

Montessori pedagoška koncepcija

Livaja, Marija

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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:147:047045>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-02-23**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

MARIJA LIVAJA

ZAVRŠNI RAD

MONTESSORI PEDAGOŠKA KONCEPCIJA

Čakovec, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Čakovec)

PREDMET: PEDAGOGIJA RANOG ODGOJA

ZAVRŠNI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: Marija Livaja

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Montessori pedagoška koncepcija

MENTOR: Doc.dr.sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Čakovec, rujan 2019.

| | |
|--|-----------|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. REFORME U ODGOJU I OBRAZOVANJU I NASTANAK ALTERNATIVNIH KONCEPCIJA | 2 |
| 2.1. Prve promjene u shvaćanju odgoja..... | 2 |
| 2.2. Prosvjetiteljska pedagogija..... | 3 |
| 2.3. Industrijska revolucija i pojava prvih alternativnih metoda..... | 4 |
| 2.2. Reforma odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj..... | 6 |
| 3. ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE | 10 |
| 3.1. Waldorfska pedagoška koncepcija..... | 10 |
| 3.2. Agazzi pedagoška koncepcija | 12 |
| 3.3. Reggio pedagoški pristup | 13 |
| 4. MONTESSORI PEDAGOŠKA KONCEPCIJA..... | 15 |
| 4.1. Maria Montessori..... | 15 |
| 4.2. Uvod u Montessori | 16 |
| 4.3. Načela Montessori pedagogije | 18 |
| 4.3.1. Poštovanje djeteta..... | 18 |
| 4.3.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje..... | 18 |
| 4.3.3. Polarizacija pažnje | 18 |
| 4.3.4. Slobodan izbor | 19 |
| 4.3.5. Rad s materijalom | 19 |
| 4.4. Razvoj djeteta..... | 20 |
| 4.4.1. Od rođenja do 3.godine | 20 |
| 4.4.2. Od 3. do 6.godine..... | 20 |
| 4.4.3. Od 6. do 12.godine..... | 21 |
| 4.4.4. Od 12. do 18.godine..... | 21 |
| 4.4.5. Razdoblja posebne osjetljivosti..... | 21 |
| 4.5. Grupe djece u Montessori vrtiću..... | 23 |

| | |
|--|-----------|
| 4.6. Prostor, materijal i odgajatelji u Montessori vrtiću | 24 |
| 5. MONTESSORI U HRVATSKOJ..... | 26 |
| 6. ZAKLJUČAK | 27 |
| LITERATURA..... | 29 |

SAŽETAK

Kako bi odgojili kompetentno dijete ono treba poštovanje, slobodu izražavanja, te mnoštvo poticaja prilikom svog odgoja i obrazovanja, a najviše od svega potporu i ohrabrenje da sve što radi pokuša napraviti samo. Djetetu se prilikom samostalnih aktivnosti ili određenih zadataka jača samopouzdanje, dijete se razvija, uči na greškama, te pronalazi rješenja. Dijete od svoga rođenja prolazi kroz mnoštvo razvojnih faza koje su teške, kako za osobe koje sudjeluju u odgoju i učenju djeteta, tako i za samo dijete, te mu samim time mi kao osobe odgovorne za predškolski odgoj i obrazovanje trebamo moći i znati pomoći da kroz sve te faze prođe na najbolji mogući način. Upravo su promjene u razmišljanjima o odgoju, te drugačiji pristup odgoju, te djetetu kao jedinki dovele do pojave alternativnih pedagoških koncepcija. Montessori pedagogija svojim načinom rada, te samim pristupom prema dječjem odgoju i poštivanju različitosti među djecom i danas nadahnjuje mnoge, te je izrazito priznata u cijelom svijetu. U radu se pojašnjava tijek reforme odgoja i obrazovanja koji je naposljetku i doveo do pojave alternativnih pedagoških metoda i različitih pristupa u odgoju i obrazovanju, a sam rad baziran je na pedagošku koncepciju Marie Montessori.

Ključne riječi: reforma školstva, alternativna pedagogija, Montessori pedagoška koncepcija, Montessori u Hrvatskoj i svijetu, dijete kao jedinka u odgoju i obrazovanju

SUMMARY

In order to raise a competent child, it needs respect, freedom of expression and a lot of incentives during its upbringing and education, but most of all a child needs support and encouragement to try and do everything on its own. While performing independent activities or certain tasks, the child develops, learns from its mistakes and finds solutions. It goes through many difficult development phases from the moment of its birth – difficult phases for the people who participate in the upbringing and education of the child, as well as for the child itself. Therefore, as people who are responsible for the preschool upbringing and education, we must be able, and we must know how to help the child to go through all those phases in the best possible way. The changes in the way we think about upbringing, a different approach to upbringing and child as an individual have led to the occurrence of alternative pedagogical concepts. Montessori pedagogy, with its way of working, and its very approach to childcare and respect for diversity among children, still inspires many today, and is widely recognized throughout the world. The paper clarifies the course of educational reform, which eventually led to the emergence of alternative pedagogical methods and different approaches in education, and the work itself is based on the Marie Montessori pedagogical concept.

Keywords: school reform, alternative pedagogy, Montessori, pedagogical conception, Montessori in Croatia and world, child as an individual in upbringing and education

1. UVOD

Prije same reforme u pedagogiji, koja je uslijedila nakon industrijalizacije u 19.st., te nastanka samih alternativnih pedagoških metoda, odgoj je polazio od djeteta kao objekta odgoja. Djeca nisu imala pravo na slobodu izražavanja, te samim time nije ih se niti gledalo kao na osobe koja imaju svoju osobnost i određene talente koje treba cijeliti, te njegovati kako bi se ostvarili u području za koje su sposobni i talentirani. Cilj reforme odgoja bio je prvenstveno izbjeći dotadašnji neprirodno i nepravedno odgoj u kojem se na dijete nije gledalo kao na ravnopravnog člana društva, kao na jedinku koja ima svoje pozitivne i negativne strane, te na osobu koja uz rad i trud okoline može izgraditi sebe u kompetentnu odraslu osobu, te izbjeći tadašnji nefleksibilan način odgoja. Ideje začetnika alternativnih pedagoških koncepcija, te pristupa, pa tako i Marie Montessori, vodile su se mislima i idejama Jana Amosa Komenskog koji se u svoje vrijeme uvelike zalagao za odgoj koji treba biti u skladu s prirodom djeteta, te da se na samoj toj prirodi dijete treba samoizgrađivati uz minimalnu pomoć odrasle osobe. Komesky je imao veliki otpor prema dotadašnjem načinu odgoja i obrazovanja, te u svojoj pedagogiji izlaže misli prema kojima se kasnije grade alternativne pedagoške metode. Isticao je također kako djecu treba ponajviše učiti onome od čega imaju korist, te da u djetetu treba potaknuti umni, moralni i religiozni razvoj, a kako je bio izrazito duhovno osviješten, jako je isticao važnost ljubavi prema Bogu. Maria Montessori, Rousseau, Fröbel, Pestalozzi i drugi koji su podržavali njegove davno iznešene ideje o odgoju, te postavljanju djeteta na prvo mjestu činili su sve što je u njihovoj moći kako bi se dijete odgajalo cjelovito, što bi trebalo osim verbalnog i knjiškog odgoja uključivati također igru i rad, na temelju kojeg će dijete iskustveno savladati određena znanja i vještine.

Prvo poglavlje ovoga rada govori o povijesti reforme školstva i samim time nastavka alternativnih pedagoških koncepcija. U drugom poglavlju ovoga rada pobliže će se objasniti alternativne pedagoške metode, te u trećem poglavlju navesti neke od metoda koje su zastupljene u svijetu i Hrvatskoj. U četvrtom poglavlju pažnja će biti usmjerena na samu Mariu Montessori, te na njezinu Montessori pedagošku koncepciju, na posebitosti njezinog načina odgoja i obrazovanja i na određena načela na kojima se temelji sama koncepcija. Petopoglavlje ticati će se zastupljenosti pedagoške koncepcije Montessori u Hrvatskoj. Na kraju, u šestom poglavlju, uslijediti će zaključak u kojem će biti cijeli prikaz alternativne pedagogije, a prvenstvenodobrobiti pedagoške metode Montessori.

2. REFORME U ODGOJU I OBRAZOVANJU I NASTANAK ALTERNATIVNIH KONCEPCIJA

2.1. Prve promjene u shvaćanju odgoja

Prvi koji odgoj širi u javnost s ciljem da nešto promjeni, te da svojim stavovima modernizira samo shvaćanje odgoja i obrazovanja bio je J.A.Komensky koji je u 17.stoljeću zagovarao novi način učenja i poučavanja, te se bazirao na didaktiku u učenju i poučavanju, te tvrdio „*Svakoga sve temeljito poučiti. To je bio društveno-politički nečuveno smion, čak revolucionaran zahtjev.*“ (Blankertz, 1982., str.35 prema Gudjons, 1994.).

Njegova rečenica značila je da obrazovanje treba biti dostupno svakome, bez obzira na raličke u statusu, rasi, spolu ili intelektualnim sposobnostima, da stupnjevi škole trebaju biti različiti, te da se znanje ne treba temeljiti isključivo na verbalnom poučavanju. Njegove didaktičke metode učenja bile su bez ikakve prisile prema djetetu kao osobi koju se poučava, učenje je trebalo biti lako, trajno, te djelotvorno i najvažnije od svega, usmjereno prema tijeku prirodnog razvoja djeteta. Komensky se također u svojoj „Velikoj didaktici“ zalagao za razrednu nastavu, koja se do tada nije provodila, nego je učitelj bio posvećen jednom učeniku, a ostali su imali zadatke ili kazne. Komensky tvrdi kako nastava treba biti grupna s jednim učiteljem koji svoje znanje treba jednako prenijeti svoj djeci, te svu djecu jednako podučavati (Gudjons, 1994.).

