

Slika djeteta u Montessori pedagogiji

Marković, Iris

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:141:764946>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-30**



Repository / Repozitorij:

[FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA OSIJEK
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Iris Marković

SLIKA DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2024.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA OSIJEK
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

SLIKA DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Alternativni predškolski programi

Mentor: izv. prof. dr. sc. Alma Škugor

Student: Iris Marković

Matični broj studenta: 0079067665

Osijek, 2024.

SLIKA DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

SAŽETAK

Diplomski rad istražuje sliku djeteta u Montessori pedagogiji, jednom od najutjecajnijih odgojno-obrazovnih pristupa 20. stoljeća. Montessori pedagogija temelji se na dubokom poštovanju djetetove individualnosti, slobodi izbora i stvaranju pripremljene okoline koja podržava cjeloviti razvoj djeteta. Kroz analizu temeljnih načela ove metode kojima se oblikuje slika o djetetu, kao što su poštovanje djeteta, samostalnost, sloboda i disciplina te pripremljena okolina, rad ističe važnost omogućavanja djeci da samostalno istražuju i uče vlastitim tempom. Pregledom relevantne literature i usporedbom s aktualnim Kurikulumom ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj pokazuje sličnosti i razlike između ova dva pristupa, pri čemu Montessori metoda nudi veću fleksibilnost i autonomiju. Zaključak rada upućuje kako Montessori pedagogija pruža vrijedne alate za cjeloviti razvoj djeteta, čineći je relevantnom i u suvremenom kontekstu.

Ključne riječi: Montessori pedagogija, odgoj i obrazovanje, pripremljena okolina, slika djeteta, samostalnost, sloboda izbora

IMAGE OF A CHILD IN MONTESSORI PEDAGOGY

SUMMARY

The thesis explores the image of the child in Montessori pedagogy, one of the most influential educational approaches of the 20th century. Montessori pedagogy is based on deep respect for the child's individuality, freedom of choice, and the creation of a prepared environment that supports the holistic development of the child. Through the analysis of the core principles of this method, which shape the image of the child—such as respect for the child, independence, freedom and discipline, and the prepared environment—the paper highlights the importance of allowing children to explore and learn at their own pace. By reviewing relevant literature and comparing it with the current Early Childhood and Preschool Curriculum in the Republic of Croatia, it shows the similarities and differences between these two approaches, with the Montessori method offering greater flexibility and autonomy. The conclusion points out that Montessori pedagogy provides valuable tools for the holistic development of the child, making it relevant even in the contemporary context.

Keywords: Montessori pedagogy, education, prepared environment, image of the child, independence, freedom of choice

Sadržaj

Sadržaj.....	6
1. UVOD	1
2. POVIJEST MONTESSORI PEDAGOGIJE	2
2.1. Život i djelo Marije Montessori.....	2
3. SLIKA DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI.....	6
3.1. Slika djeteta u odgoju i obrazovanju krajem 19. i početkom 20. stoljeća	6
3.2. Temeljna obilježja Montessori pedagogije.....	10
3.3. Uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji.....	13
3.4. Životna razdoblja djeteta	14
3.4.1. Razdoblje od rođenja do 3. godine.....	14
3.4.2. Razdoblje od 3. do 6. godine.....	14
3.4.3. Razdoblje od 6. do 12. godine.....	15
3.4.4. Razdoblje od 12. do 18. godine.....	15
3.5. Upijajući um.....	16
3.6. Etape posebne osjetljivosti.....	17
3.6. Montessori načela usmjerena na sliku o djetetu	19
3.6.1. Poštovanje djeteta.....	19
3.6.2. Polarizacija pažnje	19
3.6.3. Sloboda i disciplina.....	19

3.6.4. Pripremljena okolina	20
3.6.5. Samostalnost i poticanje samopouzdanja	20
4. PREGLED RELEVANTNE LITERATURE I DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O SLICI DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI	22
5. RASPRAVA.....	26
6. ZAKLJUČAK.....	29
7. POPIS LITERATURE	31

1. UVOD

Pedagoške ideje i obrazovni koncept Marije Montessori prepoznati su na svjetskoj razini te se primjenjuju u brojnim ustanovama, od vrtića do škola, diljem svijeta. Njene škole djeluju na gotovo svim kontinentima, a metode koje je razvila postale su sastavni dio suvremenog obrazovanja. Montessori je utemeljila svoj pristup na ideji da pripremljena okolina i sloboda izbora imaju ključnu ulogu u dječjem razvoju. Zahvaljujući svom medicinskom obrazovanju i dugogodišnjem istraživanju dječjeg ponašanja, razvila je metode koje su prilagođene djetetovim potrebama, potičući samostalno učenje i razvoj.

Iskustvo Marije Montessori s rodnim predrasudama tijekom obrazovanja, kao i njezina borba za prava žena i djece, potaknuli su je da kritički promišlja o tadašnjem obrazovnom sustavu. Uvidjela je da sustav ne zadovoljava stvarne potrebe djece, već se usredotočuje na strog disciplinarni pristup temeljen na nagradama i kaznama. Ovaj način poučavanja bio je usmjeren na akademske vještine poput čitanja, pisanja i aritmetike, dok su dublje emocionalne, socijalne i razvojne potrebe djeteta bile zanemarene. Montessori je prepoznala važnost holističkog pristupa odgoju.

Promjene koje je Montessori uvela, otkrivajući potrebe djeteta za istraživanjem svijeta putem osjetila, aktivnim stjecanjem znanja, slobodnim izborom i poštovanjem, postale su temelj njezine pedagogije. U ovom radu prikazana je slika djeteta u obrazovanju početkom 20. stoljeća, kako se oblikovala Montessori metoda u radu s djecom, te kako su njezine ideje mijenjale sliku djeteta u tadašnjem, ali i u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu. Istraživanjem temeljnih karakteristika Montessori metode i njezine primjene u suvremenim vrtićima, dobiven je cjelovit uvid u odgoj i obrazovanje djeteta prema Montessori pedagogiji, koje ga prepoznaje kao slobodno biće sposobno za samostalno otkrivanje svijeta i učenje.

2. POVIJEST MONTESSORI PEDAGOGIJE

2.1. Život i djelo Marije Montessori

Pedagoške ideje Marije Montessori i njezin obrazovni koncept prepoznati su širom svijeta. Montessori je bila strastvena zagovornica dječjih prava i neometanog razvoja, a njeno nasljeđe kao reformatorice pedagogije i danas je snažno prisutno. Tisuće učitelja i odgojitelja smatraju se sljedbenicima Montessori metode, posvećeni promicanju njezinih pedagoških ideja (Seitz i Hallwachs, 1997). Rođena 31. kolovoza 1870. u Chiaravalleu, Italija, potječe iz obitelji intelektualaca i poduzetnika. Obitelj se seli u Rim kada je Maria imala dvanaest godina, omogućivši joj pristup kvalitetnom obrazovanju, što će je kasnije pripremiti za rad u podučavanju, tada jednom od rijetkih zanimanja dostupnih ženama (Britton, 2000). Montessori se nije zadovoljila ograničenim ulogama koje su bile predviđene ženama njezinog doba, već se upisala na studij medicine, postavši jedna od prvih žena liječnica u Italiji. Taj korak bio je prekretnica u njenom životu, jer joj je omogućio da proučava razvoj djece i primijeni svoja znanja u pedagoškom radu, čime je postavila temelje za razvoj Montessori metode (Matijević, 2001).

Suprotno očekivanjima za mladu djevojku svog vremena, Maria Montessori je kao trinaestogodišnjakinja upisala tehničku školu, koja je u to vrijeme bila dostupna samo dječacima, pokazujući rani interes za matematiku (Britton, 2000). Njena odlučnost da slijedi svoj put, unatoč društvenim normama i željama roditelja, nastavila se kroz studij prirodnih znanosti, gdje je razvila želju da postane liječnica. Montessori je diplomirala medicinu 1896. godine (Seitz i Hallwachs, 1997), postavši jedna od prvih žena liječnica u Italiji. Ta iskustva, u društvu koje je ograničavalo žene, oblikovala su njezin rad i buduće pedagoške ideje. Borba s predrasudama već tijekom školovanja potaknula je njezinu kasniju posvećenost borbi za prava žena i djece, što je postalo temelj njezine pedagoške filozofije.

Tijekom studija, Maria Montessori snažno se suprotstavljala socijalnoj nepravdi koju su žene i djeca, posebno iz nižih društvenih slojeva, morali trpjeti. Mnogi su bili prisiljeni raditi u izuzetno teškim uvjetima, često i do dvanaest sati dnevno, za minimalne plaće koje nisu bile dovoljne ni za osnovne životne potrebe. Ovaj je društveni angažman doveo do suradnje sa ženama iz viših slojeva

koje su se također borile za socijalnu pravdu. Montessori ih je uspjela motivirati da podupru socijalne programe (Seitz i Hallwachs, 1997).

Godine 1896. Montessori je postala prva žena koja je predstavljala Italiju na Internacionalnom kongresu žena u Berlinu. Njezin govor bio je dočekan s velikim odobravanjem zbog kritičkog i prodornog pristupa tadašnjim društvenim pitanjima. Montessorin širok spektar interesa i razumijevanje društvenih promjena učinili su je vodećom reformatoricom ranog 20. stoljeća, s uvjerenjem da kroz obrazovanje može oblikovati bolje društvo (Šagud i Toplek, 2018).

