

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Paula Džakula

KURIKULUMSKA I DIDAKTIČKA OBILJEŽJA MONTESSORI PEDAGOGIJE

Diplomski rad

Čakovec, lipanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Paula Džakula

KURIKULUMSKA I DIDAKTIČKA OBILJEŽJA MONTESSORI PEDAGOGIJE

Diplomski rad

Mentor rada:

Izv. prof. dr.sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, lipanj, 2022.

ZAHVALA

Veliko hvala izv. prof. dr.sc. Tomislavu Topolovčanu na savjetima, smjernicama i uloženom vremenu oko izrade ovog rada. Bila mi je velika čast uz Vaše vodstvo i pomoć napisati diplomski rad i tako uspješno završiti petogodišnje obrazovanje.

Hvala tebi maleni dječčače (P) što si bio moja motivacija za pisanje ovog diplomskog rada i što si mi pokazao kako je to voljeti i biti voljen.

Hvala svim mojim prijateljima, kumama (Moniki i Neri) i kolegama koji su uvijek bili uz mene i vjerovali u moje životne odluke. Hvala za sve lijepe trenutke i za dragocjeno vrijeme koje smo međusobno darivali.

Veliko hvala tebi Vladimire što si izdržao sve ove moje godine studiranja i pomogao mi kad je god bilo potrebno. Tvoja ljubav, vjera i podrška davale su mi nadu i motivaciju za završetkom ovog studija.

Hvala mojim sestrama, zjenicama oka moga, Ana – Mariji i Zdenki. Vaši savjeti i podrška bili su mi poticaj za uspjeh.

Čuvaru mojih leđa, mom jedinom bratu Mariu, hvala za veliku pomoć tijekom studiranja.

Neizmjereno hvala mojim roditeljima. Ne postoje riječi s kojim bi vam se mogla zahvaliti za sve ono što te mi pružili u životu. Bez vašeg ohrabrenja, vjerovanja i ljubavi bilo bi teško ostvariti svoje snove.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Obilježja kurikuluma	2
2.1. Teorija kurikuluma – povijesni pristup.....	2
2.2. Kurikulum i nastavni plan i program.....	3
2.3. Kurikulumski pristup	4
2.4. Didaktika i kurikulum.....	5
2.5. Teorijska koncepcija škole: osnovno polazište za izradu kurikuluma.....	6
2.6. Kurikulum prema razinama pripreme i primjene.....	7
2.6.1. Kurikulum na razini škole.....	7
2.6.2. Vrednovanje učeničkih postignuća	8
2.7. Nacionalni okvirni kurikulum.....	9
2.8. Usporedba Nacionalno okvirnog kurikuluma i Montessori pedagogije	12
3. Životopis Marie Montessori.....	14
4. Povijest Montessori pedagogije	17
4.1. Počeci Montessori pedagogije	17
4.2. Obilježja Montessori pedagogije	18
4.3. Montessori pedagogija u Hrvatskoj	19
5. Didaktička obilježja nastave u Montessori školi	21
5.1. Učitelj i pripremljena okolina	21
5.2. Organizacija nastave u Montessori školi	22
5.3. Montessori materijal	24
5.3.1. Vježbe za praktični život	26
.....	27

5.3.2. <i>Osjetilni materijal</i>	27
5.3.3. <i>Materijal za matematiku</i>	29
5.3.4. <i>Materijali za jezik</i>	30
5.3.5. <i>Materijali za kozmički odgoj</i>	32
6. ZAKLJUČAK.....	35
7. LITERATURA	36
8. BIOGRAFIJA	40

Sažetak

Maria Montessori najpopularnije je ime u povijesti predškolskog odgoja i jedna je od najvažnijih osoba modernog odgoja. Bila je liječnica, učiteljica i filozofkinja, a najpoznatija je po svojoj Montessori metodi podučavanja djece od rođenja do adolescencije. Njezina se metoda i danas koristi u školama diljem svijeta, a nastala je promatranjem djece u igri. Radi u tišini, govori tiho ili šapatom. Temelj njezine metode i učenja su senzorna pomagala. Djeca svoje znanje grade na greškama i eksperimentima. Materijali koji djeca koriste izrađeni su tako da djetetu ne treba prisustvo učitelja radi kontrole. Djetetu treba dozvoliti da radi samo i tako mu omogućiti da upoznaje svijet i izgrađuje samostalnost. Kako bi se Montessori pedagogija što bolje implementirala, Maria Montessori u svojoj metodi njeguje sedam načela, a to su: poštivanje djeteta, osposobljavanje osjetila i kretanja, polarizacija pažnje, slobodan izbor, pripremljena okolina, uloga odgojitelja, „pomozi mi da učinim sam“.

Suvremeni kurikulumski pristup odgoju i obrazovanju ima sličnosti s pedagoškom koncepcijom Marije Montessori. Iako je nastanak Montessori pedagogije od moderne obrazovne teorije odvojeno cijelo stoljeće, još uvijek postoji bezbroj sličnosti između Montessori nastavnih načela i moderne obrazovne teorije. Brojne su sličnosti i u teorijskim polazištima obrazovanja.

U ustanovi Montessori prostor je posebno uređen posebnim Montessori priborom koje je izradila sama Maria Montessori. Odgojitelji i učitelji moraju steći Montessori obrazovanje kako bi dobili vještine i kompetencije potrebne za rad u Montessori ustanovama.

Ključne riječi: Maria Montessori, Montessori pedagogija, dijete, kurikulum, Montessori materijal

Curricular and didactic characteristics of Montessori pedagogy

Summary

Maria Montessori is the most popular name in the history of preschool education and is one of the most important figures in modern education. She was a doctor, teacher and philosopher. She is best known for her Montessori Method of teaching children from birth to adolescence. Her method is still used today in school around the world and was created by observing children while there were playing. They work in silence, speak softly or in whispers. The basis of her method and learning are sensory working tools. Children evaluate their knowledge through mistakes and experiments. The materials used by the children are made so that the child does not need to be attended by a teacher for control. The child should be allowed to work alone and on that way enable him to get to know the world and build independence. In order to better implement Montessori pedagogy, Maria Montessori has seven principles in her method: respect for the child, training the senses and movement, polarization of attention, free choice, prepared environment, the role of educator, “help me do it myself”.

The modern curriculum approach to upbringing and education has similarities with the pedagogical conception of Maria Montessori. Although the origins of Montessori pedagogy have been separated from modern educational theory for the century, there are still countless similarities between Montessori teaching principles and modern educational theory. There are many similarities in the theoretical starting points of education.

In the Montessori facility, the space is specially decorated with special Montessori accessories made by Maria Montessori herself.

Educators and teachers must acquire Montessori education in order to get necessary skills and competences needed to work in Montessori institutions.

Key words: Maria Montessori, Montessori pedagogy, child, curriculum, Montessori accessories

1. Uvod

Montessori pedagogiju utemeljila je Maria Montessori. Montessori metoda se provodi kroz nastavni plan i program uz pomoć posebno izrađenih didaktičkih materijala. Materijali Montessori škole potpuno su prilagođeni djeci pa su stolice, stolovi i materijali prilagođeni djetetovoj veličini i dijete ih može nositi. Podijeljen je u nekoliko skupina, a potiče razvoj osjetila, pruža mogućnost konkretnog razumijevanja apstraktnih pojmova i učvršćuje vezu mozga i ruke.

Glavni ciljevi Montessori metode su: pospješiti razvoj jedinstvene osobnosti djeteta, pomoći djetetu da se prilagodi i socijalno i emocionalno izraste u snažno i sretno dijete, te pomoći i omogućiti djetetu da u potpunosti razvije svoje intelektualne sposobnosti. Montessori pedagogija u potpunosti poštuje individualnost djeteta, što je uvijek njezino polazište. To se najbolje može sažeti u osnovnom načelu Montessori pedagogije koje glasi „Pomozi mi da to učinim sam“.

Uspjeh Montessori pedagogije ogleda se u odabiru nastavnih strategija i radnih mjesta, počevši od stvarnih potreba svakog djeteta. Način rada učitelja prilagođen je interesima i mogućnostima učenika, što je detaljno objašnjeno u radu.

Ono po čemu se ova pedagogija razlikuje od ostalih pedagogija je način odgoja djece. Maria Montessori se u svom radu bori za dječja prava i zadovoljstvo svakog djeteta. Smatra da su djeca posebne osobe čija će želja za samostalnim učenjem i radom biti poštivana. Prvo poglavlje rada opisuje život Marije Montessori, žene koja je utemeljila Montessori metodu. U radu se opisuje kurikulum i poveznica Nacionalnog kurikuluma i Montessori pedagogije. U radu su prikazani i didaktički materijali i njegova obilježja u nastavi koja se koriste u radu s djetetom.

Diplomski rad se temelji na teorijsko-komparativnom i povijesnom metodološkom pristupu istraživanja odgoja i obrazovanja (Anderson, 2005; Cohen, Manion i Morrison, 2007; Dubovicki i Topolovčan, 2020a; Dubovicki i Topolovčan, 2020b; Dubovicki i Topolovčan, 2021; Dubovicki i Velki, 2022; Gorard i Taylor, 2004; Matijević i Topolovčan, 2017; Topolovčan, 2016, 2017, 2020). U tom pogledu će se proučavanjem i istraživanjem relevantne literature dobiti nove znanstvene činjenice čijom sintezom će se dobiti inovativne deskripcije, klasifikacije, objašnjenja i razumijevanja ove tematike.

2. Obilježja kurikuluma

2.1. Teorija kurikuluma – povijesni pristup

Teorija kurikuluma nastala je i afirmirala se u Americi. Kurikulum su na američko tlo donijeli istraživači u prvoj polovici dvadesetog stoljeća. Ta se teorijska misao prenosi u Europu, gdje svoj puni zamah ostvaruje tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina 20. stoljeća i otad je među vodećim teorijama u preobrazbi odgojno – obrazovnog sustava. U propagiranju američkog obrazovnog koncepta i prijenosu teorije kurikuluma u Europu osobito je bio značajan S. B. Robinsohn, tadašnji direktor UNESCO-va instituta za pedagogiju u Hamburgu. Potom, ta teorija, obogaćena dotadašnjim europskim pedagoškim (didaktičkim) vrijednostima, nalazi svoje mjesto i u drugim europskim zemljama. U nas se ta teorija kurikuluma sve ozbiljnije proučava i sve se više primjenjuje tek od kraja dvadesetog stoljeća (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; Matijević i Topolovčan, 2017).

