

Granica između slobode i discipline u Montessori pedagogiji

Deskari, Mirna

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:147:193508>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-31**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Mirna Deskar

**GRANICA IZMEĐU SLOBODE I DISCIPLINE U
MONTESSORI PEDAGOGIJI**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Mirna Deskar

**GRANICA IZMEĐU SLOBODE I DISCIPLINE U
MONTESSORI PEDAGOGIJI**

Diplomski rad

**Mentor rada:
izv. prof. dr. sc., Višnja Rajić**

Zagreb, srpanj, 2021.

Granica između slobode i discipline u Montessori pedagogiji

Sažetak

Montessori pedagogija je nastala iz potrebe za reformiranjem i unaprjeđenjem tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja. Utemeljiteljica ove alternativne metode, Maria Montessori, je tijekom svog života mnogo pažnje posvetila promatranju djece i njihovog ponašanja. Na temelju dobivenih spoznaja, zaključila je da je za djetetov napredak ključno poštivati njegove unutarnje potrebe i interese, umjesto koristiti ekstrinzične poticaje poput nagrada i kazni. U skladu s time, osmislila je posebna pedagoška načela koja je važno poštivati tijekom rada s djecom.

Da bi se dijete razvilo u potpunu osobu, potrebno mu je omogućiti da se slobodno i samostalno razvija. Dijete se rađa s prirodno urođenim potencijalima koje treba prepoznati i poticati unutar razdoblja posebne osjetljivosti. Okolina unutar koje dijete odrasta mora biti pažljivo pripremljena na način da je izgledom i ponuđenim sadržajima u potpunosti prilagođena djetetu. Unutar takve okoline dijete postaje motivirano za rad i svu svoju pažnju usmjerava na odabranu aktivnost. Uloga odrasle osobe je da u ovakvim uvjetima nauči biti suzdržana i strpljiva te djetetu ponudi indirektnu pomoć ili dodatni poticaj. Ukoliko dijete negativno djeluje na svoju okolinu, ključno je intervenirati da bi se spriječilo ugrožavanje tuđe slobode, reda i mira.

Dijete mora poznavati određene granice, no one mu se ne smiju prisilno nametati. Djetetova aktivnost treba u svakom slučaju zamijeniti njegovu pasivnost. Kako bi pravilno razvila svoje vještine i sposobnosti, djeca moraju biti potpuno koncentrirana na svoj rad. Iz koncentracije se "rađaju" Montessori fenomeni – polarizacija i normalizacija pažnje – koji predstavljaju temelj za ostvarenje samodiscipline.

Disciplina se pojavljuje spontano i ne zahtijeva djelovanje odrasle osobe ukoliko su djetetu omogućeni svi uvjeti potrebni za slobodan razvoj. Dijete koje ima mogućnost slobodnog izbora i slobodnog djelovanja je sposobno svu svoju pažnju usmjeriti isključivo na ono što je korisno za njegov razvoj, čime se izbjegava svaki potencijalni disciplinski problem.

Ključne riječi: sloboda, disciplina, Montessori pedagogija, koncentracija, obrazovanje

The Line between Freedom and Discipline in Montessori Education

Abstract

Montessori education has developed out of the need for improvement of the traditional education methods. Throughout her life, the founder of this alternative teaching method, Maria Montessori, spent a lot of time observing children and their behavior. By taking all of her acknowledgments into consideration, she concluded that respecting a child's inner needs and real interests, instead of using extrinsic motivation, is crucial for its improvement. She came up with a list of special educational principles which must be respected while working with children.

In order for the child to develop into a whole person, it is necessary to allow it freedom and independence in the process of growth. A child is born with innate potentials which need to be recognized and encouraged during special sensitive periods. The environment in which the child grows up must be thoughtfully prepared, with teaching materials and furniture that is completely adjusted to it. Being a part of an environment like that makes the child motivated for work and focused on the chosen activity. Adults should learn how to be restrained and patient in these conditions, and offer the child indirect help or an extra stimulus if it is needed. If a child acts disruptive towards its environment, an adult must step in in order to stop threatening someone else's freedom, order, and peace.

A child must know certain boundaries, but they should not be forcefully imposed. A child should always be active, instead of passive. To be able to develop their skills and abilities, children must be fully focused on their work. Polarization and normalization of attention evolve from concentration and they represent the base of self-discipline.

Discipline occurs spontaneously and does not require the activity of a grown-up if all of the conditions for a child's independent development are fulfilled. A child who is allowed to choose and act freely becomes able to focus all of its attention on aspects that are important for the process of self-growth. Therefore, all of the potential discipline problems are avoided.

Key words: freedom, discipline, Montessori pedagogy, focus, education

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Obrazovanje.....	2
2.1. Tradicionalni odgojno-obrazovni pristup	2
2.2. Alternativne, slobodne ili privatne škole	3
2.2.1. Freinetova pedagogija	4
2.2.2. Deweyjevo poimanje demokracije	4
2.2.3. Waldorfska pedagogija	5
2.2.4. "Slobodna škola"	6
3. Montessori pedagogija.....	7
3.1. Život Marije Montessori i povijesni razvoj Montessori pedagogije	7
3.2. Temeljna pedagoška načela (principi) u Montessori pedagogiji.....	10
4. Slobodan razvoj.....	12
4.1. "Upijajući um" i "psihički embrio"	13
4.2. Teorija privrženosti.....	15
4.3. Pripremljena okolina	16
4.4. Slobodan izbor	18
4.5. Slobodan rad	20
5. Disciplina i sloboda – "dvije strane iste medalje"	20
5.1. Problemi s disciplinom u školama	21
5.2. Osjećaj za red	23
5.3. Kontrola pogreške	25
5.4. Nagrade i kazne.....	26
5.5. Montessori fenomeni – "polarizacija" i "normalizacija"	27
5.6. Spontana disciplina i samodisciplina	30
6. Nedostaci i kritike Montessori pedagogije.....	32
7. Zaključak.....	33
8. Literatura	35

1. Uvod

Montessori pedagogija je znanstveno utemeljen način poučavanja koji zastupa individualni pristup djetetu te poticanje dječje samostalnosti. Ovim radom nastoji se objasniti kako unutar okvira Montessori pedagogije dijete može postati disciplinirano u uvjetima slobode te koja je poveznica između dječje slobode i discipline. Unutar rada se navode različita načela i postupci koji su karakteristični za Montessori pedagogiju te predstavljaju temelj za ostvarenje discipline unutar odgojno-obrazovnog sustava.

U početku rada će biti istaknute razlike između pristupa odgoju i obrazovanju u tradicionalnim i alternativnim školama te uloga učitelja unutar istih. Osim Marije Montessori, detaljnije će biti opisani Célestin Freinet, John Dewey i Rudolf Steiner kao predstavnici triju alternativnih pedagogija, zajedno s osnovnim uvjerenjima i reformama koje su zastupali. Naglasak će biti stavljen na začetak i razvoj Montessori pedagogije kao jedne od glavnih alternativnih pedagogija kojima je u središtu promatranja dijete. Detaljno će biti opisan životni put Marije Montessori zajedno s povijesnim pregledom razvoja Montessori pedagogije.

Važnost slobode, kao glavnog polazišta za razvoj djetetove discipline, bit će objašnjena uzimajući u obzir sve čimbenike koji su potrebni da bi se ona ostvarila. Opisat će se djetetov prirodni tijek razvoja s ciljem uočavanja faza posebnih osjetljivosti. Bit će navedene jasne smjernice za uređenje pripremljene okoline i upute Marije Montessori za pravilno djelovanje unutar takve okoline. Raspravljat će se o djetetovoj potrebi za slobodnim izborom i slobodnim radom te Montessori fenomenima, polarizaciji i normalizaciji pažnje, koji se pojavljuju kao finalni rezultat djetetovog smislenog rada odabranim materijalom.

Uzimajući u obzir disciplinske probleme koji nastaju kao rezultat neslaganja djece i odraslih, pojasnit će se mogući uzroci i rješenja navedenih problema prema shvaćanju Marije Montessori. Rad će nastojati pojasniti djetetovu prirodno urođenu sklonost redu i način na koji se ona mora uvažavati. Također, opisat će se utjecaj nagrada i kazni te važnost kontrole pogreške. Na kraju rada će se obrazložiti određene kritike Montessori metode i utvrditi granice koje treba postaviti s ciljem razvoja djetetove samodiscipline i samokontrole.

Na temelju proučene literature, nastojat će se zaključiti što sve treba učiniti kako bi se djetetu omogućili uvjeti slobode unutar kojih će ono biti sposobno pravilno usmjeriti svoju

pažnju i energiju, poštujući u isto vrijeme pravila lijepog ponašanja i ne ugrožavajući ostale u svojoj okolini.

2. Obrazovanje

Vizija idealnog pristupa odgoju i obrazovanju mijenja se svakih nekoliko godina u skladu s društvenim promjenama. Iz godine u godinu, naglasak se sve više stavlja na poticanje individualnog pristupa i uvažavanja učeničkih potreba u procesu obrazovanja. Školski sustav se svakodnevno propituje, reformira i unaprjeđuje, ali istodobno i dalje nerijetko podliježe poticanju strogih uvjeta kontrole i preciznog upravljanja učenikovim aktivnostima.

2.1. Tradicionalni odgojno-obrazovni pristup

Tradicionalna paradigma, iz suvremene perspektive, naziva se tlačiteljskom pedagogijom u kojoj su djeca uskraćena za kritičko razmišljanje i odlučivanje, kontrolirana i definirana izvana, s nedovoljno razvijenim potencijalima i iskrivljenim identitetima (Slunjski, 2011). U uvjetima bez slobode, koji su često prisutni u tradicionalnim školama, učenici su izuzetno pasivni. Njihova je sloboda ograničena, a odgoj se svodi na izvanjsko oblikovanje djeteta, upravljanje njegovim razvitkom, instrumentalno djelovanje i neki oblik manipulacije (Polić, 2005). Učitelji u tradicionalnim školama nastoje pratiti i zadovoljiti upute koje neprestano dobivaju od strane države, pri čemu se učeničke potrebe, želje i mogućnosti ostavljaju po strani. U takvom kurikulumu djeca su objekti poučavanja (Petrović-Sočo, 2009).

Nesklad između učitelja i učenika u kojemu su učitelji aktivni, a učenici pasivni, najčešće rezultira nekim oblikom pobune. Učenici odbijaju sudjelovati u aktivnostima koje smatraju beskorisnim ili dosadnim, počinju narušavati red i mir u učionici i sl. Problemi poput ovih se javljaju jer mnoge stavke nacionalnog kurikuluma i dalje nisu u podudaranosti s onime što učenici smatraju korisnim i zanimljivim. Uzevši u obzir tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju, od učenika se već dugi niz godina očekuje da suhoparno pamte velik broj činjenica koje im služe isključivo kao priprema za važne ispite znanja ili upise u željene škole. Takav način poučavanja učenicima oduzima iskustveno učenje koje bi ih trebalo prirediti za budući život, a metode koje učitelji koriste tijekom cijelog obrazovnog procesa su često zastarjele i demotivirajuće za učenike. Rajić (2012) navodi da se unutar tradicionalnog obrazovnog sustava javljaju brojne poteškoće, počevši od rasporeda sati i mikroartikulacije nastavnog sata koji stvaraju problem nametnutog i vremenski ograničenog slijeda aktivnosti.

Nadalje, socijalni odnosi unutar škole organizirani su na način da je nastava većinom usmjerena na učitelja koji je nadređen i odgovaran za dijete i njegovu djelatnost. Takav pristup onemogućuje učeniku pravo izbora, slobode i ostvarivanja vlastitih interesa i mogućnosti te naposljetku u učeniku izaziva dosadu, strah i anksioznost.

Iako je jedna od glavnih zadaća obrazovnog sustava unaprjeđenje kurikuluma, vrlo malo pažnje pridaje se razradi disciplinskih metoda. Istraživanja pokazuju da se do sredine 20. stoljeća većina zaposlenika u odgojno-obrazovnom sustavu u slučaju disciplinskih problema oslanjala na tradicionalne metode kažnjavanja s ciljem uspostavljanja ponovne discipline. Nove obrazovne metode postepeno se uvode bez ispitivanja njihove disciplinske učinkovitosti, što dovodi u pitanje je li stvarni cilj primjene svih tih metoda stvaranje poslušnog ili inicijativnog djeteta.

2.2. Alternativne, slobodne ili privatne škole

U prvoj polovici 20. st., usporedno s tradicionalnim razredno-predmetno-satnim sustavom obilježenog učenjem i djelovanjem J.A. Komenskog i J.F. Herbarta, javljaju se različite alternativne škole koje su nastale kao rezultat kreativnih aktivnosti učitelja, učenika i roditelja zbog potrebe za drugačijim pristupom u odgoju djece. U takvim se školama mogu neprestano uvoditi metodičke i pedagoške inovacije u skladu s prijedlozima učitelja i roditelja, što roditeljima pruža mogućnost da „slobodnim izborom odaberu ono što je u interesu razvoja njihova djeteta i što će mu omogućiti razvoj na njemu najprimjereniji način“ (Maleš, 1995, str. 79). Razne kritike upućene javnim (državnim) školama rezultirale su potrebom za pronalaskom novih alternativnih ideja i rješenja da bi se djeci omogućio kvalitetniji odgoj i obrazovanje. S vremenom se postojeći odgojno-obrazovni sustav počeo smatrati zastarjelim i nezadovoljstvo tradicionalnim školama postalo je sve izraženije, a alternativne škole su postajale sve popularnije.

Novih ideja za unaprjeđenje školskog sustava je bilo mnogo. Javljaju se brojni predstavnici reformskih teorija: Célestin Freinet, Johna Dewey, Maria Montessori, Peter Petersen. Rudolf Steiner i dr. Navedeni predstavnici prezentirali su svoje ideje i didaktičke koncepte na različite načine, ističući da se ključno rješenje nalazi u poticanju učenikove autonomije unutar zajednice, individualnom pristupu, kreativnim metodama, suradnji, zadovoljavanju potreba i skladu s prirodom. Iako ne dijele potpuno ista uvjerenja, sve alternativne škole usmjerene su ka istom cilju – poboljšanju odgojno-obrazovnog procesa. Kao jedna od glavnih reformistica svog doba, Maria Montessori je smatrala da „danas stvarno

postoji hitna potreba za reformom obrazovanja, a onaj tko teži takvoj obnovi bori se za preporod ljudske vrste“ (Montessori, 2016, str. 34).

