i tisućljeća, sve ljudske naraštaje u neprekidni lanac razvitka, traženja, nalaženja i kretanja naprijed. Odgoj je najvažnija ljudska djelatnost i opće služenje čovječanstvu te stvaralačko ostvarivanje budućnosti. Temeljni smisao odgajanja nije samo u stjecanju znanja, nego i u ljudskom izgrađivanju. Kao namjerni, vrijednosnom svrhom osmišljeni i usmjereni proces, u kojemu se biološki dan pojedinac razvija u pedagoški i moralno zadanu osobnost, odgajanje je, u samoj biti svoje namjene, vrijednosno usmjeravanje, obogaćivanje, izgrađivanje i oplemenjivanje čovjeka. Njegov važni sastavni dio je vrijednosno doživljavanje, nastojanje oko prenošenja, rasađivanja i očitovanja vrjednota buđenjem vrijednosnih doživljaja. Djeca, mladež, odgojenici ne

odgajaju se samo time što stječu potrebna znanja i razvijaju sposobnosti, nego i time što se usavršava njihov smisao za vrijednosti i vrijednosno doživljavanje, što se obogaćuju novim vrijednostima. Stoga je odgoj i vrijednosna kategorija u kojoj se osim obrazovanih dobara usvajaju i odgojne vrijednosti.

Jedno od područja u kojem vladaju mnoga neslaganja su odgoj i obrazovanje za vrijednosti, posebice oko pitanja koja se odnose na pristupe i metode podučavanja uz vrijednosti koje bi se trebale podučavati te uloge učitelja i škole. Tako da ideje o tome na koji način škola treba utjecati na razvoj vrijednosnog sustava učenika obuhvaćaju gotovo sve stupnjeve kontinuuma, počevši od stavova prema kojima škola treba biti vrijednosno što je više moguće neutralna, do ideja prema kojima su učitelji svojevrsni propovjednici vladajućih vrijednosti u društvu i vrijednosti kojima trebaju učiti mlade generacije. S obzirom na to da se škola nalazi u javnom prostoru društva, neosporno je da je najprikladnija institucija modernoga doba koja proširuje oblike očekivana ponašanja pa je iz tog razloga nužno da bude vrijednosno usmjerena s vrijednosno usmjerenim odgojem. Prema Poliću, odgoj se zbiva tamo i tada gdje se zbiva drugi i drukčiji čovjek kojem je drugi i drukčiji čovjek najveća potreba, te sam biva čovjekom pomažući drugome da to bude. Ulogu u provedbi odgoja za vrijednosti preuzima škola i planirani odgojno-obrazovni programi, ali bitno je primijetiti kako odgovornost roditelja za formiranje vrijednosnog sustava djeteta zapravo ne prestaje. Postavlja se pitanje koje su to vrijednosti koje škola prenosi i odabire za odgoj učenika te kako se postavlja prema njima. Jedan od načina na kojem je to ponajviše vidljivo je u izboru znanja koja se prenose u školi, u pripremi škole za budućnost i samostalnost učenika, u odnosu škole prema problemima okoliša, kakvoj vrsti kvalitete škola teži, kako integrira učenike koji odudaraju od prosjeka, kako se nosi s pitanjima glede socijalne pravde, međusobnih odnosa, zdravlja i kvalitete života. Zbog toga učenici o vrijednostima uče tijekom cijelog boravka u školskoj sredini jer su one prisutne u svakom dijelu škole pa s tim u vezi Ryan napominje kako se učenike najlakše uči poštenju ako, primjerice, duh poštenja „prožima svaki kutak škole.“ (Maltar Okun; 2019: 254)

Kada se spominje proces odgajanja u školi, važno je uočiti dvije sastavnice, a to su obrazovna na spoznajnom (svijest) i odgojno-formirajuća na vrijednosno-moralnom području (savjest) kod koje se odgojni učinci očituju u poštenju i čestitosti, humanošću protkanim ljudskim uvjerenjima i stavovima, kulturnom

odnosu prema ljudima i ljudskim vrednotama, u poštenim, pravednim i plemenitim postupcima. Zato je potrebna ravnoteža između ljudske svijesti i savjesti, njihovo suglasje i usklađeno očitovanje u ljudskim činima i svekolikom djelovanju. Upravo iz tog razloga treba imati na umu da se jednostrano intelektualističkim, didaktičko-materijalističkim i scijentističkim svođenjem zahtjevnog procesa odgajanja ne zapostavlja etičko-vrijednosna sastavnica života i izgrađivanje ljudskih odlika jer upravo uz njih pojedinac postaje uljuđenim ljudskim bićem. (Maltar Okun; 2019: 255)

Otuda dolazi do potrebe pedagogijske teleologije koja pedagogiju povezuje s aksiologijom. Štoviše, aksiološki problem smatra se središnjim problemom pedagogije. Svako razdoblje i svaka sredina ima svoj kulturni ideal. Njega otkriva i kritički osvjetljava aksiologija. Bez njenih istraživanja svaki bi pedagogijski rad nalikovao na brod u maloj pučini bez kompasa. S upoznavanjem odgojnog ideala odgajatelj dobiva cilj i plan. Nakon toga, on zna što ima, što hoće i što treba da stvori, poznaje obrazovna dobra koja treba da prihvata i gaji i odgojne vrijednosti kojima vodi odgajanike. Stoga je zadatak aksiologije da eksplicira vrednote, a pedagogije da ih prihvati kao zadatak, da pronade načine kako će najlakše i najbolje pokršiti putove aksiologijske determinacije i kako će povećati kapacitet subjekta za vrijednosne doživljaje. (Vukasović; 1985: 187)