Riječ kurikulum ima daleke povijesne korijene. U srednjem vijeku (5. – 15.st.), podrijetlom iz latinskog jezika, riječ *curriculum* značila je tijek, slijed, kretanje do najpovoljnijeg rezultata ili cilja, a u školskom smislu opseg znanja i vještina, što se odnosilo na sedam slobodnih vještina i sedam viteških vještina. U novom vijeku, na prijelazu iz 16. u 17 stoljeće, shvaća se kao redoslijed učenja nastavnih sadržaja prema godištima, što je poistovječeno s pojmom nastavni plan i program (Previšić, 2005).

Na razvoj kurikulumske misli utjecali su didaktičkom teorijom pedagoški klasici – Wolfgang Ratke, Jan Amos Komensky, Johann Heinrich Pestalozzi i Johann Friedrich Herbart. S početkom 20.st najznačajnija su djela u tom području Johna Franklina Bobbitta (1924) i Werretta Wallacea Charatersa (1923) (prema: Pastuović, 1999) (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; Topolovčan i Dubovicki, 2019).

„Koncept kurikuluma formiran je na postavkama biheviorizma, posebice jer se govori o operacionaliziranom učenju. Takvo je učenju mjerljivo u vanjskim oblicima ponašanja“ (Matijević i Topolovčan, 2017).

2.2. Kurikulum i nastavni plan i program

Naziv kurikuluma višeznačno je određen, što otežava sporazumijevanje, čak i među pedagoškim stručnjacima. Često se sintagma nastavni plan i program poistovjećuje sa sintagmom školski kurikulum. Kako bismo uočili semantičke i pojmovne razlike, dobro se podsjetiti na određenje tih pojmova (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Nastavni plan i program orijentiran na društveni kontekst i obrazovne institucije (škole, fakultete) koje imaju velik utjecaj na promjene društvenih odnosa i društvene pravde, a glavna zadaća takvog kurikuluma je osvijestiti i potaknuti mlade ljude na različitosti (Topolovčan i Dubovicki, 2019).

Nastavni plan je školski dokument koji utvrđuje i donosi državna prosvjetna vlast. Njime se određuje troje: koji će se nastavni predmeti i područja učiti u određenoj školi, kojim redoslijedom, u kojem razredu i u kojem vremena, broj nastavnih sati tjedno ili godišnje.

„Nastavni program je školski dokument kojim se u sustavu propisanoga nastavnog plana biraju i utvrđuju nastavni sadržaji uzimajući u obzir njihov opseg, dubinu i redoslijed izučavanja u školi i školskoj godini. On je okvir za daljnje izvedbeno i operativno programiranje. Programom se definira sadržaj, popis nastavnih cjelina, tema i jedinica, a ne djelatnost“ (Knežević, 1986). Nastavni plan i program ne postoje radi učenika, nego radi učitelja. Učenikova je obaveza usvojiti sadržaje koje mu prenosi učitelj.

2.3. Kurikulumski pristup

Tradicijski se kurikulum definira kao sadržaj odgoja i obrazovanja koji je određen nastavnim planom i programom. Međutim, 30 – ih godina 20. stoljeća kurikulum se shvaća znatno šire, što znači da se proširuje na djelovanje svih strukturnih čimbenika socijalizacije. Na taj je obrat utjecalo napuštanje tradicijske i utemeljenje suvremene tehnologije planiranja i programiranja koja je vrlo složena s obzirom na unutarnju povezanost, zaokruženost i dorečenost elemenata plana i programa, broj unutarnjih sastavnica i strogu logičnu povezanost među njima. Te su razlike najuočljivije u planiranju i programiranju nastave i učenja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

„Milan Matijević definira kurikulum kao cjelovit tijek u kojemu se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacija u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama“ (Matijević, 2002).

Temeljni model kurikulumskog plana predložili su Herrich i Tyler. Kurikulum je danas filozofija odgoja i obrazovanja koja treba odgovoriti na četiri ključna pitanja:

- Što? (ciljevi: što se odgojem i obrazovanjem želi postići, za što učenici trebaju biti osposobljeni)
- Koji sadržaji? (što treba učiti da bi se ciljevi postigli, a učenici osposobili)
- Kakva organizacija i koje metode poučavanja i učenja? (kako organizirati učenje da bi bilo uspješno, korisno)
- Kako vrednovati? (na koji način mjeriti i procjenjivati rezultate učenja).

Ciljevi obrazovanja sada postaju poticanje cjeloživotnog učenja, prihvaćanje odgovornosti svakog pojedinca za vlastito učenje, učiti kako učiti te poticati suradničko učenje (Koludrović, 2013a). „Kurikulumskim se pristupom zagovara učenje temeljeno na kompetencijama, a potiče se i cjeloživotno učenje“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

„Suvremeni se kurikulum temelji se na učenju koje zauzima središnje mjesto, a ono se odvija u skladu s prirodom pojedinca“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). S tim se zagovara

otvorenost kurikuluma koja se očituje u slobodi i kreativnosti u načinima realizacije kurikulumskih jezgara, a sve u svrhu kako bi učenike aktivirali na stjecanje kompetencija (Previšić, 2007).

„Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) predlažu se otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Riječ je o interaktivnim sustavima, odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju, a koji omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Što se tiče načina rada, najviše do izražaja dolaze: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup. U ostvarivanju odgoja, obrazovanja i nastave očekuje se stalna suradnja i dogovor učitelja i nastavnika, a to se postiže redovitim raspravama o povezanosti odgojno-obrazovnih sadržaja iz različitih odgojno-obrazovnih područja ili predmeta. Kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje predškolske ustanove i škole podrazumijeva redovitu i trajnu suradnju s roditeljima i skrbnicima u smislu jasno podijeljene odgovornosti glede ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u školi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

2.4. Didaktika i kurikulum

Didaktika i kurikulum imaju slične i zajedničke teme, kao što su ciljevi odgoja i obrazovanja, proces učenja i poučavanja, sadržaji odgojno – obrazovnog procesa, organizacija rada, nastavna tehnologija i vrednovanje postignuća. Bez obzira na to, nije opravdano poistovjećivati didaktiku i kurikulum. Razlikuju se u načinima na koje postavljaju i rješavaju zajednička pitanja u teoriji kurikuluma i didaktike. Važna je i njihova usmjerenost. Didaktika je kao pedagogijska disciplina usmjerena na proučavanje zakonitosti odgojno – obrazovnog procesa te gradi „ okvir za rad „ učitelja i njegova obrazovanja. Kurikulum je usmjeren na školski sustav i potrebe šireg društvenog i kulturnog reda. Kurikulum se shvaća i kao upravljanje i kontrola školskoga sustava (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

2.5. Teorijska koncepcija škole: osnovno polazište za izradu kurikuluma

Kurikulum se danas shvaća kao „vrlo složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole“. To je dokument koji osigurava „pouzdanu smjernicu za svakodnevnu praktičnu djelatnost“ (Previšić, 2007). Njegova izrada temelji se na strategiji društvenog razvoja i viziji razvoja odgojno – obrazovnog sustava, a posebice definiranoj svrsi odgoja i obrazovanja. Prema tome, kurikulum sjedinjuje očekivanja, bitna obilježja i potrebe društva i pojedinca. Sva ta pitanja nalaze odgovor u razradi teorijske koncepcije odgojno – obrazovnog sustava odnosno škole. U suvremenom društvu događaju se brze društvene i političke promjene kao što su demokratizacija društva, gospodarstvo i tržište, autonomija, socijalna prava i pravne norme, politički pluralizam i decentralizacija. Na promjene u društvu utječe porast ljudskih spoznaja, sve brže zastarijevanje znanja, potreba cjeloživotnog učenja. Sve to utječe na definiranje svrhe odgojno – obrazovnog sustava, organizaciju škole te učenje i poučavanje, što kurikulum mora uvažavati (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Kurikulum se utemeljuje u definiranoj svrsi odgoja i obrazovanja. Svrha je poticanje i ostvarivanje povoljnih prilika za razvoj ljudskog bića tijekom cijelog života u kognitivnom, emocionalnom, konativnome, tjelesnom i duhovnom području. Tako se svaki pojedinac priprema i osposobljava za kvalitetan život te aktivno i odgovorno sudjeluje u zajedničkim vrijednostima ljudskog života i stvaralaštva, čime pridonosi napretku zemlje u svim područjima znanstvenoga, društvenoga, gospodarskog i kulturnog djelovanja i stvaranja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Koncepcija odgoja i obrazovanja nastoji teorijskim odrednicama usmjeriti planiranje i realizaciju odgojnog i obrazovnog procesa u ostvarivanju svrhe odgoja i obrazovanja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Teorijske odrednice za izradu kurikuluma su:

- raznolikost komunikacije
- primjerenost dobi
- znanstvena utemeljenost sadržaja
- izbornost i interes učenika
- motivacija

- jednakost i različitost
- građanski odgoj i obrazovanje
- odnosi nacionalnog i europskog/svjetskog
- autonomnost
- svjetonazorna neutralnost
- poštivanje vjerskog opredjeljenja

Ovim teorijskim odrednicama temelji se sustav odgoja i obrazovanja da se bi se ostvarila njegova svrha. To znači da su svrha teorijske i odrednice i kurikulumu međusobno povezani (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

2.6. Kurikulum prema razinama pripreme i primjene

Kurikulum se može primjenjivati na svim razinama odgojno – obrazovnog sustava (nacionalni, školski, razredni) i na razini nastavnih predmeta ili skupine srodnih nastavnih predmeta (prirodnoznanstvenih, jezično umjetničkih, društvenih). S obzirom na to te na slijed pripreme i donošenja razlikujemo nekoliko vrsta kurikulumu – prema razini donošenja i primjene: nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

2.6.1. Kurikulum na razini škole

U demokratskom društvu škola ima status u autonomne ustanove koja programira vlastiti razvoj, vlastiti identitet u skladu s ciljevima odgoja i obrazovanja. Postoje različiti projekti kojima se unapređuje odgojno – obrazovni proces u školi u okviru specifičnoga školskog sustava. Unapređivanjem školskog sustava obuhvaća ciljna polja unutarnjeg razvoja (Rosandić, 2013) .

Ciljna polja unutarnjeg razvoja su : razvoj nastave, razvoj škole, usavršavanje organizacije, stručno usavršavanje osoblja.

