Usmjerenost na dijete u Montessori pedagogiji

Kovačević, Lara

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:831207

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

USMJERENOST NA DIJETE U MONTESSORI PEDAGOGIJI

LARA KOVAČEVIĆ

Split, 2021. godina

Odsjek za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Studij: Preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
Predmet: Pedagoške koncepcije i pristupi u ranom i predškolskom odgoju

USMJERENOST NA DIJETE U MONTSSORI PEDAGOGIJI

Studentica:
Lara Kovačević

Mentor:
doc. dr. sc. Branimir Mendeš

Split, 2021.

Sadržaj

1. Uvod 1
2. Montessori pedagogija 2
3. Temeljna načela Montessori pedagogije 5
3.1. Poštivanje djeteta 5
3.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje 6
3.3. Polarizacija pažnje 7
3.4. Sloboda i disciplina 8
3.5. Kako mišići pamte 9
4. Usmjerenost na dijete 11
4.1. Slika o djetetu 11
4.2. Razvoj djeteta 12
4.2.1. Razdoblje od rođenja do šeste godine 12
4.2.2. Razdoblje od šeste do dvanaeste godine 13
4.2.3. Razdoblje od dvanaeste do osamnaeste godine 14
4.3. Razdoblja posebne osjetljivosti 14
4.4. Geslo Montessori pedagogije 16
5. Pedagoški aspekti usmjereni na dijete 18
5.1. Pripremljena okolina 18
5.2. Montessori materijal 19
5.3. Montessori odgajatelj 20
6. Montessori vježbe 22
6.1. Vježbe za praktični život 22
6.2. Vježbe za jezik 22
6.3. Vježbe za razvoj osjetila 23
6.4. Vježbe za opću motoriku 23
6.5. Vježbe za kozmički odgoj 24

7. Zaključak 25
8. Literatura 26
Sažetak 27
Abstract 28

1. Uvod

Maria Montessori svoju pedagogiju utemeljila je na promatranju djeteta i na poštovanju djetetove osobnosti. Njen jedini uzor bilo je dijete, stoga je u središtu njene pedagogije dijete koje promatra u njegovoj cjelovitosti. Važno mjesto u njenoj pedagogiji ima pripremljena okolina koja je oblikovana prema dječjim potrebama i interesima. Naime, promatrajući djecu, koja se moraju prilagođavati okruženju, spoznala je da okruženje treba prilagoditi djeci kako bi im se omogućio nesmetani razvoj. Nudeći djeci posebno izrađene materijale omogućavala im je da vlastitim iskustvom spoznaju svijet te da se tako pripreme za svijet odraslih. Smatrala je da odrasla osoba ne zna što je za dijete najbolje, stoga je od najranijeg razdoblja djeci pružala slobodu u sigurnom okruženju. Smatrala je da svako dijete ima pravo na individualni pristup i poticaje koji će mu omogućiti da se samostalno razvija.

U prvom dijelu ovog rada prikazati će se život i djelo Marije Montessori. Na dalje, objasniti će se glavne pretpostavke i pedagoška načela njene pedagogije. Pedagoška načela koja je spoznala promatrajući djecu usmjerena su isključivo na razvoj odgovornog i samostalnog djeteta.

U drugom dijelu rada prikazati ćemo jasnu, znanstveno utemeljenu antropologiju dječjeg razvoja koju je Montessori spoznala promatrajući djecu. Sukladno tome, istaknuti će se slika djeteta u Montessori pedagogiji te razdoblja posebne osjetljivosti koja su karakteristična za svu djecu, nevažno u kojem dijelu svijeta živjeli. Zatim će se objasniti geslo Montessori pedagogije koje prikazuje koliko je Maria Montessori poštovala dijete te koliko vjerovala da je pozitivno usmjereno k svog razvoju.

U nastavku ovog završnog rada prikazati će se i objasniti glavni pedagoški aspekti Montessori pedagogije koji su usmjereni na dijete. Na kraju, prikazati će se vježbe i materijali koji omogućuju djeci samostalno istraživanje i spoznavanje povezanosti među pojavama u svijetu te koji su usmjereni na cjeloviti razvoj djeteta.

2. Montessori pedagogija

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. godine u Italiji, bila je jedino dijete u obitelji. U to su vrijeme mlade žene smjele biti samo učiteljice, stoga je želja njenih roditelja bila da se bavi podučavanjem (Britton, 2000). Maria Montessori bila je svjesna svojih jakih strana te je nakon završene osnovne škole odlučila upisati tehničku školu koju su u to vrijeme smjeli pohađati isključivo dječaci. Odgojno-obrazovne institucije tada su nastojale potisnuti dječju individualnost, ali je Maria Montessori bila ustrajna i temperamentna djevojčica koja to nije dopuštala (Seitz i Hallwachs, 1996). Nakon završetka škole Montessori ponovno pokazuje svoju ustrajnost upisujući studij medicine, koji su tada upisivali samo muškarci. Tijekom studiranja radila je kao pomoćna liječnica te je na psihijatrijskoj klinici, na odjelu djece s intelektualnim poteškoćama, skupljala materijale za diplomski rad. Godine 1894. završava studij medicine kao specijalist za dječje bolesti te postaje prva liječnica u Italiji (Philipps, 1999). Zaposlila se kao asistentica na klinici za psihijatriju sveučilišta u Rimu gdje je radila s djecom koja su bila smještena u duševnu bolnicu jer se nisu mogla uklopiti u školski sustav (Britton, 2000). Svakodnevno je promatrala djecu te je jednoga dana primijetila da djeca nakon jela skupljaju mrvice s poda i oblikuju ih. Žena koja je pazila tu djecu grubo je dodala da je to zato što su neodgojeni, ali Maria Montessori je zaključila da je razlog tome nedostatak poticaja i materijala za igru. Taj trenutak smatra se začetkom Montessori pedagogije (Seitz i Hallwachs, 1996). Potaknuta tom spoznajom 1899. godine na kongresu održanom u Torinu Montessori zastupa mišljenje da djeci s intelektualnim teškoćama treba posvetiti više brige nego djeci optimalnog razvoja (Philipps, 1999).

Prenošenje znanja djeci smatrala je beskorisnim, stoga 1901. godine upisuje drugi fakultet. Kako bi istražila dječji razvoj proučavala je pedagogiju, psihologiju i antropologiju. Spoznala je da djeca imaju priliku ostvariti svoje potencijale isključivo u okruženju oblikovanom prema njihovim razvojnim potrebama te da su djeca sposobna samostalno birati ono čime se žele baviti. Te zaključke, ali i sve ostale, Montessori dobiva priliku prenijeti u rad s djecom 1907. godine. Naime, zbog potrebe za zbrinjavanjem djece u siromašnoj, radničkoj četvrti, Montessori daje detaljne upute za izgradnju Dječje kuće koja je otvorena 6. siječnja 1907. godine (Philipps, 1999). Prema autorima Garmaz i Tomašević (2018) u samom središtu njene misli bilo je dijete, stoga je smatrala da veliki zatvoreni ormari, teške stolice te sav ostali namještaj koji se inače nalazio u dječjim vrtićima onemogućuju zadovoljenje djetetove potrebe za samostalnošću. Sukladno tomu zahtjeva da uređenje Dječje kuće bude u skladu s dječjim potrebama, što je uključivalo da sav namještaj bude prilagođen dječjem

uzrastu te da im se nuđenjem posebno izrađenog senzomotoričkog materijala omogući razvoj u skladu s njihovim potencijalima (Seitz i Hallwachs, 1996). Bašić (2011) navodi da je zahtijevala da Dječja kuća bude mjesto u kojem će se djeci omogućiti sloboda kretanja te izbora materijala kojima će nahraniti svoj duh. Očarala je svijet svojom Dječjom kućom u kojoj je osiguravala ugodnu atmosferu za rad (Došen-Dobud, 1980, prema Mendeš, 2020). Upravo takva sve do danas je sinonim za odgovorno, slobodno i bezbrižno življenje (Matijević, 2001: Seitz i Hallwachs, 1996).

Montessori je cijeli svoj život posvetila zastupanju prava djece i dokazivanju njihovih iznimnih sposobnosti. U središtu njene pedagogije bilo je dijete, a cilj je bio omogućiti djetetu okruženje u kojem će se moći razviti u samostalnu i odgovornu osobu. Smatrala je da su mala djeca najveća mogućnost da pridonesemo napretku čovječanstva (Philipps, 1999). Razmišljajući o dotadašnjim teorijama dječjeg razvoja zaključila je da je dijete djelo prirode, okoline i samoga sebe, što znači da svako dijete ima unutarnji plan izgradnje, ali mu je potrebna okolina koja ga podržava i poštuje kako bi se razvio u samostalnu i odgovornu osobu. Isključivo promatrajući dijete možemo shvatiti koji je njegov put i kvalitetno odgovoriti na njegove potrebe (Bašić, 2011). Sukladno tome, Montessori veliki značaj pridaje odraslima od kojih je tražila da poštuju dijete kao individuu te im budu dostupni kako bi dijete moglo zatražiti od njih pomoć kako mu bude potrebna, ali ne da se bespotrebno miješaju u dječje aktivnosti (Philipps, 1999). Imajući na umu važnost odraslih u odgoju djece 1909. godine počinje održavati tečajeve kao uvod u Montessori pedagogiju (Seitz i Hallwachs, 1996). Osvješćivala je važnost razumijevanja i poštovanja procesa u kojem dijete gradi samo sebe objašnjavajući da dijete treba biti prihvaćeno i voljeno kako bi se moglo razvijati, ali to može samo onda kada ga njegova okolina smatra sposobnim da samostalno donosi odluke koje su povezane s njegovim razvojem (Garmaz i Tomašević, 2018). Montessori je spoznala da samo u okruženju koje je prilagođeno djetetu ono dobiva mogućnost samoobrazovanja, odnosno mogućnost da obrazuje samoga sebe (Lawrence, 2003).