Nakon diplome, radila je kao liječnica u bolnici San Giovanni, gdje je posebno bila usmjerena na žene i djecu. Godine 1897. postaje asistentica na psihijatrijskoj klinici Rimskog sveučilišta, gdje se susrela s djecom koju su tada smatrali "zaostalom". Ovaj susret s djecom s posebnim potrebama usmjerio je njezinu pozornost na važnost obrazovanja za svu djecu, bez obzira na njihove sposobnosti (Britton, 2000). Godine 1901. odlučila je produbiti svoje znanje o razvoju čovjeka i upisala studij psihologije, antropologije i filozofije odgoja. Ubrzo nakon toga, 1904. godine, postala je profesoricom pedagoške antropologije na Rimskom sveučilištu (Britton, 2000). Njezin pedagoški rad nije se temeljio na tada postojećim metodologijama, već je kroz promatranje, koje je proizašlo iz njenog medicinskog obrazovanja, razvila vlastitu metodu. Promatrajući djecu, Maria Montessori nastojala je razumjeti njihove prirodne sklonosti i način na koji najbolje uče, kako bi im olakšala proces obrazovanja (Davies, 2022).

Godine 1906. Montessori je organizirala prve škole i vrtiće u sklopu projekta izgradnje siromašne radničke četvrti u Rimu. Prva takva ustanova, nazvana *Casa dei Bambini (Dječja kuća)*, otvorena je u četvrti San Lorenzo i bila je namijenjena djeci u dobi od 3 do 6 godina (Britton, 2000). Montessori je opremila prostor prilagođen djeci, koristeći senzomotoričke materijale i namještaj prilagođen njihovim potrebama (Seitz i Hallwachs, 1997). Upravo u *Dječjoj kući*, Montessori je razvila i testirala svoju metodu koja je ubrzo postala međunarodno priznata i prihvaćena. Metoda se temeljila na pažljivom promatranju djece te je sinteza njezinih znanja iz medicine i pedagogije omogućila stvaranje jedinstvenog obrazovnog pristupa (Pitamić, 2013). Kako je vijest o njezinoj revolucionarnoj metodi učila djecu samostalnosti i potaknula njihov prirodni razvoj, mnogi su posjetitelji dolazili iz različitih krajeva svijeta da bi vidjeli uspješnu primjenu Montessori pedagogije iz prve ruke. Njezina knjiga *Metoda znanstvene pedagogije primijenjena na odgoj*

djeteta u Dječjoj kući, objavljena 1909. godine, postala je temeljno djelo, kasnije preimenovano u *Otkriće djeteta* te prevedeno na više od 20 jezika (Britton, 2000).

Zbog sve većeg interesa za njezinu metodu, Montessori je počela organizirati tečajeve za učitelje i odgojitelje diljem svijeta, počevši od Rima 1909., a kasnije i u Londonu, Barceloni, Parizu te Indiji (Seitz i Hallwachs, 1997). Kako bi održala i promovirala svoju metodu na međunarodnoj razini, 1929. godine je zajedno sa sinom osnovala *AMI* (Asocijacija Montessori Internacional), organizaciju koja i danas postoji, sa sjedištem u Amsterdamu. AMI je postao ključna platforma za promicanje Montessori pedagogije diljem svijeta, a mreža škola nastavila se širiti po Sjevernoj Americi, Japanu, Njemačkoj, Italiji i mnogim drugim zemljama (Seitz i Hallwachs, 1997).

Uspjeh Montessori metode leži u njenom inovativnom pristupu koji je prepoznao djetetove prirodne sposobnosti, osiguravajući im priliku za neometan rast i razvoj. Upravo zbog toga je postala prekretnica u povijesti obrazovanja, ostavljajući trajni utjecaj na globalnom nivou.



Slika 1. Raspored materijala u učionici dječje kuće (izvor: <https://hrcak.srce.hr/file/321301>)

Tijekom ratnih godina, zbog sukoba s fašističkim režimom, Montessori je provela vrijeme u Španjolskoj, gdje je osnovala Institut za obuku učitelja u Barceloni. Međutim, zbog političkih napetosti, 1939. godine odlazi u Indiju, gdje je ostala do kraja rata, nastavljajući razvijati

Montessori pokret. Indija i danas ima snažan utjecaj njezine metode, koja se široko primjenjuje u obrazovanju djece. Nakon završetka rata, 1946. godine, Montessori se vraća u Europu, putujući i držeći predavanja u Engleskoj te oživljavajući interes za svoju pedagošku metodu (Britton, 2000). Osobno iskustvo s fašizmom, nacizmom i komunizmom uvjerilo ju je u važnost slobodnog razmišljanja u svim društvima. Shvatila je da rigidne ideologije, bilo političke ili religijske, neizbježno vode u stagnaciju i prepreke ljudskom napretku. Zbog svojih stavova o slobodi misli i obrazovanja, i Mussolini i Hitler naredili su zatvaranje Montessori škola u 1930-ima (Polk-Lillard & Lillard-Jessen, 2022). Unatoč izazovima, Montessori je nastavila raditi i podučavati, a mnoge zemlje su joj iskazale počast dodjeljujući joj brojne nagrade. Umrula je 1952. godine u Nizozemskoj (Britton, 2000). Njezina smrt nije usporila širenje Montessori pokreta. Naprotiv, od 1960-ih godina doživio je globalni preporod, a interes za njezine ideje nastavlja rasti do danas, potvrđujući trajni utjecaj njezine pedagoške metode. Početkom 90-ih godina prošlog stoljeća u svijetu je postojalo više od 4000 Montessori škola i dječjih vrtića. U listopadu 1991. sastaju se sva glavna Montessori udruženja i otvorena je krovna organizacija *Accreditation Council for Teacher Education – Savjet za odobravanje programa za Montessori odgojitelje i učitelje (MACTE)* (Britton, 2000). Montessori škole i programi postoje na svim kontinentima, osim na Antartici. U Amsterdamu postoji više od 20 Montessori škola za populaciju od 800 000 ljudi, a namijenjene su za djecu od dojenačke dobi do 18 godina. Montessori škole pohađali su brojni poznati ljudi, a neki od njih su Larry Page i Sergey Brin (osnivači Google-a), Jeff Bezos (osnivač Amazona), Jacqueline Kennedy Onassis (bivša prva dama SAD-a) i Gabriel Garcia Marquez (romanopisac i dobitnik Nobelove nagrade) (Davies, 2022).



Slika 2. Maria Montessori (izvor: <https://montessori.org.au/biography-dr-maria-montessori>)

3. SLIKA DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

U Montessori pedagogiji dijete je središnja figura. Maria Montessori inzistirala je da se djetetom treba baviti na temelju spoznaja stečenih znanstvenim opažanjima, smatrajući da omogućavanje ranih iskustava djetetu pomaže u njegovom normalnom razvoju (Garmaz i Tomašević, 2018). Montessori je vjerovala da djeca posjeduju mnoge skrivene mogućnosti koje bi trebalo razvijati kroz odgoj i obrazovanje. Prema njenom mišljenju, gubitak ranih godina nenadoknadiv je, a prve godine života djeteta moraju biti njegovane s najvećom pozornošću, jer je upravo tada dijete najbogatije kreativnim potencijalima (Garmaz i Tomašević, 2018). Maria Montessori smatrala je da djetetova percepcija i osjetilni razvoj započinju još u majčinoj utrobi. Prema njoj, nerođeno dijete osjeća tonove, vibracije i emocije, osobito majčin glas i emocionalna stanja. Istraživanja su pokazala da fetus reagira na visoke frekvencije i zvukove iz okoline, što je potvrdilo Montessorinu intuiciju. Vjerovala je da to stvara odgovornost odraslih prema nerođenom djetetu, smatrajući ga ne samo biološkim već i duhovnim bićem koje od samog početka zahtijeva toplinu, podršku i stimulativnu okolinu za razvoj. Djeca su, prema Montessori, prirodno znatiželjna, otvorena za kontakte i sklona učenju kroz prilagodbu i upijanje novih informacija (Garmaz i Tomašević, 2018). Njezin pristup naglašava da već od najranije faze života treba posvetiti pažnju cjelovitom razvoju djeteta, što uključuje emocionalnu i duhovnu dimenziju, uz fizički i kognitivni rast.

3.1. Slika djeteta u odgoju i obrazovanju krajem 19. i početkom 20. stoljeća

Slika djeteta i njegovo mjesto u društvu značajno su se mijenjali kroz povijest, posebno u razdobljima kao što su 19. i 20. stoljeće. U 19. stoljeću, tijekom industrijske revolucije, djeca su često bila izrabljivana i radila su u teškim uvjetima, posebno u rudnicima i tvornicama, gdje su radila do 14 sati dnevno. Poslodavci su ih rado zapošljavali zbog njihove poslušnosti i jeftine radne snage, a njihov rad često je bio ključan za obiteljske prihode (Fass, 2004). Tek krajem 19. stoljeća počinju se uvažavati prava djece, ograničava se radno vrijeme i određuje minimalna dob za rad, čime se počinju poboljšavati životni uvjeti djece (Fass, 2004). Već u djelima filozofa, poput Platona i Aristotela, razmatrali su se prvi koncepti odgoja djece, dok se Marko Fabije Kvintilijan bavio specifičnim aspektima odgoja u ranom djetinjstvu. Jan Amos Komensky u svom djelu *Informatorij za materinsku školu* razrađuje model obiteljskog odgoja male djece (Došen–Dobud,