Unapređivanje nastave obuhvaća oblike i metode, načine učenja, položaj učenice/ učenika, položaj učiteljice/ učitelja, učinak učenja i poučavanja, postignuće kompetencija.

Programi cjeloživotnog obrazovanja učiteljice/ učitelja usmjereni su na razvijanje i poboljšanje određenih profesionalnih kompetencija (Rosandić, 2013).

Prema Burdenu, profesionalne kompetencije i njihov razvoj čine :

- sposobnost organiziranog djelovanja u razredu, rješavanje problema u razredu, usavršavanje metodičke strategije
- sposobnost kritičkog vrednovanja programa i njegovo poboljšanje
- otkrivanje stvaralačkih mogućnosti učenica/učenika
- sposobnost vrednovanja školske literature

2.6.2. Vrednovanje učeničkih postignuća

Svaki kurikulum definira i postupke vrednovanja kao zasebne sastavnice kurikulumskog plana. Prema Cindriću, Miljkoviću i Strugaru vrednovanje je proces utvrđivanja razine učenikova postignuća u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja. Takvo se određenje proširuje i time što se utvrđuje čimbenici koji utječu na uspjeh. Vrednovanje učeničkih postignuća može biti formativno i sumativno.

Formativno vrednovanje (evaluacija) provodi se tijekom ostvarivanja kurikuluma. Učitelji, kao organizatori odgojno – obrazovnog procesa, prikupljaju i interpretiraju podatke o učenikovu napredovanju tijekom školske godine, ali i o kvaliteti procesa učenja i nastave. Važno je osposobljavati učenike za praćenje njihova razvoja i napredovanja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Sumativno vrednovanje se provodi na kraju jednog vremenskog razdoblja, na kraju polugodišta ili školske godine te naučenih sadržaja cjeline i sl. Pritom se primjenjuju prikladne tehnike i postupci kao što su, testovi znanja, skale sudova, procjene crteža. S obzirom na svrhu i subjekte provođenje vrednovanja može biti unutarnje i vanjsko (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Unutarnje vrednovanje strukturalno je sastavnica odgojno – obrazovnog procesa. Provođe ga učitelji zajedno s učenicima praćenjem aktivnosti i utvrđivanjem rezultata ili ishoda odnosno

realiziranje ciljeva učenja u kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području. Ta se razina postignuća iskazuje školskim ocjenama. Unutarnje vrednovanje ima tri međusobno povezane etape, a to su: zapažanja o učenikovim sposobnostima, provjeravanje postignuća i ocjenjivanje učenikovih postignuća (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

„Vanjsko vrednovanje i njegovu svrhu definiraju prosvjetne vlasti i stručnjaci, neovisni znanstveni instituti ili međunarodne ustanove i organizacije za odgoj, obrazovanje i školstvo, primjerice, OECD, UNESCO i dr.“ (Cindrić, Miljković, Strugar 2010). Vanjskim vrednovanjem se utvrđuje ostvarivanje širih društvenih i gospodarskih ciljeva te razina znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti. Najčešći oblici vanjskog vrednovanja su: nacionalni ispiti, državna matura, međunarodno vrednovanje postignuća s pomoću PISA programa (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

2.7. Nacionalni okvirni kurikulum

Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja temeljne sastavnice predškolskog, općeg obveznog i srednjeg obrazovanja, uključujući obrazovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama. Nacionalni okvirni kurikulum temeljni je dokument koji predstavlja sljedeće sastavnice: vrijednosti, ciljeve, načela, sadržaj i ukupne ciljeve u području obrazovanja, ocjenjivanje uspješnosti učenika te ocjenjivanje i samovrednovanje Nacionalnog kurikuluma. (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011)

Središnji dio Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma čine učenička postignuća za odgojno-obrazovna područja, razrađena po odgojno-obrazovnim ciklusima te opisi i ciljevi međupredmetnih tema koje su usmjerene na razvijanje ključnih učeničkih kompetencija. To je osnova za razvoj kurikuluma. U osnove ubrajamo: odgovarajuće opterećenje učenika, detaljan opis strukture predmeta unutar obrazovnog područja, identificirati predmete i module za temeljne i diferencirane kolegije predmeta, modula i školskih programa.

Nacionalni okvirni kurikulum pridonosi planiranju i organiziranju rada škola, uključujući donošenje školskoga kurikuluma. Odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi, kompetencije i načela određena dokumentom omogućuju razumijevanje osnovnoga smjera razvoja nacionalnoga

kurikuluma i pružaju temeljne odrednice za razvoj i rad odgojno-obrazovnih ustanova (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Temeljne su sastavnice Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma:

- društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti
- ciljevi koji izražavaju očekivana učenička postignuća tijekom odgoja i obrazovanja odgovarajući na pitanja: koja znanja svaki učenik treba usvojiti te koje vještine, sposobnosti i stavove treba razviti
- načela kao smjernice odgojno-obrazovne djelatnosti
- metode, sredstva i oblici rada
- odgojno-obrazovna područja kao temeljni sadržaj
- ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća i škole.

Osim navedenih vrijednosti, bitna su komponenta Nacionalnog okvirnog kurikuluma i njegovi ciljevi, a to su:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima
- razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta
- promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskoga identiteta
- sustavno njegovati hrvatski standardni (književni) jezik u svim područjima, ciklusima i svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim

vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece

- osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva

- osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnomu kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća
- poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika
- osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

(Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, str. 23)

Načela Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma predstavljaju uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum i svi ih se sudionici pri izradbi i primjeni kurikuluma trebaju pridržavati. Načela su sadržajno povezana s ciljevima i učeničkim postignućima te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i suradničko djelovanje sudionika u tijeku izradbe i primjene nacionalnoga kurikuluma.

- Načela, koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma, jesu:
 - visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve
 - jednakost obrazovnih mogućnosti za sve
 - obveznost općeg obrazovanja
 - horizontalna i vertikalna prohodnost
 - uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav
 - znanstvena utemeljenost
 - poštivanje ljudskih prava i prava djece
 - kompetentnost i profesionalna
 - demokratičnost
 - samostalnost škole
 - pedagoški i školski pluralizam
 - europska dimenzija obrazovanja
 - interkulturalnost

(Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, str. 26)

„Svi ciljevi Nacionalnog okvirnog kurikulumu trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnog obrazovanja i svakodnevnog školskog života. Oni su obvezni za sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike i to u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, predmetima i područjima kao i u školskim i izvanškolskim aktivnostima“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

2.8. Usporedba Nacionalno okvirnog kurikulumu i Montessori pedagogije

Nacionalni okvirni kurikulum razvijen je na temelju načela konstruktivizma. Njegov pristup stavlja dijete u središte kompetencije. S obzirom na Nacionalni okvirni kurikulum, mnoge su karakteristike koje povezuju Nacionalni okvirni kurikulum s Montessori pedagogijom, a jedna od glavnih činjenica je da je dijete u središtu i da ima sposobnost izgrađivati svoje znanje.

Nacionalni okvirni kurikulum predviđa prilagodbu obrazovnih metoda i načina rada prema individualnim potrebama i sposobnostima učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Prema Mariji Montessori beskorisno je prenijeti znanje ako se zanemari cjelokupni razvoj ličnosti (Montessori, 1912). Važno je ojačati djetetovu autonomiju i neovisnost. Montessori pedagogija, sa svojim posebno oblikovanim didaktičkim materijalima i nastavnim okruženjem, potiče djecu na akciju. Nacionalni okvirni kurikulum nije dosegao razinu važnosti za slobodu i neovisnost djece, pa se odnosi na slobodu u kontekstu odabira otvorenog sustava poučavanja koji će učenje učiniti uspješnijim (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) odgoj i obrazovanje podijeljeni su u cikluse i razine. Ukupno postoje četiri odgojno-obrazovna ciklusa osnovne i srednje škole te tri odgojno obrazovna ciklusa predškolskih ustanova. Ovi odgojno-obrazovni ciklusi predstavljaju razvojna razdoblja učenika, a temelje se na učenikovim razvojnim fazama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Montessori pedagogija ne poznaje odgojno-obrazovne cikluse (Bašić, 2011).

„Marija Montessori djetetov razvoj dijeli u četiri senzibilne faze, odnosno senzibilna razdoblja pri kojima razvoj djeteta obuhvaća različita područja: psihofizičko, intelektualno, socijalno-emocionalno, moralno i religijsko. Senzibilne su faze od velikoga značaja jer su mogućnosti odgoja, prema Montessori, povezane s uvažavanjem načela pravovremenosti, to jest s uvažavanjem senzibilnih razdoblja“ (Seitz i Hallwachs, 1997).

Nacionalnim okvirnim kurikulumom stavljen je naglasak na ocjenjivanje i vrednovanje, dok u Montessori pedagogiji važno je istaknuti kako se ondje provodi ukidanje nagrada i vanjskih oblika kazne. Montessori stručnjaci drže da čovjek discipliniran kroz slobodu počinje željeti jedinu istinitu nagradu koja ga nikada neće iznevjeriti, a to je rođenje ljudske snage i slobode (Montessori, 1912). Dogodio se teorijski pomak postignut Nacionalnim okvirnim kurikulumom na planu odgoja i obrazovanja. Stavljanjem djeteta u središte mijenja cjelokupnu koncepciju odgoja i obrazovanja, a time je i prihvaćeno stajalište Marije Montessori da se pravilnim odgojem i obrazovanjem postavljaju najvažniji temelji miru u svijetu kao glavnom cilju svakog pojedinca (Montessori, 1912).

3. Životopis Marie Montessori

Maria Montessori najpopularnije je ime u povijesti predškolskog odgoja i jedna od najvažnijih osoba u modernom obrazovanju. Svoj je život posvetila zalaganju za prava djece i dokazivanju njihove izuzetne inteligencije. Rekla je da je mir u svijetu najdragocjeniji cilj, a dijete naša najveća prilika da doprinesemo temeljnom napretku čovječanstva. Vođena tom mišlju razvila je sasvim drugačije metode i pristupe odgoja djeteta.