Tijekom cijelog života je promatrala djecu, istraživala i posjećivala Dječje kuće diljem svijeta te je došla do zaključka da sva djeca, neovisno u kojem dijelu svijeta su rođeni, žele učiti, žele biti neovisna, uče kroz igru te prolaze određene faze razvoja (Britton, 2000). Smatrala je da djeca doživljavaju svijet pomoću svih svojih osjetila te je osvijestila važnost pokreta u razvoju dječjeg mozga (Mendeš, 2020). Omogućavajući djeci slobodu izbora i kretanja šaljemo im poruku da su oni aktivni sudionici vlastitog odgoja jer sloboda za nju ne znači bezuvjetno ispunjavanje dječjih želja i površno bavljenje aktivnostima, već

osiguravanje pedagoški opremljenog okruženja u kojem će se dijete nesmetano razvijati i osamostaliti (Seitz i Hallwachs, 1996).

Maria Montessori odgajana je u tradicionalnoj katoličkoj obitelji što je ostavilo traga i u njezinoj pedagogiji. Ona se zalagala za prihvaćanje različitosti, stoga je njena misao prihvaćena diljem svijeta. Njezino izvanbračno dijete, sin Mario, postao joj je suputnik na njezinim putovanjima. Godine 1929. zajedno otvaraju Internacionalnu Montessori udrugu (AMI) sa sjedištem u Amsterdamu. Odredila je posebne uvjete koji su potrebni da bi se dijete samo razvijalo te navodi da su nam djeca poslana kao obećanje koje se mora ispuniti te je dužnost odraslih da se pobrinemo da se ono zaista i ispuni (Montessori, 1966). Tijekom Drugog svjetskog rata boravila je u Indiji gdje je, iako je bila internirana, održavala tečajeve i istraživala te je obučila gotovo tisuću učitelja. Nakon rata zajedno sa svojim sinom vratila se u Europu. Iako je imala skoro 75 godina i dalje je održavala tečajeve i posjećivala Montessori škole (Seitz i Hallwachs, 1996). Bila je nominirana za Nobelovu nagradu za mir 1949. i 1950. godine, a umrla je u Nizozemskoj 1952. godine. Nakon njene smrti njena misao i dalje se nastavlja širiti svijetom. Najznačajniji događaj je sastajanje svih Montessori udruženja 1991. godine U New Orleansu te osnivanje organizacije nazvane Savjet za odobravanje programa obrazovanja za Montessori odgajatelje i učitelje (Britton, 2000).

3. Temeljna načela Montessori pedagogije

Maria Montessori svoju pedagogiju temeljila na promatranju djetetove spontane aktivnosti te na spoznajama koje je otkrila promatrajući djecu (Philipps, 1999). Za nju je od posebne važnosti bila sloboda koja joj je omogućila da spozna životne zakone. Odrasla je u obiteljskoj kući u kojoj su je poštivali i slijedili njezine ciljeve pa je moguće da Montessori upravo zbog toga shvaća važnost slobode i poštovanja djeteta (Seitz i Hallwachs, 1996). Ona posebno mjesto u svojoj pedagogiji pridaje slobodnom čovjeku, stoga naglašava da omogućavajući djeci slobodu iskazujemo poštovanje njihove osobnosti (Montessori, 1966). Svako dijete smatrala je individuom koja ima svoje potrebe i interese i koja ima pravo na okolinu koja kvalitetno odgovara na iste. Isticala je da je doba ranog djetinjstva od iznimne važnosti za duhovni razvoj djeteta te da se razvoj nalazi na uvijek napetom polju između ovisnosti i samostalnosti (Seitz i Hallwachs, 1996). Pod tim misleći da je djetetu potrebna posebno opremljena okolina koja je prilagođena njegovim potrebama, ali u kojoj će ono samostalno moći izabrati s kojim aktivnostima se želi baviti i koliko dugo. To znači da su djetetu za razvoj njegovih potencijala potrebne druge osobe koje uvažavaju njegovu individualnost i imaju vjeru u njegove mogućnosti. Ostvarenje ljudskog dostojanstva predstavljala je kao ostvarenje odgovorne i slobodne osobe (Montessori, 1966).

3.1. Poštivanje djeteta

Montessori je prenošenje znanja smatrala beskorisnim ukoliko se zanemari cjeloviti razvoj djeteta. Na svojim seminarima zalagala se za ravnopravni odnos djece i odgajatelja, odnosno isticala je da odnos ne smije biti hijerarhijski ustrojen (Seitz i Hallwachs, 1996). Odrasla osoba ne smije biti ona koja ima moć postavljanja pravila, oblikovanja i proviđenja odgojno-obrazovnog procesa, već svojom pasivnošću omogućuje djetetu da postane aktivno (Bašić, 2011). Osvrćući se na to Jagrović (2007) navodi da odgajatelji mora postati pasivan kada je dijete aktivno, ali uvijek promatrati djetetovu aktivnost, a Montessori (1966) ističe da dijete ima pravo na to da ono raste, a da se odrasla osoba smanjuje. Autorica Britton (2000) ističe važnost uključivanja odrasle osobe kao ravnopravnog partnera i suigrača, a ne kao sudca koji donosi odluke što je dobro za dijete, a što ne. Poštivanje djetetove osobnosti iskazuje se kroz prepoznavanje i odgovaranje na djetetove potrebe, kao i omogućavanje slobode djetetu i razmišljanje o njemu i njegovim interesima (Seitz i Hallwachs, 1996). Odrasle osobe djeci iskazuju poštovanje i kroz oblikovanje pedagoškog okruženja u kojem mu omogućuju aktivnosti i zadatke sukladne njihovim sposobnostima i interesima (Britton,

2000: Philipps, 1999). Zbog toga Montessori ističe važnost prilagođavanja okoline djeci jer dijete u sebi skriva životnu tajnu koja se može otkriti tek kada odgajatelji osvijeste da dijete nije prazno biće bez unutarnjeg vodiča (Montessori, 1966). Naglasak je stavljen na individualni pristup svakom djetetu i poštovanje ritma učenja jer je djetetu potrebno omogućiti dovoljno vremena za samostalno istraživanje materijala. Nužno je osigurati poticajno okruženje u kojem dijete će imati priliku naučiti da su pogreške sastavni dio života i da trebamo biti ustrajni kako bi došli do određenog cilja. Montessori je nasiljem smatrala svako nepoštovanje djetetovih potreba, povredu slobode i samostalnog biranja (Phillips, 1999). Od odraslih je tražila da pružanjem ljubavi, poštovanja i priznanja djeci ponude indirektnu pomoć za samoodgoj te da ne smiju sebi prepisivati dječja postignuća jer je svako dijete intrizično motivirano za svoj razvoj. (Seitz i Hallwachs, 1996).

3.2. Osposobljavanje osjetila i kretanje

Tijekom svog rada s djecom Montessori je zaključila da svaka osoba ima svoju percepciju okoline, sukladno doživljajima preko svih osjetila. Isticala je da je djeci potrebno omogućiti neposredno iskustvo jer im se ono ne može nadomjestiti predavanjem o doživljajima. Oni koji vide samo očima i čuju samo ušima vjerojatno su odrasli u poticajno siromašnoj okolini te prema tome nisu uspjeli okruženje doživjeti pomoću svih osjetila (Philipps, 1999). Ukoliko djeci omogućimo poticajno bogato okruženje, utoliko će djeca vidjeti i svojim rukama, obogatiti svoju percepciju njuhom, sluhom i okusom. Autorica Britton (2000) tvrdi da se kod djece najprije razvija osjetilo vida pa osjetilo sluha te kasnije dodira, okusa i njuha, dok autorice Seitz i Hallwachs (1996) ističu da fetus može čuti nekoliko tjedana nakon začeća te da već u petom mjesecu ima razvijen organ sluha, a Schafer (2015) navodi da se u majčinoj utrobi prvo razvija osjet dodira pa tek onda vid i sluh.

Važno je djetetu omogućiti boravak u okolini koja će poticati razvoj svih osjetila jer nekorištenje nekog osjetila može rezultirati onesposobljenosti tog osjetila, a to vodi do nemogućnosti potpunog razvoja osobnosti. Zbog tih spoznaja Montessori je propisala uvjete o uređenju prostora u kojem borave djeca. Primjerice, u prostoriji mora biti biljaka za koje se djeca mogu brinuti, koje percipiraju preko svih svojim osjetilima, umjetničke slike i slike zavičaja, njegovanje tišine (Philipps, 1999). Dječju potrebu za tišinom Montessori je otkrila kada je jednog dana u vrtić ušla s četveromjesečnim djetetom u naručju. Potaknula je djecu na uočavanje spokoja dok je dijete spavalo, naglasak stavljajući na lagano disanje i mirnoću tijela. Djeca su oponašala maleno dijete, a onda je zavladala intenzivna tišina, mogli su čuti zvukove koje do tada nikada nisu primijetili. Od tada su djeca svakodnevno tražila da

ponovno izvode vježbe tišine, a Montessori ih je obogatila prepoznavanjem zvukova prirode, tihog glasa koji dolazi iz daljine, laganim trčanjem bez pravljenja buke. Kroz vježbe tišine djeca su se cjelovito razvijala koristeći sva svoja osjetila (Montessori, 1966).