Temelj pedagogije Marije Montessori jest promatranje djece i oni razvojni zakoni koji su nastali na osnovu tog promatranja, a ne samo antropološki koncept kojeg je ona s vremenom razvijala. Ona čovjeku daje posebno mjesto u antropološkom i kozmičkom odgoju. Naime, samo čovjek ima mogućnost odvojiti se od svoje biološko-instinktivne predodređenosti i razviti se u slobodno biće. Maria Montessori smatra dijete tjelesno-duhovnim bićem koje ima vlastitu individualnost. Uz pomoć svoga duha dijete se može razviti u neovisnog, slobodnog i samostalnog čovjeka. Za Mariju Montessori to je temeljni uvjet za čovjeka koji teži prema ostvarenju. Onaj čovjek koji živi slobodno i odgovorno živi svoje dostojanstvo. Temelj i cilj ove pedagogije je priznavanje ljudskog dostojanstva od trenutka dok je još dijete. Sloboda ima svoje predstupnjeve u rastućoj samostalnosti i neovisnosti djeteta. Odgoj treba svim predstupnjevima posvetiti dovoljno pažnje i pozornosti. (Seitz i Hallwachs; 1997: 193)

Kod upisa u Montessori-ustanovu ne postoji prijamni ispiti. Naime, postoji jedna vrsta pripreme nastave koja se naziva probna nastava i igra. Dijete je u prednosti ako je prije upisa u Montessori školu pohađalo Montessori-vrtić. Maria Montessori smatra svjedodžbe suvišnima zbog toga što se one protive njezinim pedagoškom načelu poštivanja i individualnosti djeteta. Ocjene su korelacije kojima se uspostavlja određeni rang na koji se odnosi na razinu jednog razreda. Na taj način bi, primjerice, prosječni učenik u drugom razredu mogao biti najbolji. Ni ocjenjivanje prema Gaussovoj krivulji ne predstavlja tu procjenu ni objektivnom niti pravednijom. Usprkos svemu tome potrebno je procijeniti uspjeh učenika radi toga jer djeca također žele taj oblik priznanja. Maria Montessori nije protiv uobičajene definicije „uspjeha“. Ali ona polazi od toga da se uspjeh ne smije stvarati preko pritiska, nego da djeca budu djelatna na temelju velike motiviranosti u području koje je njima zanimljivo. Ona govori o priznanju dječjeg „rada“ i odbija kontrolu učitelja koji je u većini državnih škola aktivan sudionik nastavnog procesa u frontalnoj nastavi, a učenik je pasivan. Ocjene, kritika kao i pretjerana pohvala djeluje pedagoški negativno na učenika. Nije važno samo ispravljanje koje čini učitelj, nego i individualna kontrola grešaka koju omogućuje Montessori-materijal kada ga učenici upotrebljavaju. Maria Montessori je mišljenja da odlučujuću ulogu u najvećoj mjeri ima individualni uspjeh djeteta i njegovo zadovoljstvo. Ali s obzirom na to da u Njemačkoj nema Montessori-škola s kojima se može sasvim slobodno upravljati i koje se slobodno financiraju, u praksi je došlo do mnogobrojnih kompromisa. Takvim školama su, na primjer, prisutna priznanja državnih nastavnih planova u programa, obveznih knjiga i svjedodžbi. Obvezani udžbenici pružaju djetetu pregled nastavnog sadržaja, ali ujedno i individualni oblik procjene vlastitog uspjeha. (Stein-Erlich; 1934: 218)

3.2. Matematika

Matematički materijali, iako su dio Montessori programa, ostaju zanemareni u vrtićima, gdje ih u potpunosti upoznaju samo manji dio naprednije djece, no odlični su za školu gdje se ovi materijali poklapaju sa sadržajem koji se uči. Šagud K. i Toplek Ž. posjetile su Osnovnu Montessori školu barunice Dédée Vranyczany koja je u svoj program ukomponirala principe i materijale Montessori metode. Maria

Montessori stavila je velik naglasak na razvoj logike i matematičkog razmišljanja u svom kurikulumu. Didaktički materijali koje je osmislila omogućuju djeci kontakt od malih nogu s apstraktnim idejama kroz konkretne primjere i materijale. Kroz senzoričke doživljaje djeca klasificiraju, broje, redaju, slažu i uspoređuju te razvijaju matematičko razmišljanje. Sat izrađen od zlatnih perli samo je jedna od mnogih kreativnih dosjetki nastavnica u Montessori osnovnoj školi. Mnoge materijale osmislile su one same ili su pak prilagodile druge igračke kako bi olakšale učenje matematičkih koncepata. Kako bi i najmlađima olakšali pamćenje i snalaženje u čudnim znakovima koji prate osnovne aritmetičke operacije, nastavnice su se dosjetile „kuće operacija“ prilagodbom Ciceronove „palače pamćenja“. Kako bismo „ušli u kuću” najprije moramo proći kroz vrata, odnosno prvo se rješavamo zagrada, zatim slijede na prvom katu množenje i dijeljenje, a tek na kraju u potkrovlju pronalazimo zbrajanje i oduzimanje. Kartice s pitanjima i zadacima koje su dodatak didaktičkom materijalu omogućuju djeci da sama ili u manjim grupama upoznaju i uče aritmetiku, odnosno zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje. Na kartici je pitanje, a dijete mora složiti brojeve prutiće, a zatim odgovor samo provjerava na poledini kartice gdje se nalazi točno rješenje. Po istom principu, nastavnice ove škole izradile su i kartice s aritmetičkim zadacima koje djeca mogu rješavati i sama provjeravati odgovore. Osim osnovnih aritmetičkih operacija, usvaja se i dekadski pozicijski sustav, najčešće kroz rad na pločicama gdje su jedinice i tisućice zelene, desetice plave, a stotice crvene. Pločice se mogu koristiti uz igračku „zlatne perle“ koja uz usvajanje ovog sustava omogućava djeci da naprave poveznicu s dimenzijama prostora, odnosno steknu osjećaj za točku, pravac, ravninu i prostor. Osim „zlatnih perli“ postoje i šarene perle, koje olakšavaju učenje potenciranja. Geometrijski kabinet omogućuje djeci da upoznaju geometrijske likove i klasificiraju oblike. (Šagud i Toplek; 2018: 51-53). Ovdje se uočava koliki je naglasak na dječjoj samostalnosti pri rješavanju matematičkih zadataka. Matematički zadaci su veoma osmišljeni na kreativan način i sam postupak rješavanja daje učenicima povezanost s konkretnim životnim situacijama. Učenici su ovom slučaju aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Takvu metoda nastave matematike moguće je primijeniti i u državnim školama, ali sve ovisi od osobnosti pojedinog nastavnika.