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. godine u Chiaravallu (području Ancone, Italije) kao jedino dijete Alessandra i Renilde Montessori. Alessandro Montessori bio je državni namještenik na visokom položaju. Njegova žena Renilde, potječe iz jedne stare talijanske obitelji znanstvenika. O djetinjstvu Marije Montessori se ne zna puno, ali sigurno je da je odrasla u obiteljskoj kući koja joj je davala snagu i slijedila određene ciljeve da bi njezin život postao samosvjestan. To nije bilo u skladu s tradicionalnom ulogom žene u Italiji koja je bila strogo katolička zemlja. Marijini roditelji su željeli da ona postane učiteljica, ali ona se uspješno tome usprotivila. Činjenica da je kasnije ipak cijeli život radila kao učiteljica je posljedica odluke koju je donijela tek kao odrasla žena. Maria je bila djevojčica koja se ni po čemu nije isticala u prvim godinama školovanja. Tek kad je primijetila da lako uči i polaže ispite počela je marljivo učiti slijedeći vlastite ciljeve. Osim toga strastveno se zanimala za matematiku. Njezine učenice bi pričale da je čak i u kazalište nosila udžbenike iz matematike i da bi u mraku rješavala zadatke. S dvanaest godina se odlučila da nakon osnovne škole ni u kojem slučaju ne ide u gimnaziju što je za djevojčice bilo neobično. Kad je imala trinaest godina svojom je upornošću uspjela 1883. upisati se u tehničku školu koju su smjeli pohađati samo dječaci (Matijević, 2001; Seitz i Hallwachs, 1997; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Maria je bila temperamentna, spontana, marljiva i disciplinirana. Nije dopuštala da joj oduzmu njezinu individualnost. Kasnije, kad je već bila poznata i vodeća pedagoginja, jedan od najvažnijih ciljeva je bio da se poštuje individualnost djeteta. Sama je govorila da je takav stav prema djetetu kamen kušnje za svaki odgoj (Seitz i Hallwachs, 1997).

Iako je prvo željela postati inženjer, od tog je plana odustala i kako su je oduvijek zanimale prirodne znanosti, upisala je medicinu. U to su vrijeme medicinu studirali samo muškarci, no Maria

Montessori suprotstavila se snažnim otporima i postala prva žena u povijesti Italije koja je upisala medicine i diplomirala 1896. godine. Nakon što je diplomirala, Maria Montessori izabrana je za zastupnicu i predstavljala je Italiju na internacionalnom kongresu žena u Berlinu. Nakon povratka u Rim radila je na Sveučilišnoj klinici kao liječnica, a 1899. godine je otvorila i vlastitu liječničku ordinaciju. Tijekom svojeg rada bila je u kontaktu s različitom djecom. Posebnu brigu vodila je djeci s teškoćama u razvoju, posebno zato što se nitko nije trudio da takva djeca napreduju i bile su im uskraćene pedagoške brige. „Maria Montessori je pri jednoj posjeti doživjela kako su ta djeca nakon jela tražila po podu mrvicu kruha koje su zatim oblikovali. Žena koja je na njih pazila objašnjavala je da ta djeca rade zato što su neodgojena. Maria je o ponašanju djece imala svoje vlastito mišljenje. Ona je ustvrdila da ta djeca uopće nisu dobila nikakve poticaje, da je njihova okolina očajna i da nemaju ništa s čim bi se igrali. Tako je Maria spoznala da je nužno da se s tom djecom pedagoški radi i da se tako omogući njihov napredak. Ove trenutke možemo nazvati rođenjem Montessori – pedagogije“ (Seitz i Hallwachs, 1997).

Kako se zanimala za pedagogiju, odlučila je upisati studij pedagogije i psihologije. Za vrijeme studija intenzivno se bavila antropologijom jer je u ono vrijeme antropologija bila fizička pa ju je to kao liječnicu zanimalo. Godine 1904. dobila je i svoju katedru za antropologiju na Sveučilištu u Rimu. Na Sveučilištu je radila do 1908. godine i provela je različita antropološka istraživanja usmjerena prema pedagogiji. Također, istraživanje je provodila i na psihijatrijskoj klinici u Rimu u suradnji s liječnikom Giuseppom Montesanom. Dvije je godine bila voditeljica na izobrazbi učitelja na Pedagoškom institutu Scuola Magistrale Ortofrenica. Na seminarima i predavanjima počela je oblikovati svoju posebnu pedagogiju. Praktična iskustva stekla je na materijalima za vježbanje koje je izradio Seneguin, a temeljem njih počela je stvarati vlastite materijale te testirati svoje nove metode za učenje, pisanje i čitanje. „Taj materijal i njegova primjena su temelj Montessori materijala i Montessori pedagogije za svu djecu“ (Seitz i Hallwachs, 1997).

Maria Montessori je 1901. godine napustila institut uz obrazloženje da se želi osposobiti za odgoj zdravlja djece. Ipak, pravi razlog za napuštanje škole bio je osoban; kolegijalna veza između Marie i Guisepea Montesana prerasla je u ljubav iz koje se rodio sin Mario. Maria je sina dala dadilji na selo, a godinama ga je u javnosti predstavljala kao svog nećaka. Tu je odluku

donijela zbog tadašnjih društvenih odnosa u katoličkoj Italiji. "Svu svoju snagu i interese posvetila je tuđoj djeci" (Philipps, 1999).

Godine 1907. u San Lorenzu otvorena je njezina prva dječja kuća pod imenom „ Casa dei Bambini. Nalazila se u jednom vrlo siromašnom predgrađu Rima. Tu kuću je opremila namještajem koji je bio primjeren djeci (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Oko Marije Montessori okupilo se puno mladih učenica koje su bile pune ideala. Jedna od njih je bila Anna Maccheroni i njih dvije je cijeli život vezivalo prijateljstvo. Maria Montessori je opisala svoju uspješnu metodu 1909. godine u knjiži *Il Metodo della Pedagogica Scientifica applicato all educazione infantile nelle Casa dei Bambini*. Od te godine počela je održavati tečajeve kao uvod u Montessori – metodu. Godine 1929. osnovala je zajedno s Mariom Montessorijem AMI (Internacionalna Montessori – udruga) što je bila međunarodna krovna organizacija čije je sjedište danas u Amsterdamu (Seitz i Hallwachs, 1997).

Kad je izbio Drugi svjetski rat Maria Montessori i njezin sin Mario boravili su u Indiji gdje je održavala tečajeve. Bila je gotovo sedam godina u Indiji i podučavala skoro 1000 učitelja. Postala je poznata i priznata u cijelom svijetu i predložena za Nobelovu nagradu za mir. Maria Montessori Po povratku u Europu živi u Nizozemskoj. Maria Montessori umrla je 6. svibnja 1952. planirajući put u Ganu, gdje je trebala podučavati afričke učitelje (Philipps, 1999; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).



Slika 1. Maria Montessori (izvor: <https://hkm.hr/obitelj/montessori-pedagogija-polazi-od-djeteta-i-potice-oblikovanje-nutarnjeg-zivota/>)

4. Povijest Montessori pedagogije

4.1. Počeci Montessori pedagogije

Na temelju dosadašnjeg iskustva u radu s djecom s intelektualnim teškoćama, Marija Montessori inzistira na pokretanju novih projekata koji se odnose na otvaranje škole u kojoj se razvija Montessori metoda. Vidjevši usamljenu i napuštenu djecu na ulici radničke klase, Maria Montessori ih je željela okupiti, pružiti im odgovarajuću skrb i obrazovanje, otvara svoju školu te razvija koncept Montessori pedagogije. Otvaranjem škole stavlja naglasak na zadovoljenje obiteljskih uvjeta te djece. Najvažnije je djeci pružiti prednosti slobode i razvoja, samostalnost i pouzdanje. Ta djeca su bila siromašna i napuštena bez odgovarajuće podrške i pažnje. Nedostatak odgoja pripisuje se tome što su njihovi roditelji bili primorani svaki dan iznova tražiti novi posao kako bi prehranili svoju obitelj. „Maria Montessori uvijek je nastojala gledati svijet pozitivnim očima te je tako pronašla lijepo i u ovoj situaciji te djecu naziva kao zatvorene cvjetove kojima nedostaje svježine te vape za suncem, zrakom i hranom, oni su kao duše zatvorene u hermetičkoj posudi“ (Montessori, 2003).

Na početku, škole Maria Montessori pokrenuti su vrlo jednostavnim sredstvima. U cilju što veće uštede, fokusira se na izradu namještaja koji je djeci potreban, poput stolica, klupa i ostalog namještaja primjerenog dječjim potrebama, koji također služi namjeni Dječje kuće. Osim namještaja, fokus je na izradi materijala za djecu, u početku temeljenih na materijalima vezanim za racionalnu edukaciju osjetila. „Korištenjem takvih materijala, mogu se identificirati razlike u njihovoj obradi i manipulaciji, kao i reakcijama djece u odnosu na djecu urednog razvoja i onu koja nemaju uredni razvoj“ (Montessori, 2003).

Djeca su prvotno bila mirna i zadubljena u svoj "posao" ili neki pribor, nakon nekog vremena djeca se počinju dizati sa svojih sjedala po druge predmete. S obzirom na to kakvi su ta djeca bila kada su tek stigli u školu, iznenađujuće su brzo slijedili upute i naučili određeni predmet koji je škola razvila tijekom vremena. Veza između reda i discipline s vremenom je rasla i nastala je sasvim prirodno. Sloboda koju uživaju ova djeca potiče razvoj discipline (Montessori, 2003). „Moto Montessori pedagogije je: *Pomozi mi da to učinim sam (a)*. Montessori tvrdi da djetetu nije

potrebna pomoć, već mogućnost spoznaje da osobnim djelovanjem može biti neovisno i postići stvari koje želi“ (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

U početku se na ovakav rad nije gledalo optimistično, ali se s vremenom ova metoda rada s djecom pokazala vrlo uspješnom i korisnom za cjelokupni razvoj djeteta, a danas je općeprihvaćena.

4.2. Obilježja Montessori pedagogije

„Pedagogija M. Montessori temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštovanju djetetove osobnosti. U središtu Montessori pedagogije je dijete. Ona gleda i poštuje dijete u njegovoj cjelovitosti. Temeljno načelo je pomoći djetetu u svim razdobljima od rođenja pa nadalje u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju“ (Philipps, 1999).