Kako ističe Vujčić (2013.), Komensky prilikom svojih konstantnih usporedbi čovjeka s prirodom govori o tome kako su biljke, životinje i ljudi isto, jer se sami rastu uz jako malu pomoć. Komensky se tim rječima zalaže za poticanje samostalnosti kod djece, te na izrazito malu pomoć, a više na poticaj učitelja, odnosno odgajatelja. Kao što se priroda razvija polako, tako treba i s djetetom, bez prisile i bez mučenja. Odgoj prema njemu treba biti cjelovit, kako bi djeca svim teorijskim znanjima ovladala i na praktičnim primjerima, te kako bi se na taj način odgajala u radišne ljude, koji mogu iskoristiti sve što su naučila.

Razmišljanja i čvrsti stavovi Komenskog dominiraju i kasnije, početkom 18.stoljeća, te postaju osnova prosvjetiteljske pedagogije. Pedagogija prirodnog odgoja imala je i svoje negativne strane, ali obzirom da su uvidi te pedadagogije dio i naše civilizacije, vidimo da se ipak pedagogija prirodnog odgoja Komenskog pokazuje kao dobar temelj za izgradnju

neko novog doba, nekog novog, modernijeg načina odgoja i obrazovanja djece (Vujčić, 2013.).

2.2. Prosvjetiteljska pedagogija

Razdoblje prosvjetiteljske pedagogije naziva se „pedagogijsko stoljeće“. Kao veliki predstavnik ističe se u ovom razdoblju Jean-Jacques Rousseau koji svoju pedagogiju gradi na idejama Komenskog, te ističe kako čovjeka treba odgajati prema njegovoj vlastitoj prirodi. Rousseauovo načelo „negativnog odgoja“ govori o tome kako se odgajatelj ne smije previše mješati u prirodni razvoj djeteta, nego da treba omogućiti sve što je u njegovoj moći da djetetu osigura dobre i poželjne uvjete za razvoj, te za učenje i da okolinu u kojoj dijete uči treba urediti sukladno prirodi, odnosno pedagoški. Rousseuovim tezama o odgoju, te njegovim načelima odgoja i obrazovanja u njegovim djelima „Emil ili o odgoju“ dijete odjednom postaje subjekt odgoja, dok je sve do sada bilo isključivo objekt (Gudjons, 1994.).

Rousseau u svojem velikom djelu kao glavni, veliki cilj postavlja „vještinu življenja“ koja se kasnije može vidjeti i u svim oblicima alternatvnih metoda koje će se tek javiti sredinom 20.stoljeća. njegov cilj izrazito je skroman, no izrazito važan u odgoju i obrazovanju, jer dijete se praktičnim načinom učenja, te samostalnim ovladavanjem situacijama može izgraditi u snalažljivu osobu, spremnu na život, spremnu na ovladavanje životnim preprekama i spremnu na primjenu teorijskog znanja u praktične svrhe. Nažalost, državno školstvo danas djecu ne uči na praktičan način, već se kao i prije učenje svodi na suhoparno iščitavanje knjiga, te na memoriranje podataka koji bez praktičnog djela nastave djeci vrlo lako izađu iz glave.

Potreba za promjenom u 18.stoljeću javila se zbog bijega od tadašnjeg koruptivnog, nepravdnog i neprrodnog načina odgoja, te se odgoj u skladu s prirodom pokazao kao izvrsna inovacija koju je započeo još Komensky, no Rousseau je njegove ideje proširio, te su tada dobile svoje potpuno značenje. Vujčić (2013.) govori kako Rousseau kroz svoje ideje o odgoju smatra da je glavni cilj odgoja i obrazovanja da pronađemo sami sebe, odnosno da pronađemo talente koji su nam dani i da se ostvarimo na području u životu za koje smo sposobni, a to se može ostvariti samo na način da učitelji gledaju svako dijete kao individuu, te se prema svakom djetetu ophode na njemu svojstven način.

„Promatrajte prirodu i idite putem što vam ga ona označuje. Ona neprestano vježba djecu; ona jača njihovo tijelo svakovrsnim iskušenjima; zarana ih uči što je tegoba i bol. Nicanje

zubi izaziva kod njih groznicu... U borbi s ovim iskušenjima dijete ojača; i čim je u stanju da se pametno služi životom, njegov temelj postane čvršći i pouzdaniji... To je pravilo prirode. Zašto radite protivnje?“ (Rousseau, 1989.,str.24. prema Vujčić, 2013.).

Djeci ne treba nametati ono što ne mogu napraviti, ne treba ih mučiti, niti kažnjavati, djeci treba pokazati put, usmjeriti ih ka ostvarenju njihovih ciljeva i potreba, nenametljivo im ukazati na rješenje problema, tako da ga ipak u konačnici riješe sama kako bi na takav način gradila samopouzdanje, učvrstila svoj karakter, bogatila svoju osobnost, te težila ka većim ciljevima u životu, te u konačnici postali dobri ljudi, moralni i istinski vrijedni (Vujčić, 2013.).

2.3. Industrijska revolucija i pojava prvih alternativnih metoda

Nakon Rousseauovih promjena u odgoju i obrazovanju, te pružanju otpora prema intelektualističkom učenju, javlja se i Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzijeva pedagogija bila je prije svega usmjerena na potrebu skladnog odgoja djeteta, te u vidu skladnog odgoja uključuje odgoj glave, odgoj srca, te odgoj ruke (Matijević, 2001.).

Pestalozzi je svrhu odgoja vidio u oblikovanoj osobnosti svakog pojedinca, koja mora uključivati duhovni, moralni, vjerski, tjelesni, te djelatni razvoj. Kao važnu osobu u odgoju djeteta ističe majku, kao primarnog skrbnika od kojeg dijete najviše uči kroz život, a posebice kroz djetinjstvo dok dijete uči na temelju primjera i onoga što iz okoline primjećuje.

Pestalozzi se iznimno zalagao za učenje djece siromašnih, koji prije nisu imali priliku za obrazovanjem, te je isticao važnost obrazovanja tijekom početka inustrijske revolucije.

„Škola postaje potrebom za sve pozive: društveno potrebno je tek naraslo, da se bez institucionalizirane pouke ono više ne može prenositi. Ipak, misao o školi u Pestalozzija ostaje doživotno vezanom za načela materinskog odgoja prebivališta.“ (Gudjons, 2014.).

Najveće djelo Pestalozzija svakako je njegova metodika koja se temelji na poučavanju djece od jednostavnijih sadržajima prema težima, te se njegova metodika pokazuje također kao dobar.

Nakon Pestalozzija i Friedrich Fröbel govori o potrebi cjelovitog razvoja ostvarenog kako kroz verbalno poučavanje i učenje iz knjiga, tako i kroz rad i igru (Gudjons, 2014.).

Fröbel je tako kroz svoje čvrste ideje i stavove postavio osnove suvremene pedagogije koja se treba temeljiti na prepoznavanju jedinstvenih potreba, te na prepoznavanju sposobnosti svakog djeteta. Svojim promjenama utjecao je na drugačiji način gledanja na rani odgoj i obrazovanje, te je osnovao i prvi dječji vrtić u kojem su se djeca razvijala, istraživala, te stupala u interakciju s prirodom. Pestalozzi je prepoznao vrlo važnu ulogu igre u odgoju djeteta, te spontanog odgoja, stoga je igru stavio u centar svog načina odgoja i obrazovanja smatrajući da djeca kroz igru spontano i praktično uče nalazeći se u brojnim problemskim situacijama koje rješavaju sama ili uz tek malu pomoć odraslog. S pravom ga se i naziva didaktičarom, jer je osmislio brojne načine i materijale kroz koje djeca uče, te su se njegove ideje o odgoju i obrazovanju proširile po cijelom svijetu. Holistički pristup tada je oživio, te se na dijete počelo gledati drugim očima prepoznajući jedinstvenog svakog pojedinca, te samim time i potencijal svakog djeteta. Njegove ideje dovele su do napretka čovječanstva (Santos, 2012.).

Nakon niza pokušaja mijenjanja predškolskog i školskog sustava, te pronalazjenja novih rješenja u odgoju i obrazovanju otvara se prva u svijetu alternativna škola. Prema Matijević (2001.), prvu alternativnu školu za seljačku djecu otvara u Rusiji Lav Nikolajevič Tojstoj sredinom 19.stoljeća. Tolstoj se usprotivio državnoj školi koja je bila moguća samo za određenu kategoriju djece, te otvara slobodnu školu, te zagovara odgoj koji polazi od djeteta. Tolstoj je ponudio slobodu u vidu dolaženja na nastavu, odnosno dnevnog dolaženja u školu, te se njegova ideja o slobodi nastave može pronaći u konceptima reforme pedagogije. Početkom 20.stoljeća počinju se javljati novi pokušaji mijenjanja organizacije škole, te same alternativne pedagoške koncepcije, a neke od njih postoje i njeguju se u svijetu i Hrvatskoj i danas. Najzapaženije bile su Montessori-sustav koji je pokrenut u Italiji 1912. godine, Freinetova škola pokrenuta u Francuskoj 1919., waldorfska škola u Njemačkoj 1924. godine., te alternativna škola Alexandra Sutherlanda Neilla „Summerhill“ 1921. u Dresdenu. Svaka od alternativnih pedagoških koncepcija bila je različita, te nudila različite načina učenja i odgoja, no jedno je bilo isto, a to je da odgoj i obrazovanje trebaju polaziti od djeteta, te da se dijete i njegov prirodni razvoj stavi u centar kreiranja programa i sadržaja s kojima će se raditi, te načinima i metodama kroz koje će se dijete poučavati. Vrlo važna stvar bila je sloboda u odabiru škole za djecu od strane roditelja, što znači da su roditelji i djeca mogli birati između državne škole ili jedne od nekoliko alternativnih škola. Razlika državne i alternativne škole bila je vrlo velika; u državnoj školi sve je bilo propisano od strane državnih tijela, dok su se u alternativne programe mogle konstantno unositi

inovacije, te se samim time sustav obrazovanja mogao stalno poboljšavati s ciljem kvalitetnijeg odgoja i obrazovanja i ophođenja prema djetetu. Nastale alternativne odgojne ustanove pružile su djeci i roditeljima, te nadasve i učiteljima, da se programski sadržaj kreira prema potrebama djeteta i roditelja, te također i njihovim očekivanjima (Matijević, 2001.).

