

Pojam i uloga pripremljene okoline u Montessori pedagogiji

Matičević, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:695103>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-10**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Lana Matičević

**Pojam i uloga pripremljene okoline u Montessori
pedagogiji**

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Pojam i uloga pripremljene okoline u Montessori pedagogiji

Diplomski rad

Student/ica:

Lana Matičević

Mentor/ica:

doc.dr.sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lana Matičević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Pojam i uloga pripremljene okoline u Montessori pedagogiji** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 29. listopada 2021.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Metodologija rada..... | 2 |
| 3. Alternativne škole..... | 3 |
| 4. Biografija Marije Montessori | 8 |
| 5. Montessori pedagogija..... | 11 |
| 5.1. Temelji Montessori pedagogije | 11 |
| 5.2. Razdoblja posebne osjetljivosti | 13 |
| 5.3. Pedagoška i didaktička načela Montessori pedagogije | 16 |
| 6. Pripremljena okolina | 20 |
| 6.1. Principi pripremljene okoline | 20 |
| 6.2. Prostorno-materijalno uređenje pripremljene okoline | 22 |
| 6.3. Učitelj u pripremljenoj okolini | 24 |
| 6.4. Montessori pripremljena okolina u predškolskoj ustanovi | 26 |
| 6.5. Pripremljena okolina u Montessori školi | 28 |
| 6.6. Pripremljena okolina za djecu s teškoćama u razvoju | 32 |
| 7. Zaključak | 34 |
| Literatura | 36 |
| Popis tablica..... | 39 |
| Sažetak..... | 40 |
| Abstract..... | 41 |

1. Uvod

Pedagogija se, kao znanost o odgoju i obrazovanju, tijekom povijest razvijala kroz nekoliko etapa. Dugi niz godina dominirala je tradicionalna pedagogija u kojoj dijete nije bilo središte odgojno-obrazovnog procesa. Tradicionalna pedagogija nije uspjela u potpunosti zadovoljiti potrebe društva i kulture svoga vremena. Roditelji, učitelji, ali i učenici, težili su tome da se potrebe djeteta u potpunosti mogu zadovoljiti u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što često u tradicionalnoj pedagogiji nije bio primarni cilj. Zahvaljujući pedagoškom pluralizmu, dolazi do pojave alternativnih škola koje u fokus svog djelovanja stavljaju upravo potrebe pojedinaca. U 20. stoljeću dolazi do širenja alternativnih škola te se to stoljeće smatra stoljećem alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja.

Ovaj diplomski rad bavi se pojmom i ulogom pripremljene okoline u Montessori pedagoškoj koncepciji koja u središte stavlja dijete i njegove odgojno-obrazovne potrebe.

Važno je naglasiti kako u pripremljenoj okolini za dijete veliki utjecaj ima njegov odnos s odgajateljem, odnosno učiteljem, te materijali koji ga okružuju i prostor u kojem se nalazi.

Polazeći od navedenog, u radu su prikazane značajne odrednice i odlike pripremljene okoline prema pedagoškoj koncepciji Marije Montessori. Tematika se pripremljene okoline, također, zasebno razmatra u okviru Montessori predškolskih ustanova, osnovnih škola te ustanova koje integriraju djecu s teškoćama u razvoju, pri čemu se određeni elementi uspoređuju u odnosu na odgoj i obrazovanje u državnim predškolskim ustanovama i školama.

2. Metodologija rada

Problematika ovog diplomskog rada odnosi se na tematiku pripremljene okoline u Montessori pedagogiji.

Cilj je diplomskog rada prikazati odrednice, odlike i ulogu pripremljene okoline u Montessori pedagogiji općenito te na razini predškolske ustanove, osnovne škole i odgojno-obrazovne ustanove za djecu s teškoćama u razvoju.

Za potrebe ovog diplomskog rada izvršen je sustavni pregled važne literature čija je glavna tematika vezana za pripremljenu okolinu s posebnim naglaskom na pedagošku koncepciju Marije Montessori. Primarni su izvori poslužili za pronalazak drugih ključnih izvora za tematiku ovog diplomskog rada.

3. Alternativne škole

Glavni izazov kod definiranja alternativne škole je višeznačnost samog pojma. Kako bi se pojam mogao uspješno definirati, važno je obratiti pozornost na pedagoške, odnosno, didaktičke specifičnosti navedenog pojma. Prije svega, alternativne se škole ponajviše razlikuju u samoj organizaciji i provedbi nastave te se zbog toga mogu definirati i kao netradicionalne škole jer svaka takva škola ima svoje specifične odlike koje se, u većoj ili manjoj mjeri, razlikuju od državnih škola. Alternativne se škole javljaju kao reakcija na tradicionalno obrazovanje toga vremena (Damjanić, 2015). One se pojavljuju s namjerom poboljšanja odgojno-obrazovnih uvjeta, odnosno, kako bi se odgoj u odgojno-obrazovnim ustanovama mogao što više približiti potrebama djece (Matijević, 2001). Alternativne škole zahtijevaju aktivnije i prirodnije načine učenja koji potiču samostalnost i kreativnost kod djece. Vrcelj (2000) i Matijević (2001) ističu kako svaka alternativna pedagogija ima poseban, tj. vlastiti prepoznatljivi, pedagoški pristup po kojem se u najvećoj mjeri mnoge alternativne škole i razlikuju.

Mnoge alternativne škole stoga pokušavaju u središte svog nastavnog djelovanja postaviti individualnost svakog pojedinog učenika, a gotovo svaku alternativnu školu karakterizira upravo takva samostalnost i sloboda izbora učenika u odgojno-obrazovnom procesu (Milutinović i Zuković, 2012). Nadalje, aktivno je učenje još jedna tipična karakteristika većine alternativnih škola. Preostale tipične karakteristike alternativnih škola, uz aktivno učenje, a koje se mogu vrlo lako prepoznati, su:

- poznato okruženje i koncentracija za vrijeme nastave
- izrazito dobra (otvorena) suradnja učitelja, učenika i roditelja
- unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja (Milutinović i Zuković, 2012).

Na temelju navedenih karakteristika, alternativne škole pokušavaju kreirati okruženje u kojem će prevladavati radost, kreativnost i samostalnost svakog pojedinog učenika (URL 2). Baš kao i državne škole, one su dosljedne svojim načelima, a neke alternativne škole mogu djelovati i kao slobodne škole i/ili internati.

Neko dijete može biti nadareno za umjetnost, dok se neko drugo dijete može izvrsno služiti svojim sposobnostima logičnog zaključivanja te zbog toga roditelji imaju važnu ulogu pri odabiru vrste alternativnog odgoja i obrazovanja na temelju sposobnosti i interesa vlastitog djeteta (Milutinović i Zuković, 2012).