U Berlin-Dahlem školi u prvom i drugom razredu nastava matematike se odvija na drugačiji način. Klasični su materijal uglavni štapići u veličinama od

decimetara pa do jednog metra, a na svakomu se vidi razdioba na decimetre. Na tome učenici uče brojiti, mjeriti, zapažati, omjere i čitav desetinski sustav. Prisutne su i velike drvene otvorene kasete s 10 odjela u dva reda i u svakoj su okrugli štapovi u obliku duge cigare. Odjeli su numerirani od 1 do 10. Na njima oni se uče brojiti, zbrajati i odbijati. U sobi stoji uspravni stalak kao mali paravan i na njemu su mnoge daščice kao štelaže te mnogi klinovi. Na klinovima vise lanci od staklenih perla koji su veliki kao zrno graha u raznim brojčanim kombinacijama. Desetica je prikazana u crvenim zrnima, a oni su poredani kao na krunici, 10 grupa po 10 zrna. Devetica je zelena, lanac ima 9 odjela po 9 zrna i tako dalje. Takvih lanaca ima s brojem zrnaca do jedinice što je veoma slično izradi „matematičke gusjenice“. Na policama stoje staklena zrnca povezana koje su 2x2, 5x5 i sličnih dimenzija. Navedene plohe su spojene metalnim karikama u dvjema jednakim dimenzijama. Isti su brojevi prikazani istom bojom perla kao i kod lanaca te još ima kocki spojenih po istom principu. Ovakvih trodimenzijalnih lanca-kocka ima ponovno po 10, a boje i dalje ostaju iste. Djeca imaju ove predmete iz staklenih perla stalno u rukama, broje i računaju te usvajaju na njima sve moguće relacije. Zadaće su poredane po težini zadataka. U uglastoj su košarici mnogi paketići u veličini 3x5 cm koji su gumom povezani. Najgornji je list svagdje zelen i ima broj na sebi. Paketića ima 25, a viši brojevi sadržavaju teže zadaće. Učenici obrađuju sve zadatke redom. Uz individualnost učenika, prisutan je i odgoj osjetila gdje djeca koriste sva svoja osjetila u rješavanju matematičkih zadataka. (Stein-Erlich; 1934: 35)

3.3. Čitanje i pisanje

U Berlin-Dahlem školi u prvom i drugom razredu metoda Montessori počinje za razliku od većine drugih metoda s učenjem pisanja. Po njenom principu, djetetu treba rastaviti svaku radnju na najjednostavnije dijelove i uvrstiti razne vježbe. Predvježbe su trojake, a to znači da djeca dobivaju razne geometrijske forme iz debelog lima, primjerice, krugove, trokute, šesterokute u slično, s promjerom od jedno 10 cm. Ona ih upotrebljavaju na razne načine, na primjer, stavljaju ih na negative koji im odgovaraju. Za pisanje i crtanje djeca upotrebljavaju forme tako da što raznobojnijim olovkama crtaju njihove obrise i služe se njima kao šablonama. Učenici ispunjavaju ove forme raznobojnim olovkama i nastoje da ih obojiti

pravilno. To će najbolje uraditi, ako prave lakom rukom usporedne tanke crte. Oni to rade s velikom ustrajnošću i voljom. Razlog tome je da im se zadaća ne čini teška, a vesele ih dekorativne forme i boje. Na početku djeca ne paze na obrise, a crte ispunjaju forme nejednake su i križaju se. Nakon kratke vježbe učenici nauče praviti crte u potrebnoj duljini u jednakom smjeru i s jednakim pritiskom. Na taj način su mnogo uvježbali ruku, mnogo više nego da su nekoliko pisanka ispunili običnim vježbama kao što se to inače radi u školi. Osim toga djeca rade s manje napora, a više koncentracije. Na velikim kartonskim pločicama (15x19 cm) nalijepljena su pisana mala slova i brojevi. Na svakoj kartici jedno slovo i jedan broj. Ona su izrezana iz hrapavog papira, vokali su nalijepljeni primjerice na crvenom, a konsonanti na modrom kartonu. Kao i u mnogim drugim vježbama, učenici s dva prsta nježno kližu po formi slova i to u smjeru kako se piše. Učiteljica im to prethodno pokaže. Također, spajaju izgled slova s pokretom čitave ruke i osjećajem dodira. Zatim dodiruju slova zatvorenim očima, te im se sve kretnje potpuno automatiziraju. Kasnije dobivaju u ruku drveni štapić sličan olovki, te njime kližu po konturama slova. Poslije dobivaju slova, nešto manja nego ona prije spomenuta, a ta slova su izrezana iz kartona, ali nisu nalijepljena na kartonske pločice. Učenici su već prije kod vježba s onim prvim slovima naučili imena slova jednostavnog izgovora, kao m, p, i slično. Učiteljica od njih traži da joj donesu određeno slovo, i to obično počinje sa suglasnicima, primjerice, slovo m. Zatim učiteljica im zada „2mi“ ili „ma“, te mu ponovno polako izgovara taj slog, sve dok dijete ne čuje oba glasa. Onda dijete donese izrezana slova i poreda ih jedno pored drugoga. Nakon nekoliko takvih vježbi djeca shvate princip i ustrajno vježbaju sastavljanje slogova ili glasova. Sastavljeni slogovi i riječi iz izrezanih kartonskih slova su prve vježbe učenicima za čitanje. Sljedeća vježba je takva da na većim kartonima napisane su debelima slovima svoj djeci poznate riječi, na primjer, ormar, prozor i slično. Navedene pločice djeca pričvrste na dotične predmete, te ih neko vrijeme imaju stalno pred očima. Oni polagano čitaju slovo po slovo, dok ne dođe vrijeme da prepoznaju već otprije poznatu riječ. (Stein-Erlich; 1934: 31-33)