2.2. Reforma odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj

Svi pedagoški pokreti i sama reforma u školstvu, te brojne alternativne pedagoško-didaktičke metode svoj utjecaj imale su kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, te se neke od njih na području Republike Hrvatske njeguju i danas u vrtićima i školama.

Učitelji koji su započeli govor o potrebi za promjenama u školstvu i programu obrazovanja bili su učitelji Vjekoslav Košćević i Ivan Tomašić koji su kritizirali stanje hrvatskog obrazovanja i sami razvoj pedagogije u Hrvatskoj. Njihov reformski rad bio je uvelike potaknut pokretom za umjetnički odgoj koji se odvijao sredinom 19.stoljeća, a predstavnici toga pokreta Lichtwark i Avenarius traže da odgoju i školi posveti pozornost, te također kao bitno naglašavaju emocionalni aspekt, te umjetnički odgoj (Matijević, 2001.). Tomašić 1903.godine tijekom ljetnih praznika posjećuje velike europske gradove, te se tamo nalazi s velikim pedagogima od kojih crpi ideje, te gradi nove stavove i mišljenja o promjenama u sustavu odgoja i obrazovanja (Batinić, Radeka, 2017.).

„U ono nešto preko pol ure, što sam s njime razgovarao, dobio sam toliko krasnih pobuda, da ih za svoga vijeka ne bih mogao sviju izvesti, kad bi u najboljim za to prilikama radio snagom mai desetorice neumornih marnika.“ (Tomašić 1922., str.219, prema Batinić, Radeka, 2017.).

Nakon povratka s putovanja Europom dobio je silnu želju za uvođenjem promjena, te preslikavanjem rada iz europskih zemalja u Hrvatske škole.

1904. godine Košćević osniva, zajedno sa svojim istomišljenicima, Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja, te 1905. pokreće časopis „Preporod“. Društvo koje je osnovao imalo je područja u kojima su radili stručnjaci koji su se bavili poboljšanjem tada postojećeg sustava, te pokušali unijeti određene promjene u školstvo i općenito u pedagoški sustav. Organizirali su razne zabave, priredbe za djecu, izložbe, te su kasnije, 1905. godine napravili nacrt za novi nastavni plan i program koji bi uvelike promjenio i poboljšao postojeći. Neke od

zahtjeva koje su tražili u nacrtu bila je veća sloboda učitelja pri izboru sadržaja za nastavu i novi programe za pojedine predmete po uzoru na europske zemlje. Gradsko poglavarstvo tako je malo po malo dopuštao promjene, te je promicanje reforme uspjevalo (Batinić,Radeka, 2017.).

„Učenik je dijete prirode, a učitelj čovjek brige i istraživanja. Učenik raste bez brige, a učitelj mi brižno nosi hranu i to baš onakovu, kakova mu najbolje prija.“ (Koščević, 1910., str.25, prema Batinić,Radeka, 2017.)

Prema Batinić i Radeka (2017.) koji navode da je Koščević zapao u zamku patetične retorike govoreći tako o djetetu i sam Koščević uviđa da umjetnički odgoj ne može udovoljiti svih segmentima škole, te tako 1909. u svom časopisu „Preporod“ piše članak o radnoj školi nadahnut prije svega američkim školskim sustavom. Nakon toga Koščević se izuzetno počinje zalagati za radnu školu, te daje brojne smjernice za rad u radnoj školi, kako za vrtiće tako i za škole. Njegova ideja proizlazi iz već postojećih svjetskih ideja o školi u kojoj će se verbalizirano učenje i memoriranje zamijeniti radom i igrom. Nova metoda rada nije značila samo promjenu načina rada, nego je značila nešto puno veće. Sustav se morao mijenjati kompletno; obrazovanje učitelja, osiguravanje materijalnih uvjeta i sredstava, te još mnogo toga kako bi novi model odgoja i obrazovanja uistinu i zaživio. Tomašić tako u školi u kojoj je radio počinje primjenjivati europske ideje, te uređuje igralište, učenike odvodi na izlete i u kazališta, ukrašava učionice, pa sve to na velikom skupu predstavlja roditeljima i tako je njegova, trnjanska škola, postala ogledni primjerak „nove škole“ (Batinić,Radeka, 2017.).

Početakom 1.svjetskog rata reforma pedagogije staje, te promjene ponovno nastupanju, odnosno reforma se nastavlja između dva međuratna desetljeća. Sve je bilo novo i sve je zračilo pozitivom i boljim životom, boljim školstvom, te boljim i novim idejama. U periodu između dva svjetska rata stvorila se masa obrazovanih pedagoga koji su dobili želju za istinskim promjenama, te za didaktičko-metodičkom obnovom započetom prije 1.svjetskog rata. Prema Batinić i Radeka (2017.) među istaknutijim učiteljima i nastavnicima koji su promovirali ideju pokreta radne škole bili su Josip Demarin, Marijan Markovac, Zlatko Špoljar, Jure Turić i Stjepan Zaninović, te su svi oni, kao i mnoštvo nenabrojenih učitelja i nastavnika, u radnoj školi uvidjeli alternativu staroj, knjiškoj školi.

Tijekom mijenjanja školstva uslijedile su brojne organizirane edukacije za roditelje, tečajevi, uvodili su nove predmete u nastavni plan i program (ručni rad), donijeli propis za stručno usavršavanje učitelja, te se u njihove promjene uključuje i samo Ministarstvo prosvjete.

Otvarale su se razne škole, te imale različite načine poučavanju, te se bazirale na različite segmentne razvoja; Zagrebačka ogledna škola (1937.) koja je bila funkcionalna škola u kojoj su se provodile nove metode rada, Šumska škola (1929.-1941.) u kojoj se rad zasnivao na načelima higijene, pedagogije i psihologije, etike i estetike i škola u kojoj su djeca boravila na svježem zraku, slobodno su se kretala, imala su redovite liječničke preglede i antropološka mjerenja, učili su iskustvom i doživljajem, a pristup samog učenja bio je individualan (Batinić,Radeka, 2017.).

„Priroda je bila neiscrpan izvor poticaja za sve nastavne predmete. Djeca su modelirala slova u glini, za jednostavne računske operacije rabili su se različiti plodovi (žirovi, kest enje, zrna kukuruza i sl.), prirodne, životinje i biljke upoznavale su se u izvornom obliku, a početci zemljopisne i povijesne obuke također su se povezivali s neosrednom okolinom, kao što su se međusobno povezivali i nastavni predmeti. Gdje god je bilo moguće, provodila se obuka s pomoću životnih zajednica.“ (Mandić, 1934., str.52, prema Batinić,Radeka, 2017.)

Između ostalih reformskih pravaca u Hrvatskoj ističe se i pedagogija Marie Montessori koja se počela provoditi u Zagrebu u jednom razredu školske godine 1933./1934., iako se prva praktična primjena Montessori metode spominje uz dječji vrtić Židovske općine u Zagrebu (1923.) koji je vodila Mirjam Weiller koja je edukaciju za montessori metodu stekla u Beču. Drugi dječji vrtić u Hrvatskoj otvoren je bio također u Zagrebu 15.rujna 1934., bio je privatni vrtić na Dolcu koji je otvorila barunica Dédée Vranyczany koja je završila tečaj za montessori metodu koji je u Londonu vodila sama Maria Montessori. Završenim tečajem barunica je postala prva Hrvatica kvalificirana za rad prema alternativnoj metodi Montessori (Batinić,Radeka, 2017.).

S drugim svjetskim ratom reforma pedagogije u Hrvatskoj je stala, pluralizma nema, a promjena su se svi pribojavali obzirom na stanje u tadašnjoj državi.

Prema Batinić i Radeka (2017.) uzorni učitelj prijeratne ogledne škole u Borovu, Edo Vajnaht, smatrao je kako su za izgrađivanje čovjeka potrebni novi zadatci, novi sadržaji i nove metode (Vajnaht, 1946., str.17, prema Batinić, Radeka, 2017.).

Josip Demarin, također jedan od istaknutijih predstavnika radne škole, smatrao je kako učitelji trebaju zaboraviti na zastarjele metode učenja, te se usmjeriti na traženje uzora u sovjetskoj pedagogiji (Demarin, 1946., str.214, prema Batinić,Radeka, 2017.).

U drugoj polovici 20.stoljeća u centar zbivanja stavljena je vanjska reforma škole, odnosno baziranje na sustav osmogodišnjeg školovanja, četverogodišnjih gimnazija, te na različita stručna obrazovanja, stoga su temeljem tih reformi otvorene eksperimentalne škole s načelima radne škole koje su kao glavni cilj imale unaprijediti pedagošku praksu koja se tada provodila, a nije smatrano pozitivnom za odgoj i obrazovanje djece, pa ni odraslih (Batinić,Radeka, 2017.).

Tek nakon osamostaljenja Hrvatske, početkom 21.stoljeća, javlja se školski pluralizam, te se otvaraju brojne kako državne tako i alternativne škole, te je cilj omogućiti prvenstveno roditeljima odabir prave škole za njihovo dijete, prema njegovim sposobnostima, te intelektualnim mogućnostima.