2.2.1. Freinetova pedagogija

Francuski pedagog Célestine Freinet je 1937. osnovao "Narodnu školu" pod krilaticom "*Kroz život – za život – kroz rad*". Većina Freinetovih prvobitnih učenika bili su najamni radnici, a „prve aktivnosti ručnog rada unijele su život u razred“ (Matijević, 2001, str. 18). Freinet je propagirao blisku povezanost djece s prirodom i učenje otkrivanjem na prirodnim izvorima, a svaki posjet prirodi bio je zabilježen slikom i riječju. Freinet je postepeno težio tome da djecu zainteresira za pismeno izražavanje. 1924. godine počeo je eksperimentirati s korištenjem ručne tiskare u školi gdje su se umnožavali dječji sastavci, radni listići, a naposljetku i razredne novine. Ova pedagogija specifična je po tome što udžbenici nisu obavezni, a izrađuju ih djeca uz pomoć učitelja. S ciljem sustavnog napredovanja svakog učenika, djecu se potiče na rješavanje radnih listića s područja jezika i računanja. Učenicima je omogućena sloboda izbora prilikom odabira tema istraživanja na temelju vlastitih interesa. Djeca sama pišu tekstove koji će se kasnije čitati, uvažavajući 5 važnih „sloboda“. Matijević (2001) navodi da te slobode podrazumijevaju: prostor (gdje god), vrijeme (kad i koliko god), sredstva za pisanje (kojim god sredstvom i u koju god bilježnicu), ortografiju/gramatiku (bez pravopisnih i gramatičkih normi) te slovo i pismo (svim vrstama i veličinama fontova). Kooperacija je vrlo značajna u Freinetovoj pedagogiji pa iako se djecu uči samostalnosti, istovremeno ih se potiče i na suradnju s vršnjacima. Svakih nekoliko dana učenici prisustvuju razrednom sastanku kojemu je svrha oblikovanje nastavnog programa, razrada radnog plana, razgovor o važnim temama poput socijalnih konflikata te izražavanje stavova o novim spoznajama. Slično kao Maria Montessori, Freinet zagovara odmak od formalne discipline i okretanje radnoj disciplini, kao i njegovanje svih ljudskih potreba.

2.2.2. Deweyjevo poimanje demokracije

John Dewey bio je utjecajan američki filozof, psiholog i pedagog koji je djelovao krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Nerijetko su ga nazivali i filozofom demokracije jer je upravo demokracija bila njegov glavni predmet proučavanja kojemu se posvetio u potpunosti i sažeo ga u svim svojim djelima. Za Deweyja demokracija nije samo vrsta političkog režima, već način života (Evans, 2010). Prema Deweyju (1931), demokracija je puno više nego običan oblik vladavine; ona je prije svega način zajedničkog življenja i izmjena iskustava koji omogućavaju ljudima da sagledaju potpun smisao svojih aktivnosti. Dewey smatra da škole njegovog vremena nisu adekvatno pripremljene i da ono što obrazovni sustav nudi ne

omogućava kvalitetan život u demokratskom društvu. Škole velikim dijelom daju učenicima informacije koje nisu u skladu s društvenim životom djece, koristeći se metodom pukog prenošenja znanja s ciljem da učenici steknu znanstveno obrazovanje (Subotić, 2019). Za Deweyja je takav pristup bio potpuno nelogičan i pogrešan. Tvrдио je da se djeci ne smije pristupati kao pasivnim objektima kojima znanje treba biti preneseno ili nametnuto, s obzirom da su već samim dolaskom u školu oni aktivna društvena bića kakva bi trebala i ostati. Deweyjev pristup ne propitkuje samo vrstu i kvalitetu edukacije koja se djeci pruža u sklopu odgojno-obrazovnog sustava, već i u kakvom društvu općenito ta djeca odrastaju. Glavni fokus stavljen je na dijete i njegovo iskustveno učenje, a znanje se smatra rezultatom iskustava sa svijetom. Dewey smatra da „škola mora predstavljati život u sadašnjosti koji mora biti jednako stvaran kao što mu je stvaran život kod kuće, u susjedstvu ili na igralištu, te ono što dijete radi u školi mora biti povezano s onim što radi kući, jer su prošla iskustva temelj i pozadina novih ideja koje dijete dobiva u školi“ (Subotić, 2019, str. 21). Dewey je poticao individualni pristup s naglaskom na interese, potrebe i mogućnosti pojedinca, pri čemu je učiteljev zadatak prepoznati i iskoristiti sve vještine koje taj pojedinac posjeduje. Sukladno tome, učitelj treba uvidjeti i dostojanstvo svog poziva, shvaćajući da je njegova uloga održavanje ispravnog društvenog reda i osiguravanja pravog društvenog rasta (Dewey, 1897).

2.2.3. Waldorfska pedagogija

Utemeljitelj waldorfske pedagogije je austrijski filozof, odgajatelj, pisac i antropozofičar Rudolf Steiner. Temeljni cilj ove pedagogije je postići ravnotežu i jedinstvo između djetetovog duhovnog i zemaljskog dijela, istovremeno mu pružajući puno slobode u odgoju. S obzirom da waldorfska pedagogija proizlazi iz antropozofske nauke, Steiner (1990) dijete promatra kao slobodno biće koje se sastoji od triju svjetova: tijela kojim opaža svijet, duše kojom gradi vlastiti svijet i duha pomoću kojega mu se objavljuje svijet. Prema Matijeviću (2001), do antropozofskih spoznaja dolazi se logičkim, odnosno misaonim putem i analizom te vlastitim unutarnjim iskustvom. Djetetu se u odgoju i obrazovanju pristupa kao cjelovitom biću, uzimajući u obzir njegove emocije, želje, volju i razum. Djetetov razvoj promatra se kroz sedmogodišnje cikluse unutar kojih se pojedinac neprestano usavršava svoje sposobnosti i nadograđuje svoju ličnost. Prva waldorfska škola osnovana je u Stuttgartu 1919. godine, a pohađala su je djeca radnika zaposlenih u tvornici cigareta Waldorf-Astoria. S vremenom se ovaj tip obrazovanja proširio diljem svijeta, a waldorfske škole postale su vrlo poznate po svom jedinstvenom pristupu. Baveći se temama poput reinkarnacije, Waldorfska

pedagogija smatra se jednom od najkontroverznijih pedagogija jer zauzima potpuno drugačije stajalište od tradicionalnih pedagogija. Waldorfske škole su reprezentativan primjer slobodne škole, a koncipirane su na način da traju ukupno 12 godina (8+4 godine). Učenici se tijekom svog školovanja potiču na svladavanje opće kulture, ali i usvajanje mnogih zanata kao što su pletenje; obrada drva, gline i metala; uređivanje vrta, uvezivanje knjiga i ostali poslovi koji uključuju rad rukama. Glavni naglasak se stavlja na umjetnički i radni odgoj, a učenici svakodnevno sudjeluju u aktivnostima poput crtanja, slikanja, pjevanja, dramskog izražavanja, modeliranja i sviranja instrumenata. Jedna od posebnih umjetnosti kojom se učenici u waldorfskim školama također bave je euritmija. Utemeljio ju je Rudolf Steiner, a definirana je kao „način lijepog i dobrog usklađivanja pojedinih dijelova jedne cjeline, odnosno skladno i harmonično izražavanje snaga koje djeluju u govoru, glazbi i pokretu“ (Matijević, 2001, str. 66). Nastava se odvija po epohama, a sustav rada nije strogo predmetno-satno određen. Korištenje udžbenika i klasično brojčano ocjenjivanje se izbjegava. Prednost se daje učenju iz izvorne stvarnosti na način da se proučava priroda i čovjekovo djelovanje u prirodi. Roditelji i učitelji blisko surađuju s ciljem pronalaska idealnih odgojnih i obrazovnih rješenja prilagođenih potrebama djeteta. Važno obilježje waldorfskih škola na putu prema slobodi pojedinca je samoaktualizacija, koja je ostvariva samo u odgojno-obrazovnom procesu slobodnom od autoritarnog odlučivanja i nedemokratskog komuniciranja (Matijević, 2001).

2.2.4. "Slobodna škola"

Prema Matijeviću (2001), krajem 19. i početkom 20. stoljeća među učiteljima srednje Europe počinje se dosta govoriti i pisati o slobodi u školstvu i odgoju. U rasprave o ideji slobodne škole uključuju se i napredni učitelji i pedagoški mislioci Hrvatske s ciljem proučavanja i usvajanja novih koncepata koji će im pomoći u uvođenju školske reforme. Početkom stoljeća, pojam „slobodna škola“ mogao se protumačiti na 3 različita načina - kao škola bez pritiska na prirodu djeteta i njegove interese, kao škola oslobođena od pritiska crkve i države ili kao škola bez tuđinskog pritiska u političkom i kulturnom pogledu. U današnje vrijeme taj pojam podrazumijeva školu koja svojim učenicima omogućava autonomiju u razmišljanju i djelovanju. To je shvaćanje najbliže onome koje je Davorin Trstenjak opisao u svojoj knjižici *Slobodna škola* gdje navodi:

„Škola novoga vijeka hoće da uzgaja slobodne ljude i slobodne mislioce za ovaj vijek i za život. Slobodna škola hoće da uzgaja u prvom redu čovjeka, ona radi o tom, da se čovjek i uzgoj plemenitoga značaja postavi u središte školskoga rada i života. Za to je pak najprije potrebna sloboda

škole i učiteljstva, kao i sloboda djeteta. Samo u potrebnoj slobodi može se čovjek slobodno razvijati i postati slobodan i sposoban da uzgaja sam sebe“ (1908; prema Matijević, 2001).

3. Montessori pedagogija

Montessori pedagogija je znanstveno utemeljen način poučavanja koji je osmislila talijanska liječnica Maria Montessori pod krilaticom „*Pomozi mi da to učinim sam(a)*“. Pedagoški koncept Montessori metode zasniva se na antropologiji, promatranju, pripremljenoj okolini i spoznajama o razdobljima dječje posebne osjetljivosti. Povećani interes za proučavanje i primjenu Montessori pedagogije prisutan je već zadnjih nekoliko desetljeća. Djeca diljem svijeta pokazala su značajan napredak kao rezultat primjenjivanja ove metode. Bašić (2011) navodi da mnoga istraživanja koja su se bavila usporedbom tradicionalnih i Montessori škola pokazuju kako su djeca iz Montessori škola više motivirana za učenje, pokazuju višestruke interese, samostalnost i pozitivan odnos prema učenju te veću odgovornost prema zajednici u kojoj djeluju.

3.1. Život Marije Montessori i povijesni razvoj Montessori pedagogije

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. u mjestu Chiaravalle blizu Ancone u Italiji. Bila je kćer jedinica oca Alessandra, računovođe iz poznate poduzetničke obitelji, i majke Renilde, vrlo obrazovane žene liberalnih nazora. 1875., neposredno prije nego što je Maria trebala krenuti u školu, njeni roditelji sele u Rim kako bi joj osigurali bolje uvjete školovanja i osobnog napretka. Godinu dana kasnije, u dobi od šest godina, Maria Montessori upisuje mjesnu državnu školu.

U razdoblju od 1886. do 1890. obrazovala se u tehničkoj školi Leonardo da Vinci koju je upisala s namjerom da postane inženjer. Takav je odabir zanimanja za jednu djevojku njenog doba bio vrlo neuobičajen. Većina djevojaka njene dobi je nastavljala srednjoškolsko obrazovanje u klasičnim, a ne inženjerskim školama. Marijin otac se također nije slagao s njenim odabirom škole. Očekivao je da će se školovati s ciljem da postane učiteljica, što je bilo jedino više zanimanje za žene toga doba (Matijević, 2001). S godinama je sve više pokazivala interes za prirodne znanosti, a 1890. je uspjela upisati studij fizike i matematike na sveučilištu u Rimu. Dvije godine kasnije je diplomirala, a uz pomoć te diplome i privolu Pape Lea XIII. je uspjela upisati studij medicine. Tijekom tog studija susretala se s brojnim teškoćama jer je medicina u to vrijeme bila zanimanje namijenjeno isključivo muškarcima. Dekan joj je isprva odbio upis, svakodnevno je doživljavala diskriminaciju i omalovažavanje

od strane muških kolega, a i njen se otac protivio takvoj vrsti studija. Bez obzira na sve nedaće, odlučila je da neće odustati od svojih namjera. 1892. Maria Montessori postaje prva studentica medicine u Italiji.

U rujnu 1896. godine, na kraju studija, Montessori je pozvana na međunarodni kongres žena u Berlinu gdje je govorila o važnosti društvene reforme u kojoj bi žene za iste poslove trebale biti jednako plaćene kao i muškarci. 1896. postaje prva žena liječnica u Italiji i zapošljava se kao volonter u psihijatrijskoj klinici Santo Spirito u Rimu. Godinu dana kasnije, u sklopu istraživačkog projekta u klinici, upoznaje doktora Guiseppa Montessana u kojega se kasnije zaljubila. Na dječjim psihijatrijskim odjelima nailazi na grupu djece slaboumne djece te promatranjem primjećuje da se djeca igraju mrvicama kruha. Na temelju toga zaključuje da djeca u takvoj ogoljenoj sredini čeznu za nečime čime bi se mogli igrati i da im izuzetno nedostaje senzorička stimulacija. Uspostavlja se da je za neku od te djece njihovo psihičko stanje zapravo bilo rezultat siromašne i nepoticajne okoline u kojoj su se nalazili te da ta djeca zapravo nisu bila medicinski, već pedagoški problem koji treba riješiti. Potaknuta ovim spoznajama, Maria Montessori počinje proučavati radove Jeana Marca Itarda i njegovog učenika Edouarda Seguina o mentalno zaostaloj djeci. Oduševljena novim spoznajama, prevodi njihove radove na talijanski jezik i počinje koristiti njihove didaktičke materijale za razvoj različitih osjetila i motoričkih vještina. Montessori je proučavala i radove Rousseaua, Pestalozzija i Froebela, što joj je uvelike pomoglo u razvitku adekvatnih materijala za pomoć djeci u učenju (Standing, 1959).