3.4. Gramatika

U prethodno navedenoj školi u četvrtom i petom razredu vrste riječi se poučavaju na drugačiji način. Na velikom arku kartona iz šarenog papira nalijepljeni su amblemi ili znakovi, a nad njima su natpisi. Primjerice, veliki modri trokut znači glagol, zeleni polukrug zamjenicu, i tako ima za svaku vrstu riječi jedan znak. U košarici se nalaze vrpce od tankoga papira, na kojima su strojem napisane duge rečenice. Djeca razrezuju ove vrpce pojedinih riječi, te ih lijepe na velike čvrste papire i ispod njih lijepe raznobojne znakove, koje imaju na uzorku. Svako dijete u razrednom odjelu ima malu ružičastu mapu za gramatiku. U tu mapu spremaju pojedine strojem pisane listove sa zadacima i tumačenjima. Takve listove učitelj stalno izrađuje i daje ih učenicima. Slobodne sastavke inače djeca pišu u bilježnice, koje ona sama prave od raznog papira, a vežu ih u razne formate. Oni u njih obično pišu pripovijesti koje sami smišljaju. Uobičajeno je da ispišu čitavu bilježnicu jednom jedinom dugačkom pričom. Početna slova i uvez izrađuju vrlo dekorativno, a uz tekst crtaju zanimljive sličice. Ovakvu vrstu knjižica djeca izrađuju već i u prvim razredima. Isto tako, oni čitaju priče razredu pod odmorom. Ostali učenici u razredu ih pažljivo slušaju i daju vlastito mišljenje o radovima. Oni kažu samo nekoliko riječi, da li im se sviđalo ili ne, ali oni ne daju sistematsku analizu svake radnje kao u školi, gdje se radi kolektivnom „projekt metodom“. Djeca u sastavcima inače obrađuju pustolovne teme. Često pišu kako su letjela u tuđe zemlje avionom, te da su tamo doživjele neobične egzotične događaje, te kako su se napokon sretno vratila kući. Sintaksu puno rade pomoću sheme na sljedeći način. Djeca sama nacrtaju cijelu razdiobu na veliki crtaći papir. U košaricama se nalaze vrpce raznobojnih svilenih papira na kojima su strojem napisane duge rečenice. Djeca rascijepaju ove ceduljice i poredaju pojedine riječi na tabelu na kojoj je prikazana analiza rečenice. Zatim napišu opet sastavljenu čitavu rečenicu u bilježnicu za gramatiku, a nad svaku riječ napišu gramatičko određenje crvenom tintom. Kroz ovakve metode nije samo nastavnik kreativan nego su i učenici isto kreativni. Osim što postaju samostalniji u radu, imaju slobodu mišljenja da izraze svoj stav o tuđim radovima. Koristeći vlastitu kreativnost u sastavcima, učenici na taj način vježbaju da budu gramatički točniji u svojim sastavcima te primjenjuju naučena gramatička pravila. (Stein-Erich; 1934: 52 i 53)

3.5. Prirodopis

U Berlin-Dahlem školi u trećem razredu učenici uče prirodopis na sljedeći način. Slike su nalijepljene na karton, a ispod slike je kratak tekst. Djeca ih upotrebljavaju za prepoznavanje biljaka i leptira te ih nose sa sobom na izlete, a obično ih stalno razgledavaju. Sama sastavljaju albume raznih veličina, o temama kao što su cvijeće, drveće i slično. Oni imaju plosnate kutije s mnogo pretinaca i tamo skupljaju razno sjemenje. Na poklopac su nacrtali razdiobu, kao što je u kutiji, i upisali dotično ime sjemena ili koštice od voća. Na taj način djeca usvajaju nastavi sadržaj kroz odgoj kreativnosti i odgoj osjetila. Nakon toga u četvrtom i petom razredu djeca sakupljaju slike iz časopisa, knjiga i ostalih publikacija te ih slažu u mape. Svako dijete ima bilježnicu koja obuhvaća nauku o biljkama. Ponekad tamo ulijepe i sušene biljke. U botanički dnevnik djeca pišu iskustva, opažanja, te crtaju crteže o raznim pokusima, koje su napravili po uputama. Primjerice, o klijanju graha, graška i leće s raznim rastopinama, o grančicama koje pupaju i cvatu, o raznim mladim biljkama i slično. U ove dnevnik djeca upisuju i skiciraju svaka dva tri dana. Neki su opisi upravo dramatski pisani i zbog toga su neobični i vrijedni kao vježbe u pismenom prikazivanju. Bilježnice za izlete djeca nose sa sobom na ekskurzije te tamo u njih upisuju što opažaju. U bilježnicu crtaju šarenim olovkama, ponekad i ulijepe pokoji suhu biljku ili crtež koji su drugom prilikom nacrtali, a vezan je uz ovaj predmet. Na poludnevnim izletima često ispišu cijelu ovakvu bilježnicu te su ove male reportaže pune života. Imaju još i malu mapu za botaniku, u koje slažu strojem pisane upute, koje dobivaju za rad. Iako je pred djecom stavljeno više zahtjeva iz ovog predmeta, i dalje postaju još više samostalniji i kreativniji kroz kategorizirane bilježnice za prirodopis. (Stein-Erlich; 1934: 373)

3.6. Likovna kultura

Marielle Seitz i Ursula Hallwachs su u Montessori-osnovnoj školi u Reutberger ulici u Münchenu nekoliko godina vodile Montessori-dječju radionicu. Unatoč tome što je prostor bio bogat i diferencirano strukturiran svojim načelima za red, na djecu je djelovao ne samo poticajno i motivirajuće, nego je bio jasan i pregledan. Djeca su na određeni način „nastave po epohama“ prolazila kroz sva ona područja gdje se nudi različit materijal i tako su postupno stizala do onoga što se