Tijek osnivanja i razvoja alternativnih škola u različitim državama Europe nije bio identičan zbog tadašnjih društveno-političkih okolnosti. Osim što je 19. stoljeće bilo stoljeće kada se osnivaju alternativne škole, to je ujedno bilo i stoljeće mnogih društveno-političkih i odgojno-obrazovnih promjena u državama Europe. Industrijska i građanska revolucija u Europi, točnije u Engleskoj i Francuskoj, ostavile su veliki trag na tadašnje društvo. Način školovanja u 19. stoljeću bitno se razlikovao od današnjeg načina. Fokus odgoja i obrazovanja u 19. stoljeću bio je na učenju napamet. Siromašna djeca, primjerice, nisu imala prilike ići u državne škole, već je crkva tada pružala mogućnosti usvajanja osnovnih znanja za djecu bez mogućnosti obrazovanja. Gledajući društvene i političke okolnosti krajem 19. stoljeća, stupila je na snagu zabrana korištenja dječje radne snage u različitim tvornicama te su pokušavali omogućiti djeci obrazovanje u državnim školama. Osnivanje se alternativnih škola krajem 19. stoljeća i početkom 20. stoljeća povezuje s kritikom državnih škola za vrijeme preispitivanja učinkovitosti tadašnjeg sustava obrazovanja (Vrcelj, 2001). Društvo nije bilo zadovoljno što se u državnim školama različita odgojno-obrazovna područja uče na identičan način-napamet, te se zbog toga počinju javljati mnoge alternativne škole kao reakcija na tadašnje obrazovanje. Na temelju povijesnih zbivanja na području Europe i Sjedinjenih Američkih Država osnivaju se različiti tipovi alternativnih škola koji u velikom broju postoje i danas. Neke od njih su: Jena i Dalton plan, Waldorfska škola, škola C. Freineta i mnogi drugi tipovi alternativnih škola. Također se, 1912. godine u Italiji, osniva Montessori pedagogija koju je utemeljila Maria Montessori.

Proučavajući povijesni okvir pojave i razvoja alternativnih škola, Zaninović (1988) i Matijević (2001) uzimaju za primjer Johna Deweya, predstavnika progresivnog obrazovanja, te Rousseaua koji je bio zaslužan za pokretanje *pedagoškog naturalizma*. J. J. Rousseau polazio je od ljudske i prirodne potrebe djeteta te je smatrao kako je izrazito važno obuhvatiti navedene u odgoju djeteta. Dijete, prema J. J. Rousseau, priprada prirodi koja istovremeno osigurava djetetovu autonomiju. Prema Rousseau prerano učenje iz knjiga može imati negativan utjecaj na djetetov osjećaj prirodnosti, stoga je zahtijevao da dijete ne bude dio formalnog građanskog odgoja, već da pokuša polaziti od sebe i svojih potreba. Za Rousseaua bi dijete trebalo biti neovisno, a to se može potići samo boravkom u prirodi (Sunajko, 2020). Uz navedeno, dijete bi trebalo učiti kroz iskustvo na temelju pokušaja i pogreški, a navedeno čini jednu od odlika mnogih alternativnih škola. Rousseau je bio protiv fizičkog kažnjavanja. Rousseau je postavio dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa, a zaslužan je i za inspiriranje Marije Montessori i Johna Deweya koji su preuzeli mnoga važna stajališta za svoje pedagogije. John Dewey se, također, smatra začetnikom alternativnih škola. Dewey se, kao predstavnik progresivnog

obrazovanja, zalaže za nove metode poučavanja (*Learning by Doing*) te smatra da je učenje dio života. Naime, škola bi trebala u svim pogledima predstavljati društvo (Kovačević, 2007). Oštro se protivio tadašnjem načinu obrazovanja jer je smatrao da se učenjem napamet gubi spontanost kod djece. Uz navedeno, smatrao je kako se dijete u takvim uvjetima odgoja i obrazovanje ne može razvijati svojim vlastitim tempom. Dewey se protivio tradicionalnom tipu obrazovanja, jer je zagovarao spontani razvoj djeteta, pri čemu se školski program treba prilagođavati interesima djece (Kovačević, 2007). Dewey je smatrao kako tadašnja okolina nije odgovarala potrebama djece te je težio promjeni tako da je pokušao, pomoću implementacije vlastitih ideja, promijeniti tadašnji način obrazovanja. To je rezultiralo otvaranjem različitih alternativnih škola kojima je cilj bio staviti dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa. 20. stoljeće smatra se ujedno i stoljećem razvoja najvećeg broja alternativnih pedagoških pravaca. Promatrajući taj povijesni aspekt, može se zaključiti da je velik broj pedagoga težio pedagoškom pluralizmu i raznolikosti, a to se, između ostalog, odnosilo i na pokušaj poboljšanja odgoja i obrazovanja.

Tolstojeva škola u Rusiji (1859) smatra se jednom od prvih alternativnih škola u Europi. Jedna od odlika njegove škole bila je u slobodi dolaska učenika na nastavu, ona nije bila obaveza. Smatra se da je upravo ova škola bila inspiracija za osnivanje nekih alternativnih škola poput škole Summerhill (1921).

Roditelji su bili djelomično zaslužni za osnivanje, razvoj i popularizaciju alternativnih škola (Milutinović i Zuković, 2017). Upravo zbog osnivanja različitih alternativnih škola dolazi do vidljivog napretka u državnim školama jer su državne škole pokušale preuzeti i implementirati različite elemente iz alternativnih škola. Mnoge su alternativne škole iznimno dobro prihvaćene u zemljama poput Poljske, Slovačke, Mađarske, ali i u Hrvatskoj (Milutinović i Zuković, 2017).

U Hrvatskoj se školstvo počelo širiti i mijenjati krajem 19. stoljeća za vrijeme vladavine Ivana Mažuranića (Batinić i Radeka, 2017). Upravo to vrijeme predstavlja početak modernog obrazovanja tadašnje kraljevine Hrvatske i Slavonije koja je postavila temelje za današnje hrvatsko školstvo. Jedno stoljeće kasnije učitelji Ivan Tomašić i Vjekoslav Košćević djeluju kao glavni predstavnici pedagoške reforme na području Hrvatske (Batinić i Radeka, 2017). Želja za promjenom školskog sustava bila je, također, osnova za pokušaj otvaranja alternativnih škola na području Hrvatske kao odgovor na probleme i ograničenja odgoja i obrazovanja u redovnim školama. Učitelji Košćević i Tomašić pokušavaju popularizirati pedagoški pluralizam u Hrvatskoj po uzoru na Engleske privatne umjetničke škole koje su

svom radu koristile alternativne metode kao odgovor na položaj djece za vrijeme industrijske revolucije (Batinić i Radeka, 2017).