Na kongresu u Torinu, Maria Montessori predstavlja kontroverznu teoriju prema kojoj je nedostatak adekvatnih podražaja uzrok psihofizičkog stanja kod djece s mentalnim teškoćama i poremećajima u ponašanju. Nakon toga, počinje raditi u nacionalnom udruženju za obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju te postaje upraviteljica nove ortofreničke škole, što se smatra glavnom prekretnicom u njenom životu od liječnice do odgajateljice. Dvije godine rada u toj školi omogućile su Montessori da sve svoje ideje, koje su dotad bile samo teorija, pokuša primijeniti i u praksi. „Postalo je jasno da je liječnica Maria Montessori veoma angažirana u području pedagogije“ (Matijević, 2001, str. 35). Nakon što je poboljšala materijale za senzomotorički razvoj, dobiveni rezultati su bili zapanjujući. Djeca koja su bila smještena u ustanovu kao zaostala, počela su postizati bolje rezultate na državnim ispitima od prosječne djece, što su u Italiji nazvali „Montessori čudo“. Na temelju dobivenih spoznaja, mnogi su zaključili da bi rezultati primjenjivanja iste metode sa zdravom djecom mogli biti još bolji, što je rezultiralo idejom o društvenoj reformi obrazovanja.

1898. Maria dobiva vanbračno dijete s kolegom dr. Montessanom, što u to vrijeme predstavlja predmet javne osude i skandala. Iz tog razloga Maria Montessori daje svog sina Maria na odgoj jednoj obitelji na selo. Dijete je redovito posjećivala, no sve do njegovog puberteta je držala u tajnosti da mu je zapravo majka. Kasnije je Mario postao njen dugogodišnji suradnik i pomoćnik (Matijević, 2001). 1901. Maria napušta mjesto upraviteljice škole i posvećuje se studiju filozofije i antropologije, a od 1904. do 1908. predaje antropologiju i biologiju na Pedagoškom fakultetu u Rimu. Na svojim se predavanjima zalaže za poticanje učiteljeve ljubavi prema djetetu i individualni pristup u odgoju i obrazovanju.

1907. Maria Montessori otvara prvu dječju ustanovu pod nazivom „Casa dei Bambini“ („Dječja kuća“). Dječju kuću su u rimskoj četvrti San Lorenzo pohađala djeca u dobi između dvije i šest godina (Matijević, 2011). To je zapravo bio prostor za čuvanje djece čiji su roditelji bili zaposleni po cijele dane (Montessori, 1949). Djeca bi zbog prepuštenosti samima sebi uništavala zgrade u kojima su živjela pa je Marijin zadatak bio da ih okupi i pobrine se za njih kako bi prestala raditi štetu. U prostorijama dječje kuće djeca su imala slobodan pristup različitim didaktičkim materijalima s naglaskom na one za koje su pokazivala najveći interes, a prostor je bio prilagođen djeci. Montessori je došla do zaključka da djeca u takvom prostoru, prožetom različitim aktivnostima i u skladu s dječjim potrebama, uče brzo i s veseljem. Do jeseni 2005. otvoreno je još pet Dječjih kuća u Rimu i Milanu, a Montessori metoda počela se njegovati i u Engleskoj, Americi i Australiji.

1909. Maria Montessori objavljuje knjigu *Il Metodo* koja ubrzo postaje međunarodni uspjeh i jedna od najprodavanijih knjiga u SAD-u (Matijević, 2011). Knjiga je prevedena na dvadesetak jezika, a 1946. je ponovno objavljena pod novim nazivom *Otkriće djeteta*. 1909. Maria održava i prvi tečaj za Montessori pedagoge s više od 100 polaznika na kojem predstavlja svoje ideje i materijale. Nakon toga održava još brojna predavanja i seminare diljem svijeta na kojima nastoji proširiti svoj koncept odgoja i obrazovanja. S vremenom Maria Montessori odustaje od liječničke prakse i docenture te se u potpunosti posvećuje međunarodnom širenju svoje pedagogije. 1913. organizira prvi međunarodni tečaj za učitelje u Rimu i odlazi na prvo stručno putovanje u SAD gdje je kasnije otvoreno više od stotinu Montessori škola (Matijević, 2001).

S početkom Prvog svjetskog rata u Europi, Maria Montessori uviđa važnost veze između obrazovanja i borbe za mir, a podršku u svojim shvaćanjima dobiva od brojnih poznatih ljudi tog vremena poput Thomasa Edisona i Sigmunda Freuda. 1929. Maria zajedno

sa svojim sinom osniva međunarodno udruženje pod nazivom *Association Montessori Internationale* (AMI) s ciljem osposobljavanja stručnjaka za provedbu Montessori pedagogije. Tijekom godina su zajedno obrazovali više od 1000 Montessori učitelja i odgajatelja. 1939., u vrijeme početka Drugog svjetskog rata, Maria i Mario putuju u Indiju gdje kasnije bivaju zarobljeni kao nepoželjni talijanski državljani na britanskom teritoriju. Mario je upućen u radni logor, a Maria u kućni pritvor. 1946. oboje se vraćaju u Europu s još čvršćim uvjerenjem kako se budućnost i mir u svijetu mogu naći samo u obrazovanju djece. 1949. izlazi još jedno od najpoznatijih djela Marije Montessori pod nazivom *Upijajući um*, a iste je godine Montessori i nominirana za Nobelovu nagradu za mir (Matijević, 2011).

Maria Montessori umire u 82. godini života, 6. svibnja 1952., u Nordwijku u Nizozemskoj (Matijević, 2001). Reformne ideje i zapanjujući zaključci do kojih je došla tijekom svog života inspirirale su mnoge škole i vrtiće pa se Montessori pokret nastavio širiti diljem svijeta i nakon njezine smrti.

3.2. Temeljna pedagoška načela (principi) u Montessori pedagogiji

Montessori pedagogija temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece i potpunom poštivanju dječje osobnosti. Maria Montessori je svjesnim proučavanjem djetetove okoline i uvažavanjem perioda posebnih osjetljivosti došla do važnih zaključaka o tome što poticajno djeluje na samu djetetovu koncentraciju, a posljedično i disciplinu. Dijete samo prema svojim potrebama, koje su u skladu s njegovim osobnim razvojem, bira što je za njega pravilno i dobro. Ono u interakciji s materijalom spoznaje svijet oko sebe, uči i samostalno se razvija. Važan čimbenik u ovom procesu je odgajatelj čije djelovanje niti u jednom pogledu ne smije povrijediti djetetovu spontanost i slobodu.

Za uspješnu primjenu Montessori pedagogije važno je poznavati i poštivati posebna pedagoška načela. Prema Seitz i Hallwachs (1996) to su: *poštovanje djeteta, osposobljavanje osjetila i kretanje, kako mišići pamte, polarizacija pažnje i slobodan izbor*.

Načelo *poštovanja djeteta* temelji se na uvažavanju stvarnih potreba djeteta od strane odrasle osobe. Djetetu je potrebna sloboda kako bi bilo sposobno razviti se na najbolji mogući način u skladu sa svojim mogućnostima. U takvim uvjetima dijete izgrađuje samo sebe (Seitz i Hallwachs, 1996). Važno je da dijete odrasta u okolini unutar koje osjeća ljubav i toplinu te se može nesmetano razvijati unutar pripremljene okoline. Takva okolina podrazumijeva da je materijal koji je ponuđen djeci lako dostupan, estetski privlačan, uredan, prilagođen razvojnoj

fazi i uvijek na istom mjestu u prostoriji, a istovremeno jednostavan i jasan. Dijete ima mogućnost prvo raditi ono što je njegov primarni interes, a zatim dalje odabirati materijale po svojoj želji. Djetetu se novi materijali i sadržaji uvijek prezentiraju od jednostavnog prema složenom, od lakšeg prema težem, od konkretnog prema apstraktnom i od općeg prema pojedinačnom. Na početku rada s materijalom dijete koristi konkretne predmete, a zatim prelazi na kompleksnije. Maria Montessori je isticala važnost poštivanja djece u odgoju na način da im se dopusti da vode čak i onda kada to u pedagoškoj praksi nije baš lako. Struktura ličnosti ima veliki utjecaj na odgojni stil stoga odgojitelj ne smije svoje greške i slabe strane dalje prenositi, već ih treba promijeniti ako želi poboljšati svoju okolinu (Seitz i Hallwachs, 1996).

„Svaki čovjek percipira svijet preko svojih osjetila“ (Seitz i Hallwachs, 1996, str.41) zbog čega je vrlo važno načelo *osposobljavanja osjetila i kretanja*. Ljudi svoja osjetila koriste na različite načine i u različite svrhe. Važno je djeci osigurati stjecanje iskustava unutar poticajne okoline koja će im omogućiti da percipiraju svijet oko sebe koristeći sva svoja osjetila. Nije dovoljno da ona samo gledaju svijet oko sebe niti da ih odgojitelj doživljava samo očima. Čovjek mora opipati predmet, mirisati ga, kušati i čuti. Osjetila služe da komuniciramo sa svijetom, ulazimo u odnose s ljudima i stvaramo veze (Seitz i Hallwachs, 1996). Za Mariu Montessori je vrlo važno kretanje u obliku igre, tjelovježbe i sl., pri čemu je važno pravilno izvođenje pokreta fine i grube motorike. Autori Seitz i Hallwachs (1996) navode kako promatranja djece diljem svijeta dokazuju da se kretanjem razvija dječji um i inteligencija. Djetetu treba omogućiti da prilikom kretanja i rada s materijalom određenu aktivnost ponavlja onoliko puta i onoliko dugo koliko mu je potrebno da u potpunosti zadovolji svoju unutarnju potrebu za radom. Ponavljanjem dijete integrira i pamti sadržaj te učvršćuje konstruktivne navike. Roditeljima se ponavljanje iste aktivnosti puta zaredom ponekad čini besmislenim, no ono je izuzetno važno za razvoj djetetovih sposobnosti (McFarland, 2011).

Slično Pestalozzijevom shvaćanju, Maria Montessori odgoj smatra cjelinom koja ima glavu (mišljenje), srce (osjećaje) i ruke (djelovanje). Ljudski mehanizam tumači kao sklop triju dijelova: mozga, osjetila i mišića, a kod djece posebno tumači *kako mišići pamte* (Seitz i Hallwachs, 1996). Sve one radnje koje dijete izvrši preko i pomoću mišića ostaju trajno zapamćene i pohranjene u njegovom umu. Time se naglasak još jednom stavlja na iskustveno učenje kao temelj usvajanja novih sadržaja.

Načelo *slobodnog izbora* i načelo *polarizacije pažnje* bit će pobliže objašnjeni u sljedećim poglavljima. Osim navedenih načela, u Montessori pedagogiji se javljaju još mnogi drugi važni principi poput principa *lekcije u tri stupnja*. Pomoću tog principa dijete usvaja nove pojmove i on se treba povući onog trenutka kad djeca sama postanu aktivna (Seitz i Hallwachs, 1996). U prvom stupnju pedagog imenuje predmet te na taj način uspostavlja odnos između predmeta i njegovog imena. U drugom stupnju je dijete najaktivnije i njegov je glavni zadatak prepoznati predmet. Pedagog u ovom stupnju djetetu zadaje različite zadatke koji uključuju prethodno imenovani predmet. To su najčešće jednostavne radnje u kojima dijete zadani predmet treba pokazati, odnijeti, sakriti, dodati i sl. Drugi stupanj traje najduže i smatra se fazom utvrđivanja. U zadnjem (trećem) stupnju dijete samostalno imenuje predmet, što ujedno služi kao kontrola drugog stupnja i pokazuje odgajatelju je li dijete usvojilo novi pojam.

Sva navedena načela, kao i mnoga druga, Montessori učiteljima, odgojiteljima i djeci služe kao putokaz kvalitete i napretka u budućem radu.

4. Slobodan razvoj

„U obrazovnom smislu, biti slobodan znači imati jaku volju i želju koja uključuje samodisciplinu, samokontrolu, svrhovitost i kognitivnu samostalnost“ (Berliner, 1975, str. 11). Želja i potrebna za slobodnim djelovanjem kod djece se može primijetiti već od najranije dobi, a tijekom cijelog života nastavlja pratiti svakog pojedinca. Dijete počinje pokazivati potrebu za samostalnim izvođenjem različitih radnji, čak i onih za koje još razvojno nije spremno. Reformske i progresivne pedagogije dijete smatraju aktivnim sudionikom u osobnom razvoju, pod jakim utjecajem prirodnih i dinamičnih snaga unutar njega samoga koje mu otvaraju mogućnost za razvoj (Edwards, 2002). Naglašava se kako suvremenom paradigmatom dijete postaje istinski subjekt procesa učenja, čiji se prirodni tijek razvoja istinski uvažava i poštuje, kao i pravo na jedinstvenost njegove osobe (Petrović-Sočo, 2009).