Kao što smo već istaknuli Montessori se zalagala za odgoj pokreta (Mendeš, 2020), naime, ona je tvrdila da su kretanje i inteligencija usko povezani. Autorice Seitz i Hallwachs (1996) navode da čovjek preko osjetila mora uskladiti svoje pokrete, a da kretanje potiče zdravi psihički i duševni razvoj. Djeci se uskraćuje zadovoljenje potrebe za kretanjem zbog užurbanog života odraslih pa skladno tome djeca previše vremena provode vozeći se u kolicima ili automobilima, sjedeći u školskim klupama, ali i slobodno vrijeme koristeći za gledanje televizije ili ostalih medija (Bašić, 2011). Montessori (1966:110) navodi da *odrasli djeci uskraćuju mogućnost vježbanja hodanja, okružuju ga raznim zaštitama kako bi dijete bilo sigurno, a ne znaju da te zaštite postaju prepreke k razvoju*. Sukladno tome, odrasli trebaju djeci osigurati okolinu u kojoj će se dijete moći kretati samostalno i slobodno jer se ono ne kreće da negdje dođe već da usavrši svoje sposobnosti. Naglasak je stavljen na samostalnost jer je ona važna za razvoj osjetila, ali i volje, jer kretanje predstavlja mogućnost ostvarenja volje djeteta (Seitz i Hallwachs, 1996).

3.3. Polarizacija pažnje

Promatrajući djecu Montessori je zaključila da djeca mogu doživjeti stanje apsolutne, duboke koncentracije kad im se omogući samostalno biranje aktivnosti (Seitz i Hallwachs, 1996). To stanje predstavlja dugu zaokupljenost predmetom i aktivnostima vezanima za taj predmet. Važno je poznavati ritam djeteta i omogućiti mu dovoljno vremena da završi svoju aktivnost. Koncentrirano dijete uvijek je fokusirano na predmet interesa i ne postoji nijedna pojava u okruženju koja bi ga mogla omesti (Philipps, 1999). Montessori je to stanje prvi put primijetila 1907. godine. Naime, u Dječjoj kući djevojčica je vježbala umetanje cilindara, Montessori ju je promatrala i shvatila da djevojčica ponavlja vježbu ispočetka.Promatrala je kako je dijete fokusirano te kako ne obraća pozornost na ostale oko sebe. Montessori je izbrojala da je djevojčica vježbu ponovila čak 44 puta (Montessori, 1966). Zaključila je da postoje preduvjeti za postizanje stanja duboke koncentracije, a oni su: okolina koja je prilagođena potrebama i interesima djece, omogućavanje slobode, uvažavanje individualnosti, poštivanje djetetova razvoja i ritma učenja (Seitz i Hallwachs, 1996) te da je stanje duboke koncentracije uvijek povezano s vanjskim predmetom (Montessori, 1966). Philipps (1999) tvrdi da se polarizacija pažnje odvija se u tri faze. Prva faza odnosi se na uzbuđenje djeteta, nemir koji se događa zbog nezadovoljenja potrebe. Uloga odgajatelja u toj

fazi jako je bitna jer mora biti svjestan djetetova ritma i ne sugerirati započinjanje aktivnosti, ali uvijek biti dostupan za pružanje indirektne pomoći. Odgajatelj mora znati da dijete nije nemirno i da ne smije smirivati dijete jer ono traga za poticajima koji su mu potrebni za zadovoljenje unutrašnje potrebe. Kada dijete pronađe odgovarajući materijal za aktivnost i započne istu započinje druga faza polarizacije pažnje. Odgajatelj više nema pravo umiješati se u njegov rad, čak ni indirektno. Uključujući se i sugerirajući načine provođenja aktivnosti odgajatelj prekida dječji samostalni rad i to rezultira nezadovoljenjem unutrašnje djetetove potrebe, a skladno tome i neprihvatljivim oblicima ponašanja. Iako aktivnost može izgledati besmisleno iz odgajateljeve perspektive mora se naglasiti da je dijete subjekt svog odgoja, stoga je jasno da ono najbolje zna što mu je u kojem trenutku potrebno. Odgajatelj osvješćuje da dijete ima pravo na ponavljanje aktivnosti onoliko puta koliko mu je potrebno da bi zadovoljilo svoju potrebu. Svako dijete je individualno i ima svoj ritam razvoja pa s obzirom na to nekom djetetu može biti dovoljno deset puta ponoviti aktivnosti, dok nekom, kao u primjeru s djevojčicom iz Dječje kuće, može trebati puno više ponavljanja. No, odgajatelj će primijetiti da je dijete završilo s aktivnosti prema reakciji djeteta. Dijete nakon samostalnog zadovoljenja svoje potrebe prestaje biti napeto, lakše se izražava i osjeća spokoj. Tada započinje treća faza polarizacije pažnje. Djeca u Montessori vrtićima znaju da nakon svake aktivnosti s određenim materijalom, isti treba vratiti u početno stanje, što znači očistiti materijal i vratiti ga na točno određeno mjesto u sobi.

3.4. Sloboda i disciplina

Maria Montessori slobodu je smatrala ciljem svoje pedagogije, ali i putem koji dijete vodi prema razvoju njegovih kompetencija. Utemeljila je svoju pedagogiju na zaključcima koje je donosila promatrajući djecu u njihovoj slobodi (Bašić, 2011). Djeci je omogućila slobodu u svakom aspektu njihova razvoja kroz slobodu govora, kretanja, mišljenja, biranja i odlučivanja. Slobodu prikazuje kroz rušenje prepreka koje dijete ima na svom putu prema cjelovitom razvoju, a sebe smatra pomagačem koji im omogućuje da dožive slobodu (Philipps, 1999). Kao što smo već istaknuli zalagala se za ideju da djeci svi materijali u prostorijama budu dostupni, odnosno da djeca ne budu ovisni o odrasloj osobi kada imaju potrebu baviti se nekom aktivnošću. Montessori je naglašavala da sloboda ne znači da je dijete prepušteno samo sebi, već da odrasli moraju prepoznati dječje interese i potrebe te im ponuditi poticaje za njihovo zadovoljavanje, ali dopuštajući djeci izbor kada i kako će se to dogoditi (Seitz i Hallwachs, 1996). Nitko ne poznaje djetetove potrebe bolje od njega samoga, stoga mu odrasli moraju ponuditi mogućnost da zadovolji te potrebe, a to najbolje

čine kada razumiju dijete i oblikuju pedagoško okruženje koje je u skladu s djetetovim razvojem (Britton, 2000). Djeca imaju pravo birati aktivnosti kojima se žele baviti i partnere u svojoj igri, ali isto tako imaju pravo izbora vezanog za sudjelovanje u nekim aktivnostima (Schafer, 2015). Montessori je vjerovala da dijete može samostalno donositi odluke koje se tiču njegova razvoja pa je umjesto vanjskog vođenja i vanjske motivacije zagovarala indirektnu pomoć koju dijete treba da prepozna svoj unutarnji plan. Takav pogled na dijete vodi k samostalnosti (Philipps, 1999).

Kada se djeci omogući sloboda tada ona počinju razvijati svijest o obvezi, što znači da sloboda uvjetuje djetetovu sliku o disciplini, neovisnosti i odgovornosti. Montessori (1964, prema Jagrović, 2007) navodi da disciplina mora proizaći iz slobode, a skladno tome ona mora biti aktivna. Sposobnost djeteta za samoregulacijom temelj je za razvoj discipline (Philipps, 1999), a autorica Britton (2000) navodi da se disciplina postiže kroz neprestano poticanje samodiscipline. S obzirom na to, Montessori je zaključila da moraju postojati određene granice kako bi dijete moglo biti slobodno. Granice ne daju za pravo odraslima da ograničavaju djetetovo življenje, već da nude djetetu osjećaj sigurnosti i zaštićenosti te da budu donesene u skladu s djetetovim sposobnostima i potrebama (Bašić, 2011). Jako je važno pridržavanje postavljenih granica jer se samo u tom slučaju pozitivna disciplina može ostvariti. Ukoliko je dijete prisiljeno biti mirno, utoliko to ne znači da je to dijete disciplinirano, već da mu je oduzeta sloboda (Philipps, 1999).