Prva primjena alternativne nastavne metode u Hrvatskoj bila je glazbeno-recitatorska aktivnost održana 1905. godine za učenike tadašnjih pučkih škola u Zagrebu, točnije u Umjetničkom paviljonu (Batinić i Radeka, 2017). Smatra se da je ona organizirana po uzoru na Waldorfsku pedagogiju s ciljem poticanja kreativnosti polaznika (učenika). Nastavnici i odgojno-obrazovni stručnjaci pokazali su veliko nezadovoljstvo prema odgojno-obrazovnom planu i programu koji je donesen 1905. godine (Batinić i Radeka, 2017). Glavni nedostatak navedenog plana i programa odnosio se na odgojno-obrazovne situacije, gdje su djeca za vrijeme nastave morala učiti veliku količinu informacija napamet bez prevelikog razumijevanja nastavnog sadržaja. Ostale vještine i sposobnosti su bile zanemarene. Učitelji nisu imali puno prostora za manevriranje u izvedbi i provođenju nastavnog sadržaja te taj isti nastavni sadržaj nerijetko nije bio primjeren dobi učenika. Upravo ta kritika smatrala se najvećom prekretnicom u školstvu koja je rezultirala pojavom prvih alternativnih škola na području Hrvatske kako bi se moglo ponuditi rješenje za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa. Tijekom narednih godina, učitelj Košćević pokušavao je postupno implementirati nove (alternativne) metode poučavanja u svoj nastavni proces, dok učitelj Tomašić od 1903. godine uvodi postupne promjene u svojoj trnjanskoj školi koja je djelovala po uzoru na reformske škole u Europi. U to se vrijeme časopis *Preporod* bavio promicanjem i populariziranjem reformne pedagogije u Hrvatskoj (Batinić i Radeka, 2017). Osim toga, i u časopisu *Napredak* se dosta pisalo o eksperimentalnoj pedagogiji, radnoj školi i o Tolstojevoj slobodnoj školi (Matijević, 2001).

Prvom alternativnom školom na području Republike Hrvatske smatra se Šumska škola na Tuškancu koja je djelovala u razdoblju od 1929. godine pa sve do 1941. godine (Batinić i Radeka, 2017; Matijević, 2001). Osnovna Montessori škola barunice Dédée Vranyczany prva je i jedina Montessori škola u Republici Hrvatskoj. Dobila je ime po barunici Dédée Vranyczany koja je 1934. godine u Zagrebu, na adresi Dolac 9 otvorila prvi Montessori vrtić.

U obzir treba uzeti i društveno-povijesne okolnosti koje su se odrazile na razvoj hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava općenito pa tako i na afirmaciju alternativnih škola. Naime, alternativne škole u Hrvatskoj populariziraju se tek poslije prvih višestranačkih izbora 1990. godine (URL 1).

Danas u Hrvatskoj djeluje sveukupno sedam vrtića koji rade isključivo po Montessori programu, osamnaest gradskih vrtića s Montessori programom, pet Waldorskih vrtića te jedan

vrtić koji djeluje po pedagogiji Kiare Lubich¹. Uz alternativne vrtiće u Hrvatskoj postoje i četiri alternativne osnovne škole (URL 12):

- Waldorfska škola u Zagrebu
- Osnovna Waldorfska škola u Rijeci
- Osnovna Waldorfska škola u Osijeku
- Osnovna Montessori škola „Barunice Dédée Vranyczany“ u Zagrebu.

¹ Agazzi pedagogija

4. Biografija Marije Montessori

Biografiju je Marije Montessori najbolje započeti s njezinim citatom: „Pomozi mi da to učinim sam.“

Maria Montessori rođena je u Italiji, točnije u gradu Chiaravalle, 31. kolovoza 1870. godine. Otac Marije Montessori, Aleksandar, radio je kao financijski savjetnik dok o njenoj majci Renildi ne postoji puno informacija. Poznato je da je majka bila izrazito intelektualno nadarena. Maria Montessori bila je njihovo jedino dijete te su joj zbog toga roditelji pokušavali pružiti što bolje uvjete za obrazovanje. S nepunih šest godina Maria Montessori upisuje državnu školu. Tijekom svog školovanja pokazivala je veliko zanimanje za prirodne znanosti, a posebice za matematiku (Perić, 2009). U njeno vrijeme učenice su, nakon osnovne škole, dalje nastavljale školovanje za zanimanje učiteljice. Tu želju, da Maria Montessori postane učiteljica, imali su i njezini roditelji, međutim ona je imala drugačije planove. Maria Montessori upisuje školu za tehniku i prirodne znanosti. U školi otkriva veliki interes za prirodne znanosti (naročito za biologiju) te na kraju svog srednjoškolskog obrazovanja odlučuje upisati studij medicine (Vrcelj, 2000). Maria Montessori imala je vrlo težak put prilikom upisa na studij jer je bila prva žena u Italiji koja je odlučila upisati studij medicine (URL 3). S obzirom na to da je bila prva, i tada jedina žena na tom studiju, trpjela je uvrede i zadirkivanja od strane muških kolega. Usprkos takvim izazovima, Maria Montessori, na kraju svog fakultetskog obrazovanja, održala je javno predavanje te je, na temelju toga, ostala zapamćena u svojoj struci (Matijević, 2001). Maria Montessori sa svojih 26 godina postala je prva žena koja je tada u Italiji bila promovirana u doktora medicine (URL 3).

Za vrijeme svog studija opredjeljuje se za psihijatriju te pedijatriju. Prvo radno mjesto Marije Montessori bilo je volonterskog karaktera u jednoj talijanskoj psihijatrijskoj bolnici (Matijević, 2001). Na temelju svog vlastitog volonterskog iskustva odlučuje se za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Smatra se kako je navedeno prvo radno mjesto Marije Montessori imalo najveći utjecaj na njezin daljnji rad s djecom. Počinje proučavati radove francuskih liječnika Seguina i Itarda te je njihove radove kasnije prevela na talijanski jezik. U radu s djecom koja su imala teškoće, Maria Montessori sustavno primjenjuje različite postupke i vježbe. Upravo ju je to potaknulo na pokušaj osmišljavanja različitih vježbi i za djecu urednog razvoja (URL 3). Pestalozzi, Fröbel i Rousseau imali su veliki utjecaj na njezin rad na području pedagogije (Matijević, 2001). Na temelju iskustva, ali i do tada pročitanih radova, Maria Montessori zaključuje kako bi razvoj motorike i osjetila kod djece trebao biti više pedagoški, nego medicinski orijentiran. Svoj stav o tome izložila je i javno na jednom kongresu u Torinu (URL

3). Zahvaljujući javnim izlaganjima, Maria Montessori okreće se, u potpunosti, pedagogiji te počinje držati različite seminare za učitelje fokusirajući se na učenike s teškoćama u razvoju (Matijević, 2001). Slijedom toga, Maria Montessori dobiva priliku raditi u školi gdje je istraživala načine na koje učenici uče te je istovremeno proučavala i aktivnosti djece s različitim dostupnim materijalima (URL 3).