Djetetu je prije svega potrebna samostalnost kako bi se kod njega potaknuo i realizirao nagon za razvojem (Polk Lillard, 2016). Maria Montessori dijeli razvoj djeteta u tri razvojne faze od kojih je svaka u trajanju od 6 godina. Prva faza traje od rođenja do 6. godine, druga od 6. do 12. godine, a treća od 12. do 18. godine. Naknadno je dodano i četvrto razdoblje u trajanju od 18. do 24. godine, unutar kojega „dijete ponovno preispituje i pronalazi svoje mjesto u društvu“ (Rajić, 2011, str. 161). Montessori je govorila o razvojnoj slobodi kao

preduvjetu za stvarnu slobodu čovjeka, pod kojom smatra moralnu slobodu kao sposobnost za htjeti i činiti dobro. Prema njenom shvaćanju, osoba je slobodna kad je sposobna zagospodariti samim sobom i osloboditi se od svih vanjskih utjecaja. Tvrdila je da se svako dijete rađa s nevidljivim i jedinstvenim unutarnji planom izgradnje koji kod svakog djeteta zahtijeva prikladnu okolinu koja omogućuje potpuni razvoj svih potencijala. Za zadovoljavanje potreba određenih razvojnih faza postoje dvije ključne komponente Montessori metode: okolina, koja uključuje didaktičke materijale i vježbe (tehnik), te učitelji koji tu okolinu pripremaju za rad (Polk Lillard, 1972). Prema Mariji Montessori (2016) aktivna pomoć potrebna za razvoj djeteta treba se usmjeriti prema pojedincima koje treba promatrati jednog po jednog. U procesu odrastanja djetetovo tijelo raste, a um se razvija. Fizički i psihički razvoj imaju isti izvor – život – čije tajanstvene i neotkrivene potencijale ne treba kvariti niti gušiti, već čekati da se postepeno pojavljuju. Svaka razvojna faza ima svoje očekivane ishode koji se mogu podijeliti na razvoj moralnog, kognitivnog, socijalnog i emocionalnog aspekta u djetetu (Rajić, 2011). Sve odabrane djetetove aktivnosti su u službi izgradnje nekog dijela djetetove osobnosti, što djecu ispunjava i čini sretnima jer napreduju prema savršenstvu. Maria Montessori govori o tajnama individualnosti svakoga djeteta koje se otkrivaju u razdobljima posebnih osjetljivosti. Neposredno nakon rođenja djetetov plan izgradnje je još „u magli“ i nemoguće je znati kako će se ono razviti. Dijete je od rođenja do 3. godine u fazi „upijajućeg uma“ kada nesvjesno upija sve informacije iz okoline. Ono je „psihički embrio“ koji od rođenja ima sve komponente da se pod utjecajem okoline i svojim potencijalima, pokrenuto stvaralačkom energijom i u uvjetima slobode, razvije u psihički potpunu osobu. „Razvoj nije nešto određeno, jednostavno nagomilavanje materijala ili nasljedna neminovnost. To je proces koji usmjeravaju prolazni instinkti koji daju jaku senzitivnost i impuls ka određenim oblicima aktivnosti.“ (Montessori, 2016, str. 212, 213).

4.1. "Upijajući um" i "psihički embrio"

Maria Montessori je veliku važnost pridavala mentalnom razvoju djeteta, odnosno razvoju zdrave ličnosti. Smatrala je da psihički razvoj djeteta započinje odmah po rođenju te, da bi napredovalo, odrasli mu trebaju pružiti odgovarajuću pomoć, podršku, brigu i njegu. Posebno je naglašavala potrebu intenzivnog odnosa s majkom. Dijete treba sigurnost kako bi mu prijelaz u ovaj svijet bio ugodan, a ne traumatičan.

Psihički embrio i upijajući um su nerazdvojni pojmovi koji se odnose na istu razvojnu fazu - period ranog djetinjstva. Upijajući um je faza koja traje od rođenja do 6. godine života i

obuhvaća fazu psihičkog embrija koja traje od rođenja do 3. godine. Psihički embrio je psihički zametak koji se razvija u interakciji s okolinom. U ovom periodu, dijete treba biti u roditeljskom domu jer mu je potrebna stabilnost. Roditelji i odgajatelji djetetu trebaju prilagoditi i pripremiti okolinu iz koje će moći odabrati ono što mu je najpotrebnije. Svako dijete ima svoju psihu i unutarnji plan izgradnje s kojim se rađa i upravo je to tajna u dječjoj duši koju ono otkriva potpuno samo tijekom razvoja (Montessori, 2016).

Razdoblje upijajućeg uma je i period posebne osjetljivosti na jezik unutar kojeg dijete upija sve glasove, čuje ih, prima i apsorbira. Iako ih još ne zna vratiti pa se ponekad čini pasivno, djetetov um cijelo vrijeme aktivno radi, a njegova osjetila upijaju i oponašaju sve podražaje koje primaju iz okoline. Prema Mariji Montessori (2017), kada dijete prođe određenu fazu posebne osjetljivosti, stečene intelektualne aktivnosti vidljive su u procesu mišljenja, volje i vrijednog istraživanja. Po tome se razlikuje psihologija djeteta i odraslog. Dijete ima posebnu unutarnju vitalnost na temelju koje se razvija, a ako se tijekom razvoja suoči s nekim preprekama, dolazi do poremećaja ili čak mentalne patnje čije će ožiljke odrasla osoba zauvijek nesvjesno nositi.

Prema Montessori (1949), pojmovi koji određuju psihički embrio su: mneme, hormone i nebula. Mneme se odnose na prasjećanje i nesvjesno pamćenje. Obuhvaćaju sjećanja u čovjeku kojih on nije ni svjestan (zvukove, mirise, okuse...) i koja se ne brišu. Putem tih sjećanja dijete u razvoju stječe osjećaj sigurnosti. Ta sjećanja su utisci koje je dijete upijalo od rođenja na nesvjesnoj razini, kako pozitivne događaje, tako i one negativne. Iz tog razloga djecu treba nastojati zaštititi od mogućih negativnih utjecaja. Mneme su i temelj za dječje osjećaje te su vrlo važne za unutarnji razvoj osobe.

Horme se odnose na unutarnje poticaje, odnosno intrinzičnu motivaciju, snagu volje i radoznalost. To je životna energija i duhovna snaga koju posjeduje svaki embrio, a koja potiče svako dijete da se psihički i fizički razvije u samostalno i odgovorno biće. Ako hormone nema dovoljno, treba ih poticati, a ako ih dijete ima dovoljno, onda u njemu vlada unutarnja životna radost koja ga konstantno potiče na samostalno istraživanje. Razvoj hormone se ne može kontrolirati jer je povezan s intrinzičnom motivacijom, ali se na njihov razvoj može utjecati na pozitivan ili negativan način.

Nebula (maglica) se odnosi na skriveni biološko psihički potencijal, inteligenciju, nadarenost za nešto i stvaralačku energiju koja djetetu pomaže u otkrivanju svijeta i obnovi čovječanstva (Montessori, 1949). Kod svakog djeteta postoji nekakva skrivena intelektualna

sposobnost ili talent. Talenti će se razviti ako dijete tijekom osjetljivog perioda primi dovoljno zanimljive podražaje iz okoline koje roditelji i pedagozi trebaju pripremiti i osigurati kako bi „pravovremenim nuđenjem aktivnosti potaknuli i pospješili razvoj djeteta“ (Rajić, 2011, str. 159).

Faza upijajućeg uma dijeli se na dvije faze. Prema Bašić (2011), od rođenja do 3. godine traje faza duhovnog embrija. To je faza nesvjesnog stvaranja i oponašanja tijekom koje dijete upija sve poput spužve, oponašajući i pozitivne i negativne aktivnosti. U ovoj fazi dijete usvaja osnovne ljudske sposobnosti i uči se prilagođavati okolini, npr. uči govoriti, hodati i kontrolirati pokrete. Od 3. do 6. godine djetetova života traje faza svjesnog stvaranja i usavršavanja. Tijekom ove faze dijete sve usvojene i naučene sposobnosti iz prve faze sistematizira, usavršava i konkretizira. Ono oblikuje svoje ponašanje koje će mu omogućiti rađanje socijalne osobnosti (Bašić, 2011) te slobodno djelovanje u društvu koje ga okružuje. Smisao upijajućeg uma od 3. do 6. godine je djetetu osigurati slobodu u kretanju, slobodu izbora i slobodu koncentracije kako bi našlo vlastiti izričaj.

Odrasli ne trebaju forsirati aktivnosti za koje još nije vrijeme, odnosno ne treba požurivati dijete u aktivnostima poput hodanja, vožnje bicikla i sl. Priroda je odredila kada će se neke akcije spontano javiti, a dijete će samo pokazati kad je spremno za nešto novo. Odrasli za to vrijeme trebaju biti strpljivi i promatrati dijete kako bi ga bolje razumjeli i prepoznali određene periode koji se javljaju (Montessori, 2016).

4.2. Teorija privrženosti

Prije govora o samoj slobodi, Maria Montessori isticala je važnost pojma „vezanost“. Sloboda nije moguća bez vezanosti i privrženosti. Od rođenja do 3. godine dijete je posebno osjetljivo i vezano uz majku. Maria Montessori tvrdi da dijete u tom periodu treba isključivo „mlijeko i ljubav“, pod čime smatra hranu, čistoću, brigu, ali najvažnije privrženost. Dijete neposredno nakon rođenja doživljava ogromnu promjenu. U skladu s time, ono zahtijeva potpunu brigu i posvećenost „jer ni u jednom drugom periodu ljudskog života neće biti u takvoj situaciji da se mora boriti, sukobljavati i patiti“ (Montessori, 2017, str. 28). Kada je riječ o brizi, novorođenčetu nije dovoljno posvetiti pažnju samo u smislu očuvanja fizičkog zdravlja, nego u pitanje treba dovesti i njegovo psihičko zdravlje, tj. način na koji mu odrasla osoba pristupa i olakšava mu prilagodbu na svijet. Pojam slobode unutar obrazovanja u periodu ranog djetinjstva treba biti shvaćen kao uvjet prilagođen najpovoljnijem razvoju s fiziološkog i psihološkog stajališta (Montessori, 2016). Kako dijete odrasta, najčešće u

periodu od 3. do 6. godine, susreće se sa svojim vršnjacima i počinje se povezivati s drugim osobama. U tom periodu je vrlo važno obratiti pozornost da mu nijedna osoba ne ograniči slobodu kako ne bi došlo do prepreka u razvoju. U razdoblju od 6. do 12. godine dijete je u osnovnoj školi i počinje se kretati u većem radijusu ljudi i sklapati nova prijateljstva. Također, u ovom se periodu djeca, osim za ljude, počinju vezati za određena pravila i red uz pomoć kojih se oblikuje prvi čvršći disciplinski okvir kod djece. Tijekom puberteta, od 12. do 18. godine, djeca većinu vremena provode unutar svojih vršnjačkih skupina i počinju ispitivati granice svoje slobode. Nakon 18. godine nastupa odrasla dob unutar koje mladi razvijaju svoje stavove o životu i sve više postaju vezani uz norme, etička načela, ljudska prava i sl.

4.3. Pripremljena okolina

Maria Montessori je inzistirala na tome da dijete bude što više uključeno u društveni život i vjerovala je da okolina služi kao „ključ za svijet“. Smatrala je da okolina koja je pripremljena za dijete istodobno predstavlja slobodu i odgojno sredstvo (Seitz i Hallwache, 1996). Strogo je definirala mjerila kako treba biti uređena okolina u Montessori ustanovama te kako se odrasli u toj istoj okolini trebaju ponašati. Nastojala je djeci osigurati okruženje koje izgleda kao „svijet u malom“. Upravo ta okolina trebala bi biti lijepa, bogata i raznovrsna te veličinom, visinom i težinom u potpunosti prilagođena djeci, a „ne zbrka različitih stvari, igračaka i materijala za rad“ (Seitz i Hallwache, 1996, str. 34). Odrasle osobe čine veliku pogrešku smatrajući sebe stvoriteljem djeteta koji djetetu treba dati psihički oblik koji želi društvo. Shvaćanje da se u djetetu nalazi odrasli karakter u malom je potpuno krivo jer dijete ima svoj vlastiti život koji je drugačiji od ostalih. Maria Montessori dijete promatra kao inkarnaciju (utjelovljenje) individualnosti. Sva djetetova aktivnost usmjerena je na tu inkarnaciju i zbog toga je ono potpuno različito od odrasle osobe. Ipak, odrasle osobe imaju važnu ulogu u dječjem životu, a glavna zadaća im je pedagoški oblikovati djetetovu okolinu. Umjesto da bude prenatrpana, okolina treba djeci omogućavati puno slobode kretanja i aktivnosti. Takva pripremljena okolina kod djece potiče zanimanje za samostalno učenje i istraživanje, slobodan izbor i učenje po vlastitom ritmu, ali i samodisciplinu. Sloboda unutar pripremljene okoline je sloboda koja pristaje na obveze i prihvaća ograničenja. Razvoj svakog djeteta potiče iz njegove unutarnje reakcije na poticaje iz okoline. Prema Polk Lillard (2016), bez obzira na sličnosti koje djeca imaju u procesu razvoja – težnju za samostalnošću, potrebu za izborom aktivnosti, odgovor na zadatak – svako dijete reagira na okolinu na sebi svojstven i jedinstven način.

Postoji 6 principa pripremljene okoline: sloboda, red i struktura, ljepota, prirodnost te socijalni i intelektualni princip (Smolčić, 2017). Sloboda podrazumijeva slobodu kretanja, mogućnost istraživanja te izbora aktivnosti i druženja u grupi. Montessori učionica je vrlo prostrana kako bi se sva djeca mogla slobodno kretati i sjediti u krugu, a sama prostranost djetetu daje osjećaj smirenosti. Dio učionice uvijek mora biti slobodan kako bi svako dijete imalo dovoljno mjesta za sebe i u potpunosti se moglo posvetiti svom radu. Red i struktura očituju se posvuda po učionici koja se smatra mikrokozmosom u kojemu je sve posloženo po nekom redu i prema određenoj svrsi. U učionici treba vladati jednostavan sklad i mir, a okolina u kojoj se dijete razvija treba biti puna topline i ljubavi. Cjelokupni prostor mora biti uređen prema estetskim kriterijima koje je osmislila Maria Montessori. Namještaj, predmeti i materijali koji se koriste trebaju biti estetski lijepi, ugodni na dodir i djeci privlačni sve do najsitnijih detalja. Ljepota poziva dijete na aktivnost kojoj pristupa s veseljem. Poput mnogih drugih alternativnih pedagogija kao što je Freinetova, Montessori pedagogija također njeguje duboko poštovanje prema prirodi. Namještaj i pribor za rad prilagođeni su dječjem uzrastu i napravljeni su od prirodnih materijala kao što su drvo, bambus, pamuk i metal. Koriste se i predmeti od lomljivih materijala poput stakla kako bi djeca njima naučila rukovati, a umjetni materijali poput plastike se nastoje izbjegavati. Stolovi i stolci veličinom i težinom moraju odgovarati dječjem uzrastu kako bi ih oni bili sposobni s lakoćom razmještati po učionici kad god je to potrebno. Zidovi su obojani u neutralne boje, a namještaj je periv. Police nisu pretrpane i sadrže privlačne materijale koji su pažljivo odabrani s ciljem da ne odvrću pozornost i ne ometaju u radu. Učiteljev zadatak je da svakodnevno provjerava je li ponuđeni didaktički materijal cjelovit, zanimljiv, ispravan i djeci lako dostupan (Philipps, 2003). U učionici se nalazi svježe cvijeće, biljke i životinje o kojima se djeca brinu zajedno s odgojiteljima. Zidovi nisu prekriveni u potpunosti, a postavljene slike na zidovima su u visini dječjih očiju. Motivi slika su najčešće prirodne ljepote, zavičaj, umjetničke slike ili primjereni religijski simboli (Philipps, 2003). Panoi su ukrašeni s dječjim radovima. Učionica je podijeljena na kutić za čitanje, slikanje, igru i odmor. Potiče se rad djece u vrtu, voćnjaku i s domaćim životinjama kako bi se djeca mogla što više približiti prirodi.