3.5. Kako mišići pamte

Montessori je odgoj predstavila kao cjelinu koja ima glavu, srce i ruke. Glava predstavlja čovjekovo mišljenje, srce osjećaje, a ruke djelovanje. Jedno od drugoga ne mogu se odijeliti. Već smo istaknuli da se mozak razvija preko pokreta, a da je kretanje uvjet za zdrav psihički i duševni život. Što čovjek nauči putem pokreta to ostaje zauvijek zapamćeno jer mišići šalju informacije u mozak, a mozak ih trajno pohranjuje. Uzmimo za primjer vožnju bicikla, naime, možete pogledati mnogo filmova, pročitati mnogo knjiga ili poslušati mnogo savjeta i iskustava drugih, ali tek kada zapravo sjednete na bicikl i pokušate, možete naučiti voziti. Povezanost s mišićima koji pamte iskazuje se u tome što i ako sjednete na bicikl nakon dosta vremena, znati ćete ga voziti (Seitz i Hallwachs, 1996).

Imajući to na umu Montessori je stavila naglasak na važnost kretanja djece, ali i poštovanja ritma djeteta. Za nju nije isto ići s djetetom u šetnju i voditi dijete u šetnju. Kada odrasla osoba ide s djetetom u šetnju ona omogućuje djetetu da upozna svijet preko svojih

osjetila, prati ritam djeteta, razgledava, razgovara, zastajkuje (Britton, 2000). Upoznajući se mišićima koji pamte Montessori je svoje vrtiće opremila materijalima različitih tekstura kako bi ih djeca taktilno osjetila. Jedan od značajnijih materijala su slova od raznih tekstura pomoću kojih dijete ima priliku dodirom upoznati slova te tako olakšati svom mozgu kasnije prepoznavanje (Schafer, 2015).

4. Usmjerenost na dijete

Montessori ističe da dijete najčešće nigdje nije shvaćeno te da nigdje nema mjesta za njega. Roditelji imaju previše obaveza, u kući se ništa ne smije dirati da se ne bi slomilo, dijete uvijek mora šutjeti, na ulici se ne može igrati jer ima previše automobila (Montessori, 1966). Njen jedini uzor bilo je dijete te se sa strašću zalagala za prava djece i omogućavanje nesmetanog razvoja. Ukazala je na važnost ranog djetinjstva za kasniji život, stoga se pitala tko pomaže djetetu da što lakše prihvati promjene koje mu se dogode kad se rodi (Seitz i Hallwachs, 1996). Isticala je da *dijete kad se rađa ne ulazi u prirodnu okolinu: ono prodire u civilizacijsko okruženje u kojem se odvija život ljudi* (Montessori, 1966:39). Mnogi misle da se nakon rođenja sve radi u korist novorođenčeta, ali Montessori je smatrala da odrasla osoba ne pomaže djetetu tako što njegove osjetljive oči izlaže jakom svijetlu, a njegove uši nenaviknutoj buci. Zamjerala je odraslima što se više brinu o majci nego o djetetovu nježnu tijelu, njegovoj nježnosti dostojnoj svakog poštovanja (Montesori, 1966).

Prve tri godine smatrala je najvažnijim godinama djetetova života koje predstavljaju temelj za izgradnju unutarnjeg plana (Schafer, 2015). Maria Montessori svoj pristup djetetu usmjerila je na promatranje djetetove spontane aktivnosti kako bi osvijestila koje su njegove stvarne potrebe i interesi. Promatrajući djecu spoznala je da djeca žele čuti informacije, da vole stupati u interakcije, da su znatiželjna, ali i da okolinu osjećaju pomoću svih osjetila. Smatrala je da se dijete razvija cjelovito, odnosno da je nemoguće odvojiti fizički, emocionalni i socijalni aspekt (Britton, 2000).

4.1. Slika o djetetu

Kao što smo već istaknuli Montessori je svoj rad s djecom započela na psihijatrijskoj klinici gdje je promatrala život djece koja se nisu mogla uklopiti u tadašnji odgojno-obrazovni sustav. Koristeći svoje metode, djeci koja su bila nesposobna za obrazovanje, Montessori je pomogla da nauče čitati i pisati. Sukladno tome, toj djeci je omogućila priliku za polaganje testova za upis u školu (Britton, 2000). Činjenica da su neka od te djece ispite riješili bolje od „normalne“ djece navela je na razmišljanje, pitala se koje mogućnosti imaju djeca optimalnog razvoja (Philipps, 1999). Posvetila se proučavanju dječjeg razvoja te je sustavno proučavala teorije napisane u prethodnih dvjesto godina. Razvila je vlastitu teoriju odgoja stavljajući dijete u središte odgojnog procesa (Britton, 2000). Autori Garmaz i Tomašević (2018) ističu da je u središtu njene teorije bilo dijete koje je gledala u njegovoj cjelovitosti. Naglasak je bio na promatranju i prepoznavanju dječjih potreba od najranije

dobi, stoga Montessori (1980, prema Schafer, 2015) navodi da se odrasli prema djetetu odnose kao da je biće bez svijesti koje ne može osjetiti patnju niti radost i da je to razlog zbog kojeg zanemaruju njegove potrebe. Montessori se nije slagala s tim mišljenjem. Ona je smatrala da djeca imaju urođene potencijale, ali im je potrebno osigurati ugodno okruženje kako bi ih u potpunosti razvili (Montessori, 1966). Sukladno tome, autorica Philipps (1999) navodi da dijete posjeduje unutarnji plan izgradnje kojemu je potrebno omogućiti da se ostvari. Montessori je imala puno povjerenje u dijete, vjerovala je da je dijete usmjereno k pozitivnom razvoju svojih mogućnosti. Stoga je od odraslih zahtijevala da promatraju dijete jer će im dijete pokazati (svoj) put (Bašić, 2011). Prema autorici Schafer (2015) moderna istraživanja potvrdila su sliku djeteta koju je iznijela Maria Montessori, a to znači da se djeca rađaju sa funkcionalno spremnim osjetilima koji im omogućavaju da opažaju svoju okolinuod najranije dobi.

4.2. Razvoj djeteta

Rad Marije Montessori bio je spoj pedagogije i medicine te je ona iznijela jasnu, znanstveno utemeljenu antropologiju dječjeg razvoja. Ona djetetov razvoj do osamnaeste godine dijeli u tri velika razdoblja (Philipps, 1999). Prvo razdoblje traje od rođenja do šeste godine, drugo razdoblje traje od šeste do dvanaeste godine te treće razdoblje koje traje od dvanaeste do osamnaeste godine. Naglašavala je da svako dijete ima svoj ritam razvoja te da razdoblja nisu rigidno određena. Također je isticala da se razdoblja uvijek pojavljuju ovim redoslijedom i da nijedno ne može izostati. Ponekad je primijetila da se djeca vraćaju u prethodnu razdoblje (Britton, 2000). Montessori je tvrdila da dječji razvoj nije pravocrtan niti predvidljiv jer je svako dijete individualno, ali ponudila je orijentaciju i uporište za osiguravanje kvalitetnog razvoja svakog pojedinca (Philipps, 1999).

4.2.1. Razdoblje od rođenja do šeste godine

Autorica Schafer (2015) navodi da je to labilna faza dječjeg razvoja jer se tada događa brzi i intenzivni razvoj u kojem se mnogo toga mijenja. Na dalje, to je razdoblje u kojem šesnaest milijardi stanica mozga očekuje poticaje koji će im omogućiti da ostvare svoju svrhu, no ako poticaja ne bude neuronima je onemogućeno povezivanje u nove sinapse, a postojeće se mogu razgraditi. To znači da je djetetu potrebno, uz stjecanje novih iskustava, omogućiti i ponavljanje određenih iskustava kako bi neuronske veze opstale (Seitz i Hallwachs, 1996). Iste autorice (1996) navode da je to faza spontanog učenja, učenja preko svih osjetila te učenja svugdje i uvijek. Kako bi što kvalitetnije objasnila ovo važno razdoblje

Maria Montessori ga dijeli u dvije faze, a to su faza od rođenja do treće godine i faza od treće godine do šeste godine (Britton, 2000). Prvu fazu označava fenomen upijajućeg uma, koji se odnosi na to da dijete nesvjesno, svojim osjetilima doživljava dojmove iz svojeg okruženja. Upijajući um djeluje neumorno, neograničeno i bez izabiranja. Kako je navedeno, djetetov um neumorno upija dojmove iz okruženja te ih ugrađuje u sebe, a upravo to je razlog zbog kojeg se dijete ne sjeća da je nešto činilo u najranijoj dobi jer to što je naučilo postalo je dio njega (Philipps, 1999). Primjer djelovanja upijajućeg uma je razvoj govora. Naime, roditelji ne uče dijete govoriti, već dijete slušajući upija, nesvjesno i spontano razvija govor. Nije važno u kojem dijelu svijeta žive, sva djeca, koja imaju predispozicije za razvoj govora, u prvih nekoliko godina života počinju komunicirati na materinjem jeziku (Britton, 2000). U drugoj fazi prvog razdoblja dijete i dalje vodi upijajući um, ali se počinju pojavljivati svijest i volja (Philipps, 1999). Autorica Britton (2000) navodi da se tada počinje javljati svjesni um koji djetetu omogućuje da može odrediti čine se želi ili ne želi baviti. Djeca u tom razdoblju postaju radoznala i postavljaju mnoga pitanja, stoga Seitz i Hallwachs (1996) navode da je djetetu potrebno omogućiti vlastito iskustvo kako bi razvilo mišljenje i razumijevanje. Dok autorica Philipps (1999) tvrdi da se u toj fazi razvijaju umjetničke izražajne sposobnosti te sposobnosti doživljavanja umjetničkih djela pa sukladno tome djetetu treba omogućiti osjetilno iskustvo umjetničkih djela.