Maria Montessori čvrsto vjeruje u mogućnost prirodnog razvoja djece. Od odraslih traži da se ne miješaju u prirodni samorazvoj djeteta. Montessori pouka prati djetetov prirodni fizički i mentalni razvoj, s ciljem poticanja pokreta, osjeta, spoznaje i razmišljanja. Odgoj potiče mentalni i fizički razvoj djeteta. Njezina saznanja temelje se na opažanjima djeteta u njegovu normalnom ponašanju i jezgru metode tvore znanja o razvoju čovjeka, utemeljena u ono vrijeme medicinskim i psihologijskim spoznajama (Philipps, 1999).

„Najvažniji elementi Montessori pedagogije su prikladno pripremljena okolina s posebnim Montessori razvojnim didaktičkim priborom i poseban društveni okvir koji nudi suzdržani Montessori odgojitelj odnosno Montessori učitelj“ (Philipps, 1999).

„Montessori načela primjenjiva su čak i prije rođenja pripremom roditelja za njihovu roditeljsku ulogu. Njega i odgoj i obrazovanje mogu slijediti Montessori načela od rođenja do odrasle dobi“ (Philipps, 1999). U Nizozemskoj već od 1931. postoje više škole utemeljene na Montessori načelima.

Montessori pedagogija izučava se slijedeć Montessori temeljna načela jedinstveno na svim kontinentima prema odrednicama AMI – Association – Montessori – Internationale, organizacije

koju je utemeljila sama Maria Montessori, sa sjedištem u Amsterdamu. Organizacija je utemeljena radi čuvanja, širenja i daljnjeg razvoja ideja i načela dr. M. Montessori za cjelovit razvoj ljudskih bića (Philipps, 1999).

AMI ima ciljeve:

- proučavati, primjenjivati i širiti Montessori ideje i načela u odgoju i obrazovanju djece
- širiti znanje i razumijevanje o uvjetima potrebnim za cjelovit razvoj ljudskog bića od začeca do zrelosti u obitelji i u društvu
- ovlašćivati centre u kojima se prema uputama same M. Montessori može izučavati njezina odgojna načela i praktičan rad
- pomagati u stvaranju misaonog i materijalnog okruženja za cjelovit razvoj sposobnosti mladih kako bi čovječanstvo skladno djelovalo u smislu više miroljubive civilizacije
- širiti opće priznanje temeljnih prava djeteta kako ih je predvidjela M. Montessori bez obzira na rasu, vjeru, političku i društvenu okolinu
- surađivati s drugim tijelima i organizacijama koje unapređuju odgoj i obrazovanje, ljudska prava i mir

„Kroz AMI organizaciju osigurana je visoka kvaliteta podučavanja Montessori načela. Montessori pedagogiju podučavaju AMI treneri, odnosno osobe koje ispunjavaju visoke MACTE kriterije za predavače. Danas je u svijetu moguće proučavati Montessori teoriju i razvijenu Montessori praksu za razdoblje od rođenja do 18. godine i osposobiti se za Montessori odgojitelja ili učitelja u jednom od 35 AMI centara širom svijeta“ (Philipps, 1999).

4.3. Montessori pedagogija u Hrvatskoj

U našoj zemlji je već 1912. u časopisu „Napredak“ Hrvatskog pedagoško – književnog zbora Ljudevit Krajačić pisao o Montessori metodi obučavanja u pisanju i čitanju. Članak o radu M.Montessori s kulturno prikraćenom djecom objavljen je 1914. godine O pedagogiji Maria Montessori pisali su u „Napretku“ Davorin Trstenjak, Josip Demarin i mnogi drugi do izbijanja II. svjetskog rata. (Philipps, 1999).

Promjenama i uspostavom demokratske vlasti 90-ih godina u Republici Hrvatskoj stvorene su pretpostavke za razvoj djelatnosti koja sadržaj svoga rada ponajprije vidi u djetetu i njegovim razvojnim i prirodnim potrebama. Zaštita ljudskih prava podrazumijeva i pravo svakog djeteta na odgoj i obrazovanje. Osnovno načelo odgoja i obrazovanja, kako u svijetu tako i kod nas, ideja je pedagoškog pluralizma, primjerice, razvoj slobodne volje i odsustvo svake indoktrinacije. Ovakav svjetonazor prema odgoju i obrazovanju otvara vrata „novim“ pedagogijama u Republici Hrvatskoj (Hrvatsko Montessori društvo, 2000).

Suvremeni trenutak razvoja Montessori pedagogije u Republici Hrvatskoj započinje 1991. godine otvaranjem prve privatne „Dječje kuće“ u Splitu. U Đakovu i Zagrebu postoji nekoliko privatnih škola koje nastoje slijediti Montessori pedagoška načela u radu s predškolskom djecom. Godine 2003. je otvorena Osnovna Montessori škola Barunice Dédée Vraniczany (Hrvatsko Montessori društvo, 2000).

Dio Montessori stručnjaka obrazovan je na AMI tečaju pedagogije u Munchenu uz potporu Njemačke akcije „Sunčev sjaj“, udruge koja ima za cilj rano uočavanje razvojnih odstupanja, ranu rehabilitaciju i rano uključivanje djece s razvojnim teškoćama u obitelji, vrtić, odnosno školu. Dio je obrazovan u Velikoj Britaniji odnosno u SAD putem od MACTE priznatih tečajeva.

Dječji vrtić „Vrbik“ u Zagrebu ima uz potporu Akcije „Sunčev sjaj“ tri Montessori integracijske grupe, u kojoj se uz zdravu djecu uključena i djeca s teškoćama u razvoju. Za izvanredna postignuća u kvaliteti integracije djece s teškoćama u razvoju u Montessori programu dodijeljena je 1995. Nagrada Grada Zagreba.

5. Didaktička obilježja nastave u Montessori školi

Trajanje Montessori-škola ovisi o unutarnjoj organizaciji školskog sustava neke države. Škole koje slijede koncepciju Montessori ili su četverogodišnje, ili šestogodišnje, ili osmogodišnje, a ponekad su i desetogodišnje ili dvanaestogodišnje (Matijević, 2001).

U nekim razredima djeca su dvaju ili čak triju i četiriju različitih godišta. Škole osnivaju gradske vlasti, udruženja građana i učitelja ili vjerske zajednice. Ako ih nisu osnovali državni organi, ponekad se u samoj adresi škole spominje riječ „privatna“. Kao i sve javne škole, država kontrolira Montessori škole. Jedina razlika je u metodama odgoja i učenja. Iste programske odrednice koje vrijede za državne škole vrijede isto i za Montessori-škole. Razlika je u tome što Montessori - škole pružaju više mogućnosti za poticanje samostalnosti, odgovornosti i raznih stvaralačkih i spontanosti djece koje nije moguće unaprijed predvidjeti programom. Glavnu odgojnu smjernicu predstavlja stvaranje uvjeta za razvoj ukupne djetetove osobnosti, odnosno ostvarenje djetetovih mogućnosti. Prvih godina djeca vrlo često pohađaju neku Montessori - školu, a kasnije prelaze u bilo koju državnu. Nisu uočene nikakve poteškoće prilikom prelaska u drugu školu, nego štoviše, Montessori učenici pokazuju viši stupanj samostalnosti i snalažljivosti.

5.1. Učitelj i pripremljena okolina

Učitelji u Montessori - školama moraju imati prethodno završen studij na državnom pedagoškom fakultetu, a kasnije se doškolavaju za Montessori pedagogiju. Doškolovanje obično traje godinu i pol u posebnim institutima (Matijević, 2001).

Tu dolazimo do termina u kojem se skriva sva umješnost učitelja, sve njegovo obrazovanje, interesi djece, okruženje u kojem se zbiva učenje, a u kojem se dijete osjeća ugodno i može samostalno učiti, a to je pripremljena okolina. Jezgru ove pripremljene okoline čine Montessori didaktički materijali. Učitelj promatra dijete i potiče njegovu samostalnost i inicijativu.

Nakon što prezentira rad na određenom materijalu, dijete nastavlja samostalno dalje (Buczynski i suradnice, 2019).

Prikladan ambijent označava pripremljeno okruženje s elementima koji osiguravaju koncentraciju i samostalnost. Pripremljeno okruženje treba njegovati dijete i postaviti granice njihove slobode uz radost učenja i sreću zbog uspjeha (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017).

Materijal sadrži i „kontrolu pogreške“, što znači da dijete svoju „pogrešku“ može otkriti i ispraviti samo na većini materijala. Ta kontrola pogreške je fundamentalna zato što dijete kroz samostalni rad otkriva sve aspekte svoje osobnosti i jača svoje samopouzdanje. Sir Kenneth Robinson kaže da će djeca pokušati sama izmijeniti neke stvari, a ako ne znaju kako, izmislit će. Djeca se ne boje pogriješiti, jer ako niste spremni pogriješiti, nikad nećete smisliti nešto originalno. Nikad nećete smisliti nešto originalno ni kad odrastete.

Didaktički Montessori materijal tako koncipiran je pomoć. Takav materijal omogućuje neprekidan prelazak od konkretnog preko simboličnog do apstraktne razine razmišljanja. Uloga učitelja je nenametljivo pomaganje i poticanje samostalnog rada učenika. On promatra djecu i u svakom trenutku je spreman pružiti pomoć, a interes djeteta za njega je poticaj. Njegov je zadatak promatrati dijete, sagledati njegove potencijale, te izraditi individualni plan razvijanja tih potencijala i osigurati takvu sredinu i uvjete da kroz vlastitu aktivnost samo dolazi do znanja. Učitelj treba biti spreman da kroz opažanja sebe, situacija kojima je izložen u odnosu na dijete, mijenja okružje, prilagođava ga vremenu. Upravo je to poticaj stvaranju svijesti o potrebi promjene ne samo u fizičkom prostoru već i svijesti o vlastitoj promjeni koja je početak i osnova svake reforme obrazovanja (Buczynski i suradnice, 2019).

5.2. Organizacija nastave u Montessori školi

Jutarnji krug predstavlja pozdrav svakom novom radnom danu u kojem se odvija svakodnevno povezivanje unutar grupe. On pruža prostor za socijalno učenje te priliku za aktualne teme, dogovore, razmišljanja, predavanja i referate, rasprave i donošenje odluka o zajedničkim pravima.. Prije početka radnog dana ponekad se organiziraju vježbe tišine. Učenici zajedno s

učiteljem provedu dvadesetak minuta u potpunoj tišini ili uz opuštajuću glazbu (Buczynski i suradnice, 2019).