Montessori pedagogija karakteristična je po tome što je svaki materijal u učionici ponuđen u samo jednom primjerku kako bi se djeca naučila strpljenju, obzirnosti prema drugima u radu i igri te važnosti čuvanja i poštivanja materijala (Matijević, 2001). S obzirom da nisu jedini koji ga koriste, takav princip u kojemu je puno djece, a samo jedan predmet, rezultira poštovanjem i strpljenjem koje se postupno ureže u život svakog pojedinca. Djeca u

Montessori ustanovama godinama tijekom svog odrastanja iz dana u dan primjenjuju ovaj princip pa poštivanje drugih i čekanje na vlastiti red postaju dio njihova svakodnevnog životnog iskustva (Montessori, 2019). Nadalje, dijete je obvezno nakon uporabe pravilno pospremiti i vratiti sav korišteni materijal na točno određeno mjesto u učionici odakle ga je i uzelo (Philipps, 2003). Time se potiče dječja odgovornost prema materijalu. Poželjno je svakih nekoliko dana djeci ponuditi nove sadržaje i uvesti promjene na policama s materijalima. Na taj se način potiče djetetov interes i potreba za istraživanjem koja će, čim uđu u učionicu, pogledati što ima novog. Ipak, ne treba pretjerivati s promjenama kako dijete ne bi bilo preopterećeno s previše varijacija i različitih sadržaja (Polk Lillard, 2016). Montessori pedagogija također ima i karakterističan intelektualni princip prema kojemu je sve koncipirano na način da djeca uče od jednostavnog ka složenom, od općeg prema pojedinačnom i od konkretnog prema apstraktnom. Na taj se način utječe na razvoj cjelokupne osobnosti djeteta, a djetetu je omogućena sloboda razvoja vlastitih potencijala. Dijete u takvoj okolini zadovoljava svoje psihičke, socijalne i kognitivne potrebe. Potiču se sva osjetila i učenje po vlastitim sposobnostima, što rezultira samokontrolom te stjecanjem samopouzdanja i samostalnosti kroz slobodan odabir aktivnosti.

4.4. Slobodan izbor

Sloboda je za Mariu Montessori ključ odgoja i najveća ljudska vrijednost koja odražava bit osobne samoizgradnje. Cijeli Montessori sustav polazi od ideje slobodnog odgoja kao procesa u kojemu su slobodni i dijete i učitelj (Matijević, 2001). Maria Montessori je svoje shvaćanje slobode sažela u tekstu *Sloboda mora biti izgrađena* ističući:

„U svakom slučaju, mislim, da stvarna i unutrašnja sloboda nikada ne može biti dana (...) nju može samo svatko u sebi graditi, kao dio osobnosti i zato ne može biti izgubljena. Od prvog početka mog odgajateljskog puta preporučivala sam i stvarala uvjete slobode za djecu. Slobodan izbor je prva povlastica u mom odgojnom konceptu“ (Fischer 2007; prema Bašić, 2011).

Maria Montessori smatra da slobodan čovjek nije onaj koji nepromišljeno i kaotično postupi, već onaj koji svoje djelovanje podređuje samo izabranim i promišljenim ciljevima. Slobodno dijete je ono koje u miru i vlastitoj sigurnosti slijedi svoj plan, radi koncentrirano i usmjereno je na postavljeni cilj. Odraslima je često nezamislivo da dijete instinktivno može procijeniti što je najbolje za njegov razvoj pa mu nameću sadržaje ili materijale za učenje i napredovanje koje oni smatraju primjerenim. Cijeli koncept „primjerenost djetetu“ je

subjektivan i sporan jer dijete ne interpretira sebe i svoje potrebe, već se sadržajna interpretacija ovog koncepta dobiva isključivo od strane odraslih (Bašić, 2011). Takav je pristup pogrešan te zahtijeva promjenu, a može se izbjeći primjenom metode promatranja i usputno stečenim iskustvima. Znanstveno promatranje je jedan od temelja Montessori pedagogije, a Montessori pedagogija je i nastala iz promatranja. Jedna od glavnih postavki ove pedagogije govori da najbolje što odrasla osoba može napraviti za djetetov napredak je promatrati ga, kako bi mu ono pokazalo svoj put. Maria Montessori, kao liječnica i znanstvenica, obrazovana je na način da pažljivo opaža fenomene. Svoje vještine promatranja primijenila je i na djecu, smatrajući da je promatranje stalni zadatak odgajatelja i oruđe koje nam omogućuje da pratimo spontane izričaje djeteta. „Promatranje djeteta u uvjetima njegova slobodnog kretanja je neizostavna je pretpostavka utemeljenja znanstvene pedagogije“ (Bašić, 2011, str. 206). Prema Montessori (2019), škola je dužna omogućiti slobodni razvoj djetetove aktivnosti, kako bi tamo nastala znanstvena pedagogija i kako bi škola doživjela reformu koja joj je potrebna. Umjesto promišljanja što se sve dijete može podučiti, dijete treba promatrati. Promatranju treba pristupiti sa znatiželjom, interesom i stavom. Ono služi da odrasla osoba uoči više detalja u djetetovom svakodnevnom djelovanju, primijeti promjene u razvoju djeteta i vidi ga onakvim kakvo ono zaista je, a ne kakvo bi netko drugi želio da bude. Moderan pristup obrazovanju ne sastoji se samo u pružanju različitih razvojnih sredstava za pojedine aktivnosti, nego i u tome da se djetetu omogući sloboda u raspolaganju istima (Montessori, 2019). Dijete samo pokazuje što zaista želi naučiti, a uloga odrasle osobe je da promišlja kako to poduprijeti i iskoristiti na najbolji mogući način. Važno je da odrasla osoba poštuje slobodu djeteta jer će jedino na taj način pedagoška pomoć i potpora biti pravilna. Seitz i Hallwachs (1996) navode da je slobodan izvor aktivnost najvišeg ranga i da ga djetetu treba omogućiti jer ono samo zna što mu je potrebno za vježbu i duhovni razvoj. Nakon što dijete pokaže interes za određeni predmet proučavanja, ne smije ga se zanemariti. Samo na osnovi slobodnog izbora moguće je promatrati interese i psihičke potrebe djece. Jedno od zanimljivih otkrića koje je Maria Montessori opisala je da djeca ne biraju sav materijal koji im je ponuđen, već samo neki:

„Birali su skoro uvijek iste predmete, neke češće od drugih. Oni su ostajali na polici i polako bivali prekriveni prašinom. Pokazala sam ponovo sve materijale djeci i rekla učiteljici da to radi, a ipak ih ona nisu ponovno birala. Tada sam shvatila da u pripremljenom okruženju za djecu ne treba biti sve na svom mjestu, već i u količini koja odgovara djetetovim potrebama. Interes i koncentracija rastu sa smanjenjem suvišnog i zbunjujućeg“ (Montessori, 2017, str. 132).

4.5. Slobodan rad

Za Montessori pedagogiju je karakterističan slobodan rad – samostalan rad obilježen visokim stupnjem individualne slobode (Montessori, 2017). „Slobodan rad, a time i postupno osamostaljivanje, pedagoški je opravdan samo u zaštićenom, uređenom i s djetetom usuglašenom okruženju“ (Bašić, 2011, str. 211). U tom smislu su sve odgojne ustanove mostovi u „veliko društvo“, tj. mjesto za razvijanje dječjih interesa te samostalno i odgovorno djelovanje (Bašić 2011; prema Bašić, 1999).

Prema Montessori (2017), slobodan rad je vremenski ograničen i točno je predviđen za određeno doba dana, čime se poštuje djetetova potreba i osjećaj za red. Pomoću takvog pristupa dijete iz raznolike ponude bira sadržaj (predmet učenja), socijalni oblik, vrijeme, radno mjesto i pomoć. Važno je da se dijete može slobodno kretati i kontaktirati ostale, s naglaskom da ako nešto započne, to mora i završiti. Kao što je već ranije navedeno, okolina u kojoj dijete djeluje mora biti što bolje pripremljena, bogata, privlačna i poticajna. Odrasla osoba treba biti suzdržana i služiti kao partner u učenju i savjetnik, a materijali trebaju biti svestrani i poticati na samostalno učenje. Odrasla osoba ima pravo umiješati se i ograničiti djetetovu slobodu u slučaju da se dijete ponaša destruktivno, npr. uništava materijal ili ga koristi u krive svrhe. Također, ako dijete ne zna što bi radilo, potrebno mu je ponuditi indirektnu pomoć, ne uplitati se previše, ali mu predložiti sadržaj koji bi ga mogao zainteresirati i potaknuti na rad, igru ili bilo koji oblik djelovanja.

5. Disciplina i sloboda – "dvije strane iste medalje"

U Montessori pedagogiji su sloboda i disciplina dva usko povezana pojma ili „dvije strane iste medalje“. Sloboda i disciplina nisu nepomirljive suprotnosti, već je disciplina nužno sredstvo slobode. Obje su međusobno isprepletene u razvojnem procesu djeteta. Ljudska sloboda je uvijek relativna i ovisi o vremenu, društvu, prostoru i ostalim čimbenicima. Prema Mariji Montessori, unutarnja sloboda i samodisciplina nisu urođene već se moraju izgraditi uz pedagošku pomoć. Djetetu se daje mogućnost da samostalno i slobodno odluči i odabere, ali mu se u isto vrijeme nešto mora i ograničiti jer sloboda nije samovolja i odgoj bez granica. „Kao što je za osjetilo vida potrebna svjetlost i sjena, tako je i za razvoj samostalnosti potrebna sloboda i obveza, sloboda i granice“ (Bašić, 2011, str. 211).

Niti u jednom pogledu ne dolazi toliko često do pogrešnog tumačenja Montessori metode kao kad je u pitanju disciplina. Mnogi smatraju da djeca u Montessori školama mogu

raditi što god žele jer za svoje postupke ne moraju snositi nikakve posljedice. Međutim, u stvarnosti je to zapravo potpuno drugačije. Iako je djeci uistinu omogućena sloboda izbora u svim pogledima, ta sloboda ne podrazumijeva toleranciju bilo kojeg ponašanja koje bi moglo ugroziti pojedinca ili zajednicu u kojoj se dijete nalazi.

5.1. Problemi s disciplinom u školama

Odgovitelj (roditelj, pedagog, učitelj) u djetetovom životu ima važnu ulogu kojom može spriječiti ili omogućiti djetetov razvoj slobode. Mnogi pedagozi smatraju da je disciplina analogna poslušnosti. „Poslušnost, taj veliki problem i roditelja i odgojnih ustanova, u interpretaciji Marije Montessori govori o tome da ni jedni ni drugi ne prate prirodni razvoj volje djeteta i njegovu mogućnost da voljno regulira svoje ponašanje“ (Romanova, 2016, str. 30), pri čemu dolazi do problema. Najčešće se discipliniranim djetetom smatra ono koje bez pogovora slijedi naputke i naredbe odraslih, a dijete se od malena uči da prati naredbe odraslih čak i onda kad ih ne razumije.

Kad dijete dođe u školu, od njega se očekuje da potpuno mirno sjedi u klupi i sluša što učitelj ima za reći. U tradicionalnom pristupu odgoju i obrazovanju, dijete se uči da statičnost povezuje s dobrim, a aktivnost s lošim ponašanjem. Prema Montessori (2016, str. 26), „svatko tko tvrdi da danas u školama postoji princip slobode u obrazovanju tjera nas na smijeh, baš kao što bismo se smijali djetetu koje gleda u preparirane leptire i vjeruje da su živi i spremni poletjeti“. U uvjetima koje pružaju tradicionalne škole s klupama koje garantiraju djetetovu statičnost, nemoguće je ostvariti dječju slobodu, a samim time i disciplinu. Iako se s godinama postepeno radi na unaprjeđenju kvalitete klupa te ih se nastoji veličinom, kvalitetom i dizajnom modificirati u skladu s dječjim potrebama, „ono što je školama potrebno je više slobode, a ne takav novitet kao što je klupa“ (Montessori, 2016, str. 29). Maria Montessori tvrdi da se djecu koja su tiha, pasivna i ne kreću se mnogo ne smatra discipliniranom, već pokornom. Da bi dijete postalo disciplinirano, ono mora biti aktivno. Mora znati zagospodariti samim sobom te biti sposobno kontrolirati svoje postupke u potrebnom trenutku.