naziva „situacija kao u ateljeu“. Samostalno biraju slikovni materijal i tehnike rada te oblikuje svoje teme, a učitelj je uvijek nazočan, ali se drži po strani i savjetuje kad je to potrebno. Prva pomoćna sredstva postupno su postala brojnija, diferenciranija i složenija. Prve boje koje su djeci bile ponuđene bile su osnovne boje, a kasnije bijela i crna. U pokusima i vježbama s bojama oni su pokušali miješati boje preko osjetilnog materijala koji je posebno za tu priliku napravljen. Boje su bile nanošene rukama, prstima, stopalima, kistovima koji su kupljeni ili su ih djeca sama napravila, valjcima, spužvama, lopaticama i tako dalje. Na taj način djeca su sama stvarala nove boje. Uz to, djeca su skupljala različite vrste zemlje, travki, cvjetova, kamenja i sve to su miješala ili kuhala sa zemljom. U ponudi je bio i papir različite kvalitete i različitih veličina, a u dječjoj radionici s papirom djeca su sama proizvodila papir. Starijoj djeci ponuđene su različite vrste boja kao što su boje za akvarel, tempere i uljane boje. Ovakve uvjete ne može si priuštiti svaka škola. Preporuka je da se razred razdijeli u nekoliko kutaka u kojima djeca mogu modelirati plastelin, crtati, slikati, tiskati. Na taj način se povećava motivacija djeteta i sprječava ona rješenja u kojima do izražaja dolazi mišljenje učitelja. U slobodi koju rad u ateljeu omogućuje djeca iskazuju interes, znatiželju, spremnost za pokuse i želju za radom. Izbor sredstava i tehnika pridaju mogućnosti izražavanje vlastite osobnosti kao i otkrivanje tema koje su za pojedinca zanimljive. Prisiljavajući djecu na konformizam je definicija za sputavanje njihove kreativnosti, sprječavanje sučeljavanja sa zadacima i otežavanje originalnih i neobičnih rješenja. Preko slobodnog izbora dijete uči donositi odluke i uči što je to kreativnost. Pruža mu se mogućnost traženja rješenja, ako dijete pogriješi to ne znači da je zakazalo. Kroz ove male korake u okviru pokusa traži se najbolje rješenje. Slobodan izbor u kreativnom izražaju ne smije se svesti samo na hobije djeteta. Iskustva koja su potrebna djetetu su vlastita odgovornost i uzimanje u obzir svih činitelja, spontanost i razmišljanje, doživljavanje kaosa i reda, oponašanje svega onog što je novo kao i stvaralački čin. (Seitz i Hallwachs; 1997: 95-97)

4. PRIHVAĆANJE MONTESSORI RJEŠENJA U DRŽAVNIM ŠKOLAMA

Dunja Špoljar ispitala je kakve su promjene moguće za ostvariti uvođenjem Montessori rješenja u redovne, državne škole te koliko su roditelji i učitelji na njih spremni. U Republici Hrvatskoj do sada nije bilo ciljanih istraživanja oko primjene alternativnih metoda u redovnoj školi. Zbog toga nije bilo ni utvrđivanja opravdanosti uvođenja Montessori rješenja. Istraživački dio njezinog rada sastoji se od triju zasebnih istraživanja, a to su kako učenici prihvaćaju uvođenje Montessori rješenja u redovnu školu (akcijsko istraživanje), kako roditelji prihvaćaju uvođenje Montessori rješenja u redovnu školu putem anketa i kako učitelji procjenjuju mogućnost uvođenja konkretnih Montessori rješenja u redovnu školu metodom ankete. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 180)

4.1. Učenici

Cilj istraživanja je istražiti mogućnosti i pedagoške pretpostavke implementacije Montessori rješenja među učenicima 1. i 2. razreda područne škole Prišlin. Vrsta ovog istraživanja je akcijsko istraživanje. Razlog tome jest što je priroda problema istraživanja su mogućnosti pedagoških pretpostavki implementacije Montessori rješenja među učenicima uvjetuje i metodološka rješenja. Podaci za istraživanje prikupljani su evaluacijskim listićima, intervjuima, snimanjima grupe, uz pomoć učiteljica, kolegica i dnevnika promatranja. Praćene su i analizirane reakcije i promjene na 21 učeniku prvog razreda u područnoj školi Prišlin u kojemu su postupno uvođena Montessori rješenja od početka prvog polugodišta prvog do kraja drugog razreda. Nakon toga podaci su razvrstani po kategorijama kao što su učionica, pribor, tjedna organizacija rada, dnevna organizacija rada, projektna nastava, nastava, učitelj i suradnja s roditeljima. Za vrijeme provedenih aktivnosti zadovoljene su potrebe djece za samostalnošću i samopouzdanjem, dok su kreativnost i komunikacija trebaju i dalje razvijati. Učenici su prihvatili implementirana rješenja Marije Montessori i pri tome iskazivali zadovoljstvo uvođenjem navedenih rješenja. Učenici su izrazito napredovali uz takva pedagoška rješenja u matematici te prirodi i društvu, a najviše je poteškoća primijećeno u svladavanju početnog čitanja i pisanja. Konkretnim akcijskim istraživanjem tijekom

godine i pol utvrđeno je da djeca vrlo lako prihvaćaju nova didaktička rješenja i da ona kod njih potiču bolji i brži napredak. Primjenom Montessori sustava uz poticajnu okolinu učenicima je omogućeno da ju svakodnevno nadopunjuju i da u tome aktivno sudjeluju. Rješenja uporabe Montessori pribora kojim se ostvario izuzetno bez napredak u prirodnoznastvenom području su jako dobro prihvaćena. Potiče se razvoj kreativnosti pri izradi tog pribora. U matematici je najviše izražen napredak, dok u jezičnom području napredak je značajno sporiji. Učenici su za vrijeme primjene Montessori rješenja izrazito dobro razvili suradnju i empatiju te vrlo kvalitetno ostvarivali rad u skupinama i parovima. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 181-184)