2019). Važni teoretičari institucijskog odgoja, poput Johanna Heinricha Pestalozzija, Friedricha Fröbela i Roberta Owena, postavili su temelje za razvoj predškolskog obrazovanja. Friedrich Fröbel bio je značajan njemački pedagog koji je 1840. godine osnovao ustanovu pod nazivom *Kindergarten*, preteču današnjih vrtića. Njegove ideje o predškolskom odgoju postavile su temelje za institucionalizirani odgoj male djece. Posebno je naglašavao važnost igre u razvoju djeteta, smatrajući je ključnom za intelektualni i društveni razvoj. Fröbel je tvrdio da igra nije samo način na koji dijete djeluje, već i kako uči te se razvija na intelektualnoj, socijalnoj i moralnoj razini (Došen–Dobud, 2019). Komensky, Fröbel i Montessori prepoznati su kao ključni reformatori odgoja djece predškolske dobi (Mendeš, 2015). U Europi sredinom 19. stoljeća, uslijed industrijskog procvata, dolazi do značajnih promjena u društvu, što uključuje i širenje institucijskog predškolskog odgoja. Razlog tome leži i u većoj angažiranosti žena u obavljanju poslova, odnosno one postaju radna snaga. Ove društvene promjene uvjetovale su razvoj sustava institucijske brige o djeci (Mendeš, 2015). Uzevši u obzir zaposlenost oba roditelja, javila se potreba za ustanovama poput dječjih zabavišta i čuvališta koje su brinule o djeci za vrijeme odsustva roditelja. Te institucije uglavnom su osnivali privatnici ili crkveni redovi, a prva predškolska ustanova u Hrvatskoj otvorena je u Dubrovniku 1432. godine pod nazivom *Dječje nahodište* (Mendeš, 2015). Godine 1848., nakon građanskih revolucija, Austro-Ugarska Monarhija, kojoj je pripadala i Hrvatska, prolazi kroz razdoblje tranzicije. Nakon 1867. godine i uspostave dualizma, Hrvatska se našla podijeljena između Beča i Budimpešte. Hrvatsko-ugarskom nagodbom iz 1868. godine, Hrvatskoj je omogućeno pravo da donekle samostalno odlučuje o vlastitom školskom sustavu, što je omogućilo postavljanje temelja za razvoj obrazovanja u skladu s nacionalnim potrebama (Rajić, 2013).

Radnički i umjetnički pokret početkom 20. stoljeća ujedinio se u jak reformski pokret koji je imao za cilj osnažiti pojedinca i osigurati razvoj uspješnog građanina. Ellen Key, koja je 1900. godine objavila knjigu *Stoljeće djeteta*, uvelike je utjecala na obrazovne reforme tog doba, usmjeravajući pedagoge prema holističkom pristupu obrazovanju, naglašavajući važnost razvoja osobnosti i potencijala djeteta. Reformske pedagogije s početka 20. stoljeća usmjerene su na dijete, a u Sjedinjenim Američkim Državama progresivna pedagogija postaje birokratizirana, fokusirajući se sve više na standardizaciju i testove (Rajić, 2013). Ove ideje imale su dalekosežne posljedice na percepciju djeteta u društvu, pridonoseći razvoju suvremenih obrazovnih i odgojnih pristupa. Tijekom druge polovice 20. stoljeća obrazovne reforme u Europi proširile su se i na kvalitativne

promjene u obrazovanju. To je uključivalo produljenje obveznog obrazovanja, promjenu kriterija za odabir učitelja, usvajanje stranih jezika i inkluziju svih učenika (Rajić, 2013). Nasuprot tradicionalnoj slici djeteta, postmodernizam i kraj 20. stoljeća donosi suvremeni pogled na dijete kao kompetentnog člana društva čije je mišljenje važno. Dijete je sposobno donositi odluke o važnim pitanjima koja utječu na njegov život te se promatra kao osoba koja samostalno razmišlja i djeluje (Maleš i sur., 2012). Bašić (2011) naglašava da suvremeni pristup djetetu ima korijene u romantičarskom poimanju djetinjstva, koje dijete vidi kao prirodno i kreativno biće, te priznaje djetinjstvo kao dragocjeno razdoblje razvoja. Moderna slika djeteta, prema Bašiću (2011), temelji se na vjeri u kreativne potencijale djece i naglašava važnost osiguravanja sigurnog okruženja u kojem djeca mogu rasti. Suvremeni pristup nije potpuno nova paradigma, već proširuje razumijevanje djetetova razvoja i odnosa s okolinom. S ovom slikom djeteta dolazi i nova uloga odraslih u odgoju – oni trebaju pružiti djeci uvjete za istraživanje i razvoj njihovih individualnih mogućnosti te im omogućiti osjećaj povezanosti sa svijetom.

Kako su tijekom 90-ih godina 20. stoljeća izostale značajne hrvatske reforme, nije bilo velikih promjena u obrazovnom sustavu. Matijević (1991, prema Rajić, 2013) naglašava da su prijedlozi reformi tijekom tog perioda bili usmjereni na demokratizaciju odnosa u školi, stavljanje djeteta u središte obrazovnog procesa te otvaranje škola prema društvenoj zajednici i djeci, čak i izvan vremena nastave (Rajić, 2013). Reformatori su također isticali važnost subjektivnosti učenika i učitelja te ostvarivanja pedagoške komunikacije kroz dogovor i suradnju. Nakon završetka Domovinskog rata, tijekom kasnih 90-ih godina 20. stoljeća, započele su reforme koje su dovele do modernizacije hrvatskog obrazovnog sustava. Reforme su bile usmjerene na otvaranje sustava prema pedagoškom i školskom pluralizmu, decentralizaciji financiranja obrazovanja, povećanju autonomije lokalnih zajednica, modernizaciji nastavnih programa i uvođenje pluralizma u udžbeničku literaturu (Rajić, 2013).

Promatrajući reforme u suvremenom kontekstu, Sahlberg (2009., prema Rajić, 2013) prepoznaje dva ključna trenda reformi obrazovanja: globalni obrazovni reformski pokret (GeRM) i alternativni reformski pokret (ARM). U knjizi *Lekcije iz Finske* Sahlberg dodatno pojašnjava razlike između ovih pokreta. *Globalni obrazovni reformski pokret* (GeRM) karakterizira postavljanje strogih, univerzalnih standarda za sve škole, učitelje i učenike, a s ciljem poboljšanja kvalitete i ujednačenosti obrazovnih rezultata. Ovaj pristup naglašava važnost osnovnih

akademske vještine, poput pismenosti i matematičkih sposobnosti, koje su osnova za postizanje obrazovnih ciljeva. Poučavanje se u globalnom obrazovnom reformskom pokretu fokusira na unaprijed postavljene ciljeve i rezultate, gdje se uspjeh mjeri standardiziranim testiranjem. U konačnici, rezultate ovih reformi temelje se na testovima i uspjehu učenika, a uspješnost škole usko je povezana s inspekcijama i nagrađivanjem škola koje postignu bolje rezultate. S druge strane, *Alternativni reformski pokret (ARM)* zastupa fleksibilniji pristup obrazovanju. Iako se postavljaju jasni standardi, oni su prilagođeni nacionalnim i lokalnim potrebama kako bi najbolje služili interesima učenika. Učenike se ne ocjenjuju isključivo na temelju testova, već na temelju razvoju osobnosti, kreativnosti i moralnih vrijednosti. ARM također potiče učitelje na preuzimanje rizika u razvoju kurikuluma i nastave, uz uvođenje inovacija koje su prilagođene učenicima. Umjesto mjerenja uspjeha isključivo testovima, naglasak je na povjerenju i odgovornosti učitelja, stvaranju kulture podrške i zajedničkog rješavanja problema. Učitelji su glavni pokretači obrazovnih reformi, a resursi se usmjeravaju prema školama i učenicima koji su u riziku zaostajanja (prema Rajić, 2013).

Danas djeca odrastaju u socijalno kompleksnom, tehnološki razvijenom i kulturno raznolikom svijetu, a suvremeni pogledi na djetinjstvo i ulogu djeteta u društvu značajno se razlikuju od onih u prošlosti. Suvremeno društvo percipira dijete kao aktivnog sudionika u svakodnevnim aktivnostima, sposobnog za osobni rast i razvoj. Djeca su danas viđena kao kompetentna i znatiželjna bića, koja od rođenja ulaze u interakcije sa svojom okolinom, razvijajući se kroz te interakcije (Jurčević Lozančić, 2011).

Sukladno novim pogledima na dijete mijenja se i njegova uloga u obitelji. Djeca su danas ravnopravni članovi obitelji, s pravom na izražavanje vlastitih ideja i sudjelovanje u obiteljskim odlukama, u skladu sa svojim godinama i psihofizičkim mogućnostima. Roditelji su danas svjesni potrebe da, osim osiguravanja egzistencijalnih uvjeta, zadovoljiti psihološke potrebe djeteta, uključujući ljubav, pažnju, pripadanje i slobodu (Jurčević Lozančić, 2011). Dijete također ima novi položaj u društvu. Tijekom godina doneseni su brojni međunarodni dokumenti koji štite prava djece, uključujući Konvenciju o pravima djeteta iz 1989. godine, koja je pravno obvezujući dokument za države potpisnice, uključujući Republiku Hrvatsku. Ova konvencija temelji se na načelima koja uključuju pravo djeteta na život, razvoj, sudjelovanje u odlučivanju i zaštitu od diskriminacije (Pećnik i Starc, 2010).

Zaključno, slika djeteta u društvu prošla je kroz značajne promjene od 19. stoljeća do danas. Dok su djeca u prošlosti bila često zanemarivana, suvremeni odgojni pristupi, poput Montessori pedagogije, ističu važnost djetetove autonomije, prava i aktivnog sudjelovanja u društvu i obitelji. Ove promjene odražavaju se i u međunarodnim dokumentima i zakonodavstvu, koji danas pružaju sveobuhvatnu zaštitu i podršku dječjim pravima. Roditelji i odgajatelji sada imaju odgovornost osigurati djeci uvjete za stjecanje kompetencija potrebnih za život i samostalno donošenje odluka (Ljubetić i sur., 2017).