Zadaci učitelja i odgajatelja se uvelike razlikuju u tradicionalnim i Montessori školama. Prema Mariji Montessori (2016), učiteljica je u tradicionalnim školama u središtu zbivanja i često je jedina slobodna aktivna osoba u učionici čiji je zadatak da suzbija aktivnost učenika. Njena je uloga da planira i vodi proces učenja cijelog razreda kroz poučavanje i objašnjavanje, što se u većini slučajeva ostvaruje verbalnim posredovanjem

nastavnih sadržaja. Učiteljica u takvom okruženju zahtijeva i usmjerava pažnju na sebe, očekuje poslušnost i disciplinu od učenika koje pohvaljuje ili kažnjava, a ocjenjivanjem kontrolira usvojenost nastavnih sadržaja i ispravlja dječje radove. Do problema dolazi jer se učitelji nastoje strogo držati nastavnog plana i programa ili kurikuluma, a od učenika traže fleksibilnost i ostavljaju vrlo malo prostora za individualnu pomoć i poticaje. U Montessori školama, učiteljev pristup je potpuno drugačiji. Maria Montessori prizor učionice u kojoj vlada disciplina opisuje kao prostor pun djece od kojih svatko dobrovoljno radi nešto korisno i u skladu s vlastitim interesima, a ne kao prostor pun klupa poslaganih u redove u kojima sjede djeca koja tiho i pokorno slušaju učiteljicu. Montessori učitelj na prvi pogled djeluje pasivno jer u procesu učenja i poučavanja sudjeluje indirektno. U središtu zbivanja je dijete i njegov osobni razvojni proces. U procesu prilagodbe na ovu neuobičajenu metodu uspostavljanja discipline, kaos i nered u učionici su u početku neizbježni. Najveći izazov s kojim se svaki učitelj susreće u takvoj situaciji je kako naučiti biti strpljiv. Biti strpljiv u ovome kontekstu znači biti sposoban odmaknuti se sa strane i promatrati dijete. Učitelji ovaj odmak često pogrešno interpretiraju misleći da tada ne rade ništa korisno i da su se zapravo udaljili od svoje uloge u djetetovom odgojno-obrazovnom procesu, iako mu zapravo čine veliku uslugu (Montessori, 2016).

Montessori koncept aktivne discipline nije lako razumjeti niti ostvariti. Maria Montessori je u svojim knjigama opisala situacije u kojima učiteljice ne shvaćaju njene naputke u potpunosti te zaboravljaju intervenirati i ograničiti dječju slobodu kad je to potrebno. Ovakav tip postavljanja jasnih granica i provjeravanja njegovih aktivnosti za dijete nije štetan, već neophodan kako bi ono naučilo razlikovati dobro od lošeg, tj. poželjno od nepoželjnog. Faza u kojoj dijete treba naučiti razlikovati između ova dva pola smatra se „polaznom točkom za disciplinu i najtežim periodom za učiteljicu“ (Montessori, 2016, str. 71). Važno je da djeca usvoje koncept u kojemu imaju slobodu izbora, ali da u isto vrijeme nauče poštivati princip kolektivnog rada ne ugrožavajući ostale i njihovu slobodu. Dječja sloboda mora biti ograničena interesima zajednice u kojoj se nalazi. Djetetu treba zabraniti sve što može naškoditi drugome i opomenuti svaki neljubazan i nedostojan čin. Sve ostalo što dijete radi i koji god način dijete koristi da dođe do smislenog cilja, vrijedno je promatranja i proučavanja. Na taj način djeca polazište svojih voljnih aktivnosti nalaze u stanju mirovanja i reda, a s obzirom da znaju da su određeni postupci zabranjeni i nepoželjni, potaknuti su da zapamte razliku između dobrog i lošeg (Montessori, 2016).

Istraživanja su pokazala da, u odnosu na tradicionalne metode u javnim školama, Montessori metoda rezultira s manjim brojem potrebnih disciplinskih sankcija (Brown, 2015). Prema Byun, Blair i Pate (2013) dokazano je da djeca kojima je omogućeno slobodno kretanje po učionici umjesto strogo ograničenog sjedenja u klupi zahtijevaju manje intervencija vezanih uz disciplinu, a Jones K.A., Jones J.L. i Vermette (2013) tvrde da veliku ulogu u poboljšanju discipline ima i pozitivan odnos između učitelja i učenika.

Autori Andrić i Čudina-Obradović (1996) navode da se oblici nediscipliniranog ponašanja u školskim situacijama mogu opisati kao dvije zasebne kategorije. One se razlikuju po težini prijestupa, po uzrocima te po mogućnosti korekcije ponašanja; kao oblici neprihvatljivog ponašanja te kao ponašanja koja ometaju nastavni proces. Prema težini prijestupa, u prvu skupinu navode oblike delikventnog ponašanja (krađe, uništavanje tuđe imovine i slično), a u drugu nemir i nepažnju na satu (šaptanje, gledanje kroz prozor, vrpoljenje, gurkanje i slično). Prema uzrocima se prva kategorija smatra posljedicom socijalnih faktora, prvenstveno obiteljskih, dok je druga kombinacija dječjih, školskih i obiteljskih faktora.

5.2. Osjećaj za red

Razvoj djeteta nije određen naslijeđem. To je proces vođen i prožet različitim periodičkim nagonima koji dijete potiču na aktivnost. Maria Montessori je kod djece opazila različite sklonosti koje pokazuju tijekom svog odrastanja – sklonost orijentaciji, istraživanju, komunikaciji (verbalnoj i neverbalnoj), djelovanju, rukovanju, mišljenju, redu, radu, ponavljanju, točnosti ili preciznosti te usavršavanju. Sve navedene sklonosti važno je poticati i razvijati u slobodi. Ukoliko dijete nije slobodno i ovisi o odrasloj osobi, sklonosti otežano dolaze do izražaja. Nepravodobna stimulacija djetetovog razvoja od strane odrasle osobe može napraviti veliku štetu i rezultirati nepotpunim razvojem ljudskih sklonosti.

Jedna od osnovnih ljudskih sklonosti je sklonost redu (pravilnosti), a podrazumijeva red u prostoru, društvu, osjetima i vremenu. Dijete ovu sklonost iskazuje već od najranijeg djetinjstva, a period u kojem je dijete posebno osjetljivo na red smatra se izuzetno važnih za djetetov psihički razvoj. Iako se odraslima djeca u najranijoj dobi čine vrlo neuredna, prvi znakovi djetetove sklonosti redu se u prosjeku javljaju i razvijaju već u dobi od 8 mjeseci. Nakon što se ova sklonost pojavi tijekom djetetove prve godine, postupno se nastavljaju razvijati tijekom druge. Red za dijete znači stalno utvrđeni raspored koji se sadrži od mnoštva malih rituala koji djetetu pružaju oslonac i sigurnost u psihičkom razvoju. Ukoliko se dijete

tijekom razdoblja posebne osjetljivosti za red izloži uvjetima u kojima vlada nered, njegov razvoj može biti ugrožen te s vremenom može doći do razvoja određenih poremećaja ličnosti (Bašić, 2011). Red djetetu daje osjećaj sigurnosti i stalnosti koji mu je potreban za daljnji razvoj samosvijesti (Garmaz, 2018). Djetetova sklonost redu može se primijetiti već nekoliko mjeseci nakon rođenja. Majka sa svojim djetetom nastoji stvoriti neki oblik rutine hranjenja i spavanja koji njoj i djetetu olakšava daljnje funkcioniranje. Također, dijete spontano iskazuje radost i zadovoljstvo u situacijama kad primijeti da su stvari na svom mjestu. Ono pamti položaj predmeta u prostoru u kojem provodi puno vremena, a ukoliko red u tom prostoru postane naglo narušen, dijete nerijetko burno reagira. Jedan od primjera iz iskustva Marije Montessori je primjer bebe stare svega nekoliko mjeseci koja je navikla ležati na visokom krevetu s dobrim pogledom na svoje okruženje. Soba u kojoj se beba nalazila bila je jednostavno, ali lijepo uređena. Između ostalog, u sobi se nalazio i stol sa žutim stolnjakom na kojem je obično stajalo cvijeće. Jednog dana, bebi je netko došao u posjet i ostavio kišobran na tom stolu, što je bebu jako uznemirilo i izazvalo plač. Nakon različitih pokušaja smirivanja i utvrđivanja uzroka, djetetova majka odlučila je maknuti kišobran sa stola i odnijeti ga u drugu sobu, a dijete se istog trenutka smirilo. Time je utvrđeno da je glavni uzrok djetetove uznemirenosti bio upravo taj kišobran koji je poremetio uobičajenu sliku prostora koju je dijete zapamtilo, tj. sklad i red u prostori na koje je dijete naviklo (Montessori, 2017). Odstupanje od uobičajenog reda u djetetu izaziva konflikt i potrebu za reakcijom. Nakon što malo odraste, dijete je već u dobi od dvije godine sposobno samo ponovno uspostaviti željeni red u prostoru ukoliko je to potrebno. Ono to čini na miran način, vraćajući stvari na svoje mjesto. Iako odrasli ili starija djeca ne primjećuju takve sitnice, djeca u dobi do 3 godine primjećuju i najsitnije detalje u svojoj okolini te uvijek reagiraju na neurednost.

Djeca u Montessori školama i vrtićima imaju izuzetno razvijen osjećaj za red. Tamo sve svoje vrijeme provode unutar pažljivo pripremljene okoline u kojoj su sklad i red obavezni. Pedagozi i učitelji svakodnevno vode brigu da je sve na svom mjestu, ali isto tako potiču i uče djecu da taj red i održavaju. Kad dijete odluči uzeti neki materijal s police, važno je da se on nalazi na njemu za to predviđenom mjestu kako bi se dijete uvijek tamo moglo vratiti kad ga ponovno poželi uzeti. Nakon što im se to dopusti nekoliko puta, djeca počinju uživati u uređivanju prostora i samostalnom vraćanju predmeta na svoje mjesto. Kasnije kad pronađu te iste predmet na svom mjestu, djecu preplave osjećaji sreće i posebnog zadovoljstva. Prema Montessori (2016) odgovarajuće mentalno je okruženje gdje se čovjek

može snaći zatvorenih očiju i u kojemu je dovoljno samo pružiti ruku da bi pronašao ono što želi. Točno takvo okruženje smatra se ključnim za očuvanje spokoja i sreće u životu.

Djeca i odrasli na drugačiji način shvaćaju pojam reda u životu. Odraslima red predstavlja isključivo neki oblik vanjskog zadovoljstva jer teže skladu odnosa u okolini. Za djecu, posebnu onu mlađeg uzrasta, red je nešto sasvim drugačije. Red je za djecu u tom periodu osnovna životna potreba i svaki oblik nereda mu predstavlja prepreku. U ranoj dobi je važno da dijete uspostavi unutarnji red. Da bi to postiglo, dijete mora odrastati u uređenom okruženju koje će mu pružiti razvoj samopouzdanja i sigurnost u orijentaciji koju će kasnije moći usavršiti.

5.3. Kontrola pogreške

Montessori škole poznate su po visokom stupnju slobode koji je djeci omogućen u njihovim svakodnevnim aktivnostima. Uloga pedagoga je nakon demonstracije aktivnosti djetetu dopustiti samostalno izvođenje odabrane aktivnosti bez prekidanja onako kako je ono to zamislilo. U ovakvim se situacijama dovodi u pitanje što se događa ako dijete prilikom takvog oblika samostalnog rada čini pogreške. Griješiti je potpuno prirodno i važno je da dijete to osvijesti već od ranog djetinjstva. Čovjek čini velik korak naprijed ako sam sebi prizna da griješi (Montessori, 2019). Važno je osvijestiti vlastite greške kako bi ih bilo moguće ispraviti i kontrolirati u budućnosti.

Kad bi se u obzir uzimao samo tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju, moglo bi se zaključiti da u situacijama u kojima dijete griješi pedagog treba odmah reagirati i pokazati djetetu kako da ispravi učinjenu pogrešku. Međutim, Montessori ne zagovara takav način intervencije, već ističe da je ključno djetetu dopustiti da pogriješi i samo uoči gdje je pogriješilo. Krajnji cilj je da dijete postane motivirano samostalno pokušavati ispraviti svoje pogreške. Važno je da dijete ne nauči prepustiti odrasloj osobi da ispravi njegove pogreške, već da stekne povjerenje u samoga sebe i svoje sposobnosti. Svakodnevnim vježbanjem, ponavljanjem vježbi i proučavanjem materijala dijete stječe mogućnost ispravljanja vlastitih pogrešaka i postaje svjesno svojih mogućnosti. Samim time razvijaju se njegovo samopouzdanje i samostalnost jer shvaća da mu nije potrebna odrasla osoba koja će riješiti sve probleme umjesto njega. Nemogućnost osobe da bez utjecaja drugoga upravlja svojim postupcima može trajno negativno utjecati na razvoj dječje ličnosti te kasnije formirati neodlučnog pojedinca ovisnog o utjecaju drugih. Odgojno-obrazovne ustanove poput škole i vrtića ne bi trebali biti prostor za pripremanje korisnog i upotrebljivog građanina, nego

prostor za individualni razvoj, pronalaženje vlastitog smisla i (samo)ostvarivanje (Bašić, 2011).

Kontrola pogreške je brza povratna informacija o vlastitom uspjehu koja omogućava djetetu da razvije vlastitu sposobnost razmišljanja i bude samostalno u radu, tj. da ispravi samog sebe ukoliko je to potrebno. Ona je svojevrsni indikator koji djetetu pokazuje je li na pravom putu ka ostvarenju svojih ciljeva ili ipak nešto na tom putu treba promijeniti. Na taj se način dijete potiče da prilikom sljedećeg pokušaja pažljivije izvodi određenu vježbu. Kontrolu pogreške u Montessori pedagogiji je moguće provesti na različite načine. Može je provoditi pedagog ili može biti sadržana u samom materijalu u obliku kontrolnih kartica, točkica, simbola, boja i sl. Uvijek je upadljiva i opipljiva te je djeca najčešće prepoznaju bez problema. Poseban didaktički materijal koji je dizajnirala i osmislila Maria Montessori napravljen je na način da dijete potiče na neprestano razmišljanje, proučavanje i unaprjeđenje s ciljem postizanja savršenstva.