4.2. Roditelji

Postavljena su dva cilja, a to su ispitati prihvaćenost Montessori rješenja u redovnoj školi među roditeljima i ispitati mišljenje roditeljima o posljedicama koje ima uvođenje Montessori rješenja u redovne škole. Na uzorku od 20 roditelja čija djeca polaze prvi razred provedeno je ispitivanje percepcije i stavova roditelja prema uvođenju Montessori rješenja u redovnu školu. Uzorak ispitanika je unaprijed definiran s obzirom na varijablu roditeljstva djece koje pohađaju odjel u kojem su eksperimentalno korištene Montessori metode. U prvoj hipotezi pretpostavlja se da će rezultati provedenog istraživanja pokazati prihvaćenost Montessori rješenja u prvom/drugom razredu područne škole Prišlin među roditeljima. Kroz drugu hipotezu pretpostavlja se da će rezultati provedenog istraživanja pokazivati prihvaćenost Montessori rješenja u prvom/drugom razredu područne škole Prišlin među djecom po mišljenju njihovih roditelja. U trećoj hipotezi pretpostavljeno je da je stav roditelja da uvođenje Montessori rješenja u redovne škole ima pozitivne posljedice te da je takav stav postojan u dužem vremenskom razdoblju. Sadržaji koji su ispitani upitnicima su kako roditelji prihvaćaju uvođenje Montessori rješenja u redovnu školu, kakva je postojanost stavova u dužem vremenskom razdoblju. Ispitivanje roditelja odvijalo se u dvjema etapama, a to su inicijalno istraživanje i finalno istraživanje, čija je svrha bila odgovor na postavljene probleme. Rezultati istraživanja potvrdili su hipoteze među roditeljima i učiteljima. Većina djece je prihvatila implementaciju Montessori rješenja u redovnu školu, pa tako i njihovi

roditelji koji se osim idejne podrške i aktivno uključuju u sam taj proces. Ispitivanjem je dokazano da su uočene promjene pedagoške osviještenosti djece i njihovih roditelja te su roditelji su u potpunosti osvijestili potrebu primjene pedagoškog pluralizma u osnovnoj školi. Zanimljivo je to što i u inicijalnom i u finalnom ispitivanju najslabije odgovoreno pitanje bilo je o tome jesu li roditelji spremni na dodatni angažman. Najveće zadovoljstvo kod roditelja izazvala je kategorizacija izgleda učionice i materijala i pribora. Zaključni stav roditelja je da uvođenjem Montessori rješenja u redovne škole ima pozitivne posljedice te je takav stav postojan u dužem vremenskom razdoblju. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 181-184)

4.3. Učitelji

Ispitati mišljenje učitelja o mogućnosti primjene Montessori rješenja u državnoj školi je cilj ovog istraživanja. Ispitivanje mogućnost primjene Montessori ideja u državne škole uključilo je uzorak učitelja, odnosno aktiv učitelja razredne nastave u Krapinsko-zagorske županije. 80 ispitanika je na skali procjenjivalo mogućnosti implementacije točno određenih didaktičkim Montessori rješenja kao što su interesna središta, materijali, razgovor u kruhu i slično. U prvoj hipotezi pretpostavljeno je da će učitelji uvođenje Montessori rješenja u redovnu školu procijeniti mogućim. Druga hipoteza je da je pretpostavljeno da postoji razlika o stavovima učitelja o mogućnosti primjene Montessori rješenja u redovnoj školi s obzirom na godine radnog staža učitelja, odnosno da učitelji s manje radnog staža lakše prihvaćaju mogućnost primjene Montessori rješenja. U trećoj hipotezi pretpostavljeno je da postoji razlika o stavovima učitelja o mogućnosti primjene Montessori rješenja u redovnoj školi s obzirom na stupanj školovanja učitelja, odnosno da učitelji s višim stupnjem školovanja lakše prihvaćaju mogućnosti primjene Montessori rješenja. Putem upitnika koji je sastavljen od 12 pitanja ispitano je kako učitelji procjenjuju mogućnost uvođenja konkretnih Montessori rješenja u redovnu školu i sadržajno je ispitao stavove učitelja o mogućnosti uvođenja pojedinog konkretnog Montessori rješenja u redovni razred. Učitelji smatraju mogućim i prihvatljivim uvođenje Montessori rješenja u redovnu školu. Iskustva

koju su prikazana u ovom istraživanju mogu biti poticaj učiteljima da to pokušaju učiniti u svojim uvjetima. (Hicela, Krolo, Mendeš; 2011: 182 i 184)

5. PRIGOVORI METODI ODGOJA I OBRAZOVANJA MARIJE MONTESSORI

Individualistička praksa metode Marije Montessori najveća je njena vrlina, ali istovremeno i njena slabost. Dobre strane individualnog rada prethodno su spomenute, a to su da svako dijete ima prilike za maksimalni napredak, s obzirom na mogućnosti da slijedi svoj prirodni interes, svoju individualnu zrelost. Montessori metoda je biološki orijentirana, ona s velikim poštovanjem pred prirodnim razvojem dopušta djetetu da se nesmetano razvija i na taj način podupire razvojne faze. Ona smatra, da će nakon određenog treninga, bez ikakve posebne sile, dijalektički proizaći neka gotova sposobnost, neko zrelo umijeće, slično kao što se iz ličinke izliježe leptir. Ovdje se pojavljuje jedan od prigovora odgojno-obrazovnom sustavu Marije Montessori. Njezina metoda ne pruža djetetu skoro nikakav socijalni trening i nikakvu vježbu u udruženom radu. Djeca nauče raditi pod zadanim uvjetima, koji odgovaraju jednoj nezamjetnoj manjini današnjih ljudi. Oni nauče u potpunosti raditi samostalno, u vlastitom tempu, nesmetana nikakvim susjedima, te vođena jedino svojom voljom. Slušati zahtjeve zajednice, prilagoditi se boljima i slabijim drugovima, pomagati ih u poslu i tražiti sama pomoći, sve to djeca u Montessori školama ne uče. Kao pomoćna metoda mogla bi obogatiti svaku školu sa svojom izvanrednom ekonomijom i prikladnošću za krajnju koncentraciju. Nadalje će biti najviše prigovora zbog formalizma, negativnog stava prema fantaziji i fetišizmu aksioloških principa odgojno-obrazovnih principa Marije Montessori u primarnom obrazovanju. (Stein-Erich; 1934: 15)