Maria Montessori odlučuje se za još jedan studij u svojoj tridesetoj godini i to za studij psihologije, antropologije i filozofije odgoja (Matijević, 2001). Nakon završetka studija u potpunosti se orijentira na odgoj i obrazovanje djece gdje je u središte svih zbivanja odlučila staviti individualnost djeteta, što je kasnije postalo jedno od temeljnih polazišta Montessori pedagogije (URL 3).

Dječja kuća, odnosno *Casa dei Bambini* u kojoj je Maria Montessori djelovala, otvorena je 6. siječnja 1907. godine. Za nju se može reći da je bila preteča današnjeg tipa vrtića jer su tu odgojno-obrazovnu ustanovu mogla polaziti djeca od dvije pa sve do šest godina (Matijević, 2001). Zadatak Marije Montessori u toj dječjoj kući bio je osigurati različite materijale kako bi se djeca istovremeno mogla igrati i učiti. Maria je tada po prvi put uočila kako djeca počinju samoinicijativno tražiti određene materijale za igru (URL 3). *Casa dei Bambini* postala je uzor i drugim vrtićima u Europi (Matijević, 2001). Materijale je osmišljavala tako da je sustavno opažala dječje aktivnosti pri čemu je uočila faze posebne osjetljivosti. Zbog materijala koji se razlikuju po stupnju složenosti svako dijete bez obzira na svoju dob može u potpunosti iskoristiti svoj potencijal. Navedenom pridonosi i kontrola pogreške koja je sadržana u didaktičkom materijalu i koja, kao takva, uvelike potiče samostalnost djeteta

Tijekom rada Maria Montessori uočila je učinkovitost svojih metoda te se 1909. godine odlučuje na vođenje tečajeva za učitelje kako bi im mogla uspješno predstaviti svoje metode odgoja i materijale. Nakon nekoliko uspješno održanih tečajeva Maria Montessori odlučuje se na osnivanje nove alternativne pedagogije, Montessori pedagogije, s ciljem promicanja različitih pedagoških metoda (URL 3). Slijedom toga, Maria Montessori počinje održavati i predavanja diljem svijeta (Matijević, 2001). Objavljivala je i svoja djela u kojima je pisala o načinima izrade različitih materijala te o različitim mogućnostima njihove uporabe. Zbog svojih je zasluga nominirana za Nobelovu nagradu za mir koju, nažalost, nije primila. Umire 6. svibnja 1952. godine u Nizozemskoj.

Maria Montessori je utemeljiteljica AMI organizacije sa sjedištem u Nizozemskoj, točnije u Amsterdamu (URL 3). Glavni zadatak AMI-Association Montessori Internationale je da se ideje i načela Marije Montessori u što boljoj mjeri očuvaju kako bi se moglo i dalje ispravno širiti i popularizirati Montessori pedagogiju (URL 4). Ova organizacija ima nekoliko ciljeva, a

glavni je cilj proširivanje metode Montessori pedagogije u svim aspektima odgoja i obrazovanja. Organizacija pokušava širiti stavove tako da se proba razumjeti potreba za cjelovitim razvojem. Također, AMI pokušava ostvariti suradnju i s drugim odgojno-obrazovnim institucijama kako bi uspješno mogli unaprijediti odgoj i obrazovanje (URL 4).

5. Montessori pedagogija

5.1. Temelji Montessori pedagogije

Montessori se pedagogija može shvatiti kao *odgoj ka slobodi* što se istovremeno odnosi i na druge alternativne pedagogije poput Waldorfske pedagogije. Upravo je taj odgoj prema slobodi, kojim je okarakterizirana Montessori pedagogija, pedagoški odgovor na sve razvojne procese i potrebe djeteta određene dobi. Sloboda se odnosi na činjenicu da djeca u Montessori pedagogiji imaju priliku samostalno odrediti na koji će se način i koliko dugo baviti određenim aktivnostima i određenim nastavnim sadržajem. Montessori pedagogija ukazuje na to da je potrebno slijediti prirodni razvoj djetetovih fizioloških i psihičkih potreba.

Pedagoški etos je jedan od temelja Montessori pedagogije, a definira se kao poseban čovjekov odnos prema svijetu i njegova stajališta prema tom istom svijetu. Pedagoški je etos usko povezan s pripremljenom okolinom. Sve čovjekove namjere, navike i načini ponašanja nisu urođeni, odnosno, oni ne polaze od čovjekove prirodnosti (URL 6). S pedagoškim etosom povezana je sposobnost djeteta da može prepoznati svoje kompetencije i svoje mogućnosti (Bašić, 2011). Nadalje, Bašić (2011) navodi kako je svakom djetetu potrebna vodilja kako bi moglo ispuniti svoj maksimalni potencijal. U odgojno-obrazovnom procesu Montessori pedagogije dijete se može definirati kao akter svog razvoja. Dijete bi uvijek trebalo biti na prvom mjestu u odgojno-obrazovnom procesu, a učitelj je tu kako bi dijete mogao promatrati i kako bi mogao intervenirati (Bašić, 2011). Ponekad su odrasli najveća prepreka djetetu na putu do samostalnosti te se zbog toga smatra kako u pripremljenoj okolini uređenoj prema principima Montessori pedagogije dijete može ostvariti svoje potencijale. Roditelji i učitelji ne bi trebali ometati djetetov razvoj, već ga poticati na djelovanje i istraživanje. Okolina koja je prilagođena njegovim potrebama omogućuje djetetu slobodu da istražuje i da u toj okolini on djeluje bez ometajućih faktora (Bašić, 2011).