3.2. Temeljna obilježja Montessori pedagogije

Pristup Marije Montessori temelji se na pažljivom promatranju djeteta kako bi se razumjele njegove individualne potrebe. Montessori je prepoznala da se potrebe djeteta mijenjaju s razvojem društva te je smatrala da je ključno prilagoditi odgojno-obrazovni proces tim promjenama. Ono što se može smatrati zlatnim pravilom Montessori pedagogije jest promatrati, slušati, zaštititi i poticati sigurnu i ljubavljvu ispunjenu obiteljsku zajednicu, bez obzira na različitosti u obiteljima i vremenskim razdobljima (Britton, 2000). Montessori je postavila novi cilj odgoja definirajući ga kao proces pomoći u razvoju cjelovitog ljudskog bića. Ovaj proces je fokusiran na prilagodbu okoline koja podržava razvoj djeteta u skladu s mjestom, vremenom i kulturom. Djeca, bez obzira na to jesu li rođena u kamenom dobu ili modernom vremenu, imaju iste temeljne potrebe koje moraju biti zadovoljene kako bi preživjela i pridonijela zajednici u kojoj žive (Polk–Lillard i Lillard–Jessen, 2022). Montessori je svoju pedagošku metodu temeljila na dubokom razumijevanju djeteta i njegovih potreba, koje je stekla dugotrajnim promatranjem i radu s djecom, pa i onom s poteškoćama u razvoju. Montessori je isticala da njezina metoda nije rezultat unaprijed postavljenog plana, već je proizašla iz pažljivog promatranja i proučavanja djece. Neke od ključnih spoznaja koje je stekla tijekom tog procesa su da djeca moraju osjetiti radost tijekom učenja, da vole red, imaju interes za stvarnost i maštu te žele biti neovisna, poštovana i slušana (Pitamić, 2013).

Promatrajući djecu iz različitih kultura i u različitim razvojnim razdobljima, Montessori je identificirala osjetljive etape u razvoju djeteta, kao i univerzalne karakteristike djetinjstva. Osjetljive etape su posebni trenuci u razvoju djeteta kada je ono posebno osjetljivo na određene

podražaje i iskustva. Tijekom tih etapa, dijete pokazuje iznimnu sposobnost koncentracije, usmjeravajući svu svoju pažnju na trenutno iskustvo (Herrmann, 2017).

Prema Mariji Montessori, svako dijete ima određene temeljne potrebe, a to su:

1. Radost učenja
2. Sklonost redu
3. Potreba za neovisnošću
4. Potreba za uvažavanjem i slušanjem
5. Zanimanje za činjenice i fikciju.

Montessori je ove potrebe smatrala univerzalnima, neovisno o nacionalnosti, spolu, rasi ili podrijetlu djeteta. I danas, više od 50 godina nakon njezine smrti, ove potrebe ostaju nepromijenjene i ključne su za razumijevanje djeteta u kontekstu Montessori pedagogije (Pitamić, 2014).

Montessori je svoj pristup odgoju temeljila na tri središnje ideje:

1. Dijete treba imati što više tjelesne i intelektualne slobode.
2. Okolina i način njezina uređenja imaju velik utjecaj na razvoj i učenje djeteta.
3. Dubok utjecaj na djetetov razvoj imaju odrasli iz njegove okoline, osobito roditelji (Britton, 2000).

Također, Montessori je identificirala univerzalne karakteristike djetinjstva koje uključuju:

1. Upijajući um
2. Razdoblja posebne osjetljivosti
3. Učenje kroz igru i rad
4. Prolazak kroz različite etape razvoja

5. Želja za neovisnošću (Britton, 2000).

Kada je Montessori razjasnila ove univerzalne karakteristike djetinjstva, usmjerila se na primjenu tih otkrića u odgoju i obrazovanju djece, što je rezultiralo oblikovanjem metode koja se danas naziva Montessori metoda.

Glavni ciljevi Montessori metode su:

1. Olakšati razvoj jedinstvene dječje osobnosti.
2. Pomoći djetetu da se društveno i emocionalno prilagodi, te da raste u snažno i sretno dijete.
3. Pomoći djetetu da u potpunosti razvije svoje intelektualne sposobnosti (Britton, 2000).

Montessori je posebnu pažnju posvetila važnosti djetetovih ruku, koje je smatrala "instrumentom inteligencije". Montessori pedagogija i danas živi jer prenosi bezvremenske vrijednosti iz generacije u generaciju, usmjeravajući dijete prema razvoju u samostalnu i odgovornu osobu, sposobnu za prilagodbu svijetu sutrašnjice (Herrmann, 2017).

Kako bi podržala djetetov razvoj, Montessori metoda koristi specifične didaktičke materijale koji su osmišljeni tako da su jednostavni za korištenje, pristupačni djeci i pedagoški vrlo vrijedni. Ovi materijali pokrivaju različita područja:

1. Materijali za vježbe praktičnog života
2. Osjetilni materijali
3. Materijali za matematiku
4. Materijali za jezik
5. Materijali za kozmički odgoj (Seitz, Hallwachs, 1997).

Ovi materijali omogućuju djetetu da uči kroz vlastitu aktivnost, razvijajući svoje sposobnosti i znanja u sigurnom i podržavajućem okruženju. Montessori metoda ostaje relevantna i danas, pružajući djeci priliku da razviju svoje potencijale kroz slobodu izbora i učenje kroz iskustvo.

3.3. Uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji

U Montessori pedagogiji uloga odgojitelja je izuzetno važna, ali istovremeno suptilna i usmjerena na promicanje djetetove samostalnosti. Maria Montessori je razvila koncept odgojitelja kao vodiča koji pažljivo prati i podržava djetetov razvoj, no pritom se povlači u trenutku kada dijete preuzima inicijativu i postaje samostalno u učenju.

U Montessori pedagogiji odgojitelj ima i direktnu i indirektnu ulogu, što je temeljeno na shvaćanju djeteta kao aktivnog sudionika u procesu učenja. Odgojitelj također vodi dijete tijekom učenja, ali njegova uloga se mijenja ovisno o djetetovoj razini razvoja. U početnoj fazi, ili direktnoj ulozi, odgojitelj upućuje dijete u korištenje materijala, a kasnije, kada dijete stekne dovoljno iskustva, pomaže mu da bolje razumije pojmove koje je spontano usvojilo kroz rad i indirektno sudjeluje u procesu učenja. Ovaj proces omogućuje djetetu da razvije dublje razumijevanje i samopouzdanje u vlastite sposobnosti (Montessori, 2023). Maria Montessori također naglašava da odgojitelj mora biti sposoban prepoznati trenutak kada treba preuzeti aktivnu ulogu u učenju djeteta, ali također mora znati kada se povući kako bi djetetu omogućio samostalno učenje. Kada dijete postane aktivno u učenju, odgojitelj postaje pasivan, ali i dalje prati djetetov napredak promatrajući njegov rad bez aktivnog uplitanja (Montessori, 2023). Ova sposobnost promatranja djeteta bez ometanja ključna je za razvoj djetetove neovisnosti i samopouzdanja. Montessori pedagogija postavlja jasna načela koja odgojitelji trebaju slijediti kako bi uspješno podržali razvoj djeteta. Prvo, odgojitelj mora temeljito poznavati Montessori materijale, ne samo teoretski, već i kroz osobno iskustvo i praktično korištenje. Na taj način odgojitelj može razumjeti potencijalne izazove koje materijal pruža djetetu. Drugo, odgojitelj mora održavati red u učionici jer red i organizacija pomažu djeci da se koncentriraju na svoj rad u mirnom okruženju. Treće, odgojitelj mora paziti da nijedno dijete ne ometa drugo u radu, čime se osigurava da svako dijete može u potpunosti iskoristiti svoje vrijeme za učenje (Davies, 2022).

Možemo zaključiti kako je uloga odgojitelja u Montessori pedagogiji iznimno važna, ali suptilna. Odgojitelj je vodič, promatrač i podrška, ali ključna odgovornost ostaje na djetetu, koje kroz

vlastitu aktivnost i samostalno istraživanje stječe znanje i vještine. Ovaj pristup osigurava da dijete postane samostalno, odgovorno i sposobno za kontinuirani razvoj kroz cijeli život.

3.4. Životna razdoblja djeteta

Pedagoški pristup Marie Montessori temeljen je na razumijevanju i poštivanju različitih faza razvoja kroz koje dijete prolazi. Montessori je identificirala četiri glavna životna razdoblja koja obuhvaćaju djetetov razvoj od rođenja do odrasle dobi. Svaka faza razvoja ima svoje jedinstvene karakteristike, potrebe i ciljeve, a razumijevanje tih faza ključno je za primjenu Montessori metoda.

3.4.1. Razdoblje od rođenja do 3. godine

Razdoblje od rođenja do treće godine života predstavlja početno razdoblje razvoja, koju Montessori naziva "razdobljem upijajućeg uma". U ovom razdoblju dijete posjeduje nevjerojatnu sposobnost upijanja informacija iz svoje okoline bez svjesnog napora. Ovo je vrijeme intenzivnog razvoja osjetila, jezika i osnovnih motoričkih vještina. Djeca u ovom razdoblju uče kroz direktnu interakciju s okolinom, a njihov um upija sve aspekte svijeta oko njih, uključujući zvukove, oblike, boje, pokrete i jezik (Polk–Lillard, Lillard–Jessen, 2022).

Montessori je naglašavala važnost pažljivo pripremljenog okruženja koje pruža bogate i raznolike podražaje. Ovo razdoblje također karakterizira razvoj osnovnih tjelesnih funkcija, poput hodanja i govora. Montessori materijali za ovu dob osmišljeni su kako bi poticali djetetovu prirodnu radoznalost i omogućili im istraživanje kroz igru i manipulaciju predmetima. Uloga odgojitelja u ovoj fazi je promatranje djeteta, prepoznavanje njegovih potreba i prilagodba okoline (Pitamić, 2014).

3.4.2. Razdoblje od 3. do 6. godine

Drugo razdoblje, koje obuhvaća razdoblje od treće do šeste godine života, poznato je kao razdoblje "konstruktivnog uma". U ovom razdoblju dijete počinje svjesno oblikovati svoje iskustvo i razvijati vlastiti identitet. Ovo razdoblje karakterizira intenzivno učenje kroz igru i kreativnost, a djeca postaju sve samostalnija u istraživanju svijeta oko sebe (Montessori, 2023).