Dopodnevni rad u školi podijeljen je u dva veća bloka: „slobodni rad“ i „zajednička razredna nastava“. U bloku za slobodni rad odvija se ili individualni rad ili rad u parovima s različitim didaktičkim materijalima, a zajedničku razrednu nastavnu vodi i organizira učitelj (Matijević, 2001).

Slobodni rad je središnji oblik nastave u Montessori pedagogiji. U slobodnom radu dijete odlučuje što će raditi, a u kojoj socijalnoj formaciji i koliko dugo. Rad koji je po definiciji „izraz života“, vezan je za aktivnost djeteta, neovisnu o poduci odraslog. Budući da se uzimaju u obzir zanimanja za zadatak koji dijete radi, te pojedinačni ritam pojedinačnog učenja i rada, slobodni rad jer vrijeme najveće koncentracije s ciljem – samostalnog i odgovornog učenja i rada. Preduvjet je za to „pripremljena okolina“, koja se kontinuirano prilagođava učenicima i životnim potrebama djece. Slobodan izbor rada u pripremljenoj okolini te miješanje dobnih skupina motiviraju mlađu djecu da sudjeluju u radu na zadacima koje stariji đaci već s veseljem i s ponosom rade (Buczynski i suradnice, 2019).

Učionica je posebno uređena sredina za rad i učenje. Već po namještaju i nastavnim materijalima vidljiva je razlika rada u ovoj školi i drugim tradicionalnim školama. Stolovi i stolci su slobodno raspoređeni u skupinama ili pojedinačno. Uz zid su složeni otvoreni ormari puni materijala za samostalan rad djece: slova izrezana od brusnog papira, radne vježbenice za učenje pravopisa i čitanje, kutija sa zadacima za individualno vježbanje pravopisa i računa, kutija s radnim nalogima, gramatička kutija sa zadacima za upoznavanje rečeničnih dijelova, zlatne perle, igre i okviri za vježbanje četiri osnovne računske radnje i decimalnog sustava, zemljovid i za upoznavanje topografije. Materijali se nalaze svuda po učionici gdje ima slobodnog mjesta. Tako u nekim učionicama možemo vidjeti stol s vagom i utezima, stalak na kojem su obješeni manji tepisi koje će djeca uzimati i prostrijeti na pod kad tamo nešto rade, zatim neko drveno postolje, dugi lanac perli, neki kvadrat od perli i kocka koja omogućuje predstavljanje kubnih jedinica. Učionica je još dodatno ukrašena pisanim radovima, crtežima i slikama. U kavezu leprša neka ptičica, a na stolu pored prozora posađene su biljke (Matijević, 2001).

Takva učionica naziva se „uređenom sredinom“ koja potiče djecu na rad, odnosno raznovrsne aktivnosti koje će zadovoljiti njihove razvojne potrebe. Nabrojani radni materijali koji

stoje u učionici ne služe za učitelju da ih demonstrira kad nešto objašnjava, već je to materijal za individualno stjecanje iskustva dječjim rukama. Baveći se tim materijalima razvijaju se njihove tjelesne i intelektualne sposobnosti (Matijević, 2001). Jako je važno da dijete dolazi u školu rado, a to će se dogoditi ako je uređena učionica u kojoj se mogu zadovoljiti dječje potrebe i koja odgovara različitim vrstama njihove aktivnosti. Uređene učionice potiču djecu na konstruktivan individualni rad. U prvom bloku ujutro, dijete će odabrati materijal i donijeti ga iz ormara na svoje radno mjesto. Rad će imati različito trajanje i udublјivanje, ovisno o djetetovim interesima za taj dan, ili duži period. Nije strogo određen početak za jutarnji rad, već djeca ulaze u učionicu između 8:00 i 8:30 te ne ometajući druge uzimaju materijal i sjedaju na slobodno radno mjesto za individualni rad. Nakon završetka prve faze dnevnog rada slijedi drugi dio: zajednička razredna nastava. Sad će se određene aktivnosti obavljati uz zajedničko usmjeravanje učitelja. Promatrajući individualni rad djece, učitelj uočava što bi moglo biti predmetom zajedničkih radnih aktivnosti. U tom vremenu se organiziraju sportske i glazbene aktivnosti, zatim posjeti muzeju ili izlet (Matijević, 2001). Postignuti rezultati ne ocjenjuju se prema unaprijed postavljenim normativima, procjenjuje se tek prema mogućnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama. Prilikom ocjenjivanja i planiranja ukupnih vlastitih aktivnosti sudjeluje i samo dijete, ovisno o zrelosti. Ocjene se bilježe za potrebe roditelja, učenika i škole. Učitelj, uz suradnju roditelja, procjenjuje je li dijete u savladanim radnjama dovoljno sigurno ili je poželjno još vježbanja. Ako je potrebno dopunsko vježbanje, učitelj to neće tražiti nikakvim pritiscima, već će naći način da učenik sam shvati da bi bilo dobro s nekim materijalima još raditi. Radi praćenja i poticanja poželjna je suradnja roditelja i učitelja (Matijević, 2001).

5.3. Montessori materijal

„Maria Montessori razlikuje različita područja i primjenu materijala:

1. materijal s kojim se provode vježbe za praktičan život
2. osjetilni materijal
3. materijal za matematiku

4. materijal za jezik

5. materijal za svemirski odgoj

Montessori materijali djeluje preko manualnog rada, ponavljanja i osjetilnog iskustva na duhovni razvoj djece. Djeci se pruža mogućnost samostalnog ili grupnog rada tako što se bave ponuđenim materijalom“ (Seitz i Hallwachs, 1997). Ona je razvila svoje materijale polazeći od pedagoške prakse. Većina tih materijala je još i danas tako aktualna kao što je bila i za vrijeme njezinog života. Neki materijali su već osuvremenjeni i dalje su razvijeni. Maria Montessori je označila svoj materijal „ključem koji otvara vrata u svijet“. Smatrala je važnim da se materijal ne zamijeni sa stvarnim svijetom. Materijal čini osnovu za red preko koje djeca mogu spoznati odnose i veze koje vladaju i svijetu i preko konkretnog rada mogu spoznati i sam svijet (Seitz i Hallwachs, 1997).



Slika 2. Materijal u Osnovnoj Montessori školi „Barunice Dédée Vranyczany“ (izvor: <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.1. Vježbe za praktični život

Područje od iznimne važnosti za Montessori pedagogiju su vježbe praktičnog života i pokret (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Dijete provodeći život s roditeljima, braćom i sestrama i prijateljima, svakodnevno doživljava kako se ljudi brinu jedni o drugima, sebi i stvarima oko sebe. Kako bi dijete shvatilo što je odgovornost, samostalnost i spremnost na pomoć trebaju mu omogućiti da obavi male zadatke i preuzme neke odgovornosti.

Za „vježbe za praktični život“ sve stvari trebaju biti prilagođene veličini djece. Materijal, oblik i boja moraju biti poticajni djeci. Za praktične vježbe postoje posebni okviri: za prišivanje gumba, za vezanje vrpce, za spajanje kukica, za lijepljenje na čičak, za rad sa sigurnosnim iglama i kopčama. Djeca pomoću tih okvira vježbaju (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Seitz i Hallwachs (1997) su vježbe iz praktičnog života podijelili u tri područja:

1. briga za samoga sebe – pranje ruku, čišćenje cipela, oblačenje i skidanje
2. briga za okolinu – rad u vrtu, pranje rublja, pranje suđa, brisanje prašine, čišćenje, pranje prozora, briga za životinje
3. vježbe povezane sa životom u zajednici – pozdraviti goste, ponuditi goste da sjednu, postaviti stol, naliti piće

Odgajatelj pritom pazi na pojedinosti u realizaciji. On sam treba djetetu osvijestiti sve ono što dijete čini. Maria Montessori to naziva analizom pokreta“ (Seitz i Hallwachs, 1997). Svaka složena radnja sastoji se od više elemenata koji se nižu jedan za drugim, a ipak svaki od njih čini jednu zasebnu cjelinu. Analiza pokreta uključuje niz pokušaja koji vode ka spoznaji pojedinih koraka. Nakon čega te korake treba realizirati i odvojeno uvježbati. „Egzaktno provođenje vježbi ima smisla jer povezuje koordinaciju 40 pokreta s osjetilnim iskustvom. Ponavljanjem vježbi djeca svladavaju koncentraciju i postaju potpunija bića (Seitz i Hallwachs, 1997).

Kroz praktične životne vježbe djeca uče o ustrajnosti, usredotočenosti, motoričkoj koordinaciji i samostalnosti. Vježba se uglavnom s malom djecom, do treće godine života. Starija djeca su manje zainteresirana, ali i ona uče o odgovornom ponašanju u školi (Seitz i Hallwachs, 1997).



Slika 3. Materijal za praktične vježbe (izvor: <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.2. Osjetilni materijal

Prema Seitz i Hallwachs (1997) „rad s materijalom“ u Montessori pedagogiji znači težiti fiziološkom odgoju pri kojem osjetilni materijal ima odlučujuću ulogu. Kao i kod vježbi praktičnog života odgajatelj treba paziti na to da se egzaktно ponudi i pokaže određene pokrete. Malo dijete opaža i oponaša pojedinosti. Odgajatelj treba omogućiti takvu ponudu osjetilnog materijala koja uključuje puno varijanti. Odgajatelj ne smije sprječavati dijete u istraživanju svih onih mogućnosti koje materijal nudi, jer se onda dijete neće kreativno odnositi prema materijalu. On je tako napravljen da se uvijek odnosi na jedno osjetilo. Tako je percepcija intenzivnija, a koncentracija veća. Određene osobine poput boje, oblika, veličine, težine i površine predmeta dijete spoznaje kao osobine, što Maria Montessori naziva „izoliranje osobina“. Iskustvo koje dolazi preko osjetila djecu vodi do „materijalizirane apstrakcije“. Za Mariju Montessori je vrlo važno da dijete postiže unutarnji red preko jasnih i uređenih dojmova.