U središtu Montessori pedagogije nalazi se djetetovo spontano učenje. Upravo je glavna srž Montessori pedagogije sadržana u citatu Marie Montessori: „Pomozi mi da to učinim sam.“ To znači da djetetu treba pomoći da pomoću određenog materijala samostalno usvoja određena znanja i vještine te istovremeno razvija svoje emocije i kritičko mišljenje. Osim spontanog učenja, važno je, u Montessori pedagogiji, obratiti pozornost i na djetetovu samostalnost i njegovo vlastito djelovanje. Odgajatelji i učitelji trebaju u svakom trenutku poštovati djetetove potrebe i trebaju uzeti u obzir djetetove sposobnosti (URL 3).

U pedagogiji Marije Montessori postoje takozvana dva nosiva stupa (Bašić, 2011). Pod prvim stupom podrazumijeva se dijete i njegov razvoj u središtu svih zbivanja, a pod drugim stupom podrazumijeva se pripremljena okolina. Prema pedagogiji Marije Montessori smatra se kako djeca imaju urođenu snagu za samostalan razvoj (Matijević, 2001). Dakle, Montessori se pedagogija usredotočuje na samostalno učenje i samostalan razvoj svakog pojedinca.

Kako je već prethodno spomenuto, u središtu Montessori pedagogije nalazi se dijete. Prema Mariji Montessori glavno je načelo pomoći djetetu od rođenja u svim njegovim aspektima razvoja (društveno, tjelesno i umno). U pedagogiji Marije Montessori razlikuju se područja odgojnog djelovanja, a Bašić (2011) navodi nekoliko njih: intelektualno, psihofizičko, religijsko, moralno i socijalno-emocionalno. Kada se govori o intelektualnom području odgojno-obrazovnog djelovanja, tada se govori o mogućnosti djeteta da određeni sadržaj usvaja korak po korak, svojim tempom, dok se psihofizičko odgojno djelovanje usko povezuje s intelektualnim djelovanjem jer dijete, prije svega, mora biti spremno usvojiti određeno gradivo. Kako bi se dijete uspješno integriralo u okolinu u kojoj se nalazi, potrebno je naglasiti i važnost ne samo religijskog, već i moralnog djelovanja. Uz podršku odraslih osoba ostvaruje se i socijalno-emocionalno područje djetetovog razvoja (Himmel, 2020).

Maria Montessori smatrala je kako će dijete odgajanjem biti doraslo životu u zajednici (URL 3). Maria Montessori bila je mišljenja kako roditelji imaju vrlo važnu ulogu u odgoju i obrazovanju svog djeteta na način da poticajno djeluju na dijete te istovremeno ne ometaju razvoj djeteta u skladu s njegovim fazama posebne osjetljivosti. Stoga se pod suvremenom slikom djeteta podrazumijeva kako je dijete subjekt vlastitog razvoja pri čemu su djetetova osjetila osnovno polazište odgoja (URL 9). Dijete prema tome uči drugačije nego odrasli. Ono mora koristiti i istraživati svojim rukama kako bi bio u mogućnosti spoznati svijet oko sebe (Himmel, 2020).

Prema modernom poimanju djeteta, Montessori pedagogija prikazuje dijete kao subjekt, a to znači da su djeca glavni akteri svog razvoja i, prema tome, svojih aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Slika djeteta u Montessori pedagogiji opisuje dijete kao prirodno i stvaralačko biće (Bašić, 2011). Zahvaljujući slobodi i postavljenim granicama, dijete se može cjelovito razvijati i zadovoljavati svoje potrebe tako da prati svoje mogućnosti i sposobnosti, što je u Montessori pedagogiji prikazano pomoću razdoblja posebne osjetljivosti.

5.2. Razdoblja posebne osjetljivosti

Maria Montessori grupirala je četiri razine odgoja i obrazovanja, odnosno programa, a svaki od navedenih programa odgovara dobi djeteta te u obzir uzimaju i razdoblja posebne osjetljivosti (URL 4):

- jaslice (0-3)
- Casa dei Bambini (3-6)
- osnovna škola (6-12)
- srednja škola (12-18) (URL 4).

Za Mariju Montessori (2003) najvažnije su prve tri godine života te zbog toga njezin program započinje s jaslicama, za djecu od rođenja pa sve do treće godine. U središtu prvog programa nalazi se razvijanje osobnosti, socijalne vještine te razvijanje ljudskih vrijednosti (URL 4). Prvi programi u prvom razdoblju su najčešće namijenjeni roditeljima i djeci pa se tako mogu razlikovati prenatalni tečajevi, programi za nove roditelje, NIDO (jaslice) program za djecu koja još ne hodaju te udruga za pravovremeno poticanje tjelesnog razvoja, učenja jezika (URL 4). U prvom programu glavnu bit imaju razdoblja posebne osjetljivosti. Nadalje, u drugom programu nalazi se pripremljena okolina koja za cilj ima poticanje razvoja djeteta. Ovdje su osigurani materijali i predmeti iz svakodnevnog života kako bi djeca kroz oponašanje situacija mogla učiti (URL 4). Uz navedeno, fokus programa je i na otvorenosti prema istraživanju, interesima djece te je idealno, kao i prethodni program, za promatranje razdoblja posebne osjetljivosti. U trećem se programu, koji traje od šeste pa do dvanaeste godine, djeca nalaze u malim heterogenim grupama te im Montessori pedagogija omogućava organiziranje i provođenje raznih projektata s ciljem poticanja kreativnosti te kritičkog mišljenja. Obuhvaćeni su predmeti pomoću kojih se, kao i u prethodnom programu, simuliraju svakodnevne životne situacije (URL 4). U posljednjoj grupi, koja je namijenjena djeci od dvanaest godina do punoljetnosti, pruža se prilika za sudjelovanje u poslovnom svijetu odraslih, što je više moguće, s ciljem razumijevanja svakodnevice. Educirani odgajatelji Montessori pedagogije su dio svakog navedenog programa (URL 4).

U Montessori pedagogiji postoji vremenski okvir u kojem djeca postaju spremna usvojiti određena znanja i sposobnosti iznimnom lakoćom, a Maria Montessori je u svojoj pedagogiji navedeno obuhvatila nazivom *razdoblja posebne osjetljivosti*. Riječ je o razdobljima u kojima dijete izražava sklonost prema primanju i percipiranju određenih vrsta

podražaja (Garmaz i Tomašević, 2018). Razdoblja posebne osjetljivosti nisu potaknuta ekstrinzičnom motivacijom (pohvalom, poklonom), već djeca, prema stajalištima Montessori pedagogije, u određenoj dobi otkrivaju intrinzičnu motivaciju za usvajanje određenih znanja i sposobnosti (Himmel, 2020). Maria Montessori primijetila je da se ta razdoblja posebne osjetljivosti javljaju kod sve djece u otprilike istom vremenu te zbog toga zadatak roditelja i/ili odgajatelja nije da oni odlučuju kada i što će dijete naučiti (Garmaz i Tomašević, 2018; Himmel, 2020). Njihov je zadatak u tim razdobljima podržavati dijete u svim aktivnostima. Prema navedenom shvaćanju, cjelovite razvojne faze, koje se s vremenom postupno ostvaruju, kod djece s teškoćama javljaju se nešto kasnije. Prema Mariji Montessori razlikuje se šest razdoblja posebne osjetljivosti (Philips, 2003):

- razdoblje posebne osjetljivosti za red
- razdoblje posebne osjetljivosti za govor
- razdoblje posebne osjetljivosti za uvježbavanje senzomotoričkih sposobnosti
- razdoblje posebne osjetljivosti za uočavanje struktura
- razdoblje posebne osjetljivosti za društvene norme
- razdoblje posebne osjetljivosti za razvoj grube motorike.