3.ALTERNATIVNE PEDAGOŠKE KONCEPCIJE

Alternativna pedagogija zalaže se za učenika, kao subjekta, koji u odgojno – obrazovnom mjestu treba biti na prvom mjestu, te sve njegove individualne potrebe i predispozicije za određena postignuća. Nastava koja je usmjerena na dijete odvija se fleksibilno, učenici sami rješavaju određene problemske situacije, te se djecu potiče u rješavanju istih. Naglasak se u ovakvim programima stavlja na potpuno razumijevanje naučenog sadržaja, te na mogućnosti primjene svega naučenog u praktičnom životu i na simulaciji više osjetila prilikom odgoja i obrazovanja. Jednostavno rečeno, alternativne škole i vrtići su ustanove koje polaze od djeteta, te od prirodnog puta dječjeg razvoja.

Nadalje će u podnaslovima biti prikazani neki od najzastupljenijih alternativnih pedagoških koncepcija koje se provode u ustanovama odgoja i obrazovanja u svijetu i Hrvatskoj.

3.1. Waldorfska pedagoška koncepcija

Rudolf Steiner (rođen 1861. u Kraljevcu), osnivač Waldorfske pedagogije, bio je pedagog, koji se osim pedagogije bavio i prirodnim znanostima, filozofijom, umjetnošću i književnošću. Volio je prirodu, te imao jako izraženu ljubav prema Bogu i Katoličkoj crkvi. Slijedeći put svoga oca bio je orijentiran prema prirodnim znanostima, no imao je konstantne dileme u glavi oko razlike prirodoznanstvenog objašnjenja svijeta i svojih religioznih doživljaja (Seitz, Hallwachs, 1997.).

Njegov pedagoški rad bio je ostvaren kroz niz predavanja koja je provodio po Europi, te kroz posao učitelja u jednoj bečkoj obitelji. Prvu školu, Waldorfsku školu, osnovao je 1919. u Stuttgartu za djecu radnika tamošnje tvornice cigareta. Izdao je puno svojih djela za koja je inspiraciju pronalazio u Goetheu. Seitz i Hallwachs (1997.) također ističu kao bitno Steinerovu tročlanost čovjeka na tijelo, dušu i duh, gdje govori kako je fizički dio tijela dio ovozemaljskog života, duh je duhovna domovina, a duša kao osjećajni dio je nužan dio u čovjeku koji povezuje fizičko i duhovno. Steiner također opisuje i ljudski razvoj, koji se prema njemu događa u etapama koje traje po sedam godina, te o tri rođenja čovjeka (prvo rođenje-fizičko tijelo, drugo rođenje odvija se prilikom ispadanja mliječnih zubiju-oslobađanje eteričnog tijela, te treće rođenje tzv. „zemaljska zrelost“-astralno tijelo). Svakim novim rođenjem počinje novih sedam godina, te je vrlo važno da osobe koje sudjeluju u odgoju o tome vode računa. Izrazito bitan dio razvoja je upravo razvoj novorođenčeta, koje opaža okolinu cijelim svojim bićem, te na taj način sakuplja informacije o svijetu koji ga

okružuju. Steiner tvrdi, kako navode Seitz i Hallwachs (1997.), da svaki pokušaj da se dijete uči nečim što nije trenutni dio njegova razvoja može izrazito loše utjecati na njegov cjelokupni razvoj. Prema Steineru, čovjek tek u 21. godini može sam upravljati svojim životom, a sve do tada odrasli su ti koji trebaju voditi dijete i pomagati mu u donošenju odluka, ponašati se prema djeci moralno (Seitz, Hallwachs, 1997.).

Prema Matijević (2001.), eterično i astralno tijelo postoje u djetetu od samog rođenja, no trebaju do svoga oslobađanja biti zaštićeni od nepovoljnih utjecaja. Samim time koncepcija odgoja Steinera dobiva potpuno značenje, te dolazimo do važnog zadatka odgajatelja koji bi u predškolsko, najvažnije razdoblje djetetovog razvoja, trebali osigurati sve potrebne uvjete za cjelokupni razvoj, trebali bi predstavljati izrazito dobar uzor prema kojem će dijete graditi svoju osobnost, te iz kojeg će dijete naučiti razne stvari, što životne, što vrline poput morala, empatičnosti i sl. Dijete u svojem predškolskom razdoblju uči najviše oponašanjem, te treba obratiti izrazito veliku pozornost na ponašanje odgajatelja, kao osoba na čijem primjeru dijete uči oponašanjem.

Sama svrha i cilj Waldorfske pedagogije je odgojiti slobodno ljudsko biće koje će biti dovoljno sposobno za život, te spremno na donošenje vlastitih životnih odluka. Za ostvarenje svojeg cilja, pedagogija Rudolfa Steinera vodi se načelima o strahopoštovanju prema duhovnom podrijetlu djeteta, odgoja onoga što čovjek nosi sa sobom, temperamentima (više vrsta temperamenata), sedmogodišnjem razdoblju, sveobuhvatnom shvaćanju, osposobljavanju osjetila, te samoodgoju odgajatelja. Od odgajatelja koji radi u ovoj pedagoškoj koncepciji očekuje se da svoj posao radi s izrazito velikom ljubavlju, da s djecom bude topao, iskren, te da ih poštuje i pruži djeci svu moguću pomoć koja im zatrebu u rješavanju njihovih problema. Samim time možemo zaključiti da je cilj u Waldorfskoj ustanovi stvoriti toplo i poticajno okruženje s naglaskom na razvoj svih osjetila.

Materijali koji se koriste u Waldorfskoj pedagogiji su isključivo prirodni materijali s ciljem upoznavanja djece s konkretnim materijalima kroz sva osjetila, te kako bi materijale upoznali baš onakvima kakvi zapravo u prirodi jesu. Oblici i igračke koje se koriste odišu jednostavnošću, a sam namještaj koji se nalazi u prostorijama u kojima borave djeca napravljen je na način da i sam služi za igru (Matijević, 2001.).

Seitz i Hallwachs (1997.) govore kako za odgoj u vrtićkoj skupini nije potreban plan i program, te da vrijeme i sadržaj određuju godišnja doba, te na taj način kreira se program prilagođen određenom godišnjem dobu, te njegovim posebitostima. Sve aktivnosti koje

djeca rade prožete su umjetnošću, te cijeli prostor Waldorfskih ustanova odiše umjetnošću (Seitz,Hallwachs, 1997.).

3.2. Agazzi pedagoška koncepcija

Agazzi alternativna pedagoška koncepcija nastala je odgojnim radom, te stalnim proučavanjem djeteta sestara Caroline i Rosse Agazzi krajem 19.stoljeća, uz pomoć njihova učitelja Pietra Pasqualija. Kao i druge alternativne pedagoške koncepcije, te ideje njihovih predstavnika, i metoda sestara Agazzi imala je kao misao vodilju dijete u središtu pozornosti, te praćenje prirodnog razvoja djeteta. Za djecu u svojem vrtiću htjele su osigurati prvenstveno toplinu i sigurnost obiteljskog doma. Jedna od sestara, Rossa Agazzi, uvidjela je kroz svoj rad s djecom, kako metode rada, te materijali koji se koristi prilikom aktivnosti mogu biti promjenjivi pa je stoga djeci nudila prvenstveno materijale koji se u stvarnom životu svakodnevno koriste. U svome odgojnom radu najviše su se služile neizravnom didaktičkom metodom promatranja, te su samim time mogle djeci pružiti ono što ima zaista u određenom trenutku treba.

Prema Zrilić (2014.), smisao Agazzi pedagogije prvenstveno je poštivanje djeteta u smislu cjelokupne organizacije prostora, okruženja i samog ozračja. Posebnost pedagoške metode prema sestrama Agazzi je što je vremenski neodređena, jer se razvija u skladu s vremenom i samim time podliježe brojnim promjenama, prateći razvoj svijeta, te je glavna tematika ove metode „*odgoj za život kroz život*“.

Dječji vrtić „Zraka sunca“ navodi neka od glavnih obilježja rada prema metodi Agazzi; praćenje spontanog razvoja djeteta koje teži razvoju svog cjelovitog bića, stvaranje prikladne okoline koja je izuzetno topla i obiteljska, te stvaranje stvarnog životnog okruženja u kojem će djeca kroz praktičan rad učiti, stjecati iskustvo, te graditi svoju osobnost. Odgajatelj u ovakvom vrtiću dijete prihvaća onakvim kakvim je, te se trudi svakom djetetu dati toplinu i pružiti mu u ustanovi ozračje obiteljskog doma, kako bi se dijete osjećalo sigurnije i poticajnije.

Zrilić (2014.) također navodi kako odgajatelj u vrtićima Agazzi treba što više poticati dijete kako bi postalo ono što ono po prirodi jest. Kurikulum vrtića prema ovoj metodi radi se u skladu s potrebama djece, te se igra stavlja na prvo mjesto, kao glavna aktivnost djeteta predškolske dobi. Odgajatelj također treba biti fleksibilan spram dječjih potreba, a bilo kakva rutina stavlja se u drugi plan. Zrilić (2014.) kao primarne ciljeve Agazzi metode

navodi kako se djetetu trebaju omogućiti aktivnosti temeljem kojih će ono iskoristiti svoj puni potencijal za samoostvarivanje, dati djetetu priliku da se susreće s njemu bliskim stvarima iz stvarnog životnog okruženja i omogućiti djetetu kretanje.

Dječji vrtić „Zraka sunca“ provodi, prema sestrama Agazzi i njihovoj koncepciji, pedagogiju zajedništva, odnosno odgoj za opće zajedništvo. Djeca u Agazzi vrtićima odgajaju se na način da steknu prosocijalne navike, da prihvate različitosti, da pronađu svoj vlastiti mir i mir u drugima, da nauče pomoći drugima, te da znaju voljeti sebe i drugoga. Također se izrazito puno radi na vjerskom i moralnom odgoju, higijenskom odgoju, te poticanju kreativnosti i bavljenju prirodom kroz vrtlarstvo.