5.4. Nagrade i kazne

Konflikt odrasle osobe i djeteta traje već tisućljećima, a očekivanja, psihički nedostaci i mjerila dovode do toga da je dijete u tom ratu uvijek gubitnik. U situacijama kad odrasla osoba pokušava oblikovati dijete po svojoj slici, ona zapravo stvara ovisnost i neslobodu djeteta, što uzrokuje borbu i ponovni nemir. Učitelji u školama nerijetko nailaze na učenike koji svojim ponašanjem u većoj ili manjoj mjeri ometaju radnu atmosferu i narušavaju prethodno uspostavljeni sklad unutar učionice, a roditelji se žale kako su njihova djeca neposlušna i sve rade po svom. Takvu se djecu često naziva zločestima ili neodgojenima. Do problema dolazi jer odrasli najčešće ne traže uzrok djetetovog nemira i neprimjerenog ponašanja, već ga samo kažnjavaju zbog toga misleći da će time postići svoj krajnji cilj i pokoriti dijete po svojoj volji. Svaki problem u ponašanju se događa s razlogom i u sebi skriva određeni uzrok. Uzroci mogu biti različiti i nemoguće ih je prepoznati bez truda i vremena uloženog u promatranja i analiziranje djeteta. Nakon što se pronađu istinski uzroci problema, s vremenom će se lako ukazati i rješenja istih. Također, svaki je problem individualan i ne postoji univerzalno rješenje niti detaljne upute koje je moguće primijeniti na svako dijete jer je svako dijete drugačije i predstavlja unikatnu individuu u društvu.

Dijete koje se često sukobljava s odraslom osobom, ne sluša molbe i ometa ostale, zapravo traži pažnju i promjenu pristupa. Potaknuti frustracijom i nemogućnošću kontroliranja discipline u određenim situacijama, odrasle osobe podliježu korištenju nagradi i

kazni. Kada je riječ o školskom obrazovanju, pojam kazne povezuje se s pojmom discipline zato što kazna predstavlja jedno od sredstava kojim se prisiljava učenike da poštuju pravila o radu i ponašanju za vrijeme nastave (Perišić, 1972). Autori Plavac i Balog (2000) navode da nagrade i kazne u odgojno-obrazovnom procesu imaju zajednički krajnji cilj, a to je utjecaj na ponašanje drugih. Korištenjem sistema nagrade i kazne, odrasli djeci postepeno ulijevaju strah pred javnim mišljenjem i otvara put prema podlaganju vođi. Pohvala, kazna i nagrada koriste se kao sredstva tretiranja problema, s ciljem rješavanja problema, ali i razvoja samodiscipline. Montessori (2016, str. 31) smatra da „nitko tko je ikada učinio nešto stvarno veliko i uspješno to nije napravio samo zato što je bio privučen onim što zovemo nagrada ili strahom od onoga što zovemo kaznom“. Kada govori o nagradama i kaznama, Maria Montessori veliki značaj pridaje važnosti vjere. Navodi da se nagrade i kazne pogrešno koriste da djecu prilagode zakonima svijeta, umjesto božjim zakonima. Time je dijete isključivo ekstrinzično motivirano za promjenu i oblikovanje vlastitog ponašanja u skladu sa zakonima postavljenim od strane odrasle osobe s neograničenim autoritetom. Iako ne osporava socijalnu funkciju i individualnu efikasnost kazni, Maria Montessori kritizira utjecaj kazne na moralne vrijednosti te smatra da primjena kazne često nije neophodna.

5.5. Montessori fenomeni – "polarizacija" i "normalizacija"

Koncentracija se nekoć kao vještina povezivala isključivo s odraslim ljudima. Maria Montessori povezala je pojam koncentracije s djetetom, ističući važnost koncentracije u izgrađivanju djetetove osobnosti i karaktera te razvijanju različitih vještina i sposobnosti. Danas je koncentracija jedno od temeljnih vrijednosti Montessori pedagogije. Pod pojmom „koncentracija“ Maria Montessori podrazumijeva mogućnost djeteta da se koncentrira na pojedini predmet ili aktivnost.

Koncentracija nije jednostavan intelektualni čin, a za njeno postizanje su nužni osjećaji, mišljenje, htijenje i sam rad (Seitz i Hallwache, 1996). Koncentracija djeluje onda kada je djetetu omogućeno stvaranje veze s okolinom s ciljem zadovoljavanja unutarnjih potreba. Sredstva koja potiču koncentraciju nalaze se u pripremljenoj okolini koja predstavlja ključni element u izgradnji djeteta, u njegovom osvajanju samostalnosti i samoizgradnji. Da bi uspješno vodio dijete u Montessori okolini, odgojitelj mora imati znanje, strpljenje, sposobnost promatranja, razlikovanja, odmjerenost i suosjećajnost, ali iznad svega milosrđe i ljubav. Odgojitelj treba djetetu omogućiti slobodu kretanja, započinjanja i izbora, ali i stajati na raspolaganju za indirektno uplitanje i pomoć. Cjelokupna okolina treba biti uređena tako

da ne djeluje ometajuće na djetetov razvoj, već da ga potiče. Ona mora odgovarati potrebama djeteta i biti prilagođena njegovom uzrastu, a ponuđeni materijali i sadržaji moraju biti privlačni, poticajni, dostupni i zanimljivi djetetu. Sve prepreke koje bi dijete mogle mogle spriječiti u istraživanju i razvijanju koncentracije trebaju biti otklonjene. Kako bi se pripremio na koncentraciju, dijete treba svrhovito i precizno koristiti određeni predmet. U trenutku kad dođe do koncentracije, oslobađa se djelatnost djeteta, ispravljaju se pogreške u radu i iscjeljuju karakterni poremećaji. „Dijete tijekom aktivnosti postaje jedno sa sobom i okruženjem“ (Rajić, 2012, str. 244). Maria Montessori smatra da je to situacija u kojoj se dijete vidljivo mijenja, tj. postaje „novo dijete“ i takvi se trenuci smatraju početkom unutarnjeg života djeteta koji prati njegov razvoj.

Iz pojma „koncentracija“ razvio se novi pojam specifičan za Montessori pedagogiju – polarizacija pažnje. Pojam „polarizacija“ definiran je kao usmjeravanje pozornosti, uvijek u vezi s nekim vanjskim predmetom. To je dugo stanje zaokupljenosti nečime, koje djeluje gotovo meditirajuće. Montessori takve posebne periode duboke koncentracije prepoznaje kao ključne elemente odgojno–obrazovnog procesa (Rajić, 2012, str. 243). Ovaj pojam je uočen i opisan na temelju brojnih opažanja djece, no jedan od primjera koje Montessori specifično navodi je primjer trogodišnje djevojčice koja je koncentrirano radila s valjcima za umetanje i istu vježbu ponovila 44 puta. Njezinu pozornost nije ometalo niti prekidalo glasno pjevanje druge djece u prostoriji, ali ni mnogi drugi šumovi i izazovi u okolini. Prilikom polarizacije pažnje, dijete radi „udaljeno“ od ostalog svijeta i ništa ga ne može smesti. Ono ne primjećuje što se oko njega događa jer je potpuno zainteresirano određenom aktivnošću ili odabranim materijalom. Dijete je isključivo intrinzično motivirano za rad i nikakva izvanjska svrha nema utjecaj na njega. Dječji interes za određenom aktivnošću se javlja iz njegove želje za vlastitim napretkom, a ne zbog potrebe za preoblikovanjem okoline (Polk Lillard, 2016). Važno je da odabrani zadatak potiče interes koji angažira cijelu djetetovu ličnost i da je dijete potpuno uživljeno u to što radi. Ako dijete bez uživljenosti prelazi s predmeta na predmet, čak i kad ih pravilno koristi, neće doći do iščezavanja poremećaja. Montessori je prilikom svojih promatranja svjedočila različitim dječjim preobražajima, no nijedan se od nije dogodio bez potpune koncentracije djeteta tijekom zanimljive aktivnosti. „Preobražaji su bili različiti, nervozna djeca su postala smirena, depresivna djeca živahna, a sva su djeca napredovala na putu rada i discipline, nastavljajući s razvojem koji se odvija sam po sebi, pokrenut unutarnjom energijom, koja je našla način da ispliva na površinu“ (Montessori, 2016, str. 161). Montessori uspoređuje pojam „polarizacija pažnje“ sa stvaranjem kristala koji nastaje iz

jednoga kaotičnoga i neorganiziranog materijala, a kasnije očarava ljepotom i harmonijom. Na sličan način sve što je neorganizirano i nestalno prelazi u svjesno i budi kod djeteta stvaralački poriv. Da bi došlo do polarizacije pažnje, važno je promatrati, uvažavati te ciljno poticati posebne osjetljivosti koje nastupaju o određenom razdoblju razvoja djeteta.

Nakon polarizacije nastupa normalizacija koja zajedno s polarizacijom pažnje čini poseban Montessori fenomen. Montessori opisuje normalizaciju kao psihičku promjenu u djetetu koja je posljedica rukovanja nekim predmetom i rada praćenog umnom koncentracijom. Normalizacija pažnje može se opisati i kao „stanje duboke koncentracije uma koja nastaje kao rezultat rada ruku na nekom realnom predmetu“ (Montessori, 2019, str. 285). Normalizacija je univerzalna pojava i može se primijetiti kod djece različitih društvenih slojeva, rasa i kultura. Očituje se u poboljšanju odnosa djeteta s okolinom i odgojiteljem te predstavlja prijelaznu točku za discipliniran rad. Nakon normalizacije, dijete postaje odmorno, radosno, puno života i izgleda kao da je doživjelo neizmjerni užitek. Ono tek tada uspostavlja vezu sa samim sobom te djeluje smirenije i zadovoljnije nego prije početka rada (Polk Lillard, 2016). Nakon normalizacije ponašanja dijete počinje pokazivati spontanu disciplinu, interes za stalan i radostan rad te razumijevanje za druge. Dijete normalizira svoju ukupnu ličnost i samo je zaslužno za svoj napredak i iščezavanje neprimjerenog ponašanja. Ono postaje zadovoljno i disciplinirano bez djelovanja odrasle osobe. Uz pojmove polarizacije i normalizacije nedvojbeno je vezan pojam discipline. Kad su djeca duboko koncentrirana baveći se aktivnostima koja su u njihovom interesu, spontano se pojavljuje disciplina (Rajić, 2012) koja, ako je ostvarena u uvjetima slobode, rješava probleme koji su se do tog trenutka činili nerješivima.

Krajnji je cilj cijeli pedagoški rad usmjeriti na dijete i njegovo samostalno djelovanje te podučavati na način da se u djetetu pobudi najdublji interes i stvori ustrajna pozornost. Tako djeca postižu najpovoljnije rezultate u razvoju i u sposobnostima učenja. Ona uče intenzivno se baveći nečime. Na su kraju zadovoljni i ponosni na svoju aktivnost, a samim time i raspoloženi za društvo.

Glavni znak normaliziranja je prihvaćanje zanimljivog i slobodno odabranog rada koji povećava djetetovu energiju i mentalne sposobnosti te mu omogućuje da zagospodari samim sobom. Takav rad, umjesto da zamara, zapravo povećava energiju, umne sposobnosti i samokontrolu. Normaliziranje je za dijete zapravo početak novog načina života koji omogućava samousavršavanje i duhovno uzdizanje.

5.6. Spontana disciplina i samodisciplina

Dijete se rađa bez mogućnosti kontroliranja vlastitog tijela i ponašanja. Ono je u početku bespomoćno i u potpunosti ovisi o brizi odrasle osobe koja mu treba pružiti potrebnu sigurnost, brigu i njegu. Osnovna stvar koju odrasla osoba treba naučiti dijete nakon rođenja su granice, koje djetetu daju osjećaj sigurnosti i zaštićenosti i time ne predstavljaju nešto negativno. Kako dijete odrasta, tako jača i razvija se njegova mogućnost kontrole vlastitih pokreta. Ono postaje sposobno samostalno podizati glavu, ruke i noge; sjediti, puzati i naposljetku hodati. Već nakon što napuni godinu dana, dijete je sposobno samostalno upravljati svojim tijelom. S vremenom se razvija i mogućnosti govora koja djetetu omogućava da slobodno izrazi svoje želje i potrebe te uspostavi vlastite granice. Iako dijete već u najranijoj dobi razvije ove osnovne mogućnosti, od jednogodišnjeg djeteta se ne očekuje da je odmah sposobno kontrolirati svoje ponašanje i postupke. Ono i dalje zahtijeva veliku pažnju i posvećenost roditelja kojima je zadatak uvažavati djetetove potrebe i pravilno reagirati u situacijama kad je ono gladno, umorno ili frustrirano. U dobi od dvije godine, djeca često proživljavaju različite promjene raspoloženja te se od njih ne očekuje da će uvijek biti mirna i poslušna. Dijete je u toj dobi vrlo često nestrpljivo i sve što zamisli, želi ostvariti odmah. Tek u dobi od tri do četiri godine dijete počinje shvaćati da neke stvari treba strpljivo čekati i postaje sposobno kontrolirati svoje ponašanje. S godinama negativno ponašanje postaje manje izraženo, ali ne iščezava u potpunosti.

Postoje dvije vrste discipline koje svaki pedagog mora uspostaviti, a to su unutarnja i vanjska disciplina. Polk Lillard (2016) navodi da se djetetova unutarnja disciplina razvija kroz ponovljeni rad zasnovan na vlastitom interesu, pri čemu je zadatak svakog pedagoga da u djetetu „zapali iskru“ i zainteresira ga za određenu aktivnost. Osim dječje unutarnje discipline, važno je uspostaviti i vanjsku disciplinu. Ukoliko dječja neposlušnost ili neprimjereno ponašanje proizlaze iz dobrog motiva, pedagog se mora umiješati. S druge strane, ako takvo ponašanje proizlazi iz loših motiva, intervencija je uvijek potrebna. Dijete mora biti svjesno da će pedagog zaustaviti svaki oblik lošeg ponašanja ili, kad god je to moguće, na vrijeme predvidjeti i spriječiti takvu situaciju.

Samodisciplina se opisuje kao mogućnost upravljanja samim sobom bez obzira na trenutno emocionalno stanje. Ona se može poistovjetiti i sa samokontrolom kao sposobnost izbjegavanja ispada i svih postupaka koji mogu dovesti do negativnih posljedica (Gorbunovs, Kapenieks i Cakula, 2016). Djeca napreduju ka samodisciplini kroz promatranje i imitaciju

ljudi koji ih okružuju, uzimajući u obzir ograničenja koja im postavljaju roditelji i ostale odrasle osobe koje sudjeluju u njihovom odgoju. Da bi došlo do razvoja samodiscipline, djetetu treba postaviti jasne granice i očekivanja te ih se strogo pridržavati. Prema Polk Lillard (2016), put do samodiscipline odvija se u tri faze. U prvoj fazi dijete ne zna samostalno odabrati niti ograničiti svoje aktivnosti. U drugoj fazi zna što bi voljelo raditi, ali se to ne događa svaki put. Tek u trećoj fazi dijete točno zna što želi i sposobno je slijediti odabrani put. Ključna uloga svakog pedagoga je znati u kojoj se fazi dijete nalazi kako bi mu mogao pružiti adekvatne podražaje i pomoć.