Djeca u ovoj dobi imaju veliku potrebu za ponavljanjem aktivnosti što im omogućuje da konsolidiraju svoje znanje i vještine. Montessori pedagogija naglašava važnost senzoričkih materijala koji omogućuju djeci da uče kroz svoja osjetila. U ovom razdoblju dijete počinje razumijevati apstraktne koncepte kroz konkretne aktivnosti, kao što su rad s matematičkim materijalima ili učenje pisanja i čitanja. Također, ovo razdoblje obilježava početak socijalizacije, dijete razvija socijalne vještine kroz interakciju s vršnjacima (Duffy i Duffy, 2002).

3.4.3. Razdoblje od 6. do 12. godine

Razdoblje od šeste do dvanaeste godine života predstavlja razdoblje "razumnog uma". Ovo razdoblje karakterizira naglašena radoznalost i potreba za istraživanjem i razumijevanjem svijeta kroz logiku i apstraktno mišljenje. Djeca u ovoj dobi postaju sve svjesnija društvenih pravila i počinju razvijati osjećaj za pravdu, moral i etiku (Montessori, 2023).

Montessori je naglašavala važnost omogućavanja djeci u ovom razdoblju da istražuju svijet kroz praktične projekte i suradnički rad. Učenje u ovoj dobi temelji se na istraživanju i rješavanju problema, a djeca počinju povezivati različita znanja i vještine u složenije koncepte. Montessori materijali za ovo razdoblje uključuju alate za istraživanje prirodnih znanosti, matematike, društvenih znanosti i umjetnosti. Uloga odgojitelja je da pruži podršku, vodi ih kroz proces učenja i potiče samostalno istraživanje (Lillard, 2012).

3.4.4. Razdoblje od 12. do 18. godine

Posljednje razdoblje razvoja prema Montessori pedagogiji obuhvaća adolescenciju, od dvanaeste do osamnaeste godine života, i naziva se "socijalni um". Ovo razdoblje karakterizira duboka emocionalna osjetljivost i potreba za razumijevanjem vlastitog identiteta i mjesta u društvu. Montessori je smatrala da je ovo razdoblje ključno za razvoj socijalne svijesti, odgovornosti i pripremu za odrasli život (Lillard, 2012).

Adolescenti često preispituju svoja uvjerenja i traže smisao u svom djelovanju. Montessori pedagogija preporučuje aktivnosti koje omogućuju mladima razvoj praktičnih vještina, sudjelovanje u društveno korisnim projektima i pripremanje za život u odrasloj dobi. U ovom

razdoblju uloga odgojitelja je pružiti podršku mladima dok istražuju svoje interese i talente te ih usmjeravati prema samostalnosti i odgovornosti (Montessori, 2023).

Razumijevanje gore spomenutih razdoblja ključno je za primjenu Montessori metoda, koje pruža djeci podršku i slobodu u njihovom prirodnom razvoju. Od ranog djetinjstva do adolescencije, Montessori pedagogija nudi strukturirani, ali fleksibilni okvir koji omogućuje djeci da razviju svoje pune potencijale u skladu sa svojim unutarnjim motivacijama i interesima.

3.5. Upijajući um

Maria Montessori je, kroz rad i promatranje djece u različitim razvojnim razdobljima, uočila jednu vrlo važnu karakteristiku koju je nazvala "upijajući um." Ova karakteristika daje ključan uvid u sliku djeteta u Montessori pedagogiji. Djeca vrlo brzo uče i pokazuju izuzetnu radoznalost prema svojoj okolini, bilo da se radi o vrtićkom okruženju, domu ili međuljudskim odnosima kojima su izložena. Često se kaže da dijete "upija kao spužva" što je točno jer dijete u ranoj dobi nema sposobnost selekcije sadržaja i situacija kojima je izloženo. Ono što dijete nauči u ranom djetinjstvu može imati dugotrajan utjecaj na kasniji razvoj. Maria Montessori je prepoznala ovu karakteristiku dječjeg razvoja i naglasila koliko je važno da dijete bude okruženo pozitivnim uzorima. Na odraslima je velika odgovornost da u razdoblju kada dijete teško može razaznati dobro od lošeg paze na sadržaje kojima će dijete biti izloženo. Odrasli moraju biti svjesni da dijete ne razlikuje pozitivni negativno i da će sve upiti s jednakom lakoćom (Schafer, 2015). Ovaj fenomen traje do šeste godine života i u tom razdoblju djetetov um oblikuju dojmovi koji su se u njega utisnuli, što ima dugotrajan utjecaj na budući razvoj djeteta (Polk–Lillard i Lillard–Jessen, 2022). Prva etapa upijajućeg uma traje do pojave svjesnog učenja, a svako iskustvo iz ovog ranog razvoja izuzetno je važno. Djeca se u ovoj etapi odnose prema svojoj okolini na drugačiji način nego to čine odrasli. Oni uče i razvijaju se kroz interakciju s okolinom i ljudima u njoj, upijajući jezik, društvene i kulturne norme, bez ikakvog svjesnog napora. Primjer upijajućeg uma je djetetovo učenje govorenja gdje dijete spontano usvaja jezik iz svoje okoline, bez potrebe za formalnim poučavanjem (Britton, 2000). Druga etapa upijajućeg uma traje od treće do šeste godine, kada se počinje razvijati svijest, koja dolazi s usvajanjem znanja i jezika. U ovoj etapi pojavljuje se i djetetova volja te sposobnost kontroliranja vlastitih radnji i izražavanja vlastitih želja. Dijete u ovoj etapi brzo i lako usvaja različite vještine te postavlja mnoštvo pitanja, najčešće

pitanja "kako" i "zašto." Ovdje se očituje djetetova svjesna glad za znanjem (Britton, 2000). U ovoj etapi, gdje se razvijaju svijest i volja, važno je djetetu dopustiti pogreške u sigurnim granicama jer kroz njih dijete uči i stječe iskustva koja su ključna za njegov razvoj (Britton, 2000).

3.6. Etape posebne osjetljivosti

Maria Montessori otkrila je da sva djeca prolaze kroz specifične etape posebne osjetljivosti. Ove etape su vremenski ograničene. Montessori je prepoznala važnost ovih etapa i istaknula da ih je potrebno pažljivo pratiti i podržavati kako bi se omogućio optimalan razvoj djeteta (Britton, 2000). Etape posebne osjetljivosti ključne su za stjecanje određenih sposobnosti i ponašanja. Montessori je smatrala da tijekom ovih etapa dijete razvija sklonost primanja specifičnih podražaja na koje spontano reagira (Montessori, 1966). Razumijevanje i prepoznavanje ovih etapa pomaže odgojiteljima i roditeljima osigurati odgovarajuće poticaje, čime se izbjegava mogućnost da dijete propusti ključne prilike za razvoj ili da dođe do frustracije i nezadovoljstva zbog nedovoljno stimulativne okoline (Bašić, 2011).

Etape posebne osjetljivosti karakteriziraju četiri glavne značajke: sveobuhvatnost, preklopivost, vremenska ograničenost i uočljivost. Sveobuhvatnost znači da se ove etape događaju kod sve djece u približno istim razdobljima. Preklopivost označava da se različite etape posebne osjetljivosti mogu vremenski preklapati, iako s različitim intenzitetom. Vremenska ograničenost upućuje na činjenicu da dijete ima priliku spontano usvojiti određene vještine dok traje etapa posebne osjetljivosti, ali nakon što ono prođe te vještine postaju teže dostupne za učenje. Uočljivost se odnosi na činjenicu da dijete u ovim etapama spontano i bez umora savladava određene vještine (Philipps, 1999).

Montessori pedagogija prepoznaje šest glavnih etapa posebne osjetljivosti:

1. osjetljivost za govor,
2. osjetljivost za red,
3. osjetljivost za spretnost u kretanju,
4. osjetljivost za male predmete,

5. osjetljivost za učenje putem osjetila i

6. osjetljivost za društveno ponašanje (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za govor pojavljuje se najranije i traje najduže, počevši već od rođenja. U ovoj etapi dijete raste u socijalnom okruženju u kojem sluša i upija govor svoje okoline. U dobi od jedne godine izgovara prve riječi, a do treće godine njegov rječnik može narasti do 1000 riječi (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za red javlja se u prvim mjesecima djetetova života i traje do druge godine. Djeca razvijaju osjećaj za unutarnji i vanjski red, što im pomaže prepoznavati pravilnosti u svojoj okolini. Djeca teže stabilnom i organiziranom okruženju, a promjene u njemu mogu izazvati frustracije (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za spretnost u kretanju izražava se kroz djetetovu potrebu za istraživanjem tijela i prostora. U prvim godinama života dijete razvija motoričke vještine, počinje istraživati svoje tijelo i predmete u svojoj okolini te postupno usavršava koordinaciju pokreta (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za male predmete javlja se otprilike u petnaestom mjesecu života i traje do druge godine. Djeca pokazuju poseban interes za male predmete, a što potiče razvoj fine motorike i sposobnosti promatranja detalja (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za učenje putem osjetila traje od druge do četvrte godine. U ovoj etapi djeca razvijaju osjetilne sposobnosti kroz interakciju s okolinom, istražujući svijet kroz vid, sluh, dodir, okus i miris. Ova etapa je temelj za buduće učenje (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Osjetljivost za društveno ponašanje traje od druge do šeste godine. Djeca počinju shvaćati da su dio grupe i uče društvene norme kroz interakcije s vršnjacima i odraslima. Ova etapa je ključna za razvoj socijalnih vještina i integraciju u društvo (Philipps, 1999; Britton, 2000; Schafer, 2015).