3.3. Reggio pedagoški pristup

Reggio pedagoški pristup pokrenuo je Loris Malaguzzi, u Italiji, te otvorio niz ustanova za djecu rane i predškolske dobi koje su radile po njegovim metodama. U svojem pristupu izrazito je težio razvoju inteligencije i razvoju sposobnosti kod djece rane dobi. Isticao je veliki potencijal svakog djeteta i važnost učenja i rasta s drugima. Glavni cilj bio mu je zajedništvo; obitelji, svih djelatnika vrtića, uključujući odgajatelje, kuhare i stručni tim, kako bi za djecu stvorili dobro i poticajno odgojno – obrazovno okruženje u kojem će djeca ostvariti svoj puni potencijal. U pedagoškom pristupu Lorisa Malaguzzija nema dijeljenja na sposobne i nesposobne, na kreativne i nekreativne, na sposobne i nesposobne i upravo to je posebnost ovog pedagoškog pristupa koji smatra da svako dijete može puno, ako mu se na dobar način omogući da pronađe svoje talente i da se u njima na kraju i ostvari (Rigatti, 2000.).

Prema Nenadić-Bilan (2014.) u Reggio pedagoškom pristupu na dijete se gleda kao na izrazito sposobno i talentirano biće, koje, ukoliko mu se za to pruže dobri i povoljni uvjeti, može ostvariti puno toga samo za svoj odgoj i obrazovanje. Dijete je od samog rođenja izrazito znatiželjno i svojim konstantnim istraživanjem gradi svoje znanje i otkriva vlastite sposobnosti. Obzirom da je dijete samo po sebi takvo, odgajatelj bi, prema Reggio filozofiji, trebao biti osoba koja stalno potiče dječju znatiželju, istraživanje, kreativnost i spontanost. U Reggio pristupu izrazito velika važnost pridaje se estetskom odgoju koji kod djece razvija brigu o stvarima, pažnju prema njima, te također i radoznalost za upoznavanjem novih stvari. Uz estetski odgoj vrlo bitan je i stalni poticaj kreativnosti, te spontanosti, jer dijete dok je malo razmišlja najviše kreativno, a pronalaženjem kreativnih rješenja za određene

probleme pokreće u sebi kognitivne i imaginativne procese. Naglaskom na poticanje kreativnosti kod djeteta koja je vođena njegovim stalnim istraživanjem i spontanošću, u prvi plan reggio filozofije stavljeno je umjetničko izražavanje(Nenadić-Bilan, 2014.).

U Reggio pedagoškom pristupu djetetu je omogućeno aktivno učenje, kreativnost i samostalnost pri rješavanju problemskih situacija ili pri realizaciji određene aktivnosti. Prostorije u kojima borave djeca vrlo su posebne zbog mnoštva raznih ogledala koja se nalaze po čitavim prostorijama, a filozofija Reggio pristupa tumači kako ogledala pomažu djeteta da bolje sagleda sebe, te da će kroz bolje poznavanje sebe i primjećivanje određenih detalja na sebi, moći puno bolje znati doživjeti svijet oko sebe (Batistić Zorec, 2016.).

4. MONTESSORI PEDAGOŠKA KONCEPCIJA

4.1. Maria Montessori

Utemeljiteljica Montessori pedagogije, Maria Montessori, rođena je 31.kolovoza 1870. u Italiji. Rođena je i odrasla u uglednoj i obrazovanoj obitelji, izrazito bogatog vjerskog duha. Svoje prave životne vrijednosti stekla je od svojega oca, te je na tim, vjerskim i moralnim vrijednostima, izgradila svoj život i svoj rad.

Maria Montessori je, za razliku od drugih djevojaka toga doba, krenule putem prirodnih znanosti, te je nakon završene srednje tehničke škole upisala fakultet matematike, fizike i prirodnih znanosti. Njezina želja za daljnjim obrazovanjem dovela ju je na studij medicine, te je tako postala prva liječnica u Italiji. Prvi susret s djecom imala je volontirajući na psihijatrijskoj klinici, gdje je imala priliku voditi brigu o djeci s mentalnim teškoćama, te je vidjevši kako se postupa s tom djecom, odlučila malo dublje uvidjeti njihove probleme pokušavajući pomoći im. Ono što je odmah uvidjela bilo je da osoba koja radi s takvom djecom treba ponajprije biti požrtvovna i puna ljubavi.

Uzor u pronalasku rješenja i metoda za rad sa svakim djetetom ponaosob bili su joj francuski liječnici koji su tada radili s gluhonijemom djecom i polušavali na različite načine, koristeći razne metode i pomagala, potači rad osjetila kod djece. Maria Montessori tako je započela izrađivati svoje vlastite didaktičke materijale za djecu, promatrajući i osluškujući njihove potrebe, te ih je s vremenom usavršavala.

Obzirom da je bila vjernica, te izrazito topla osoba, dobra duha, puna ljubavi prema svima, vjerovala je da svako dijete, svaka osoba u sebi ima pregršt dobra, pregršt pozitivnoga i naposljetku pregršt potencijala koji treba potaknuti kako bi se pokazao.

Njezina razmišljanja ubrzo su bila prepoznata, te je vrlo brzo postala ravnateljica instituta za djecu s intelektualnim teškoćama. Nakon nekog vremena, točnije 1907.godine, vlasnici jedne rimske građevinske tvrtke otvaraju vrtić za djecu zaposlenika kako djeca nebi bila prepuštena sama sebi, te su rad s djecom prepustili upravo Mariji Montessori i samim time osnovana je „Casa dei Bambini“ („Dječja kuća“). Ovaj put nije radila s djecom koja su imale razvojne teškoće, već sa potpuno zdravom, no zanemarenom djecom, te je za nju samu to bio veliki izazov. Tako je svojom vjerom i ljubavlju započela jedan novi put, te je duhovno zanemarenu djecu, djecu koja nisu dobivala dovoljno ljubavi i pažnje, prigrllila k

sebi, te im ukazala na ljubav Božju, te na neke nove puteve i životne perspektive. Veliku važnost u svome radu također je pridavala važnosti izgleda same prostorije u kojoj borave djeca s kojima je radila, te o materijalima s kojima je djecu htjela poticati na izražavanje kreativnosti i na izgradnju njihova samopouzdanja. Djecu je svojim učenjem htjela odgajati na način da postanu prije svega dobri i pošteni ljudi, te da u sebi osvijeste ljubav prema Bogu.

S vremenom, metoda Marie Montessori postaje sve prihvaćenija, te ona počinje raditi i na metodama rada i za djecu školske dobi. Drugi svjetski rat Mariu Montessori seli u Barcelonu, pa potom odlazi u Nizozemsku. Nakon Nizozemske seli se u Indiju gdje je otvorila Montessori centar za obrazovanje odgajatelja i učitelja, te tamo gradi svoje odgojne metode pod utjecajem istočnjačke duhovnosti. Nakon boravka u Indiju, 1946. godine vraća se u Nizozemsku gdje nastavlja sa svojim radom.

Rad Marie Montessori, te njezina odgojno obrazovna metoda bile su i više nego prepoznate u cijelom svijetu, kao i njezina osobnost, ljubav i poštivanje djeteta. Razmišljala je na način da odgoj treba biti nenasilan, da djetetu treba pomoći, da dijete treba naučiti prije svega voljeti, misliti i htjeti. Znala je čuti dijete, oslušivati dječje potrebe, znala je dati ljubav i pružiti toplinu, pružala je djeci pomoć i dijete joj je bilo na prvom mjesto (Philips, 1999.).

Njezin život i djelo omogućili su joj da tri puta za svoga života bude nominirana za Nobelovu nagradu za mir. Maria Montessori također je utemeljila i organizaciju AMI (Association Montessori Internationale) sa sjedištem u Amsterdamu kako bi se pedagogija Montessori mogla izučavati slijedeći temeljna načela koja je postavila sama Maria Montessori. Umrula je 06. svibnja 1952. u Noordwijku.

Iza sebe je ostavila toliko prekrasnih rečenica, misli i ideja i uspjela je, jer Montessori metoda izrazito je i dalje cijenjena u svijetu, djeca s teškoćama u razvoju zbog ideje Marie Montessori dobila su svoju priliku za dokazati svijetu da mogu postići nešto ako im se pruži prilika, ljubav i vjera u njih. Zdrava djeca imaju priliku susresti se s različitostima, naučiti cijeniti različitosti, pomoći onima koji ne mogu sami. Svi zajedno na temelju ideje Marie Montessori imaju priliku postati dobri ljudi, suosjećajni, brižni i rasti u ozračju uzajamnog poštivanja i slobode izražavanja.

4.2. Uvod u Montessori

Montessori pedagogija temeljena je na promatranju spontanog učenja djece, na poticanju djeteta u njegovoj samostalnosti i na poštovanju njegove osobnosti.

Koncepcija odgoja u pedagogiji Marie Montessori bazirana je na poštivanje razvojnih faza rane dječje dobi, te na zadovoljavanje svih dječjih potreba prilikom prelaska iz faze u fazu, te osjetljivosti samih faza. Obzirom da je sama Maria smatrala da dijete samo sebe poučava, ideja njezine metode bila je da djetetu za samorazvoj i samopoučavanje treba stvoriti poticajnu okolinu, te mu ponuditi prikladne materijale za određenu fazu razvoja koji će potaknuti kod djeteta samoaktivnost, te samim time i razvoj. U Montessori metodi bitno je individualizirano učenje, jer nisu sva djeca ista niti u svakom trenutku prolaze kroz iste faze razvoja. Zbog poticanja individualiziranog tipa rada s djecom odgajateljeva uloga u ovakvom tipu vrtića je da organizira vrijeme boravka u vrtiću, te da usmjeruje djecu, promatra ih u njihovom radu i osluškuje njihove potrebe. Kako bi se razvoj neprekidno poticao kao i dječja kreativnost, posebno je stvoriti poticajnu okolinu koristeći razne poticajne materijale. U prostorijama Montessori ustanova djeci je na odabir ponuđeno mnogo različitog materijala, te djeca samoinicijativno biraju materijal koji žele koristiti, ali i vrijeme rada s istim. Odgajatelj za vrijeme aktivnosti djeteta proučava njegov rad, po potrebi usmjerava, pritom ne namećući svoj način rad. Na ovakav način rada i odgajatelj i dijete mogu biti slobodni i nesputani u kreiranju vremenskog tijeka određene aktivnosti, sadržaja, pa stoga zaključujemo da odgajatelj nije obavezan realizirati program rada koji mu je propisan (Matijević, 2001.).