4.2.2. Razdoblje od šeste do dvanaeste godine

Razdoblje od šeste do dvanaeste godine predstavlja razdoblje daljnje izgradnje (Schafer, 2015), dok autorice Seitz i Hallwachs (1996) to razdobljenazivaju rođenjem društvenog bića. Sukladno tome, Britton (2000) navodi da je to razdoblje usvajanja kulture, normi i društvenih pravila. Ukoliko dijete prihvati neko pravilo, utoliko ono očekuje da se tog pravila svi pridržavaju, stoga su upravo djeca ta koja nas podsjećaju da se nešto smije ili ne smije raditi. Naime, u tom razdoblju dijete spoznaje da svojom aktivnošću može nešto promijeniti, svojevoljno stupa u interakcije s drugima i želi biti dio grupe, djeca zajednički planiraju i organiziraju druženja (Seitz i Hallwachs, 1996). Dijete je zainteresirano za filozofska pitanja, primjerice o životu i smrti, razvija moralnu svijesti i uči mijenjati perspektivu. U tom razdoblju djeca proširuju vidokrug svojih aktivnosti te razvijaju snagu svoje imaginacije (Schafer, 2015). Tada dijete još uvijek treba indirektno vođenje odraslih koje će poticati razvoj apstraktnog i logičkog mišljenja te istraživački duh djeteta (Seitz i Hallwachs, 1996).

4.2.3. Razdoblje od dvanaeste do osamnaeste godine

Autorica Schafer (2015) navodi da se ponovno događa labilna faza koja je označena velikim promjenama i stjecanju brojnih iskustava. Ista autorica (2015) ističe da su promjene vidljive u ponašanjima mladih jer su oni u jednom trenutku jako aktivni i angažirani, a već se u drugom vraćaju se svojoj pasivnosti. Ovo razdoblje označava vrijeme izgradnje vlastitih stavova i oslobađanje mlade osobe (Seitz i Hallwachs, 1996). Uspoređujući se sa vršnjacima mladi žele postaviti vlastita moralna stajališta. Testirajući granice, tragajući za smislom i istražujući pojmove od njihova nastanka, mladi žele primijeniti sposobnosti koje su do tada naučili. Događa se odrastanje pa sada mlada osoba pokušava pronaći svoje mjesto u društvu, ponekad zbog toga mogu biti impulzivni (Schafer, 2015). Autorice Seitz i Hallwachs (1996) navode da je vrijeme puberteta period u kojem mladi postaju sigurni i samouvjereni, dok Schafer (2015) tvrdi da je pubertet labilno razdoblje razvoja u kojem se događaju velike psihičke i fizičke promjene koje kod mladih izazivaju stres te se zbog toga osjećaju nesigurnima. Upravo zbog tih velikih promjena u ovom razdoblju važnost pažnje i poštovanja nije smanjena (Britton, 2000). U tom periodu potrebno je mladima osigurati socijalno okruženje koje ga prihvaća i uvažava jer oni iskazuju veliku potrebu za uvažavanjem i prihvaćanjem (Schafer, 2015).

4.3. Razdoblja posebne osjetljivosti

Promatrajući i aktivno radeći s djecom Maria Montessori spoznala je da sva djeca određene dobi pokazuju interese za iste ili slične aktivnosti (Britton, 2000). Sukladno tome Bašić (2011) navodi da razdoblja posebne osjetljivosti predstavljaju vremenski period za stjecanje određenih sposobnosti i ponašanja, dok Philipps (1999) ističe da se tijekom trajanja razdoblja posebne osjetljivosti razvija sklonost primanja podražaja na koje organizam spontano reagira. Maria Montessori (1966:66) tvrdi da *u jednom razdoblju postoji unutarnja energija koja vodi k ostvarenju divnih i veličanstvenih djela, a u drugim razdobljima postoji ravnodušnost koja ih čini slijepima i nesposobnim*. Stoga je važno poznavati razdoblja posebne osjetljivosti kako bi djeci omogućili poticaje na koje oni reagiraju jer nedostatak poticaja za razvoj određene sposobnosti može dovesti do deformacije ili poremećaja (Montessori, 1966). Autorica Britton (2000) navodi da nedovoljno poticaja za razvoj određene sposobnosti tijekom trajanja razdoblja posebne osjetljivosti može rezultirati ispadima bijesa i nezadovoljstvom djeteta.

Sveobuhvatnost, preklopivost, vremenska ograničenost i uočljivost karakteristike su razdoblja posebne osjetljivosti. Od kojih sveobuhvatnost znači da se razdoblja posebne osjetljivosti događaju kod sve djece u približno istim vremenskim periodima, preklopivost

označava da se razdoblja vremenski preklapaju, ali je intenzitet različit, vremenska ograničenost znači da dijete ima priliku spontano naučiti određenu sposobnost dok razdoblje ne završi te uočljivost koja predstavlja zamjećivanje da dijete spontano i bez umora savladava određene vještine (Philipps, 1999). Na dalje, razlikujemo šest razdoblja posebne osjetljivosti, a to su: osjetljivost za govor, osjetljivost za red ,osjetljivost za spretnost u kretanju, osjetljivost za male predmete, osjetljivost za učenje putem osjetila i osjetljivost za društveno ponašanje (Philipps, 1999, Britton, 2000, Schafer, 2015). U nastavku teksta iznijet ćemo kratki pregled svakog od tih razdoblja prema autoricama Philipps (1999), Britton (2000) i Schafer (2015).

Razdoblje posebne osjetljivosti za govor pojavljuje se najranije te traje najduže, odnosno ono počinje rođenjem jer dijete raste u socijalnom okruženju u kojem sluša i upija govor svog okruženja. U dječjem mozgu prvo se razvije centar za sluh pa tek onda centar za govor što potvrđuje tezu da dijete uči govor slušajući. U dobi od četiri mjeseca dijete izgovara glasove koji su univerzalni za sve kulture, a već sa šest mjeseci izgovara glasove vezane za njegovu kulturu. U dobi od jedne godine dijete izgovara prvu riječ, a onda se njegov rječnik intenzivno proširuje pa zato u dobi od dvije godine koristi 250 riječi, a s tri godine 1000 riječi.

Razdoblje posebne osjetljivost za red pojavljuje se prvim mjesecima djetetova života te traje do druge godine. Osjetilo za unutarnji red, koje se može nazvati osjetilom za orijentaciju, javlja se zajedno s osjetilom za vanjski red, a ono predstavlja prepoznavanje sastavnih dijelova cjeline. Pravilnost među pojavama koje se događaju u njegovu okruženju dijete može primijetiti u četvrtom mjesecu. Djetetu je potrebno osigurati dosljednost u odvijanju dnevnih aktivnosti te stalnost predmeta odnosno mjesta na kojem se predmet nalazi. Dijete u tom razdoblju teži kategoriziranju i razvrstavanju stečenih iskustava. Važno je naglasiti da osjetljivost za red ne predstavlja urednost već potrebu za poznatim, stoga negativno reagiraju na promjene u okruženju.

Razdoblje posebne osjetljivosti za spretnost u kretanju predstavlja djetetovu potrebu za koordinacijom pokreta. Dijete od najranijeg razdoblja počinje istraživati svoje tijelo, stoga njemu nije važan vanjski predmet koji ispušta, već proces ispuštanja, hvatanja i podizanja. Kada se upozna sa svojim tijelom dijete počinje istraživati predmete. Zanima ga jesu li oni mekani ili hrapavi, teški ili lagani. U dobi od dvanaest do petnaest mjeseci dijete počinje hodati, ali ono i dalje ima potrebu usavršavati tu sposobnost. Uloga odraslih je da prate ritam djeteta i omoguće djetetu nesmetan razvoj.

Razdoblje posebne osjetljivosti za male predmete pojavljuje se otprilike u petnaestom mjesecu i traje do druge godine. Dijete je tada pokretljivije, stoga mu se okruženje za istraživanje povećava, ali pokazuje velik interes za manje dijelove cjeline. Ne prestaje pokazivati interes za veće predmete, ali primjećuje detalje koji odrasli najčešće ne primijete.

Razdoblje posebne osjetljivosti za učenje putem osjetila otprilike traje od druge do četvrte godine života. Potrebno je omogućiti razvoj svih osjetila kroz opremljeno okruženje. Jasno se iskazuje kroz razvoj sposobnosti umjetničkog izražavanja. Važno je djetetu omogućiti slobodu istraživanja jer je ona temelj za izgradnju jasne predodžbe.

Razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje očituje se od druge do šeste godine, tada dijete osvješćuje da je dio grupe te da u grupi postoje određena pravila ponašanja. Taj period psihološki je uvjetovan za spontano i lagano usvajanje prihvatljivih oblika društvenih ponašanja. Važno je kod odraslih osvijestiti da oni uvelike utječu na djetetove društvene norme zbog toga što djeca često modeliraju ponašanja odraslih.