Razdoblje posebne osjetljivosti za red pojavljuje se, otprilike, u osmom mjesecu djetetova života te traje do treće godine. Red u životu djeteta rezultira razvojem njegove percepcije, odnosno, dijete pokušava razumjeti smisao svijeta (Isaacs, 2018). Ovim razdobljem posebne osjetljivosti dijete postaje sigurnije te dobiva podršku okoline za istraživanje i orijentaciju. Red koji se ovdje opisuje nema veze s redom odraslih (npr. red u kući, želja za čišćenjem), već se razlikuje vanjski red, koji se opisuje kao svi objekti koje dijete vidi u svojoj okolini, te unutarnji red koji je rezultiran razvijanjem osjećaja za orijentaciju te pružanje dodatne sigurnosti. Razvijen unutarnji red omogućava djetetu veću motiviranost u obavljanju svakodnevnih zadataka (Philipps, 2003). Za normalan djetetov razvoj potrebna je, prije svega, konzistentnost, stabilnost i predvidljiva okolina, a sve to rezultira održavanjem reda (Isaacs, 2018). Drugo navedeno razdoblje posebne osjetljivosti odnosi se na govor. Ovo razdoblje započinje još za vrijeme trudnoće kada majka počne pričati sa svojim djetetom, a traje i razvija se otprilike do šeste godine (Isaacs, 2018). Djeca do šeste godine ne uče jezik direktno i s namjerom, već spontano u komunikaciji s odraslima i svojim vršnjacima, a polaskom u školu učenje jezika postaje direktno i intencionalno. U Montessori pedagogiji osiguravaju se

materijali za poticanje interesa za učenje jezika. Nadalje, osjetljivost za senzomotoriku počinje otprilike kada dijete krene puzati i istraživati svoju okolinu (Isaacs, 2018). Za vrijeme istraživanja dijete pokušava koordinirati interakciju između svih svojih osjetila, što može potrajati i do osme godine života. Maria Montessori (2003) smatrala je kako se senzomotorika može poboljšati učenjem i vježbom. U početku se može primijetiti selektivnost osjetila, tj. dijete odlučuje što želi, na primjer, čuti, dok se s vremenom ta selektivnost postupno gubi. U trećoj godini dijete postaje svjesnije te postaje spremno biti dio grupe, a tada se počinje primjećivati i razdoblje posebne osjetljivosti za društvene norme. Dijete u toj dobi počinje surađivati s drugom djecom, počinju se razvijati prijateljstva te postaju svjesni da su im druge osobe u životu potrebe odnosno dolazi do kohezije (Isaacs, 2018). Kohezija se, prema Mariji Montessori (1917), pojavljuje spontano i nesvjesno baš kao i razdoblje posebne osjetljivosti za uočavanje struktura koje započinje već sa šest mjeseci, a traje do druge godine. Maria Montessori (2003) ovo razdoblje objašnjava tako što kaže da dijete u dobi od šest mjeseci ima potrebu zaustaviti se, na primjer, u prirodi kako bi promatrao male predmete i strukture poput kamenčića, insekata ili listova te na taj način pokazuje i svoj interes za okolinu u kojoj se nalazi. Uz navedeno se povezuje i razdoblje posebne osjetljivosti za razvoj grube motorike. Posljednje navedeno razdoblje posebne osjetljivosti javlja se još u trudnoći s razvojem embrija, ali je vidljivo tek oko prve godine i traje skoro do četvrte godine (Isaacs, 2018). Nakon što dijete krene puzati i hodati ono se susreće s širom okolinom koju treba istraživati. Navedeno se događa oko prve godine, a nastavlja se razvijati i usavršavati tijekom sljedećih godina. Djeci se mora osigurati sigurna okolina u kojoj bi se mogli samostalno kretati i istraživati.

Kod djece se pomoću sustavnog promatranja mogu uočiti određena razdoblja posebne osjetljivosti, ali, s druge strane, važno je naglasiti kako nije jednostavno uočiti njihov početak i kraj. Kako bi dijete moglo napredovati, potrebno mu je prvenstveno osigurati odgovarajuću njegu, prostor i okolinu (URL 3). Pozitivne emocije, poput ljubavi koja ima vrlo važnu ulogu prilikom izgradnje i razvoja djetetove ličnosti, povezane su s razdobljima posebne osjetljivosti. Prema Mariji Montessori (2003) dijete će imati najbolje uvjete za uspješno ostvarivanje svih razdoblja posebne osjetljivosti u roditeljskom okruženju ispunjenom roditeljskom ljubavi. Važnost je navedenih razdoblja posebne osjetljivosti Maria Montessori često isticala polazeći od vlastitog životnog iskustva, a radi se o tome da je Maria Montessori rodila izvanbračno dijete koje je morala povjeriti drugoj obitelji te nije bila u mogućnosti pružiti roditeljsku ljubav vlastitom djetetu (Matijević, 2001).

5.3. Pedagoška i didaktička načela Montessori pedagogije

Osim razdoblja posebne osjetljivosti postoji sveukupno deset didaktičkih načela te pet pedagoških načela Marije Montessori koji su relevantni za razumijevanje Montessori pedagogije (URL 13).