Prema Pickeringu (2003), u Montessori pedagogiji postoji šest važnih komponenti za učenje samokontrole: struktura, oponašanje, izravno učenje, rad, samostalnost i ispravljanje neželjenog ponašanja. Da bi napredovalo i pravilno se razvijalo, dijete zahtijeva pripremljeno okruženje koje je prilagođeno njegovoj dobi, interesu i mogućnostima. Dijete je u Montessori učionici okruženo brojnim materijalima i predmetima koji mu omogućuju vježbanje radnji iz svakodnevnog života poput otvaranja i zatvaranja vrata, pranja prozora, sjedenja za stolom te serviranja hrane i pića. Nadalje, djecu se uči lijepom i pristojnom ponašanju u društvu te osnovnim pravilima bontona poput rukovanja, dočeka gostiju i sl. U takvome okruženju je obavezno djetetu omogućiti slobodu, ali postaviti i jasne granice i ograničenja. S obzirom da dijete modelira svoje ponašanje prema ponašanju drugih, u Montessori pedagogiji se veliki naglasak stavlja na ulogu učitelja i pedagoga koji svojim ponašanjem u svakome trenutku djeci treba biti uzor. Njegova je uloga da slijedi ista pravila kao i dijete i s poštovanjem djeluje u zadanom okruženju. Nadalje, on djetetu u svakom trenutku mora omogućiti da bude samostalno, nudeći mu mogućnost indirektno pomoći ukoliko je potrebna. Ukoliko dijete nešto radi krivo ili krivo rukuje s materijalom, pedagog mu na miran način pokazuje kako to može učiniti drugačije i pravilnije. Dijete kroz smislen i produktivan rad u skladu s njegovim interesima kvalitetno provodi svoje vrijeme, što rezultira sa znatno smanjenom djetetovom potrebom da koristi bilo kakav negativni oblik ponašanja. Ono postaje prirodno disciplinirano, što predstavlja osnovu za sve druge oblike discipline. Na taj se način dokazuje koliko su zapravo disciplina i red u tijesnoj vezi te uvijek nastaju kao rezultat slobode (Montessori, 2017).

6. Nedostaci i kritike Montessori pedagogije

Mišljenja o učinkovitosti Montessori pedagogiji su podijeljena, a ovaj specifičan alternativni način odgoja i obrazovanja djece dovodi do brojnih rasprava vezanih uz učinkovitost ovog pristupa. Iako je većina iskustava s Montessori pedagogijom pozitivna i ohrabrujuća, postoje i određene kritike.

Romanova (2016) navodi neke od kritika Montessori metode. Prva od njih je da se primjenom načela Montessori pedagogije djeci na neki način oduzima djetinjstvo, s obzirom da se kognitivno učenje uvodi u vrlo ranoj dobi. Iako je djeci do šeste godine života primarna aktivnost igra, ona ne mora nužno biti nestrukturirana i potpuno neograničena. Maria Montessori smatra da se dječji interes za igrom ne treba usmjeriti na bilo što, već na kvalitetne aktivnosti unutar poticajne i bogate okoline koja će djetetu omogućiti da razvija svoje kognitivne i ostale sposobnosti. Dijete na pažljivo osmišljene aktivnosti i rad ne gleda kao nešto naporno što isključivo mora napraviti, već ih promatra kao način igre čiji će cilj ispuniti njihova očekivanja i pružiti im osjećaj zadovoljstva. Za dijete su rad i igra dvije strane istog novčića koje se prožimaju i isprepliću u svakoj dječjoj aktivnosti, a energija koju dijete oslobađa u igri i radu je zapravo glavni pokretač njegovog daljnjeg razvoja (Polk Lillard, 2016). Treba uzeti u obzir činjenicu da dijete koje je prepušteno samo sebi ulaže napor kad pokušava razumjeti govor odraslih i predmete koji ga okružuju. S druge strane, ukoliko se podučavanje dogodi u pravo vrijeme i na pravi način, ono preduhitri taj napor. Time dijete ne postaje umorno, već ostaje odmorno, a njegove želje zadovoljne (Montessori, 2016). Neki smatraju da time što postoji točno određen način rada s materijalom, djetetu ne ostaje dovoljno prostora za razvoj mašte, kreativnosti i spontanosti (Romanova, 2016). Da bi dijete razvilo sposobnost divergentnog i kreativnog mišljenja, potrebno mu je prvo približiti materijal i njegov standardnu upotrebu. Ponavljajući neku vježbu puno puta, dijete usavršava zadanu aktivnost i postaje sposobno samostalno pronalaziti nova i drugačija rješenja. U Montessori pedagogiji većina vježba sadrži i mogućnost različitih varijacija stoga se djecu neprestano potiče na pronalaženje kreativnih mogućnosti svladavanja istog sadržaja. Naposljetku, još jedna negativna predrasuda i jedna od najčešćih kritika Montessori pedagogije temelji se na uvjerenju da ukoliko se djetetu omogući previše slobode, ono se neće baviti nikakvim mentalnim radom. Maria Montessori smatra da je dijete neprestano uključeno u svijet oko sebe, ono „upija“ sve što se događa u njegovoj okolini i bira na što će usmjeriti pažnju. Ništa nije moguće ostvariti bez uvjeta slobode, a uloga pedagoga je da u takvim

uvjetima usmjeri djecu ka pravim aktivnostima te im pomogne da uđu u intelektualni svijet u kojemu će izbjeći gubljenje vremena i snage na beskorisne stvari (Montessori, 2016).

7. Zaključak

Unatoč reformama koje se u odgojno-obrazovni sustav uvode s ciljem unaprjeđenja dječjeg napretka, razlike u tradicionalnom pristupu odgoju i obrazovanju i dalje su vrlo vidljive u usporedbi s alternativnim pristupima poput Montessori pedagogije. Bez obzira na pokušaje uvažavanja dječje individualnosti, učenici su u tradicionalnim školama većinom pasivni, a sloboda im je uvelike ograničena. Iako se još polovinom prošlog stoljeća javljaju brojni reformisti koji su bili spremni svojim idejama u potpunosti promijeniti koncept obrazovanja, njihove su ideje do danas ostale nedovoljno shvaćene i primijenjene u nastavi.

Maria Montessori je do svih svojih ključnih spoznaja došla promatranjem djece. Dijete je glavni pokretač svih promjena i ono neprestano na spontan način pokazuje što mu je potrebno za uspješan rast i razvoj. Međutim, odrasli su podložni nametanju vlastitih uvjerenja i često zaboravljaju koliko je važno usmjeriti pozornost na dijete te poštivati njegove potrebe i interese. Izuzetno je važno uvažavati djetetove urođene mogućnosti i faze posebne osjetljivosti u kojoj se ono nalazi u određenom trenutku. Na temelju toga djetetu treba omogućiti da raste i djeluje unutar bogate okoline koja je za njega pažljivo odabrana i pripremljena. Poštujući principe pripremljene okoline, djetetu mora biti omogućen prikladan materijal koji će svojim izgledom i namjenom privući i zadržati njegovu pozornost. Nadalje, djetetu treba omogućiti da samostalno odabere treba li pomoć druge osobe. Uz pomoć kontrole pogreške, dijete se uči samostalnom ispravljanju vlastitih pogrešaka i prihvaćanju istih kao normalne pojave tijekom rada.

Dijete teži redu, jasno utvrđenim granicama i pravilima, a u isto vrijeme zahtijeva slobodu. Principi Montessori pedagogije se nerijetko pogrešno interpretiraju, uzimajući kao glavnu pretpostavku da se djetetu dopušta da radi što god poželi. Maria Montessori u svojim djelima jasno objašnjava kako se djecu prvenstveno uči razlikovati dobro od lošeg ponašanja, što predstavlja jedan od temelja za razvoj discipline. Djeci se treba dopustiti sloboda isključivo u granicama reda i mira, prilikom čega ni u kojem pogledu neće biti ugrožena neka druga osoba.

Djetetu se ne smije zabraniti da bude aktivno. Strogi pristup u kojemu se suzbija dječja aktivnost može dovesti samo do privremene, ali ne i dugoročne discipline. Kada je dijete aktivno i u kontaktu s materijalima i vježbama koje su u skladu s njegovim interesima, željama i potrebama, ono spontano postaje disciplinirano. Korištenje nagrada i kazni nije nužno ukoliko je dijete istinski zainteresirano za određenu aktivnost. U tom slučaju, dijete iskazuje veliku motivaciju za rad i u potpunosti se oslobađa od negativnih vanjskih utjecaja.

Dijete koje je potaknuto isključivo željom za vlastitim napretkom i radi nešto što zaista želi, potpuno prirodno postaje disciplinirano i time dokazuje važnost veze između slobode i discipline. Uvažavajući načela Montessori pedagogije, dijete se razvija u samostalnu osobu slobodnu od vanjskih utjecaja, sposobnu za održavanje samodiscipline u svrhu vlastitog napredovanja i napredovanja društva u kojem djeluje.

8. Literatura

1. Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 205-214.
2. Preuzeto 10.5.2021.:
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172488

Berliner, M. S. (1975). Reason, Creativity, and Freedom in Montessori. *The Educational Forum*, 40(1), 7–21.
3. Preuzeto 10.5.2021.:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131727509336413>

Brown, K. E.; Steele, A. S. L. (2015). Racial Discipline Disproportionality in Montessori and Traditional Public Schools: A Comparative Study Using the Relative Rate Index. *Journal of Montessori Research*, 1(1), 14.
4. Preuzeto 10.5. 2021.: <https://journals.ku.edu/jmr/article/view/4941>

Byun, W.; Blair, S. N.; Pate, R. R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(2), 1–7.
5. Preuzeto 2.6.2021.: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1479-5868-10-2.pdf>
6. Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York & Chicago: E. L. Kellogg & Co.
7. Dewey, J. (1931). *Democracy and Education*. London: The Macmillan and Comp.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe; Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early childhood research and practice*, 4 (1).
8. Preuzeto 26.5.2021.:
https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europe_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emilia
9. Evans, M. (2010). Education and the Ethics of Democratic Character. *Synthesis philosophica*, 25(1), 77-91.
9. Preuzeto 26.5.2021.: <https://hrcak.srce.hr/58387>

Garmaz, J. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odnoga prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58(4), str. 443-464.

10. Preuzeto 10.5.2021.: <https://hrcak.srce.hr/212681>

Gorbunovs, A.; Kapenieks, A.; Cakula, S. (2016). Self-discipline as a key indicator to improve learning outcomes in e-learning environment. *Procedia*, 231, 256-262.

11. Preuzeto 10.5.2021.: https://www.researchgate.net/publication/309183136_Self-discipline_as_a_Key_Indicator_to_Improve_Learning_Outcomes_in_e-learning_Environment

Jones, K. A.; Jones, J. L.; Vermette, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education*, 41(3), 21–33.

12. Preuzeto 12.5.2021.: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013684>

Maleš, D. (1995). Od nijeme potpore do partnerstva između porodice i škole. *Društvena istraživanja*, 1(21), 75-88.

13. Preuzeto 10.5.2021.: <https://hrcak.srce.hr/32200>

14. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole - didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.

15. McFarland, S. & McFarland, J. (2011). *Montessori Parenting: Unveiling the authentic self*. Buena Vista: The Shining Mountains Press.

16. Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Karachi: Vasanta Press.

17. Montessori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: ProPolis Books.

18. Montessori, M. (2017). *Tajna detinjstva*. Beograd: ProPolis Books.

19. Montessori, M. (2019). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books.

20. Perišić, M. M. (1972). *Disciplina u školi*. Sarajevo: Svjetlost.

Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.

21. Preuzeto: 2.6.2021.:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174510

22. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: odgojne ovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Pickering, J. S. (2003). Discipline: Developing Self-Control. *Montessori Life*, 15(3), 18-20.

23. Preuzeto 4.6.2021.: <https://eric.ed.gov/?id=EJ677387>

- Plavac, Z. i Balog, N. (2000). Nagrade i kazne u odgoju djeteta mlađe školske dobi. *Život i škola*, 3, 65-75.
24. Preuzeto 10.5.2021.:
<https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A600/datastream/PDF/view>
- Polić, M. (2005). Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju. *Filozofska istraživanja*, 25(3), 373-387.
25. Preuzeto: 2.6.2021.: <https://hrcak.srce.hr/202195>
26. Polk Lillard, P. (2016). *Montesori u učionici*. Beograd: ProPolis Books.
27. Polk Lillard, P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books Inc.
- Rajić, V. (2011). Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji.
U H. Ivon, L. Krolo i B. Mendeš (ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma: znanstvena monografija*. (str. 155-166). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.
28. Preuzeto: 22.6. 2021.:
<https://drive.google.com/file/d/1DS6V9-BDXqJL6lMrS8O8qRo5wazWE2Vt/view>
- Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153(2), 235-247.
29. Preuzeto 10.5.2021.: <https://hrcak.srce.hr/82873>
30. Romanova, L. (2016). Načela discipline i slobode u djelatnosti Marije Montessori. Preuzeto 10.5.2021.: <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:1366>
31. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1996.) *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
32. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja - istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smolčić, I. (2017). Odgoj osjetila predškolskog djeteta u Montessori pedagogiji: primjer DV Cekin.
33. Preuzeto 10.6.2021.:
<https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A1864/datastream/PDF/view>
34. Standing, E. M. (1959). *Maria Montessori – Her life and work*. Fresno: The Academy Library Guild.

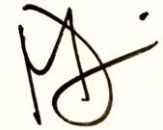
35. Steiner, R. (1990). *Teozofija*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Subotić, M. (2019). *Filozofija odgoja Johna Deweyja*.

36. Preuzeto: 26.5.2021.: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri:1792>

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized letters, positioned above a horizontal line.