4.4. Geslo Montessori pedagogije

Priča o čovjeku i leptiru jasno dočarava kako ponekad moramo dopustiti da se poteškoće dogode jer su one nužne za daljnji razvoj. U toj priči čovjek satima promatra leptira kako se, iz perspektivne čovjeka, muči da bi izašao iz čahure. Najednom čovjek odluči da pomogne leptiru jer će onda brže izaći. Razreže tako čovjek čahuru očekujući da će leptir raširiti svoja krila i poletjeti. Međutim, leptirova krila bila su krhka i on nikada nije poletio. Važnost ove priče je u tome što se čovjek nije trebao direktno miješati u leptirov razvoj, leptir je trebao samostalno izaći iz čahure kako bi se razvio. Sukladno priči zaključuje se da odrasli ponekad pomažu djeci kada to nije potrebno, stoga je Montessori poticala odrasle da djeci pomognu da to učine sama (Schafer, 2015). Prema istoj autorici (2015) dječji razvoj je interaktivni proces u kojem jednake uloge imaju djetetovi potencijali i pedagoški oblikovano okruženje, stoga je dužnost odraslih da urede okruženje prema potrebama djeteta, a onda djetetu dopuste samostalno bavljenje aktivnostima. Najbolja pomoć koju odrasli mogu pružiti djeci je pomoć za samopomoć, što znači omogućavanje okruženja u kojem dijete može stjecati vlastita iskustva i samostalno istraživati (Seitz i Hallwachs, 1996). Montessori (1966) navodi primjer u kojem majka svaki put kada dođe do stuba uzima svoje dijete u naručje što rezultira djetetovim plačem. Majka iskazuje da se dijete boji stuba te da ih ne voli, a ne razumije da dijete plače jer samostalno želi prijeći stube. Uskraćujući djetetu priliku za učenjem i zadovoljenjem njegovih potreba majka nesvjesno ometa djetetov razvoj. Djeca od najranije dobi žele biti neovisna, a roditelji smatraju da mu trebaju pomoći, no to čine na

pogrešan način. Djetetu je važniji proces više nego krajnji rezultat, stoga mu moramo omogućiti prilike za učenje. Važno je djetetu omogućiti da samostalno obavlja životno-praktične aktivnosti kao što su: oblačenje, svlačenje, čišćenje, hranjenje, pomaganje u kućanskim poslovima, postavljanje stola i slično (Britton, 2000). Iako će odrasla osoba to napraviti brže, ako to učini umjesto djeteta, jasno je da je djetetu tada oduzeta prilika za učenje i za stvaranje pozitivne slike o sebi (Montessori, 1966). Kao što odrasli griješi, tako i dijete ima pravo na pogrešku, ali i na ponavljanje aktivnosti onoliko puta koliko je potrebno. Umjesto vanjskog vođenja od velike je važnosti dopustiti djetetu da se samo vodi pružanjem indirektne pomoći (Philipps, 1999). Autorica Scahfer (2015) navodi da petomjesečno dijete koje leži i pokušava dotaknuti kockice ispred sebe počinje plakati jer ih ne može dobaviti. Većina odraslih pomoći će mu tako što će mu kocke približiti tako da ih može dotaknuti, ali važno je naglasiti da tim narušavamo djetetovo istraživanje drugih oblika kretanja. S tim u svezi djetetu trebamo pokazati da vjerujemo u njegove mogućnosti, što će utjecati na izgradnju njegova samopouzdanja i samostalnosti.

5. Pedagoški aspekti usmjereni na dijete

Imajući na umu da se potrebe djece mijenjaju sukladno promjenama društva, Montessori je zagovarala omogućavanje djeci da se nose s tim promjenama. Smatrala je da je djetetu potrebna struktura, pojedinačna pozornost te entuzijastična odrasla osoba koja će mu pružiti podršku na njegovu razvojnom putu (Britton, 2000). Montessori (1979, prema Schafer, 2015) navodi da razlog povećanja neuljudne i zahtjevne djece nije povezan s nečim lošim u djeci ili njihovim moralnim načelima, već se radi o pitanju kako okruženje utječe na njih. Pripremljena okolina predstavlja okruženje koje djetetu nudi poticaje za što je moguće lakšu tjelesnu, umnu, duhovnu i duševnu prilagodbu. Sukladno tome, odrasla mora poznavati dijete kako bi mu osigurala nesmetan razvoj. Odgajatelji dopuštaju djeci da ih vode, da im pokazuju svoj put te cijelo vrijeme dokumentiraju događaje koji će im pomoći da okruženje prilagode djeci. Montessori se zalagala za novi pogled na okruženje, pobliže objašnjujući, nasiljem je smatrala svako očekivanje od djeteta da se zadovolji prostorom koji mu je pružen i da mu se prilagodi. Spoznala je koliko je ugodno ozračje i posebno oblikovano okruženje važno za razvoj djece, stoga isti mora biti prilagođen djeci te mora predstavljati cjelinu i smislenost. Kada je riječ o Montessori materijalima važno je istaknuti da postoje točno određeni propisi koje mora zadovoljiti proizvođač materijala (Philipps, 1999).

5.1. Pripremljena okolina

Oblikovanje pedagoški pripremljene okoline jedna je od značajnijih uloga koju je Montessori zadala odraslima koji su u neposrednom kontaktu s djecom. Jako često čujemo rečenice kao što su „ne diraj to“ ili „pazi, to je opasno“, stoga je Montessori tražila od odraslih da djeci omoguće sigurno okruženje u kojem će moći istraživati sve što ih zanima. Kao što smo već naglasili, djetetu je potrebna okolina opremljena prema njegovim potrebama kako bi mogao razviti svoje sposobnosti. Sukladno tome, Montessori se zalagala za mijenjanje okoline prema djetetu, a ne mijenjanje ili popravljanje djeteta (Schafer, 2015). Kako bi što je moguće kvalitetnije prepoznali dječje potrebe moramo djeci omogućiti življenje u prirodnom ambijentu, stoga dječji vrtić mora što je više moguće nalikovati na djetetovu kuću (Montessori, 1966). Pripremljena okolina djeci omogućuje propitivanja dojmova, kojih su preko upijajućeg uma, stekli prije ulaska u vrtić (Philipps, 1999).

Montessori je istaknula da pripremljena okolina predstavlja odgojno sredstvo, ali i slobodu, stoga daje jasne upute za uređenje dječjih vrtića. Nepravednim je smatrala da djeca u svojoj sobi ne mogu pomaknuti niti jedan predmet, a većinu predmeta nisu mogli

pomaknuti niti odrasli (Seitz i Hallwachs, 1996). Skladno tome, Jagrović (2007) navodi da je Montessori djeci pružala slobodu djelovanja i odlučivanja od najranije dobi. Za nju pripremljena okolina ne znači skup igračaka na jednom mjestu. Ona je zahtijevala da svaki materijal ima svoju svrhu i mjesto u okruženju. Naime, svaki materijal ima točno određeno mjesto u prostoriji, a njegov položaj može se mijenjati isključivo uz prethodni dogovor s djecom. Tako uređena okolina djeci omogućuje zadovoljenje njihove potrebe za redom, a *okolina koja pripada duši je poznata okolina u kojoj se pojedinac može kretati zatvorenih očiju, a da sa sigurnošću može rukom dohvatiti ono što traži* (Montessori, 1966:86). Isticala je da djeca osjećaju zadovoljstvo kada stvari pronađu uvijek na istom mjestu te je istaknula primjer koji to potvrđuje. Naime, tijekom svog rada primijetila je da se djeca igraju skrivača i to tako da se jedno dijete sakrije, a drugi ga traže. Zamijetila je da se svako dijete sakrije na isto mjesto, iza vrata. Odlučila im se pridružiti, no ona se sakrila iza ormara. Kada je djeca nisu pronašla iza vrata prestala su je tražiti. Nedugo nakon toga izašla je, a djeca su je upitala zašto se nije htjela igrati s njima (Montessori, 1966).

Pripremljeno okruženje za nju predstavlja povezanu cjelinu koja djeci omogućuje slobodno kretanje, samostalno biranje materijala, ali i samostalno biranje mjesta gdje će izvoditi određene aktivnosti. Sve površine djeci su dostupne, odnosno prilagođene su dječjem uzrastu (Seitz i Hallwachs, 1996). U Montessori dječjem vrtiću djeci je omogućeno samostalno uvježbavanje grube i fine motorike i ravnoteže. Kako bi uvježbavali ravnotežu na podu mora biti označena elipsa čiju će liniju djeca slijediti (Philipps, 1999). Još neki elementi koje mora sadržavati pripremljena okolina su: ogledalo, kako bi dijete moglo upoznati svoje tijelo, biljke, da bi dijete razvijalo senzibilitet za okoliš te prostor za osamu jer dijete ne mora uvijek biti aktivno, ponekad mu treba vrijeme za sebe (Schafer, 2015).