Etape posebne osjetljivosti, kako ih je identificirala Maria Montessori, ključna su za razumijevanje djetetovog razvoja. Prepoznavanje i podržavanje ovih etapa omogućuje djeci da na najbolji način razviju svoje vještine i sposobnosti. Montessori pedagogija naglašava važnost pružanja

odgovarajućih poticaja tijekom ovih etapa kako bi se omogućio zdrav i potpun razvoj djeteta, čime se osigurava da dijete razvije svoj puni potencijal u svim aspektima života.

3.6. Montessori načela usmjerena na sliku o djetetu

Montessori načela usmjerena na sliku o djetetu temelje se na dubokom poštovanju djetetove individualnosti i potencijala. Praksa poštovanja djeteta, poticanja samostalnosti te stvaranja uvjeta za duboku koncentraciju i unutarnju disciplinu omogućuje djetetu da razvije svoje sposobnosti na prirodan i podržavajući način.

3.6.1. Poštovanje djeteta

Jedno od temeljnih načela Montessori pedagogije je poštovanje djeteta. Maria Montessori naglašavala je da djeca zaslužuju isti nivo poštovanja kao i odrasli te da se odgojni proces mora temeljiti na razumijevanju i uvažavanju djetetovih potreba i osjećaja. Poštovanje djeteta u Montessori pedagogiji ogleda se u pristupu koji omogućava djetetu da samostalno istražuje i uči, bez nametanja volje odraslih. Montessori vjeruje da se djetetu treba pružiti prilika da samo donosi odluke i preuzima odgovornost za svoje postupke, što pridonosi razvoju samopouzdanja i osjećaja vrijednosti (Montessori, 2023).

3.6.2. Polarizacija pažnje

Polarizacija pažnje, također poznata kao "duboka koncentracija", još je jedno ključno načelo u Montessori pedagogiji. Maria Montessori je uočila da djeca, kada su duboko angažirana u aktivnosti koja ih zanima, mogu dosegnuti stanje potpune koncentracije u kojem su potpuno usredotočena na zadatak. U tom stanju vanjski svijet ne ometa dijete, već se dijete posvećuje aktivnosti(ma) s visokim stupnjem koncentracije. Montessori je naglašavala važnost stvaranja uvjeta u kojima dijete može postići polarizaciju pažnje jer se tada razvijaju ne samo kognitivne sposobnosti, već i osjećaj unutarnjeg zadovoljstva (Lillard, 2012).

3.6.3. Sloboda i disciplina

Jedno od paradoksalnih, ali i ključnih načela Montessori pedagogije je da sloboda i disciplina idu ruku pod ruku. Montessori vjeruje da djeca razvijaju pravu disciplinu kroz slobodu

izbora u organiziranom i pripremljenom okruženju. U Montessori učionici djeca imaju slobodu odabira aktivnosti koje su prilagođene njihovim interesima i razvojnim potrebama. Kroz ove slobodne izbore djeca uče preuzimati odgovornost za svoje ponašanje i postupno razvijaju unutarnju disciplinu. Montessori metoda odbacuje tradicionalnu vanjsku disciplinu u korist unutarnje discipline koja proizlazi iz slobode i odgovornosti (Lillard, 2012).

3.6.4. Pripremljena okolina

Pripremljena okolina jedan je od središnjih elemenata Montessori metode. Montessori je vjerovala da okolina mora biti pažljivo uređena kako bi podržala autonomiju i samostalnost djeteta. Pripremljena okolina uključuje niz didaktičkih materijala koji su pažljivo odabrani i organizirani tako da potiču djecu na istraživanje i učenje. U ovoj okolini sve je prilagođeno dječjim potrebama i dimenzijama, od namještaja do obrazovnih materijala. Odgojitelj u Montessori učionici osigurava da okolina bude uredna, organizirana i bogata poticajima, omogućujući djeci da slobodno biraju aktivnosti koje odgovaraju njihovim interesima i razvojnim razdobljima (Montessori, 2023).

3.6.5. Samostalnost i poticanje samopouzdanja

Samostalnost je jedno od temeljnih načela Montessori pedagogije, a razvija se kroz omogućavanje djetetu da samo obavlja zadatke i aktivnosti koje su prilagođene njegovoj dobi i stupnju razvoja. Montessori je vjerovala da djeca prirodno teže samostalnosti i da im treba pružiti priliku da sami izvršavaju zadatke kako bi razvili osjećaj sposobnosti i samopouzdanja. U Montessori pristupu poticanje samostalnosti ne znači samo omogućiti djetetu da obavlja zadatke bez pomoći, već se radi o promišljenom vođenju djeteta kroz proces učenja gdje dijete postaje sposobno preuzeti kontrolu nad svojim radom i napretkom.

Slogan *Pomozi mi da to učinim sam* sažima suštinu Montessori pristupa. Ovaj slogan izražava filozofiju prema kojoj je uloga odraslog, bilo roditelja, odgojitelja ili učitelja, pružiti podršku i voditi dijete, ali na način koji mu omogućuje da samostalno izvršava zadatke i rješava probleme. Montessori je smatrala da odrasli često imaju sklonost preuzeti previše kontrole nad djetetovim aktivnostima, što može ometati djetetovu prirodnu želju za istraživanjem i učenjem. Umjesto toga, odrasli trebaju stvoriti okruženje u kojem će dijete imati slobodu istraživati, uz potrebnu podršku kada je to nužno (Pitamić, 2014).

Pomozi mi da to učinim sam odražava vjeru da djeca uče najbolje kada im se pruža prilika da sami iskušavaju zadatke. Odrasli ne smiju raditi stvari umjesto djeteta, već ga trebaju poticati da preuzme inicijativu, čak i kada to uključuje suočavanje s izazovima ili pogreškama. (Montessori, 2023). Kroz praksu samostalnog djelovanja, djeca razvijaju ključne vještine kao što su kritičko razmišljanje i odlučivanje. Ove vještine su bitne za njihovo samopouzdanje jer im omogućavaju prepoznavanje vlastitih sposobnosti. Također, omogućavanje djetetu da bude samostalno pomaže mu u razvoju osjećaja odgovornosti za svoje postupke, čime se postavlja temelj za njihovu buduću samostalnost i neovisnost (Pitamić, 2014).

4. PREGLED RELEVANTNE LITERATURE I DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O SLICI DJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

Montessori pedagogija i dalje privlači pažnju istraživača i odgojitelja diljem svijeta zbog svojeg inovativnog pristupa odgoju i obrazovanju djece. Središte ovog pedagoškog pristupa je dijete, koje se percipira kao aktivan subjekt u svojem učenju i razvoju.

Jedan od značajnih radova koji istražuje sliku djeteta u Montessori pedagogiji je članak *Slika djeteta u Montessori pedagogiji* (Bašić, 2011). Bašić (2011) analizira kako Montessori pristup uvažava djetetovu individualnost, autonomiju i prirodne sklonosti, te kako to utječe na cjelokupni razvoj djeteta. Autorica također razmatra ključne komponente Montessori pedagogije, poput pripremljenog okruženja i uloge odgojitelja, u kontekstu podržavanja djetetovog razvoja. Također, navodi kako *brojna istraživanja pokazuju kako djeca iz Montessori škola, u usporedbi s djecom iz standardnih škola, pokazuju bolju motivaciju za učenje, višestruke interese, samostalnost i pozitivan odnos prema učenju* (Bašić, 2011, str. 205).

Jedno od ključnih istraživanja je rad Angeline Lillard, *Montessori: The Science Behind the Genius* (Lillard, 2012), koji pruža sveobuhvatan pregled znanstvenih temelja Montessori metode. Lillard u svom istraživanju analizira kako Montessori metode podržavaju kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece. Rad također naglašava važnost autonomije i samostalnog učenja, što su ključni aspekti slike djeteta u Montessori pedagogiji.

U istraživanju *The Impact of Montessori Education on Children's Development* (Lillard i Else-Quest, 2006) autori istražuju dugoročne učinke Montessori obrazovanja na djecu. Rezultati istraživanja pokazali su da djeca koja pohađaju Montessori škole ostvaruju značajno bolje rezultate u akademskim testovima, posebno u područjima pismenosti i matematike, te u socijalnim vještinama. Petogodišnjaci iz Montessori skupine postigli su bolje rezultate u testovima izvršnih funkcija, kao i u socijalnoj kogniciji, pokazujući veću svijest o pravdi i pravednosti. Dvanaestogodišnjaci su se istaknuli većom kreativnošću i složenijim stilom pisanja, kao i boljim socijalnim vještinama i jačim osjećajem zajedništva.

S druge strane, istraživanje koje su proveli Courtier i suradnici (2021) pruža sveobuhvatan pregled utjecaja Montessori predškolskog kurikuluma u usporedbi s konvencionalnim francuskim

nacionalnim kurikulumom. Rezultati pokazuju da, iako Montessori pristup nudi nekoliko specifičnih pedagoških prednosti, njegove prednosti u odnosu na tradicionalne metode čine se ograničenima. Konkretno, najznačajnija prednost Montessori kurikulumu uočena je u razvoju ranih čitalačkih vještina. Djeca u Montessori učionicama, posebno u javnim ustanovama, nadmašila su svoje vršnjake u konvencionalnim učionicama u čitanju, što sugerira da je Montessori kurikulum za razvoj pismenosti posebno učinkovit u poticanju ranog opismenjavanja. Ova se prednost može pripisati Montessori fokusiranju na fonetsko učenje, senzomotoričke aktivnosti i individualizirani tempo učenja. Međutim, istraživanje također pokazuje da u drugim akademskim, kognitivnim i socijalnim domenama razlike između Montessori i konvencionalnih pristupa nisu značajne. To sugerira da dobro strukturirani konvencionalni predškolski kurikulum može postići rezultate usporedive s onima Montessori programa u širokom rasponu kompetencija. Studija također ističe da potencijal Montessori pedagogije za smanjenje ranih nejednakosti u pismenosti, posebno među djecom iz nižih socioekonomskih sredina, čini ovaj pristup vrijednim u rješavanju obrazovnih nejednakosti.