5.1. Formalizam

Metodi Montessori predbacuju pojavu formalizma kroz odgojno-obrazovni proces djece. Ne postoji mogućnosti da je dijete u ikojoj fazi razvoja tako harmonično, bez problematike da bi njegovi radovi davali sliku takve potpune harmonije, kakvu daju učenički radovi Montessori učenika. Iz drugih krugova naprednih pedagoga čuju se ove zamjerke, a to su da metoda Montessori započinje rad s elementima znanja i vještina. Marija Montessori svaku vježbu i akciju rastavlja u najlakše dijelove te ih naknadno opet sastavlja. Na taj način radi s pisanjem,

gramatikom, jezičnim učenjem, raznim pokretima. Ne nadovezuje se uz faktična aktualna pitanja koja pokreću djecu, nego započinje rad s logičko analiziranim elementima, te time postiže čitav rad postaje mehanistički. Ovaj prigovor njezinoj metodi stavljaju osobito sa strane modernih gimnastičara, glazbenika i slikara, koji dokazuju da mogu s djecom mnogo više postići ako ne shvate vježbanje. Zato za njih trening označava nešto kao mehaničko, ako omogućuje djetetu da ono stekne znanje i vještinu više organskim putem. Sve kulturne baštine kao pismo, slikarsko prikazivanje, glazba, govor, sve je to upravo raslo stoljećima u ljudskom društvu. Kako bi dijete zaista moglo usvojiti ove vještine potrebno je polaziti genetičkom metodom, odnosno nužno je dati priliku djetetu, da ono nanovo čini iste pronalaskе, natjerano sličnim potrebama kao i ljudi koji su stvarali kulturu. Naglasak je na tome da bi ovi elementi morali biti jasno podređeni većim cjelinama. U svakom trenutku bi trebalo biti jasno, da je čitava rečenica bila ranije na svijetu od sloga i slova, crvena jabuka ranije bila zapažena od crvene boje ili okrugle forme. (Stein-Erlich; 1934: 16-18)

5.2. Negativan stav prema fantaziji

U praksi metoda Montessori odbija fantastične igre. Ove igre su u starijim zabavištima bile na prvom mjestu u formi glumljenja, igranja s lutkama, igranje raznih uloga, te nadalje slobodnog dječjeg crtanja. Teorijski Marija Montessori i njeni učenici argumentiraju tako da za malo dijete vanjski svijet nije tako čvrsto skovan kao za odrasloga. Dijete može držeći u ruci komad drveta, smatrati ga lutkom i ponašati se prema njemu kao prema lutki ili pače prema živom dojenčetu. Odraslima je potrebno održavanje stvaralačke fantazije, te zamjenjuju držanje djeteta sa svojim držanjem u ovoj situaciji. Dijete ne propituje svijet na način kao odrasli ljudi. U toj drugoj fazi dijete će takvu lutku dotjerati što vjernije zbiljskoj formi kakvu on osobno doživljava. Dijete u svakoj igri nastoji da vjerno oponaša život. Za takvo prikazivanje stvarnosti je potrebna prava fantazija. Montessori učitelji smatraju da je pogrešno dijete poticati na igre od najranije fantazije i zadržavati ih na jednoj ranoj primitivnoj fazi razvoja. Za život je korisna stvaralačka fantazija zato što je potrebno da ljudi preobražavaju svijet na stvaralački način. Ovakvu bazu za korisnu realističnu fantaziju izgrađuje metoda Marije Montessori na najsolidniji način.

Metoda Montessori nastoji pružiti djeci što više istinskog veselja u stvarnom životu i u aktivnom radu. Pogrešan je zaključak brojnih učitelja, da se u slobodnom crtanju dolazi do izražaja dječja fantazija, a ornamenti i crtanje sa šablonama je suhoparno i neslobodno. Djeca u Montessori školama bez prisiljavanja radije crtaju razne ornamente uz pomoć šablonskih forma, te u tome pokazuju faktičnu fantaziju i neobični ukus u bojama i kombinacijama. Svi primitivni narodi počinju umjetničko stvaranje koristeći se ornamentalnim ukrašivanjem. To je prikladno za razvoj djeteta u određenoj fazi. Još je važnije da djeca isprobaju materijal koji im se pruža ili ga samostalno pronalaze, upotrijebe u praktične svrhe. Primjerice, za neki rad ili za neku igru koja se nalazi izvan okvira toga materijala. Veoma je korisno i instruktivno za djecu graditi s kockama Montessori materijala. Ali još je više važnije i poučnije graditi s pijeskom, a izumiti i izgraditi kola samostalno i to u trenutku, kada su ona najviše potrebna. Ako djeca žele sagraditi kola, potrebno im je pružiti svaku vrstu pomoći i da se oni odvaže primijeniti princip kola. Međutim, pomične kotače pričvršćene za osovinu, a za tu gradnju upotrebiti sav mogući materijal, koji djeca mogu samostalno pronaći. Takvu vrstu trening i iskustva djeca ne stječu u Montessori školama. (Stein-Erlich; 1934: 18-20)

5.3. Fetišizam

Svaki opis Montessori razreda daje dojam da je razred statički, s obzirom na to da se vrlo malo zapaža navedeno kretanje u Montessori školama. Za djecu su svi zadaci i način njihove izvedbe novi i interesantni, jer njima se postavljaju faktična pitanja, koja je moguće riješiti bez prevelikog truda. Montessori metoda je po pitanju zapamćivanja i formalnog treninga bolja nego ikoja druga škola upotrijebila onu najobičniju daleko raširenu volju ljudi da se igraju. Djecu i ljude istovremeno zabavlja i zanima način igranja kao domino, halma, mlin, rješavanje zagonetaka i šah. Nužno je uvažiti i to, da Montessori nastavnik kod obuke toliko ne sudjeluje u nastavnom procesu kao drugi nastavnici, koji su mnogo aktivniji u razredu. Montessori učitelj redovito sjedi uz svoj stolić, te upućuje djecu, koja dolaze k njemu s pojedinim pitanjima, ili hodajući po razredu bez riječi nadgledava rad djece koja su aktivnija s obzirom na formalnu školu. On se nikad ne miješa u dječji posao, samo u slučaju kada ga dijete izričito zamoli za to. (Stein-Erlich; 1934: 2)