Tablica 1. Pedagoška i didaktička načela Marije Montessori (URL 13)

| Didaktička načela | Pedagoška načela |
|--|--|
| <i>načelo upijajućeg uma</i> | <i>osposobljavanje osjetila i kretanje</i> |
| <i>načelo promatranja odgojno-obrazovnog procesa</i> | <i>mišićno pamćenje</i> |
| <i>načelo slobode</i> | <i>poštovanje djeteta</i> |
| <i>načelo pripremljene okoline</i> | <i>polarizacija pažnje</i> |
| <i>načelo provjere ispravnosti</i> | <i>slobodan izbor</i> |
| <i>načelo discipline</i> | |
| <i>načelo mirovanja</i> | |
| <i>načelo heterogenosti grupe</i> | |
| <i>načelo tri stupnja spoznavanja</i> | |
| <i>načelo osobnog razvoja i trajanje rada</i> | |

Zadace koje se prožimaju kroz Montessori pedagogiju su, između ostalog, da dijete bude u središtu odgojno-obrazovnog procesa i da mu se dopusti da se razvija svojim tijekom te da ima pomoć oko sebe kada mu zaista bude trebala. Glavna je zadaća odgoja u Montessori pedagogiji osiguravanje različitih poticaja u skladu s načelima koji odgovaraju već ranije spomenutim razvojnim fazama svakog djeteta (URL 4). Perić (2009) navodi kako je glavna zadaća Montessori pedagogije naučiti djecu svakodnevnom životu, ali i da se kod djece razvije želja za stalnim stjecanjem novih znanja te da ih se nauči da cijene svoj rad i rad drugih osoba kako bi vlastitim iskustvima mogli sami sebi omogućiti razvijanje vlastitih sposobnosti.

Pedagoška načela Montessori pedagogije čine: osposobljavanje osjetila i osposobljavanje kretanja, mišićno pamćenje, poštovanje djeteta, polarizacija pažnje i slobodan izbor. Didaktička su načela: načelo upijajućeg uma, discipline, mirovanja, heterogenosti grupe, načelo osobnog razvoja i trajanja rada, načelo tri stupnja spoznavanja, načelo provjere ispravnosti.

Tijekom prethodno spomenutih razdoblja posebne osjetljivosti može se naslutiti kako djeca prema Montessori pedagogiji trebaju razviti motoričke sposobnosti kako bi se mogla kretati i istraživati okolinu u kojoj se nalaze (Isaacs, 2018). Maria Montessori opisuje odgoj

djeteta pomoću glave, ruke i srca (Seitz i Hallwachs, 1996). Glava u ovom smislu opisuje djetetove stavove i mišljenja, ruke njegovu aktivnost, tj. djelovanje, a srce njegove osjećaje. Dijete uči pomoću svoje glave, svojih ruku i svog srca, a sve ono što tako nauči dijete će i u budućnosti znati. Dijete koje se primjerice nauči „rolati“ nikad neće u potpunosti zaboraviti tu vještinu. Prema navedenom, Maria Montessori isticala je važnost kretanja i različitih sposobnosti od najranije dobi jer je tada dijete najspremnije za njihovo usvajanje (Seitz i Hallwachs, 1996).

Kretanjem i osjetilima djeca mogu otkriti svijet u kojem se nalaze te istovremeno učiti. Samostalan odabir neke aktivnosti unutar pripremljene okoline može dovesti do potpune koncentracije te se tada govori o polarizaciji pažnje (Seitz i Hallwachs, 1996). Najčešće odgajatelj/učitelj može primijetiti polarizaciju pažnje sustavnim opažanjem kada primijeti da dijete prestaje obraćati pozornost na svoju okolinu i na druge osobe te se u potpunosti usredotočuje na aktivnost s određenim materijalom. Polarizacija je moguća kada postoji pripremljena okolina za dijete, kad se omogući sloboda izbora aktivnosti te kada se poštuje razvoj djeteta općenito te razdoblja posebne osjetljivosti (Philipps, 2003). Polarizacija se pažnje, u pripremljenoj okolini, odvija kroz tri faze: kada dijete postaje nemirno i potrebna mu je aktivnost, kad samostalno pronađe aktivnost kojom se želi baviti i na kraju, u trećoj fazi, dolazi do smirenosti djeteta, odnosno, dolazi do polarizacije pažnje (Phillips, 2003).

Maria Montessori smatrala je kako se dječji um bitno razlikuje od uma odraslih osoba jer se kod djece vidi brzi napredak u nekim sposobnostima i kompetencijama s obzirom na njihovu dob te je zbog toga dječji um nazvala upijajući um (Garmaz i Tomašević, 2018). Upijajući um je jedna od glavnih odlika Montessori pedagogije, a prema Mariji Montessori (1997) razvijanje takvog uma počinje još u trudnoći, a po rođenju djetetu postaje glavni alat za spoznavanje svijeta oko sebe. Upijajući um je prije svega nesvjesna sposobnost koja u uskoj vezi s osjetilima daje djetetu priliku razlučiti razlike među kulturama, socijalnim odnosima te djeca imaju priliku razviti finu i grubu motoriku (Isaacs, 2018). Za Mariju Montessori su djeca kao *spužve* koje vrlo brzo usvajaju znanja i vještine od najranije dobi. U Montessori je pedagogiji potrebno sustavno opažati odgojno-obrazovne situacije u kojima se dijete nalazi kako bi se mogla individualno primjenjivati pedagoška i didaktička načela te shodno njima reagirati prema potrebi. Marija Montessori (1917) smatrala je kako svako dijete ima potencijal koji je moguće u potpunosti iskoristiti ako mu se osigura potrebna okolina. Ona je djetetu pridavala veliku pažnju te je imala potpuno povjerenje u njegov uspješan i cjelovit razvoj (Montessori, 1917). Za vrijeme odgojno-obrazovnog procesa dijete ima pravo izbora materijala i tijekom svojih aktivnosti u onoj okolini koja je pripremljena za njega. Djetetu su materijali

dostupni kako bi samostalno mogao odabrati neki materijal, a samostalnim odabirom osigurava se pretpostavka da će načelom slobode i slobodnog izbora rezultirati većom samostalnosti i kritičkim mišljenjem kod djeteta (Isaacs, 2018).

U Montessori vrtićima i školi najčešće prevladavaju heterogene grupe koje imaju pozitivan učinak na osobni razvoj svakog djeteta. Maria Montessori je sustavnim opažanjem primijetila prednosti dobno miješanih grupa. Naime, u takvim grupama starija djeca imaju priliku pokazati mlađima kako se neki materijal može koristiti. S druge strane, mlađa djeca najčešće uče na način da promatraju, a zatim pokušavaju oponašati ono što su vidjeli. Ovakav odnos između mlađe i starije djece ne odnosi se samo na korištenje materijala, već oni međusobno, jedni od drugih, uče kako komunicirati te kako se u određenim situacijama trebaju ponašati. Prednost miješanih grupa je u tome da se eliminira nezdrava konkurencija između djece slične dobi jer miješanjem dobnih skupina dolazi do raznolikosti znanja i mogućnosti (URL 11).