5.2. Montessori materijal

Polazeća točka u izradi materijala za rad s djecom bio je rad dvojice francuskih liječnika Jeana Itarda i Edouarda Seguina. Montessori je preuzela osnovne ideje njihova rada te ih prilagodila dječjem razvoju. Materijali su se temeljili na učenju putem osjetila i pokreta (Britton, 2000). Svoj materijal predstavljala je kao ključ koji djeci omogućuje otvaranje vrata svijeta, odnosno poticajima koji će djeci omogućiti da spoznaju okruženje (Seitz i Hallwachs, 1996). Kao što smo već istaknuli, Montessori se zalagala za rano prepoznavanje i razumijevanje dječjih potreba pa se vodila tezom manje je više. Važnost je pridavali kvaliteti materijala koji se nude djeci, a ne kvantiteti (Schafer, 2015). Montessori materijal je odgojno sredstvo kojim dijete postiže unutarnji red, a vanjski red postiže se tako što svaki materijal

ima točno određeno mjesto u prostoru. Materijali djeci moraju biti vidljivi i dostupni, a u okruženju se nalazi samo po jedan primjerak svakog materijala (Seitz i Hallwachs, 1996). Postojanjem samo jednog primjerka određenog materijala kod djece se razvija tolerancija, suradnja, uvažavanje potreba drugih te poštovanje aktivnosti (Jagrović, 2007). Isto tako smatrala je da gledanjem aktivnosti drugoga, dijete indirektno uči te razvija strpljenje, uči odgoditi zadovoljenje vlastite potrebe što će mu biti od velike koristi u kasnijem životu jer nije moguće svaku potrebu odmah zadovoljiti (Philipps, 1999). Kritičari Montessori pedagogije ističu da su njezini materijali imali samo jednu poteškoću te da to narušava dječju maštu, no ona je smatrala da se djeca tako dublje koncentriraju na tu aktivnost i nju usavrše (Seitz i Hallwachs, 1996). Već je istaknuto da odgajatelji promatraju djecu i skladno tome opremaju okruženje, odnosno nude materijale. Montessori je naglašavala da se materijali ne smiju dijeliti s drugim skupinama jer je on rezultat odgajateljevog promatranja djece i odgovaranja na dječje potrebe (Philipps, 1999). Ista autorica (1999) navodi četiri kriterija za odabir materijala, a to su: dostupnost, poticanje djetetove djelatnosti, primjerenost djetetu te mogućnost uočavanja pogrešaka. Dostupnost označava neovisnost djeteta pri izboru određenog materijala, poticanje djetetove djelatnost zahtjeva da sam materijal potiče dijete na aktivnost i da uključi sva osjetila. Na dalje, primjerenost djetetu predstavlja uvažavanje djetetove razvojne potrebe te mogućnost uočavanje pogreške što znači da bi dijete samostalno trebalo prepoznati pogrešku i ispraviti je.

5.3. Montessori odgajatelj

Kritičari Montessori pedagogije ističu da je to pedagogija bez pedagoga, no Montessori je tvrdila da je odgajateljev cilj postati pasivan kako bi dijete bilo aktivno (Seitz i Hallwachs, 1996). *Učitelj koji šeće u sjeni hrama, među učenicima, ne daje od svoje mudrosti nego od svoje vjere i ljubavi. Ako je doista mudar, ne nudi vam da uđete u kuću njegove mudrosti, nego vas radije vodi do praga vašeg duha* (Džubran, 1985, prema Philipps, 1999:71). Odgajatelj uživa pred djetetom uništiti svoj vlastiti autoritet kako bi djetetu dopustio nesmetan razvoj te nikada sebi ne prepisuje zasluge glede djetetova razvoja (Montessori, 1966). Također mora imati znanstveno utemeljenu naobrazbu, ali se i dalje redovito stručno usavršavati. Pokazuje spremnost na samorefleksiju i povlači se koliko je god moguće kako bi djeci omogućio samostalnost (Schafer, 2015). Uvijek je dostupan djeci te angažiran u svom radu, prepoznaje dječje potrebe i kvalitetno odgovara na njih (Seitz i Hallwachs, 1996). Sukladno tome, odgajatelj mora imati povjerenja u djecu, ali i djelovati

kada je to potrebno (Garmaz i Tomašević, 2018). Montessori odgajatelj mora znati da svako dijete ima vlastiti ritam učenja, stoga svakom djetetu omogućuje onoliko vremena koliko mu je potrebno (Schafer, 2015). Dopušta djeci da slijede svoj razvojni put jer zna da jedna osoba ne može stvoriti drugu, stoga ne formira dijete po svojoj volji (Bašić, 2011). Odgajatelj mora razviti sposobnost indirektnog vođenja te pružati podršku djeci. Ne smije poticati djecu koristeći nagrade i kazne jer iste predstavljaju vanjsko vođenje djece. Dijete čini pogreške koje mu pomažu da dostigne pravi stupanj svog razvoja, stoga ga ne treba osuđivati. Isto tako kada ispravno radi unutarnje je zadovoljno jer je na ispravnom razvojnom putu, stoga ga ne treba hvaliti (Philipps, 1999). Kao što djeci dopušta pogreške, tako mora osvijestiti da radeći s djecom i sam pravi pogreške, ali smatra da su djeca suosjećajna te da razumiju da i odrasli imaju pravo na pogrešku (Philipps, 1999: Garmaz i Tomašević, 2018). Pravila ponašanja moraju se dogovoriti s djecom, a odgajatelj mora biti dosljedan glede pridržavanje istih. Isključivo kada odrasli jasno reagiraju na postavljane granice djeci je omogućen slobodan odgoj (Garmaz i Tomašević, 2018). Odgajatelj slikovito predstavlja most između djeteta i njegova okruženja, promatrajući i oblikujući okruženje prema tim zapažanjima (Philipps, 1999). Autorice Seitz i Hallwachs (1996) navode neke osobine koje treba imati odgajatelj, a one su: mogućnost uživljavanja, strpljenje, razumijevanje, maštovitost, duhovitost, poštivanje djeteta. Autorica Philipps (1999) dodaje da Montessori odgajatelj mora biti vedra, vesela, nježna i ugodna osoba koja je pažljiva u govoru i kretanju te je uvijek uredno i čisto odjevena. U radu s djecom uvijek je prijateljski raspoložena te se tijekom razgovora s djecom spušta do razine djetetovih očiju kako bi mu iskazala poštovanje (Schafer, 2015).

6. Montessori vježbe

6.1. Vježbe za praktični život

Vježbe za praktični život povezane su s djetetovom potrebom da sudjeluje u stvarnom životu. Između dvanaestog i petnaestog mjeseca djetetova života može se primijetiti potreba za oponašanjem kretnji odraslih. Odrasli trebaju prepoznati dječju potrebu te mu omogućiti da je samostalno zadovolji, a to može samo ako dopuste djetetu da radi samostalno (Herrmann, 2018). Djeci moramo omogućiti korištenje materijala u skladu s njihovom visinom pa tako možemo ponuditi malu metlu, manje zdjele i slično, kao i razne okvire za šivanje, vrpce za vezanje te čičak trake (Seitz i Hallwachs, 1996). Prema istim autoricama (1996) vježbe se odnose na tri područja, a to su: briga za samoga sebe, briga za okolinu i vježbe za život u zajednici. Djetetu još od najranije dobi moramo omogućiti da se brine o sebi. Dijete koje se brine o sebi biti će sretno te neće koristiti neprihvatljive oblike ponašanja kako bi odraslima pokazao svoju želju za samostalnošću (Herrmann, 2018). Vježbe brige za sebe su: oblačenje, slaganje odjeće, pripremanje odjeće za sutra, zakopčavanje, sve aktivnosti povezane s osobnom higijenom, čišćenje cipela i slično. Vježbe brige za okolinu mogu biti pranje prozora, čišćenje spužvom, pospremanje stola, brisanje prašine, pospremanje cipela, razvrstavanje pribora za jelo, pranje rublja, prostiranje rublja, pomoć u kuhanju te mnoge druge. Kada je riječ o vježbama za život u zajednici mislimo na pozdravljanje, posluživanje nekoga nečim, nalijevanje pića, postavljanje stola i slično. Važno je naglasiti da se prilikom izvođenja svih ovih vježbi dijete cjelovito razvija, što znači da one jednako utječu na razvoj motorike, emocionalni, socijalni te spoznajni razvoj (Herrmann, 2018).

6.2. Vježbe za jezik

U prvoj Montessori dječjoj kući djeca nepismenih roditelja, pomoću Montessori materijala, naučila su pisati. Materijal potreban za vježbe jezika povezan je s osjetilnim materijalima (Seitz i Hallwachs, 1996). Slušajući dijete upija jezik svoje okoline, stoga kvaliteta jezika koje čuje pomoći će mu da obogati svoj rječnik. Kako bi dijete povezalo riječ s predmetom moramo mu omogućiti istraživanje predmeta. Kartice i predmeti odlična su vježba za jezik, ta vježba djetetu olakšava prijelaz na apstrakciju jer je predmet koji drži u ruci isti kao i onaj na kartici. Vježba ostavljanja tragova izvodi se tako da prospemo tanak sloj pijeska na neku površinu te dopustimo djetetu da samostalno izvodi pokrete svojim prstima. Naime, pisanje prstom sprečava grčenje ruke te pozitivno utječe na razvoj fine motorike. Kao što smo ranije u tekstu naveli, slova na površinama različitih tekstura pomoći

će djetetu u savladavanju istih, tako što će vrhovima prstiju prelaziti po teksturi te osjetilno doživjeti znak (Herrmann, 2018).