Osjetilni materijali zbog svoje jednostavnosti imaju meditativni karakter. Ponavljanjem vježbi djeca postižu koncentraciju i mir. Kod vježbe s osjetilnim materijalom djeca nesvjesno stvaraju povezanost s društvenim područjima. Tako primjerice dijete preko vježbi za praktičan život svjesno proživljava rukovanje s predmetima, nalijevanje tekućine kao vježbu za rad s osjetilnim materijalom, što je ujedno i indirektna priprema za rad s materijalom za matematiku ili

jezik. Preko jasnoće apstraktne materijalizacije dijete stvara osnovu za predmete u školi. Osjetilni materijal sam po sebi ima granice, čija spoznaja vodi ka slobodi čovjeka da kreativno radi i stvara. On nije nužno namijenjen odgoju kreativnosti, nego djetetu daje mogućnosti da stekne točnije, uređenije i svjesnije iskustvo. Da bi se stvorio sadržaj duha, nužno je postaviti materijalna ograničenja s kojima se susrećemo kad napravimo prvi korak.

Protivnici Marije Montessori misle da osjetilni materijal sužava interese i da je previše sustavan. Ako djeca preko reda, zakonitosti i strukture koja vlada u materijalu mogu otkriti svijet i stvarati pokuse, na taj način se onda izražava djetetova volja za stvaranjem i oblikovanjem (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Pribor za poticanje i razvoj osjetilnosti na pribor dijeli se na:

- a) osjetila vida
- b) osjetila dodira
- c) osjetila sluha
- d) osjeta težine
- e) osjeta topline
- f) osjetila mirisa
- g) osjetila okusa
- h) stereognostičkog osjeta“ (Nebula/Montessori asocijacija, 2010).



Slika 4. Materijal za razvoj osjetilnosti (izvor: <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.3. Materijal za matematiku

Dijete se postupno kognitivno razvija. Od svih materijala koje nudi Maria Montessori materijal za matematiku je svakako najzanimljiviji. Djeca su indirektno preko praktičnih vježbi za život već pripremljena za rad s materijalom za matematiku. Logička posljedica vježbi za praktičan život nastavlja se u osjetilnom materijalu koji već ima matematičku strukturu. Djeca su na zoran način naučila da iz konkretnog izvlače apstraktne zaključke. Sve vježbe s Montessori – materijalom počivaju na istim načelima. Postupno se izvode oni koraci koji su važni za logičko učenje. Učenje s materijalom za matematiku je kinestetičko učenje. Dijete uči kroz rad i tako svladava osnovne zadatke. To je prava primjena pedagoškog načela koje je još izrekao Pestalozzi: Odgoj ima tri činitelja , a to su glava, srce i ruke (Seitz i Hallwachs, 1997).

Djeca su danas ponosna kad znaju „brojati do sto“. Poteškoće se pojavljuju onda kad se više ne radi samo o brojanju. Zato djeca poslije ratuju s matematikom. Svijet brojki je za djecu složen i nepregledan. Matematika je takav sustav mišljenja koji se ravna prema pravilima. Preko Montessori materijala mogu se savladati zakonitosti i pravila na zoran način, mogu se svladati i poteškoće koje se pojavljuju pa se na taj način razvija djetetov „matematički duh“ (Seitz i Hallwachs, 1997).

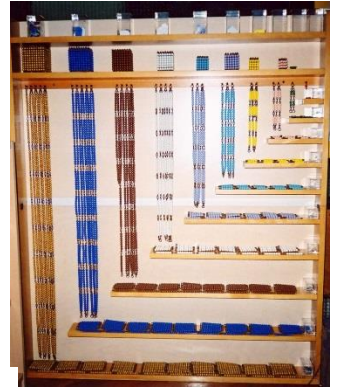
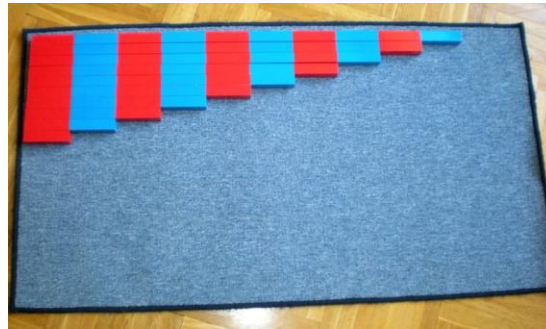
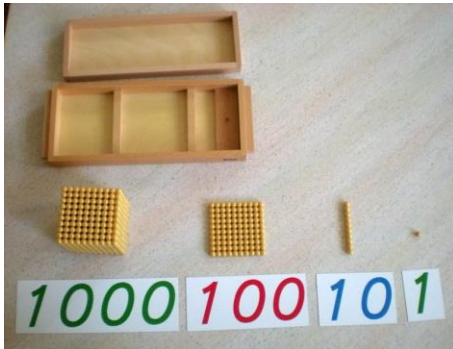
Poznati materijali za matematiku su „Zlatne kuglice“. Sastoje se od staklenih zlatnih kuglica. Neke od njih su rasute, neke su pričvršćene na šipke koje imaju 10 kuglica, neke su u kvadratićima od 100, a neke su u kockicama s 1000 kuglica. Dijete lako uočava da u svim grupama postoji najviše devet pojedinosti. Deseta kuglica 43 predstavlja primjerice promjenu šipke. Na taj način dijete spoznaje strukturu decimalnog sustava (Seitz i Hallwachs, 1997).

„Područja matematike u Montessori pedagogiji razlikuju sljedeće skupine materijala:

1. Broj i količina do 10
2. Uvod u dekadski sustav
3. Linearno brojenje
4. Računske operacije u dekadskom sustavu

5. Osnovni zadaci (zadaci zbrajanja, oduzimanja, množenja i dijeljenja koji zahtijevaju učenje napamet i automatizaciju)

6. Razlomci“ (Buczynski i suradnice, 2019).



Slika 5. Materijal za matematiku (izvor: <http://os-montessori-bdvranczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.4. Materijali za jezik

U Montessori pedagogiji su jezik i govor, uz religiju, izrazita obilježja koja razlikuju ljude od drugih živih bića. Jezik je ljudska tvorevina, temelj socijalnog života, stvara mogućnost za komunikaciju, izražavanje, spoznavanje svijeta, povezivanje, mir i stoga odrasli imaju odgovornost djeci prenijeti jezik (Buczynski i suradnice, 2019).

Ono što je kao „čudo u učenju“ obišlo cijeli svijet u vrijeme kad je Maria Montessori radila u svojoj prvoj *Casa dei Bambini* (dječjoj kući) počiva na činjenici da mala djeca, čiji su roditelji nepismeni, spontano uče čitati i pisati nakon što su radila s Montessori materijalom (Seitz i Hallwachs, 1997).

Materijal za jezik usklađen je s osjetilnim materijalom. Montessori – pedagog će svjesno pokušati prenijeti na djecu jasan, bogat i diferencirani jezik preko kojeg se mogu izraziti i osjećaji. Preko konkretnog materijala za jezik proširuje se rječnik i svijest o materinskom jeziku ili se pak postupno svladava strani jezik. Materijal za jezik nudi sustavni uvod u samu bit jezika.

Za svladavanje čitanja i pisanja postoje konkretne vježbe, razne igre i jednostavne gramatičke vježbe. Važno je voditi računa na koji i kakav način se stvaraju pojmovi. Najpoznatiji materijal za jezik su slova na grubom, hrapavom papiru. To su crveni konsonanti i plavi vokali nalijepljeni na grubom hrapavom papiru na drvenim pločicama. Dijete osjetljivim vrhom prstiju doživljava slova. Maria Montessori govori o „pamćenju mišića“, što znači da neka djeca nauče pisati prije nego što su naučila značenje slova. Montessori - metoda učenja čitanja i pisanja je sintetička. Djeca prvo „iskuse“ pojedina slova koja se onda slažu u riječi, a potom u rečenice. Maria Montessori je svojom metodom podučavala „totalno čitanje“. Pod „totalnim čitanjem“ se misli da dijete s jedne strane treba razumjeti sadržaj pročitano, a s druge strane shvatiti zakonitosti čitanja. Zbog toga je „podučavanje koje provodi učitelj“ sekundarno.

Prije početka osnovne škole djeca se nalaze na različitim razvojnim stupnjevima što se tiče čitanja i pisanja. Neka djeca tečno čitaju, dok je nekima čitanje još uvijek „knjiga sa sedam pečata“. U Montessori - školi se uzima u obzir individualni tempo učenja i rada. Uz pomoć praktičnog rada djeca u prvom razredu osnovne škole uče ono što im je zaista potrebno i što odgovara njihovom individualnom razvoju. Putem osjetilnog materijala dijete diferencijalno pristupa jeziku te ga proširuje korak po korak (Britton, 2000; Seitz i Hallwachs, 1997).

„U području jezika razlikuju se četiri skupine materijala:

1. skupina materijala – uvod i priprema za područje čitanja i pisanja
2. skupina materijala – totalno čitanje – čitanje s razumijevanjem
3. skupina materijala – uvod u funkciju vrsta riječi
4. skupina materijala – analiza čitanja – analiza rečenica“ (Buczynski i suradnice, 2019).

Maria Montessori je smatrala da je vladanje jezikom korak prema slobodi i odgovornosti svakog pojedinca. Integriranim radom i učenjem kroz sva područja Montessori pedagogije djeca se razvijaju u svjesne i odgovorne građane svijeta (Buczynski i suradnice, 2019).



Slika 6. Materijal za jezik (izvor: <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.5. Materijali za kozmički odgoj

Kozmički odgoj je cjelokupni školski koncept, temelj cjelovitog odgoja od 6 do 12 godina, proizašao iz promatranja karakteristika i potreba djece tog razvojnog razdoblja. Sadržaji kozmičkog odgoja pokrivaju područja društvenih, humanističkih, prirodoslovno – matematičkih, tehničkih znanosti i tehnologije, medicinskih znanosti (Buczynski i suradnice, 2019).

Najvažniji osnovni materijal za ovu nastavu jest životno okruženje djece i inventivnost učitelja da spontano zanimanje djece iskoristi za produbljivanje i usvajanje znanja koja djeca nalaze u, od strane učitelja, pripremljenoj okolini unutar škole odnosno vanjskog terena s odgovarajućim materijalima. Glavno sredstvo kozmičkog odgoja je dječja mašta. Kozmički odgoj potiče na usvajanje kritičkog razmišljanja o okolini. Djetetu treba prenijeti predodžbu o interakciji između prirode i čovjeka. Takav odgoj pokušava mladim ljudima ponuditi stimulans i pomoć u odgovarajućem razdoblju posebne osjetljivosti koji su im potrebni za razvoj njihova duha i njihove kreativne snage bez obzira na razinu ili doseg njihova osobnog doprinosa (Buczynski i suradnice, 2019; Seitz i Hallwachs, 1997).