Montessori pedagoška koncepcija njeguje dijete u njegovom cjelovitom razvoju, poštujući tako tjelesni, umni i duševni razvoj. Fizički razvoj djeteta lako je uočljiv, dok umni i duševni nisu. Kako bi se dijete fizički pravilno razvijalo potrebno mu je pružiti adekvatan prostor za kretanje, te njegu i hranu, dok je za umni i duševni razvoj svakog djeteta potrebna beskrajna ljubav. Saznanjima o razvoju djeteta lako se može zaključiti kako je za pravilno poticajne razvoja u svakom segmentu potrebna osoba koja će znati prepoznati fazu kroz koju dijete prolazi, te primjereno tome djelovati na što pravilniji prelazak u slijedeću fazu razvoja. Bitno je pratiti prirodni proces razvoja i ne nametati djetetu aktivnosti koje nisu za njegovu dob, jer dijete na taj način može izgubiti interes i samopouzdanje, te vjeru u sebe i svoju sposobnost. Obzirom da Montessori načela obuhvaćaju razvoj djeteta od samog rođenja do odrasle dobi, roditelji s također u mogućnosti educirati se za Montessori metode rada s djecom kako bi svome djetetu od samog rođenja pružili adekvatnu skrb i njegu (Philips, 1999.).

4.3. Načela Montessori pedagogije

„Pomozi mi da to učinim sam!“ (Maria Montessori prema Seitz i Hallwachs, 1997.)

4.3.1. Poštovanje djeteta

Maria Montessori izrazito se zalagala za potrebe djece i za omogućavanje slobode tijekom njihova razvitka prema njihovim individualnim mogućnostima. Ukoliko dijete osjeti da od okoline dobiva poštovanje, ljubav, poticaj i slobodu, izgraditi će svoju osobnost i njegove sposobnosti doći će do izražaja. Djetetu treba ponekad prepustiti vodstvo, dati mu da kreira svijet oko sebe svojom spontanošću, svojom maštom, a odrasli trebaju promatrati, pohvaliti, odobriti i poticati. Odgajatelj, te osobe koje sudjeluju u primarnom odgoju djeteta trebaju biti nenasilne prirode, pružati mu indirektnu pomoć i pružiti im vjeru u njih same (Seitz, Hallwachs, 1997.).

4.3.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje

Svijet u kojem živimo percipiramo putem osjetila koja su nam dana; vid, opip, okus, njuh i sluh. Svaka osoba koristi sposobnost doživljavanja svijeta percepcijom na svoj način, te svaki predmet ili sliku vidimo različito. Maria Montessori u svom je radu s djecom zamjetila važnost osjetila i važnost osiguravanja bogate poticajne okoline kako bi se osjetila razvijala. Djeci treba davati da predmete vide, opipaju, ponjuše, probaju, jer samo na taj način dijete može određeni predmet doživjeti potpuno. Povezala je tako odgoj osjetila i odgoj kretanja u jedno načelo zbog velike povezanosti između ta dva pojma. Obzirom da kretanjem dijete dolazi do određenog predmeta ili mjesta koje želi istraživati, opipati i ponjušiti, vidimo usku povezanost osjetila i kretanja. Također je Maria Montessori zaključila kako je vrlo bitno sve što dijete nauči putem svojeg vlastitog tijela ne zaboravlja, te je tako odgoj razdjelila na tri dijela; glavu (mišljenje), srce (osjećaji) i ruke (djelovanje). Tako je u montessori ustanovama djeci omogućeno stalno i slobodno kretanje uz odabir mjesta na kojem će se igrati (Seitz, Hallwachs, 1997.).

4.3.3. Polarizacija pažnje

Velika važnost pridaje se i razvijanju koncentracije, odnosno „polarizaciji pažnje“. Maria Montessori bila je uvjerenjena kako već jako malo dijete može razviti veliku sposobnost koncentracije na određenu aktivnost ukoliko ono samo odluči što će i kako će raditi. Odgajatelj ne smije ometati dječju pažnju ukoliko primjeti da je dijete fokusirano na određenu stvar ili aktivnost, već trebaju poticati djecu na zadržavanje na jednoj aktivnosti (Seitz, Hallwachs, 1997.).

4.3.4. Slobodan izbor

Djeci treba dati pravo na odabir aktivnosti po njihovoj želji, kako bi s radošću učili i spoznavali nove situacije i svijet u kojem se kreću i borave. Vidjevši kako su djeca najzadovoljnija kada sama odaberu materijal, predmet ili aktivnost, Maria Montessori zalagala se za prilagođavanje materijala i namještaja u prostoriji u kojoj borave djeca takvim da djeca lako do njega dolaze kako bi bila samostalna i slobodna uzeti ono što žele. Ukoliko znamo da svako dijete ima svoj razvojni ritam, svoje potrebe i interese, trebamo dopustiti da samo odabire. Naravno, djetetu se ne smije dozvoliti da radi izrazito ono što ono želi, te da se površno bavi onime što je odabralo, te da stalno mijenja predmete. Ovdje se javlja važna uloga odgajatelja koji treba procijeniti sposobnost koncentracije pojedinog djeteta, te uvidjeti dali dijete samo uzima predmete, te ih vraća bez razloga ili jednostavno dijete nije sposobno zadržati se dugo koristeći jedan materijal. Važno je također da odgajatelj ponudi djeci dovoljnu količinu poticajnog materijala, da stvori dobru atmosferu za rad u kojoj će se djeca moći bolje koncentrirati na odabranu aktivnost, da u prostoru u kojem borave bude mirno i opušteno, kako bi se dijete ugodno osjećalo. Osim slobodnog izbora materijala, djeci je na vlastiti odabir ponuđeno i mjesto na kojem će raditi; bio to stol, pod ili pak namještaj na kojem su ponuđeni materijali, a koji ujedno služi i kao dio poticajnog materijala sam po sebi (Seitz,Hallwachs, 1997.).

4.3.5. Rad s materijalom

Svaki materijal koji se koristi u Montessori programu odgovarajuć je dobi djece, ali on je samo dio cjelokupne okoline u ustanovama koje rade na temelju Montessori koncepcije. Materijal koji se koristi je autodidaktički preko kojeg djeca mogu samostalno raditi, učiti, te stjecati određena iskustva. Odgajatelj djeci pokazuje materijal, te ih upoznaje s njim, te vidjevši da su djeca postala znatiželjna prepušta im daljnji rad s materijalom. Prema načinu rada Marie Montessori upoznavanje materijala odvija se u tri stupnja na način da odgajatelj imenuje određeni predmet, zatim ga djeci pokazuje, te na kraju provjerava dali je dijete zapamtilo o kojem je predmetu riječ. Nakon što dijete izabere materijal kreće u istraživanje, te odgajatelj treba biti tu samo kao poticatelj i eventualni indirektni pomagač. Montessori materijal osmišljen je na način da djeca uče na temelju pogrešaka i pokušaja. S Montessori materijalom djeca mogu raditi mnoštvo aktivnosti dok ga potpuno ne upoznaju (Seitz,Hallwachs, 1997.).

4.4. Razvoj djeteta

Philips (1999.) navodi kako je Maria Montessori na početku svoga rada uvidjela nedovoljne brige i ljubavi koju dobivaju djeca o kojima je i sama brinula, te da dijete od najranije dobi treba pravilnu brigu kako bi se ispravno razvijalo. Također je tvrdila kako se dijete može ostvariti na određenim poljima bez obzira na svoje genetske sposobnosti, te na samo zdravstveno stanje i da upravo rana iskustva utječu upravo na to. Maria Montessori tako je razvoj djeteta od rođenja do punoljetnosti podjelila u tri razdoblja.

4.4.1. Od rođenja do 3.godine

Prvo djetetovo razdoblje nazvano je i fazom prilagođavanja u kojoj se dijete prilagođava na okolinu, te je tvrdila kako u ovoj fazi razvoja dijete ima izuzetno upijajući um. Dijete u ovom razdoblju okolinu doživljava kroz osjetila, upija podražaje, emocije, dodire, te stvara svoju sliku o svijetu na temelju informacija koje je zaprimilo. Djetetu treba od samog rođenja omogućiti da se postupno prilagođava okolini, potrebno je oslušivati njegove potrebe, te reagirati na njih i pomoći mu obzirom da je nemoćno pomoći si samo. Pri samom rođenju vrlo je važno da se dijete ne izlaže stresu, jer već sami dolazak na svijet mu je stresan, nov, nepoznat. Novorođenče bi trebalo biti uz majku i primati od nje svu ljubav i toplinu kako bi odmah steklo dojam sigurnosti i zaštite. Maria Montessori zalagala se prema tome za drugačije načine samog porođaja, jer način na koji novorođenče dolazi na svijet i danas poprilično je za dijete stresno i nasilno. Nadalje, od rođenja pa do kraja prve faze djetetu treba pružiti poticajnu okolinu, ugodno ozračje i pozitivnu atmosferu u kojoj će razvijati svoje sposobnosti, osjetila i inteligenciju. Prednost treba davati prirodnim materijalima, te treba biti što više uključeno u društveni život nudeći mu razne sadržaje i podražaje, pazeći pritom da okolina i prostor u kojem dijete boravi budu njemu prilagođeni (Philips, 1999.).