Quadafi i suradnici (2021) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja učinkovitosti Montessori pedagogije u poticanju neovisnog učenja kod djece rane dobi. Rezultati su pokazali da djeca uključena u Montessori program pokazuju veću autonomiju u raznim svakodnevnim aktivnostima, od dolaska u školu do odlaska kući, kao i u odabiru obrazovnih aktivnosti te sudjelovanju u dodatnim zadacima poput pripreme obroka. Učitelji su bili ključni u ovom procesu, dizajnirajući aktivnosti koje potiču samostalno učenje te uključujući roditelje kako bi se te prakse nastavile kod kuće. Ovi rezultati doprinose tvrdnjama da Montessori pedagogija može učinkovito poticati neovisno učenje kada se provodi u poticajnom okruženju, misleći pri tome i na prostor za učenje i na odgojitelje/učitelje. Međutim, studija je ograničena na jednu ustanovu i ne istražuje dugoročne učinke niti utjecaj kulturnih i socio-ekonomskih faktora na neovisno učenje. Stoga buduća istraživanja trebaju preispitati ove rezultate u različitim obrazovnim okruženjima i ispitati dugoročne učinke.

Yussen i suradnici (1980) su tijekom 1970-ih i 1980-ih proveli dva neovisna eksperimenta u kojima su uspoređivali četverogodišnjake iz tri Montessori vrtića i tri redovna vrtića (N = 60). Djeca su bila podvrgnuta trima socio-kognitivnim zadacima i dvama kognitivnim zadacima. Referirajući se na svoje prethodno istraživanje, autori su zaključili da Montessori program ubrzava

stjecanje određenih vještina povezanih s fizičkim okruženjem, što također može poboljšati kognitivne sposobnosti povezane s društvenim okruženjem. Montessori djeca su bila uspješna u zadacima prepoznavanja.

Buduća istraživanja trebala bi nastaviti istraživati uvjete pod kojima Montessori pedagogija može pružiti šire prednosti i kako se njezini principi mogu integrirati u konvencionalne obrazovne sustave kako bi se poboljšali ishodi ranog obrazovanja. Spominjući integraciju u konvencionalne obrazovne sustave, bitno je spomenuti i istraživanje koje su proveli Sablić i suradnici (2015) s ciljem ispitivanja percepcija učitelja i studenata o materijalnim, kognitivnim i afektivno-motivacijskim karakteristikama, kao i o prihvaćanju odabranih didaktičkih materijala koji se koriste u Montessori školama. U istraživanju su sudjelovali studenti završne godine integriranog preddiplomskog i diplomskog studija za učitelje na Učiteljskom fakultetu u Osijeku (N=63) i učitelji iz redovnih osnovnih škola u istočnoj Hrvatskoj (N=47). Od ukupnog broja ispitanih učitelja, njih 12 (25,5%) nije dalo nikakav odgovor na otvoreno pitanje: "Koje alternativne pedagoške koncepte ste čuli?", dok je od 63 ispitanih studenata njih 11 (17,5%) izjavilo da ne mogu navesti nijedan alternativni pedagoški koncept. Nedovoljna kompetencija sudionika pokazuje se i u činjenici da je prvi hrvatski alternativni pedagoški koncept, koji je razvio Franjo Higy Mandić pod nazivom *Model Šuma (Narodna) škola* na Tuškancu, pogrešno imenovan od strane ispitanika. Rezultati pokazuju da su i učitelji i studenti upoznati s malim brojem pedagoških koncepata, a dva najčešće spominjana alternativna koncepta su Montessori pedagogija i Waldorfska pedagogija, dok se ostali koncepti spominju znatno rjeđe. Ova dva najčešće spominjana koncepta ujedno su i jedina prisutna u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu. Kroz promicanje obrazovnog pluralizma zasigurno bi se čulo više o različitim pedagoškim konceptima, što bi povećalo njihovu prepoznatljivost i prihvaćenost. Rezultati ovog istraživanja pokazuju važnost informiranja javnosti o alternativnim vrstama obrazovanja ako se želi unaprijediti školski i pedagoški pluralizam. Činjenica da 85,7% studenata i 78,7% učitelja smatra da u Hrvatskoj postoji mali broj alternativnih škola potvrđuje ovu potrebu.

Pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja o slici djeteta u Montessori pedagogiji pokazuje da ovaj pristup pruža duboko poštovanje prema djetetovoj individualnosti, autonomiji i sposobnosti za samostalno učenje. Istraživanja potvrđuju da Montessori metoda nudi snažan okvir za cjeloviti razvoj djeteta, podržavajući njegov kognitivni, emocionalni i socijalni rast. Ova

literatura pruža čvrst temelj za razumijevanje ključnih aspekata Montessori pedagogije i njenog utjecaja na razvoj djeteta. U smislu konvencionalnog odgoja u Republici Hrvatskoj poželjno bi bilo dodatno informirati studente pedagoških usmjerenja o postojanju alternativnih pedagogija i njihovim prednostima.

5. RASPRAVA

Montessori pedagogija i aktualni Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj dijele mnoge zajedničke vrijednosti, ali se također razlikuju u određenim pristupima i naglascima. Oba pristupa imaju za cilj omogućiti optimalan razvoj djeteta, no koriste različite metode i strategije kako bi postigli te ciljeve.

Jedno od temeljnih načela Montessori pedagogije je duboko poštovanje prema djetetu kao individui. Montessori pedagogija naglašava važnost pružanja djetetu slobode da samo istražuje i uči u skladu sa svojim interesima i sposobnostima. Dijete je u središtu procesa učenja, a uloga odgojitelja je da ga podržava i usmjerava, ali bez nametanja vlastite volje. Ovaj individualizirani pristup omogućuje djetetu da razvija samopouzdanje i neovisnost, što je ključno za njegov osobni razvoj (Lillard, 2012). Aktualni Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj također prepoznaje važnost individualnog pristupa djetetu. Kurikulum naglašava potrebu za diferencijacijom i prilagodbom obrazovnih sadržaja i metoda u skladu s individualnim potrebama i sposobnostima svakog djeteta. Iako se ova načela podudaraju s Montessori pristupom, Kurikulum se više oslanja na strukturirani plan i program, dok Montessori metoda omogućuje veću fleksibilnost u učenju (MZO, 2015). Montessori pristup omogućava djetetu da samostalno bira aktivnosti koje su mu najzanimljivije, dok je Kurikulum predškolskog odgoja često usmjeren na unaprijed određene ciljeve i zadatke, što može ograničiti slobodu izbora djeteta u svakodnevnim aktivnostima. Ova razlika može biti presudna u razvijanju djetetove motivacije za učenjem (Whitebread, 2015).

Montessori pedagogija posvećuje posebnu pažnju konceptu slobode u učenju, naglašavajući da djeca najbolje uče kada im se pruži sloboda izbora aktivnosti unutar pripremljenog okruženja. Ova sloboda nije apsolutna; djeca imaju slobodu unutar određenih granica koje postavlja odgojitelj, čime se osigurava razvoj unutarnje discipline. Montessori vjeruje da sloboda i disciplina idu ruku pod ruku, jer djeca kroz slobodu izbora razvijaju odgovornost i samodisciplinu (Lillard, 2012). S druge strane, aktualni Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj također prepoznaje važnost ravnoteže između slobode i discipline, ali u praksi može biti više usmjeren na strukturirane aktivnosti i vođene igre. Iako kurikulum potiče autonomiju i kreativnost djece, često se oslanja na unaprijed određene aktivnosti koje imaju za cilj osigurati određene obrazovne ishode.

U usporedbi s Montessori pristupom, Kurikulum može biti manje fleksibilan u pogledu slobodnog izbora aktivnosti (MZO, 2015). Iako je cilj razvijati samodisciplinu kod djece, strukturiran pristup u Kurikulumu često znači da su aktivnosti unaprijed organizirane od strane odraslih, što može smanjiti prilike za djecu da razviju vlastitu inicijativu i samodisciplinu kroz vlastiti izbor aktivnosti (Bašić, 2011a).

Pripremljena okolina je središnji koncept u Montessori pedagogiji. Vjeruje se da okolina treba biti pažljivo uređena i opremljena materijalima koji potiču djetetov prirodni interes za učenjem. Ova okolina omogućava djeci da samostalno istražuju i uče kroz praktične aktivnosti. Materijali u Montessori učionicama su dizajnirani tako da djeca kroz njih razvijaju motoričke, kognitivne i socijalne vještine (Montessori, 2023). Aktualni Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj također naglašava važnost okoline koja potiče učenje. Međutim, dok Montessori metoda stavlja naglasak na specifične didaktičke materijale i njihovu ulogu u učenju, Kurikulum se više fokusira na širi spektar aktivnosti i resursa koji uključuju igru, umjetničko izražavanje i druge oblike učenja. Okolina prema Kurikulumu također treba biti poticajna, ali možda nije toliko usredotočena na specifične materijale kao u Montessori pedagogiji (MZO, 2015). U Montessori okruženju, djeca su slobodna istraživati i učiti pomoću pažljivo odabranih materijala koji su prilagođeni njihovoj razvojnoj fazi. U kontrastu, Kurikulum ranog i predškolskog odgoja često uključuje širi raspon igračaka i alata koji nisu uvijek didaktički strukturirani, čime se može izgubiti specifična edukativna funkcija određenih materijala (Gutek, 2004).