Montessori obrazovni koncept bazira se na integraciji sadržaja znanja koji pobuđuju maštu i apstrakciju osnovnoškolskog djeteta. Presentacija znanja u obliku opširne priče koja otkriva nastanak Zemlje, života, ljudskih zajednica i suvremene povijesti uvijek traži takvu presentaciju

dijela znanja u kontekstu cjelokupnosti života. Prezentacijama formalnog znanstvenog jezika zoologije, botanike, antropologije, zemljopisa, geologije itd. dijete je izloženo točno organiziranim informacijama, a pritom se poštuje njegova inteligencija i zanimanje. Djeca su poticana da se pitaju, da provode istraživanje, sakupljaju znanje, promatraju. Poseban oblik nastave je projektna nastava, koja je vezana za neku temu. Kod planiranja i izvođenja projekta djeca aktivno sudjeluju. Djeca kontroliraju svoje učenje pomoću integrirane kontrolne pogreške, tako spoznaju da su pogrešne dio učenja, a ne nešto što se ne smije dogoditi (Buczynski i suradnice, 2019).

„Kozmički odgoj potiče razvoj i praćenje individualnih talenta i interesa svakog djeteta da bi se na kraju približilo svojoj „kozmičkoj zadaći“, a to je pronalaženje svog mjesta u ovom kozmosu na vlastito zadovoljstvo i zadovoljstvo zajednice koja ga okružuje“ (Seitz i Hallwachs, 1997).



Slika 7. Kozmički odgoj (izvor: <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>)

5.3.6. Vježbe tišine

„Sva djeca vole igru tišine“, primijetila je Maria Montessori. Igra tišine u Montessori učionici glavna je vježba za uređenje i modeliranje psihe djeteta. Tišinu treba promatrati kao jedan od najznačajnijih i temeljnih načela Montessori pedagogije.

Vježbe tišine nisu duge. One obuhvaćaju sva osjetila. Svojim mirnim, sabranim izvođenjem pokreta vježbe ponekad primaju meditativni karakter. Vježbe tišine provode se u tišini pokreta, u mirnom sjedenju koje je usmjereno prema van (slušanje, gledanje) ili unutra (vlastito sjećanje). Djeca tišinu često povezuju s negativnim iskustvima jer im se često naređuje da budu tiho. No vježbe tišine ne služe za prevladavanje trenutačnog nemira ili nereda. U Montessori školama tišina ima novu dimenziju jer se tišina podučava. Sam učitelj mora doživjeti tišinu. Ona je instrument kojim se može izmjeriti snaga volje i djece i učitelja. Zato se igre tišine moraju ponavljati kako bi se djeca naviknula na njih.

Postoje razni aspekti tišine. Jedan je da lekcija tišine i praksa tišine u Montessori učionici služe kao produbljivanje dječjeg života. Drugi aspekt je socijalni aspekt i služi kao kolektivna vježba te svi vježbaju biti tihi jer ako samo jedno dijete omete tišinu, igra nije uspjela, kao po pravilu svi za jednoga, jedan za sve. Treći aspekt je samo uživanje u tišini. Glazba pridaje veliku važnost vježbama tišine. Ona je jedan od motivirajućih efekata koji djeluju na aktivnost djeteta. Glazbom se može pojačati spremnost za tišinu te djeca preko nje dolaze do većeg mira (Buczynski i suradnice, 2019).

Ponekad su igre tišine dobar uvod u neke jezične i govorne vježbe za stariju djecu kao što je u slučaju igre tišine o bojama. Bezbrojne su mogućnosti igre tišine. One međusobno prelaze jedne u druge. Mora se poštovati i kriterij uočavanja pogrešaka, a taj je da se u vježbama tišine tišina lako može dokazati prisutnošću i najmanjeg zvuka. U toliko jednostavnoj igri, a opet vrlo složenoj, sažeta je većina Montessori načela koja Montessori pedagogiju razlikuje od većine pedagogija i čine ju drugačijom, posebnijom i inovativnijom bez obzira na to što ju je Maria Montessori razvila i postavila prije stotinu godina (Buczynski i suradnice, 2019; Seitz i Hallwachs, 1997).

6. ZAKLJUČAK

Metoda koju je ustanovila Maria Montessori opisuje se kao učenje koje nije slušanje riječi, već ju čine izazovi u okolini, učenje čiji proces započinje kod djeteta, a ne učitelja. Za Mariu Montessori odgoj je bio pomoć u životu. Rezultati tog odgojnog koncepta odgledaju se u temeljnom vjerovanju u napredak i u doprinosu mnogih pojedinaca u povijesti u nastajanju tog napretka. Svoju je metodu zasnivala na promatranju djece i njihovih potreba i na temelju toga je odgovorila na njihovo prirodno ponašanje u odnosu prema njihovu okruženju. Za nju put do intelekta vodi se preko osjetila, a ljudske sklonosti prirodne su pretpostavke za odgoj svakog djeteta.

Naši učitelji mogu utjecati na motivaciju djece za školski rad. Često je način na koji učitelj radi ono što „određuje“ kako se učenik osjeća u školi i hoće li rado dolaziti u školu. Zato je jako važno da se trudimo i pokažemo da je profesija učitelja poziv.

Smatram da svaku odgojnu metodu treba prilagoditi djetetu, oslušujući djetetove potrebe, baš kao u Montessori pedagogiji. Ono što ponekad izmakne kontroli je da prilagodba djetetu nestane i da se dogodi adaptacija na odgajatelja. Za Mariu Montessori reformacija nije samo proces zamjene starih metoda novima, za nju reformacija znači preoblikovanje, obogaćivanje i obnavljanje života.

„Da ne bismo odgojili djecu statiste, moramo ih odgajati da sa svojom sposobnošću prilagođavanja, inteligencijom i kreativnošću pronađu konstruktivan način za upravljanje svijetom. Stvoriti svijet koji je sam po sebi puno ljepše mjesto za život i puno ugodnije nego što je sada, cilj je svakoga od nas“ (Buczynski i suradnice, 2019, str. 39).

7. LITERATURA

- Anderson, G. (2005). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press.
- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-216. Preuzeto 20. svibnja 2022. iz <http://hrcak.srce.hr/file/172488>
- Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru*. Zagreb: HENA COM
- Buczynski, N.;suradnice. (2019). *Montessori škrinjica, priručnik za učitelje, odgajatelje i roditelje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Cindrić, M.; Miljković, D.; Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson
- Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020a). Methodological and Thematic Trends: A Case Study of Two Pedagogical Journals in Croatia. U: A. Lipovec, J. Batič i E. Kranjec (Ur.), *New Horizons in Subject-Specific Education/Research Aspects of Subject-Specific Didactics* (str. 159-180). Maribor: University of Maribor, University Press.
- Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020b). Through the looking glass: methodological features of research of alternative schools. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 55-71.
- Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2021). Methodological approaches to the inclusion of students with disabilities. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3-4), 148-165.
- Dubovicki, S. i Velki, T. (2022). Methodological particularities in research on contemporary childhood in Croatia: A pedagogical–psychological perspective. *Journal of Elementary Education*, 15(1), 91-104.
- Gorard, S i Taylor, C. (2004). *Combinig methods in educational and social research*. Berkshire: Open University Press.
- Hrvatsko Montessori društvo (2000). *Maria Montessori: Rad*. Preuzeto 13.travnja 2022. iz <https://hrmdrustvo.hr/montessori-pedagogija-u-hrvatskoj/>
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Prosveta
- Koludrović, M. (2013a), *Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi*. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 295-307.

- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U: H. Vrgoč (ur.). *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, str. 18 – 38. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Montessori, M. (1912), *The Montessori method*. New York: FREDERICK A. STOKES COMPANY MCMXII, 86-104.
- Montessori, M. (2003). *Dijete: tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Preuzeto 15. travnja 2022.
- Nebula/Montessori asocijacija (2010). *Montessori diljem svijeta*. Zagreb. Preuzeto 25.05.2022. <http://www.nebulamontessori.hr/onama.html>
- Osnovna Montessori škola „Barunice Dédée Vranyczany. Zagreb. Preuzeto 27.05.2022. <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/>
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: V. Previšić (ur.). *Kurikulum: teorije, metodologije, sadržaj, struktura*, str. 15. – 37. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Previšić, V. (ur.) (2007.a) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i školska knjiga.
- Previšić, V. (2005) *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. *Pedagoški istraživanja*, II (2), 165. – 174.
- Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*. Zagreb: Naklada Ljevak
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Topolovčan, T. (2016). *Art-Based Research of Constructivist Teaching*. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141-1172.
- Topolovčan, T. (2017). *Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja*. S. Opić, B.

Bognar i S. Ratković (Ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Topolovčan, T. (2020). Certain dilemmas and opportunities to research the role of digital media in teaching and learning. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek i D. Delcheva (ur.), *Didactic Challenges III: Didactic Retrospective and Perspective Where/How do we go from here?* (str. 376-388). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Topolovčan, T., Dubovicki, S. (2019). The heritage of the Cold War in contemporary curricula and educational reforms. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 11-32.

Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

TABLICA SLIKA:

Slika 1. Maria Montessori (izvor: https://hkm.hr/obitelj/montessori-pedagogija-polazi-od-djeteta-i-potice-oblikovanje-nutarnjeg-zivota/)	16
Slika 2. Materijal u Osnovnoj Montessori školi „Barunice Dédée Vranyczany“ (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	25
Slika 3. Materijal za praktične vježbe (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	27
Slika 4. Materijal za razvoj osjetilnosti (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	28
Slika 5. Materijal za matematiku (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	30
Slika 6. Materijal za jezik (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	32
Slika 7. Kozmički odgoj (izvor: http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/skola)	33

8. BIOGRAFIJA

Moje ime je Paula Džakula. Rođena sam 31.07.1998. godine u Makarskoj. Pohađala sam Osnovnu školu Gradac, a po završetku osnovnoškolskog obrazovanja upisala sam Srednju školu fra Andrije Kačića Miošića, smjer Opća gimnazija. Srednjoškolsko obrazovanje završila sam 2016./2017. godine nakon čega upisujem Učiteljski studij, Sveučilišta u Zagrebu na odsjeku u Čakovcu, smjer razredna nastava – modul informatika.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Kurikulumska i didaktička obilježja Montessori pedagogije* izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Vlastoručnim potpisom potvrđujem izjavu o samostalnoj izradi diplomskog rada.