4.4.2. Od 3. do 6.godine

Dijete u ovom razdoblju i dalje upija sve iz svoje okoline, no sada sve što vidi razlikuje i imenuje. U ovoj fazi razvoja do izražaja dolaze umjetničke, kreativne i stvaralačke sposobnosti, te je važno djetetu ponuditi sadržaj koji će poticati taj dio razvoja; slike, priroda, glazba. Maria Montessori istaknula je kako se u ovom dijelu razvoja kod djece uočava sklonost za redom, te kako dijete treba motivirati i poticati u stvaranju reda i pravilnosti, a to će se najbolje postići ukoliko dijete već u svome domu živi u redu, miru i skladu. Karakteristika ove faze je i dječja znatiželja i zainteresiranost za pojave, događaje i predmete, te se dijete nipošto ne smije ignorirati, već ga treba saslušati i reći mu ono što ga

interesira. Obzirom na sklonosti za istraživanje, orijentaciju, red, komuniciranje, djelovanje i rukovanje predmetima, te radu, djetetu treba omogućiti okolinu i prostor, te osobe koje će mu moći pružiti ono što mu treba (Philips, 1999.).

4.4.3. Od 6. do 12.godine

Dijete je sada već svjesno svijeta oko sebe, uviđa promjene, razlike, postavlja brojna pitanja, te istražuje granice svojih mogućnosti. Raste mu potreba za društvenim životom, te kroz razna istraživanja usavršava svoje sposobnosti. U ovom razdoblju potrebno je poticati dječje istraživanje, ponuditi mu prilagođen prostor i materijale, te ga motivirati da bude što više samostalno. Obzirom da svako dijete voli red i ritam, te pravila, djetetu ih u ovom razdoblju treba jasno naglasiti, te ga poticati u poštivanju istih. Dijete je sada spremno učiti čitati, pisati i računati, te mu za to treba osigurati adekvatan materijal (Schäfer, 2015.).

4.4.4. Od 12. do 18.godine

Ova faza je faza naglih psihičkih i fizičkih promjena u kojoj dijete naglo izrasta u odraslu osobu, te prokušava pronaći svoj identitet i svoj položaj. Česte su i nagle promjene ponašanja koje su rezultat upravo psihičkih promjena. Imaju veliku potrebu za dokazivanjem svojih sposobnosti, za pohvalom, uvažavanjem od okoline, priznavanjem svoga rada i da budu prihvaćeni u društvu, te stoga rade sve kako bi se to i ostvarilo. Žele znati za što im je potrebna određena vještina, žele produbiti svoje sposobnosti kako bi se ostvarili i žele postići određeni cilj, te od okoline traže samo pomoć kako bi to ostvarili, te puno brige, ljubavi, razumijevanja i pažnje (Schäfer, 2015.).

4.4.5. Razdoblja posebne osjetljivosti

Prema Philips (1999.), razdoblja posebne osjetljivosti su razdoblja u kojima je izražena posebna sklonost primanju određenih vrsta podražaja na koje organizam spontano reagira.

Maria Montessori tvrdila je kako je prvih šest godina života izrazito važno, te da je upravo to vrijeme posebno osjetljivo razdoblje djetetova života. U svakom dijelu osjetljivog razdoblja važno je davati djetetu određenu vrstu poticaja, osigurati mu uvjete primjerene razvoje kako bi se djetetov živčani sustav razvijao u skladu s prirodnim razvojem njegova bića. Osobine prepoznatljivosti razdoblja posebne osjetljivosti, kako Maria Montessori navodi (prema Philips, 1999.) su slijedeće; prva osobina je sveprisutnost, jer faze osjetljivog razvoja prisutne su i kod zdrave djece i kod djece s razvojnim teškoćama. Razlika je što kod djece s razvojnim teškoćama određeno razdoblje može kasniti, no svako dijete fazu mora proći. Slijedeća osobina osjetljivog razvoja je preklopivost, što znači da se faze međusobno

preklapaju. Jedna od osobina također je i vremenska ograničenost koja označava vrijeme trajanja određene faze i problem u daljnjem razvoju ukoliko dijete u pravom vremenu ne prođe adekvatno kroz određenu fazu. Naposljetku je i osobina uočljivosti prema kojoj lako možemo uvidjeti, ukoliko promatramo i na pravi način osluškujemo dijete, kako u određenoj fazi svojeg osjetljivog razdoblja s lakoćom uči i koristi se određenim materijalima specifičnima za tu fazu razvoja. Maria Montessori (prema Philips, 1999.) također dijeli razdoblja posebne osjetljivosti na;

4.4.5.1. Posebna osjetljivost na govor

Prema teoriji Marije Montessori (prema Philips, 1999.), razdoblje posebne osjetljivosti za govor je faza koja počinje najranije i najkasnije završava. Dijete samostalno uči govor sakupljajući svakodnevno informacije iz svoje okoline. Djetetu stoga treba pružiti poticajnu okolinu, verbaliziranjem sadržaja i radnje koje se rade u njegovoj neposrednoj okolini.

4.4.5.2. Posebna osjetljivost za red

Važno je da dijete od malena odrasta u obitelji koja njeguje dobre navike, pravila, te određene zakonitosti. Maria Montessori (prema Seitz, Hallwachs, 1997.) tvrdila je kako življenjem u smislu za red djeca mogu pronaći svoj vlastiti unutarnji i vanjski red. Prema Philips (1999.) dijete već od najranije dobi uočava pravilnosti među određenim pojavama, rutinu, a kasnije tako počinje uviđati red u smislu čistoće prosotorija u kojima boravi, te smisao za red pribora i materijala kojeg svakodnevno koristi. Kako bi dijete uspješno prošlo kroz ovu fazu od velike je važnosti pružiti mu rutinu u obavljanju određenih svakodnevnih aktivnosti, prostor je važno držati uvijek istim kako bi dijete uočilo da svaka pojedina stvar ima svoje mjesto, te se truditi da se određene situacije što pravilnije odrade kako bi ih dijete svladalo.

4.4.5.3. Posebna osjetljivost za poboljšanje osjetilnih sposobnosti

Maria Montessori (prema Philips, 1999.) tvrdila je kako se dječja osjetila već razvijaju i u majčinoj utrobi, obzirom da dijete već u 6. mjesecu trudnoće može osluškivati zvukove iz vanjskog svijeta, osjećati toplinu majčine ruke na truhu, te slušati zvukove proizvedene u majčinom tijelu, te također i osjećati određene emocije kroz koje prolazi majka. Djetetu treba nuditi što više materijala putem kojih će usavršavati svoja osjetila i to najviše u dobi od 2 do 4 godine kada se osjetila najviše razvijaju, a koja im pružaju izgradnju mašte i umjetničkog stvaralaštva.

4.4.5.4. Posebna osjetljivost za spretnost u kretanju

Prema Seitz i Hallwachs (1997.), ova faza razvoja najviše je karakteristična za prve godine djetetova života kada dijete imaju stalnu potrebu za kretanjem i za koordiniranjem svojih vlastitih pokreta. Potaknuti vlastitom prirodom, djeca sama sebi rade vježbe za kretanje, te samim time razvijaju svoj mozak; penju se po stepenicama, pa silaze dolje, vrte se u krug, skaču istražujući svoje mogućnosti, trče, penju se. Obzirom da kretanja sama po sebi omogućuje djetetu razvoj na više polja, vrlo je važno stvoriti okolinu u kojoj će se dijete moći neprestano kretati na razne načine. Važno je također omogućiti boravak na svježem zraku, u prirodi, te na različitim mjestima na kojima je djetetu omogućeno nesputano, samostalno kretanje.

4.4.5.5. Posebna osjetljivost za društveno ponašanje

Dijete u ranoj dobi izrazito lako usvaja određene društvene norme ponašanja, te je bitno osigurati okolinu u kojoj će se primjenjivati pravilan govor i ponašanje, konstantu prilikom kreiranja dnevnog rasporeda, te slobodu kretanja i sadržaje putem kojih će dijete moći stjecati nova iskustva (Philips, 1999.).

4.5. Grupe djece u Montessori vrtiću

Grupe u Montessori vrtićima sastavljane su mješovito, na način da u svakoj grupi budu djeca različite dobi, pazeći pritom da broj dječaka i djevojčica bude podjednak. Prilikom sastavljanja grupa u obzir se osim dobi uzimaju i razvojna dob djeteta, spretnost grube i fine motorike, taktilna osjetljivost, te razumijevanje govora i govorna osjetljivost. Samim time što u grupi borave djeca različite dobi, te različite razvojne faze, prostor je obogaćen raznovrsnim poticajnim materijalima i predmetima. Prednost mješovitih grupa je u tome što na taj način starija djeca imaju priliku pomagati mlađima od sebe, a mlađa djeca imaju priliku steći mnoga iskustva od starijih od sebe. Starija djeca prilikom objašnjavanja aktivnosti i pojedinog zadatka uče mlađu, te samim time učvršćuju i grade svoje znanje i iskustvo, a mlađi sudjeluju u pomaganju starijima prilikom izvođenja aktivnosti. Uz boravak starije djece u grupama, mlađa djeca imaju osjećaj zaštite, te na taj način pokazuju manje nezadovoljstva zbog odvojenosti od roditelja. Djeca s poteškoćama također su, obzirom na veliku ljubav same Marije Montessori prema njima, uključena u program, te integrirana u Montessori program odgoja i obrazovanja. Sama priroda djece i njihovo gledanje srcem ne stvara razlike među djecom, te su i djeca s teškoćama izrazito prihvaćena u grupi i uključena

u sve aktivnosti koje se provode. Starija djeca zamjećuju da nekome treba pomoć, te s puno ljubavi i truda pomažu onima koji to ne mogu sami. Ovakav način sastavljanja grupa idealan je za poticanje samostalnosti, samosvijesnosti, te prosocijalnog ponašanja. Odgajatelj u Montessori vrtićkim grupama ima izrazito zahtjevan posao, no ukoliko ga radi sa cijelim svojim bićem, postati će lagan i spontan. Odgajatelj treba znati odgovoriti na potrebe svih uzrasta djece, te svih razvojnih faza ili određenih teškoća u razvoju, prema tome, treba stalno voditi brigu o tome da okolina bude dobro pripremljena kao i sadržaj koji se u njoj nalazi (Philips, 1999.).