Montessori pedagogija izuzetno cijeni samostalnost djeteta i vjeruje da djeca najbolje uče kada im se pruži prilika da sami obavljaju zadatke. Slogan "Pomozi mi da to učinim sam" sažima ovu filozofiju, gdje je uloga odraslog da pruži podršku i usmjeravanje, ali da djetetu omogući da preuzme odgovornost za svoje učenje. Ovaj pristup razvija djetetovo samopouzdanje i osjećaj kompetencije (Pitamić, 2014). Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj također prepoznaje važnost razvijanja samostalnosti kod djece. Iako možda ne koristi isti slogan, kurikulum potiče aktivnosti koje djeci omogućuju razvoj samopouzdanja i samostalnosti kroz vođene i slobodne aktivnosti. Međutim, zbog svoje strukturiranosti, Kurikulum može pružiti manje prilika za potpuno samostalno istraživanje nego Montessori metoda, koja djetetu pruža veću autonomiju u odabiru i izvođenju aktivnosti (MZO, 2015). Samostalno istraživanje i učenje kroz

pokušaje i pogreške u Montessori pedagogiji pruža djeci više prilika za razvijanje samoregulacije i kritičkog razmišljanja, dok je Kurikulum skloniji pružanju vođenih zadataka, što može ograničiti djetetovu sposobnost da preuzme potpunu kontrolu nad svojim učenjem.

Usporedba Montessori pedagogije i aktualnog Kurikuluma ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj pokazuje da oba pristupa dijele mnoge zajedničke vrijednosti, poput poštovanja prema djetetu, važnosti prilagodbe obrazovnog procesa individualnim potrebama te poticanja samostalnosti. Međutim, Montessori pedagogija pruža veću fleksibilnost, autonomiju i naglasak je na samostalnom istraživanju kroz pripremljenu okolinu, a Kurikulum ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj usmjeren je prema strukturiranom i vođenom pristupu s naglaskom na postizanje specifičnih obrazovnih ishoda. Oba pristupa imaju svoje prednosti i mogu se međusobno nadopunjavati u stvaranju okruženja koje najbolje podržava cjelovit razvoj djeteta. Uvođenje Montessori elemenata u konvencionalne kurikulume moglo bi omogućiti više prilika za autonomno učenje, dok bi strukturiranost i jasni ciljevi Kurikuluma ranog i predškolskog odgoja mogli osigurati ravnotežu između slobode i usmjerenog učenja, čime bi se postigla sinergija koja najbolje odgovara potrebama djeteta (Edwards, 2002).

6. ZAKLJUČAK

Kroz istraživanje slike djeteta u Montessori pedagogiji uočava se da se ovaj pristup temelji na dubokom poštovanju djetetove individualnosti, slobodi izbora i stvaranju okruženja koje potiče cjelovit razvoj. Maria Montessori je prepoznala da djeca nisu pasivni primatelji znanja, već aktivni sudionici u vlastitom razvoju. Ova pedagogija naglašava važnost pripremljene okoline, promišljenog vođenja i omogućavanja djeci da istražuju i uče vlastitim tempom.

Pretraživanjem relevantne literature o slici djeteta u Montessori pedagogiji nalaze se istraživanja Lillard i Else-Quest (2006), Bašić (2011), Sablić i sur. (2015), Courtier i sur. (2021), Quadafi (2021). Sva istraživanja navode kako Montessori pristup uvažava djetetovu autonomiju i prirodne sklonosti, djeca iz Montessori škola pokazuju bolju motivaciju za učenje, samostalnost i pozitivan odnos prema učenju, postižu značajno bolje rezultate na akademskim testovima i u socijalnim vještinama. Ova istraživanja pokazuju da Montessori metoda ne podržava samo akademski napredak, već i emocionalni i socijalni razvoj, pružajući temelj za izgradnju samopouzdanja, neovisnosti i odgovornosti. Autori ističu važnost informiranja javnosti i obrazovnih djelatnika o alternativnim pedagoškim konceptima poput Montessori pedagogije, te potrebu za većom primjenom ovih metoda u obrazovnom sustavu. Montessori metoda, kao što pokazuju navedena istraživanja, nudi snažan okvir za cjelokupni razvoj djeteta. Njezina fleksibilnost, autonomija i usmjerenost na samostalno učenje, kao i primjena pripremljene okoline, pružaju djeci priliku da uče na način koji najbolje odgovara njihovim interesima i razvojnim fazama. U usporedbi s aktualnim Kurikulumom ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj, Montessori pedagogija pruža veću slobodu i mogućnost prilagođavanja individualnim potrebama djeteta. Ova fleksibilnost i individualizacija su ključni elementi koji Montessori pedagogiju čine relevantnim pristupom u suvremenom obrazovanju. Kroz promicanje ovakvih principa u konvencionalnim obrazovnim sustavima, moguće je poboljšati obrazovne ishode i osigurati podršku cjelovitom razvoju djece, pripremajući ih za uspješan i ispunjen život. Montessori pedagogija nudi vrijedne smjernice za odgojno-obrazovnu praksu koja je usmjerena na razvoj djeteta kao cjelovite osobe.

Uvođenjem ovih principa u širu obrazovnu praksu moguće je dodatno potaknuti kreativnost, samostalnost i ljubav prema učenju kod djece, što su ključne kompetencije za uspjeh u suvremenom društvu. Istraživanja sugeriraju da je kontinuirano obrazovanje i osvještavanje

odgojitelja i roditelja o vrijednosti Montessori metode ključno za njeno uspješno integriranje u šire obrazovne sustave, kako bi se postigla maksimalna korist za djecu i društvo u cjelini.

7. POPIS LITERATURE

1. Bašić, S. (2011). *(Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
2. Bašić, S. (2011a). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/clanak/172488>
3. Britton, L. (2000). *Montessori: učenje kroz igru*. Zagreb: HENA COM
4. Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J.-B., Noveck, I. A., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child development*, 92(5) Dostupno na <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13575#cdev13575-bib-0038>
5. Davies, S. (2022). *Montessori dijete*. Split: Harfa
6. Duffy, M. i Duffy, N. (2002). *Children of the Universe: Cosmic Education in the Montessori Elementary Classroom*. Hillsboro: Parent Child Pres
7. Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja: prilozi povijesti institucijskoga predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak.
8. Fass, P. S. (2004). *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society*. Macmillan Reference.
9. Garmaz, J. i Tomašević F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58 (4). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/212681>
10. Herrmann, E. (2017). *100 aktivnosti prema metodi Montessori: Kako pratit dijete u njegovu otkrivanju svijeta?* Zagreb: Mozaik knjiga
11. Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktični izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(22). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/154224>
12. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), str. 271-279.

13. Lillard, A. i Else-Quest (2006). The early years. Evaluating Montessori education. *Science*, 29 (313). Dostupno na <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17008512/>
14. Lillard, A. S. (2012). *Montessori: The Science Behind the Genius*. Oxford University Press
15. Lillard, A. S. (2012a). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of school psychology*, 50(3). Dostupno na <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22656079/>
16. Ljubetić, M., Mandarić Vukušić, A. i Ivić, M. (2017). Competent (And/Or Responsible) Parenting as a Prerequisite for a Complete Child Development. *European Scientific Journal*, 311-321.
17. Maleš, D., Kušević, B., & Širanović, A. (2012). Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia. *Problemy wczesnej edukacji [Issues in Early Education]*, 17(2), 80-96.
18. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX
19. Mendeš, B. (2015). Počeci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, Vol. 64(2).
20. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i mladih, MZO. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 05/2015). Dostupno na <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>
21. Montessori, M. (2023). *Otkriće djeteta*. Zagreb: SALESIANA
22. Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
23. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap
24. Pitamić, M. (2013). *Montessori igre i aktivnosti: za bebe i djecu u ranoj dobi*. Zagreb: Mozaik knjiga
25. Pitamić, M. (2014). *Pokaži mi kako se to radi: Montessori aktivnosti za vas i vaše dijete*. Zagreb: Mozaik knjiga
26. Polk–Lillard P. i Lillar –Jessen, L. (2022). *Montessori od prvog dana: odgoj djeteta od rođenja do treće godine*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske

27. Rajić, V. (2013.) Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških oblika reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 10 (1).
28. Schafer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga
29. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: EDUCA
30. Šagud K. i Toplek, Ž. (2018). Matematika u predškolskom i školskom razdoblju prema Mariji Montessori. *Poučak : časopis za metodiku i nastavu matematike*, [19\(75\)](#). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/220079>
31. White, J. M., Yussen, S. R., i Docherty, E. M. (1976). Performance of Montessori and traditionally schooled nursery children on tasks of seriation, classification, and conservation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 1(4), 356-368.
32. Qadafi, M., Ulfah, M., Huda, M., i Agustiningsih, N. (2021). Fostering independent learning in early childhood: A case study on Montessori pedagogy at PAUD Montessori Futura Indonesia. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, Vol. 8(3), 109–120.

Student/ica: IRIS MARKOVIĆ
Studijski program: DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJSKI PROGRAM RANOG I PRE-
OŠKOLSKOG ODGOJA I
JMBAG: 0079067665 (128217) OBRAZOVANJA

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI ZAVRŠNOG/DIPLOMSKOG RADA
kojom izjavljujem da sam završni/diplomski rad pod naslovom

SLIKA DIJETETA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

(naslov završnog/diplomskog rada)

izradio/la samostalno pod mentorstvom

izv. prof. dr. sc. ALMA ŠKUGOR

(prof. dr. sc./ izv. prof. dr. sc./ doc. dr. sc. ime i prezime)

te sumentorstvom

(prof. dr. sc./ izv. prof. dr. sc./ doc. dr. sc., dr. sc. ime i prezime)

U radu sam primijenila metodologiju izrade znanstvenog i koristila literaturu koja je navedena na kraju diplomskog rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u diplomskom radu povezala sam s korištenim bibliografskim jedinicama te nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Rad je pisan na standardnom hrvatskom jeziku.

Studentica

Datum:

Iris Marković

16. RUJNA 2024.

(vlastoručni potpis)