6.3. Vježbe za razvoj osjetila

Dijete je osjetilni istraživač koji koristi sva svoja osjetila za shvaćanje svijeta koji ga okružuje. Tijekom aktivnosti za razvoj osjetila djeca koriste materijale koji se intenzivnije odnose na jedno osjetilo, ali ostala osjetila također su uključena (Seitz i Hallwachs, 1996). Tijekom vježbi razvrstavanja dijete zadovoljava svoju potrebu za redom jer se materijali slažu po određenom kriteriju. U početku djetetu možemo ponuditi tri jabuke, tri naranče i tri kruške te tri različite posude. Kada dijete savlada prvu fazu sortiranja možemo mu ponuditi da razvrstava sličnije materijale, a kasnije će dijete vježbe moći izvoditi žmireći, prepoznajući materijale po njihovim karakteristikama. Velika kutija s gumbima djeci nudi istraživanje materijala, boja ili oblika. Važno je da se odrasla osoba ne miješa u aktivnost djeteta i dopusti mu da samostalno dolazi do spoznaja. Igra lov na boje djeci omogućuje postepeno upoznavanje s osnovnim bojama, nuđenjem predmeta u određenoj boji djeci možemo imenovati tu boju. U igri vreća tajni najviše se potiče osjetilo dodira. Važno je da u početku u vreću stavljamo predmete koji su djeci dobro poznati kako bi ih moglo prepoznati. Isto tako možemo ponuditi djetetu da materijale prepoznaje po okusu ili mirisu. Jako dobra vježba je staza osjeta u kojoj dijete boso hoda po različitim tekstura. Na dalje, vježbe slušanja mogu se izvoditi uvijek i svugdje, ali uvjet je da krenu iz tišine. Dijete prepoznaje i imenuje zvukove koje čuje (Herrmann, 2018).

6.4. Vježbe za opću motoriku

Montessori je neprihvatljivim smatrala misao da glava treba knjigu, a tijelo sport. Naglašavala je da se dijete cjelovito razvija i da je nemoguće odvojiti aspekte razvoja te je senzomotoričko učenje predstavljala kao učenje putem osjetila i pokreta. Ovdje možemo spomenuti već istaknute vježbe ravnoteže koje se mogu obogatiti nošenjem čaše s vodom, knjige ili pladnja (Seitz i Hallwachs, 1996). Dopuštajući djetetu vježbe izrezivanja, koje utječu na razvoj koordinacije oko-ruka, utječemo na razvoj djetetove samostalnosti i pozitivne slike o sebi. Karte s vezicama također utječu na razvoj fine motorike te predstavljaju pripremu za šivanje. Djeca vrpcu provlače kroz rupice na predlošku i tako vježbaju preciznost. Isto tako penjanje, skakanje, trčanje i plesanje uvelike pridonose razvoju grube motorike, a i usavršavaju vještina kretanja (Herrmann, 2018).

6.5. Vježbe za kozmički odgoj

Montessori je smatrala da je čovjek samo jedan dio cjeline, ali da svojim djelovanjem utječe na istu. Omogućavajući djeci slobodu pruža im mogućnost utjecanja na razvoj, ali i miješanja u prirodu. Preko materijala želi djeci omogućiti da spoznaju svijet te međusobno isprepletene odnose među ljudima i stvarima. Isticala je da je od velike važnosti djeci omogućiti vlastito iskustvo, stoga se zalagala za provođenje pokusa u dječjim vrtićima. Primjeri vježbi za kozmički odgoj mogu biti osnovne radnje u vrtu, koji mora biti u blizini vrtića. Sadnja sjemenki, briga o biljkama te naposljetku žetva samo su jedan od primjera kako kod djece možemo osvijestiti povezanost među pojavama. Razgledavanje neba odlična je vježba pomoću koje djeca povezuju da iz oblaka pada kiša te da nas sunce grije. Povezano s tim, vježba crtanja s vodom djeci omogućuje da spoznaju koje površine se mogu smočiti, a koje ne te je li crtež duže ostaje na površini kada je vani toplo ili kada je hladno (Herrmann, 2018). Još neki od materijala koji povezuju djecu sa svijetom su globusi i atlasi na kojima se reljefni oblici mogu opipati, kronološko prikazano vrijeme, zbirka minerala i slično. Svi ti materijali djeci omogućuju upoznavanje sa svijetom (Seitz i Hallwachs, 1996).

7. Zaključak

Svako dijete ima pravo na okolinu u kojoj se osjeća prihvaćeno i koja mu omogućuje razvoj njegovih potencijala. Maria Montessori isticala je da je dijete djelo prirode, okoline i samoga sebe. Stoga geslo njene pedagogije, koje glasi pomozi mi da to učinim sam, upravo pokazuje njenu sliku djeteta. Dijete je smatrala bićem koje je sposobno samostalno zadovoljiti svoje potrebe, ako mu okruženje pruža mogućnosti za to. Dijete može najviše pridonijeti svojem razvoju, ali samo ako im se omogući da budu aktivni i samostalni. Montessori je imala puno povjerenje u dijete te je od odraslih tražila da mu ponude priliku da uči iz vlastitih iskustava, a ne da mu prenose znanje. Živući u vremenu kada se dijete smatralo praznim bićem koje treba ispuniti Montessori je iznijela revolucionarne ideje, koje su se ubrzo proširile cijelim svijetom. Maria Montessori bila izvanredna žena, pedagoginja i liječnica, koja je svojom slikom djeteta promijenila shvaćanje razvoja i važnost odgoja.

8. Literatura

1. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja, 8* (2), 205-216. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/116671(Pristupljeno 24. svibnja 2021)
2. Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina*. Zagreb: Henacom
3. Garmaz, J i Tomašević F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja, 58* (4), 443-464. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/212681 (Pristupljeno 25. svibnja 2021.)
4. Herrmann, E. (2018). *100 aktivnosti prema metodi Montessori.* Zagreb: Mozaik knjiga
5. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških načela modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. *Školski vjesnik, 56* (1. - 2.), 65-77. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82653 (Pristupljeno 26. svibnja 2021)
6. Lawrence, L. (2003). *Montessori: čitanje i pisanje.* Zagreb: Hena com
7. Matijević, M. (1996). *Alternativne škole.* Zagreb: Tipex
8. Mendeš, B. (2020). *Dijete u svijetu igre.* Zagreb: Golden marketing
9. Mendeš, B. (2020). *Prema suvremenog dječjem vrtiću.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
10. Montessori, M. (1966). *Dijete: tajna djetinjstva.* Zagreb: Naklada Slap
11. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti.* Zagreb: Naklada Slap
12. Schafer, C. (2015). *Poticanje djeteta prema odgojnoj metodi Marije Montessori-priručnik za odgojitelje i roditelje.* Zagreb: Golden Marketing
13. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa

Sažetak

Ovaj rad prikazuje temu usmjerenosti na dijete u pedagogiji Marije Montessori. Temelji Montessori pedagogije su uvjerenja da je dijete aktivno u svojem odgoju i da je u središtu odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno tome, prikazuju se spoznaje koje se Maria Montessori iznosila promatrajući djecu u njihovoj spontanoj aktivnosti. Osvješćivanjem važnosti poznavanja razvoja djeteta omogućila je uporište za organizaciju pedagoški oblikovanog okruženja, a upravo je ono jedno od važnih pedagoških aspekata njene pedagogije. Cilj njene pedagogije je omogućiti djetetu da se razvije u samostalnu i odgovornu osobu koja može donositi odluke vezane za razvoj. Naglašavala je da se to može postići isključivo kada djetetu indirektno pomognemo da sve što može učini samo. Cilj ovog završnog rada je prikazati važnost uočavanja i prepoznavanja djetetovih potreba te upoznavanje s mogućnostima djece rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: Montessori pedagogija, dijete, razdoblja posebne osjetljivosti, pripremljena okolina, Montessori materijal

CHILD CENTEREDNESS IN MONTESSORI PEDAGOGY

Abstract

This paper is about child centeredness in the pedagogy of Maria Montessori. The foundation of Montessori pedagogy is the assurance that a child is active in its upbringing and that they are in the center of educational process. According to this cognitions are shown which Maria Montessori brought out while observing children in their spontaneous activities. Being aware of the importance of knowing the development of a child provided a foothold for an organization of the pedagogical environment. The objective of her pedagogy is to enable a child to develop into an independent and responsible person that can make decisions related to development. She emphasized that it can be done exclusively when help a child indirectly that they can do anything by themselves. The objective of this thesis is to show the importance of noticing and acknowledging a child's needs and learning the possibilities of a child in early and preschool age.

Keywords: Montessori pedagogy, child, the period of special sensitivity, prepared environment, Montessori material

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Lara Kovačević, kao pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, srpanj, 2021.

Potpis



IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOGA/DIPLOMSKOGA RADA (PODCRTAJTE ODGOVARAJUĆE) U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOGA FAKULTETA U SPLITU

Studentica: Lara Kovačević

Naslov rada: Usmjerenost na dijete u Montessori pedagogiji

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Vrsta rada: Završni rad

Mentor/Mentorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): doc. dr. sc. Branimir Mendeš

Sumentor/Sumentorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime):

Članovi Povjerenstva (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): doc. dr. sc. Ivana Visković, Ante Grčić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanoga završnoga/diplomskoga rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) u otvorenom pristupu

b) dostupan studentima i djelatnicima FFST-a

c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6mjeseci / 12mjeseci / 24 mjeseca (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

U slučaju potrebe (dodatnoga) ograničavanja pristupa Vašemu ocjenskomu radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 14. Srpnja 2021.

Potpis studenta/studentice: 