ZAKLJUČAK

Marija Montessori zahtijevala je promjenu u samom pristupu odgoju djece, te promjenu odnosa odraslih prema djeci. Ona stavlja dijete u središte svojih odgojnih principa kojemu je cilj da uz pomoć vlastitih prirodnih potencijala sazre u odgovornu i neovisnu osobu. Njezino temeljno načelo govori kako je potrebno pomoći djetetu u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju kroz sva djetetova životna razdoblja. Ujedno stavlja naglasak na razdoblja osjetljivosti, polarizacije pažnje, stava i ponašanja prema djetetu, temeljne principe odgojnog rada, organizacije okruženja, uloge odgojitelja, materijala i slično. Ističe nekoliko prirodnih zakona, dva principa koji su vezani na smjer djetetova razvoja i koji se nalaze u samim temeljima njezinog sustava odgoja. Koristiti didaktički materijal definira ispunjenje principa odgovarajućeg razdoblja osjetljivosti, urođenog okruženja, a rukovanje njime osigurava polarizaciju pažnje. Uređena učionica daje dodatan poticaj djeci na konstruktivan samostalni rad. Ovdje je posebno važno drugo djetetovo razdoblje života koje obuhvaća moralni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj u odgojno-obrazovnom procesu u Montessori školama.

Rad sa slaboumnom djecom je isto bio zastupljen, ali na način da se takvu djecu uključivalo u razredne odjele s ostalim redovnim učenicima. Nisu bili izolirani zbog svog tempa usvajanja nastavnih sadržaja nego su ih ostali učenici u razrednom odjelu prihvaćali i zajedno usvajali socijalne vještine. Takav pristup tolerancije različitosti učenika je i danas prisutan u svim državnim školama kroz različite odgojno-obrazovne programe učenika u osnovnim školama. Montessori škole su prisutne u ostalim državama, ali je jedna od njih osnovana u Zagrebu. Kako bi se postao Montessori nastavnik potrebno je završiti tečaj u Montessori centrima koji su nadležni za to. Razredni odjeli u Montessori školama su slični kao u današnjim područnim školama, odnosno da postoje kombinirani razredni odjeli. U svakom nastavnom predmetu u primarnom obrazovanju pridaje se velika važnost da je učenik aktivni sudionik nastavnog procesa kao što se to pokušava implementirati u današnjem školstvu i da ga se priprema za samostalan život tijekom individualnih aktivnosti u nastavi. Veoma se potiče odgoj osjetila i izražavanje vlastite kreativnosti uz davanje osobnih stavova o tuđim radovima. Kroz navedeno istraživanje u kojem su bili uključeni učenici, roditelji i učitelji donesen je pozitivan stav prema

Montessori metodama u primarnom obrazovanju. Ali uz sve pozitivne strane valja ukazati i na prigovore zbog formalizma, fetišizma i negativnog stava prema fantaziji.

No najozbiljniji izazov pred kojim stoji danas program Marije Montessori je zapostavljanje socijalizacije. Djeca uz to što dan provode u stanu, najčešće pred ekranom, su nerijetko i jedinci u roditelja, pa i u samo jednog roditelja. Vrtić i škola su ostale jedine ustanove koje bi u današnjoj djeci mogle i morale potaknuti osjećaj za suradnju i opće dobro.

LITERATURA

1. Hicela, I., Krolo, L., Mendeš, B., (2011.) *Pedagogija Marije Montessori - poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma : znanstvena monografija*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća : Udruga Montessori pedagogije.
2. Maltar Okun, T., (2019.) *Odgoj za vrednote u školi*. Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. LXV No. 1-2, <https://hrcak.srce.hr/file/339716> (posjećeno: 04.06.2020.)
3. Matijević, M., (2001.) *Alternative škole*. Zagreb: Tipex.
4. Philipps, S., (1999.) *Montessori priprema za život*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Seitz, M., Hallwachs, U., (1997.) *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
6. Stein-Erich, V., (1934.) *Metoda Montessori u školi*. Zagreb: Minerva.
7. Šagud, K., Toplek, Ž., (2018.) *Matematika u predškolskom i školskom razdoblju prema Mariji Montessori*. Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike, Vol. 19 No. 75, <https://hrcak.srce.hr/220079> (posjećeno: 10.12.2019.)
8. Vukasović, A., (2010.) *Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju*. Odgojne znanosti, Vol. 12 No. 1 (19), <https://hrcak.srce.hr/file/89816> (posjećeno: 04.06.2020.)
9. Vukasović, A., (1985.) *Smisao za pedagojska nastojanja i odgojne vrednote*. Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine, Vol. 11. No. 1-2 (21-22), <https://hrcak.srce.hr/file/130218> (posjećeno: 04.06.2020.)
10. Vukasović, A., (2008.) *Teologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe*. Obnovljeni Život : časopis za filozofiju i religijske znanosti, Vol. 63. No. 1., <https://hrcak.srce.hr/file/35399> (posjećeno: 04.06.2020.)

Kratka biografska bilješka

Rođena sam 29. 2. 1996. godine u Varaždinu. Završila sam Osnovnu školu u Brezničkom Humu, a nakon toga upisala sam Prvu gimnaziju u Varaždinu, smjer opća gimnazija te se kasnije prebacila u Gospodarsku školu u Varaždinu, smjer upravni referent. Maturirala sam 2015. godine, te sam iste godine upisala Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – odsjek u Čakovcu, modul odgojne znanosti.

Aktivno se koristim Windows operativnim sustavom, dijelom MS Office programskog paketa (Word, Excel, PowerPoint) i drugim aplikacijama. Aktivno govorim engleski i njemački jezik te pasivno par jezika koje sam usvojila koristeći različite online aplikacije za učenje stranih jezika. Otvorena sam i komunikativna osoba. Posjedujem vozačku dozvolu B kategorije.

U slobodno vrijeme čitam knjige i pomažem roditeljima u obavljanju kućanskih poslova.

Izjava o samostalnoj izradi rada (potpisana)

Ja, Dijana Majcen, studentica V. godine Učiteljskog fakulteta Sveučilište u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, izjavljujem da sam ovaj diplomski rad izradila samostalno, uz pomoć mentora.

Izjava o javnoj objavi rada

Naziv visokog učilišta

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasan/suglasna da se trajno pohrani i javno objavi
moj rad

naslov

vrsta rada

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Čakovcu, datum

Ime Prezime

OIB

Potpis