4.6. Prostor, materijal i odgajatelji u Montessori vrtiću

Prostor u Montessori ustanovama isključivo je prilagođen djeci. Namještaj je prilagođen uzrastu svojom veličinom i težinom, prostor je u potpunosti uređen slikama prirodnih ljepota, slikama iz svakodnevnog života, određenim religijskim simbolima, te raznim umjetničkim slikama. Prostor u grupama u kojima borave djeca nije pretpran stvarima, kako bi se djeca mogla nesmetano kretati i samostalno dolaziti do materijala koji im je potreban. Prostorije su također ukrašen raznim biljem o kojem se brinu djeca zajedno sa svojim odgajateljima, a postoji mogućnosti i za boravak kućnih ljubimaca u ustanovi, za koje se također brinu djeca s odgajateljima. Obzirom da Montessori metoda njeguje i poštiva dječju potrebu za boravkom u prirodi, u dvorištima Montessori ustanova može se pronaći i vrt u kojem djeca sad razne biljke, te ih uzgajaju i vode brigu o njima. Sav materijal lako je dostupan djeci kako bi se poticala njihova svakodnevna samostalnost, te samim time i veća želja i motivacija za rad (Philips, 1999.).

Pribor i materijali u grupi nalaze se uvijek na istom mjestu kako bi djeca od malena sticala osjećaj reda, a sav didaktički materijal koji se koristi primjeren je potrebama djece određene dobi. U svakoj grupi nalaze se materijali za rad koji su osmišljeni na način da upotpune svaki segment života, pa se tako u svakoj prostoriji nalaze materijali za vježbe iz praktičnog života, razni materijali za poticanje rada osjetila, za poticanje govora i govornih sposobnosti, pribor za predmatematičke vještine, te materijali za kozmički odgoj.

Prema Seitz i Hallwachs (1997.) sav materijal koji se koristi u Montessori programu prilagođen je za samostalan rad ili po izboru djece za rad u grupama, ovisno o njihovim potrebama i željama.

Odgajatelj u Montessori ustanovama treba biti veliki uzor djeci, trebaju ih voditi, poštivati dječju osobnost, te biti neizmjenjerna podrška u radu i razvoju. Odgajatelj također treba dobro znati opažati djecu, njihove potrebe, strahove, ponašanja, pratiti njihove razvojne faze, te prema tome pravilno djelovati na njihov cjelokupni razvoj stalnim poticanjem, te kreiranjem okoline kako bi bila povoljna za optimalan rast i razvoj. Stoga jasno možemo zaključiti kako odgajatelj treba biti pun ljubavi za posao koji obavlja, treba biti vedra osoba, pozitivna duha, te iznimno pažljiva u načinu govora i kretnjama. Prije svega najvažnija osobina Montessori odgajatelja je dosljednost u ponašanju kako bi djeca uvidjela jasne granice koje su im postavljene (Philips, 1999.).

5. MONTESSORI U HRVATSKOJ

Prvi puta u Hrvatskoj Montessori metoda spomenuta je 1912.godine u časopisu „Napredak“ kao iznimna metoda učenja čitanja i pisanja, te se ona kao metoda rada počela provoditi u Hrvatskoj od 1934. i otvaranja prve Montessori ustanove. Pedagošku metodu Montessori provodile su u radu s djecom i odgajateljice na Korčuli prije početka 2.svjetskog rata nakon kojeg su alternativne pedagoške koncepcije bile strogo zabranjene u radu s djecom, te je prevladao socijalistički pristup u odgoju i obrazovanju. Tek nakon uspostave demokracije javlja se pedagoški pluralizam, te se ponovno otvaraju vrata alternativnim pedagoškim metodama, te se nakon toga 1991.godine u Splitu otvara privatna „Dječja kuća“.

Montessori pedagoška koncepcija u Hrvatskoj sve je zastupljenija, pa tako postoje privatni vrtići koji provode isključivo Montessori program, te državni vrtići koji rade prema Montessori programu. U gradu Zagrebu najviše se provodi metoda Montessori, no također je realizirana i u Splitu, Đakovu, Slavonskom Brodu, Rijeci, Poreču, te Velikoj Gorici. U vrtiće su integrirana djeca s poteškoćama u razvoju, a odgajatelji se posebno eduiraju za rad u Montessori programu prema AMI tečaju, te svoj rad temelje na načelima koja je postavila sama Maria Montessori.

6.ZAKLJUČAK

Alternativne pedagoške koncepcije, bazirajući se na koncepciju Marije Montessori, uvelike su promijenile način odgoja i obrazovanja, te samo poimanje djeteta kao ljudskog bića koje ima svoje individualne potrebe, želje i stavove. Maria Montessori zalagala se za svako dijete, bez obzira na njegove sposobnosti, mogućnosti ili društveni status, te tvrdila kako svako dijete može samo sebe ostvariti ukoliko mu se za to pruže uvjeti. Bila je ustrajna u svojim idejama i kreiranju programa prema potrebi djeteta, te je svojim načinom promijenila svijet i pogled na učenje i odgoj. Promatrajući dijete osmislila je posebni didaktički materijal, te ga prilagođavala individualnim potrebama svakog djeteta, razvojnim fazama i mogućnostima svakog pojedinca. Njezina ljubav i vjera u nemoćnoga učinile su to da se djeca koja ima određene razvojne teškoće integriraju u sustav, da odrastaju u okolini kojoj pripadaju zajedno sa svojim vršnjacima, dala im je vjeru u njih same svojim odgojnim metodama i pružila im priliku za samoostvarenjem. S druge strane, djeci urednog razvoja, kroz Montessori metodu omogućeno je da odrastaju u različitostima, da nauče pomagati jedna drugima, te da od malena budu empatična i spremna svoje znanje i iskustvo prenositi mlađima. Materijali i prostor Montessori ustanova ukazuju upravo na to da je Maria Montessori dijete stavljala uvijek u prvi plan, te da je u njezinoj metodi od velike važnosti stvoriti ugodnu okolinu, poticajnu okolinu i okolinu koja dijete poziva na rad, na aktivnosti i koja ga uči redu i dobrim životnim navikama. Odgajatelj je u Montessori metodi veliki kreator prosora i atmosfere koju kreira svojom osobnošću, te se stoga traži da Montessori odgajatelj bude izuzetno vesela osoba puna ljubavi i poticaja za djecu s kojom svakodnevno radi. U takvom okruženju, osmišljenom za poticanje samostalnosti, samoučenja i samoodgoja, uz osobu primjerenu za takav rad, dijete ima priliku odrastati potpuno pravilno, slijedeći svoj prirodni tijek razvoja, ima priliku biti priznato od okoline, pohvaljeno i voljeno. Dijete se u takvoj okolini osjeća potpuno sigurno, poticajno i spremno za daljnje učenje i ostvarenje svog cjelokupnog razvoja kako bi postalo kompetentna osoba.

Nažalost, odgojno-obrazovni sustav danas još uvijek djeci ne omogućuje prirodni tijek razvoja, već ga ukalupljuje u program koji je propisan od strane državnih tijela, te samim time ne dopušta dijeteu da se ostvaruje u onome u čemu je zaista dobro. Pozitivno je u današnje vrijeme što roditelji i djeca ipak imaju priliku prema vlastitom izboru odabrati program koji dijeteu treba, no nažalost, uzevši u obzir da je većina ustanova koja radi prema alternativnim pedagoškim metodama privatna, jako malo ljudi može djeci priuštiti taj način odgoja i obrazovanja.

Mislim da je izrazito važno prema djetetu postupati individualno bazirajući se na njegove kvalitete i usavršavanje njegovih sposobnosti kako bi raslo puno samopouzdanja i vjere u sebe. Ukoliko djetetu namećemo nešto što ne može dobiti upravo suprotno; nezadovoljno dijete koje ne uviđa svoje kvalitete nego isključivo svoje nedostatke, dijete koje ne zna voditi brigu o sebi i koje ne zna svoje znanje prenijeti u stvarni život na praktičan način.

LITERATURA

- Batinić, Š., Radeka, I. (2017.). Od reforme do alternativne pedagogije – pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20.stoljeću. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 14(1). 41-60.
- Batistič Zorec, M. (2016.). Children's and teacher's learning together in a preschool project. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4). 590-595.
- Gudjons, H. (1994.). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. (2001.). *Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: TIPEX.
- Nenadić-Bilan, D. (2014.). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: R. Bacalja, K. Ivon (ur.) *Zbornik radova s međunarodnog društvenog skupa „Dijete i estetski izričaj“* (str. 27-37). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Philips, S. (1999.). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rajić, V. (2013.) Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko – pedagoških oblika reformskih pedagogija. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 10(1). 27-47.
- Rigatti, Z. (2000.). Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić i obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6(21). 9-13.
- Santos, L. (2012.) Friedrich Fröbel i njegov pogled na ulogu djetinjstva. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 4(7). 31-32.
- Schäfer, C. (2015.). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1997.). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.
- Vujčić, V. (2013.). *Opća pedagogija – novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Zrilić, S. (2014). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Aggazi vrtiću. U: R. Bacalja, K. Ivon (ur.) *Zbornik radova s međunarodnog društvenog skupa „Dijete i estetski izričaj“* (str. 19-27). Zadar: Sveučilište u Zadru.

MREŽNE STRANICE

www.hrmdrustvo.hr/montessori_pedagogija.html (pristupljeno 13. srpnja 2019.)

www.vjerajdjela.com/maria-montessori-i-ljepota-jednostavnog-odgoja/ (pristupljeno 14. srpnja 2019.)

www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi/?lang=en%20 (pristupljeno 15. srpnja 2019.)

www.mali-istrzivac.hr (pristupljeno 15. srpnja 2019.)