U Montessori vrtiću i školi primjenjuje se načelo tri stupnja spoznavanja prilikom usvajanja novog nastavnog sadržaja. Prvi korak u lekciji u tri stupnja je taj da učitelj pokazuje učenicima materijal kojim će se oni baviti. Nakon što učitelj objasni čemu taj materijal služi i na koji način se koristi daje priliku učenicima da oni sami isprobaju korištenje određenog materijala. Za vrijeme isprobavanja učitelj promatra učenika i zaključuje o učenikovom razumijevanju. Na taj način učitelj može procijeniti je li učeniku potrebno ponovno pokazati kako se neki materijal koristi ili dati dopuštenje učeniku da krene na neki drugi, složeniji materijal (URL 4). Na primjer, kada učenik uči čitati, učitelj ga pomoću lekcije u tri stupnja uvodi u odgovarajuće materijale pomoću kojih postepeno savladava navedenu vještinu. Riječ je o materijalima kao što su: slova od brusnog papira, pomična abeceda i slično. Materijali se i u osnovnoj školi organiziraju po složenosti, odnosno, od jednostavnih zadataka prema složenijim, od logičnih zadataka prema apstraktnim. Dijete i učitelj/odgajatelj imaju stanoviti prostor slobode u odgojno-obrazovnom procesu te su relativno slobodni. Ta sloboda znači da dijete u svakom trenutku ima pravo birati kojom se aktivnošću želi baviti i koliko dugo (Matijević, 2001). To ne znači da učitelj nema obavezu slijediti nastavni plan i program. Međutim, način na koji se uvježbavaju određene sposobnosti ili načini izgrađivanja znanja ovise u prvom redu o učenicima i njihovoj motivaciji te njihovoj koncentraciji na nastavni sadržaj. Oni sami mogu izabrati ponuđeni materijal, a zatim biraju mjesto i vrijeme bavljenja odabranim materijalom. Sam pomno osmišljeni didaktički materijal navodi dijete na način kako će ga koristiti, a nerijetko to čini i učitelj/odgajatelj tako što uvodi dijete u aktivnost kroz lekciju u tri stupnja. Na temelju promatranja djece u državnim školama Bašić (2011) dolazi do

zaključka kako škola mora osigurati prostor slobode kako bi djeca mogla samostalno učiti i razvijati svoje sposobnosti. Zadatak je škole osigurati prostor, vrijeme, učitelje/odgajatelje te sav potreban materijal.

Jedno od načela Montessori pedagogije je i načelo pripremljene okoline koje će biti prikazan u glavnom dijelu diplomskog rada.

6. Pripremljena okolina

6.1. Principi pripremljene okoline

Spoznaje Montessori pedagogije temelje se na promatranju spontane aktivnosti djeteta u poznatoj okolini, a slijedom toga ona uvijek mora biti pomno osmišljena i organizirana. Jedna od glavnih odlika Montessori pedagogije je i pripremljena okolina za dijete koja se može opisati pomoću prikladnog razvojno-didaktičkog pribora i adekvatnog prostorno-materijalnog uređenja te odgajatelja/učitelja. Pripremljena okolina je pomno uređeno okruženje s ciljem poticanja slobodnih aktivnosti djeteta. U takvim prostorijama prevladava opuštena atmosfera (Philipps, 2003). Zahvaljujući pripremljenoj okolini, djeci i učenicima omogućen je prostor za samostalan rad. U pripremljenoj okolini djeca mogu kontrolirati vlastite aktivnosti učenja pomoću određenih materijala te samostalno ispravljati pogreške. Zahvaljujući slobodi, učenici imaju priliku razvijati svoju samostalnost i samopouzdanje. Pripremljena okolina omogućava učenicima da budu glavni akteri vlastitog razvoja te uzima u obzir njihove interese za eksperimentiranje, istraživanje i spoznavanje (Perić, 2009). Prilikom interakcije učenika s okolinom, učenik se razvija i napreduje samo onda kada je takva okolina kvalitetna, odnosno primjerena za dijete. Pripremljena okolina, općenito promatrano, može pozitivno utjecati na učenika ukoliko je ona dobro organizirana, što podrazumijeva da ima adekvatne materijale za odgojno-obrazovni rad (Valjan Vukić, 2012). Na temelju istraživanja utvrđeno je kako postoji visoki stupanj korelacije između pripremljene okoline, fizičkog prostora, eksterijera, interijera i materijala te dječjeg ponašanja i aktivnosti, tj. što je okolina bolje pripremljena to su djeca emocionalno zrelija i motiviranija za rad (Valjan Vukić, 2012).

Kako bi razvoj djeteta bio optimalan, potrebno je osigurati poticajnu okolinu (Matijević, 2001), a ona se može poticati i ostvarivati pomoću sljedećih principa:

Tablica 2. Principi pripremljene okoline (URL 13)

| | |
|-----------------------|---|
| Sloboda | sloboda u kretanju, istraživanju te djelovanju u okolini |
| Ljepota | dio estetskog principa, ljepota kao motivacija za aktivnost |
| Red i struktura | učionica kao mikrokozmos (odražava red i strukturu) |
| Prirodnost | vježbe za svakodnevni život, korištenje prirodnih materijala |
| Intelektualni pristup | od jednostavnog prema složenom, od konkretnog prema apstraktnom i od cjeline prema manjim dijelovima, (povezano s polarizacijom pažnje) |
| Socijalni pristup | odnos, tj. komunikacija s vršnjacima, razvijanje sposobnosti discipline i strpljivosti |

Sveukupno razlikujemo šest principa pripremljene okoline: sloboda, red i struktura, ljepota, prirodnost, socijalni i intelektualni pristup. Maria Montessori je u svojim djelima često govorila da sloboda ima vrlo važnu ulogu (URL 4). Sloboda ne smije i ne može biti nametnuta od strane odgajatelja i/ili učitelja (Bašić, 2011). Ona se u Montessori pedagogiji može definirati još i kao sloboda izbora (primjerice sloboda izbora materijala za vrijeme odgojno-obrazovnog djelovanja) (Perić, 2009). Bašić (2011) definira slobodu kao nezavisnost djeteta od pomoći odgajatelja ili učitelja u obavljanju određenih aktivnosti. Onoliko koliko je dijete aktivno, toliko je i slobodno. Sloboda u Montessori pedagogiji ipak ima nekoliko ograničenja te je slijedom toga potrebno postaviti određene granice (Montessori, 1917). Odgajatelji/učitelji bi trebali biti konzistentni s očekivanjima koja imaju za dijete te bi granice slobode trebale biti kratko i jasno postavljene. Ograničenja u Montessori pedagogiji mogu biti shvaćena kao prilika djetetu da nauči kako u svakodnevnom životu postoje pravila zajedničkog života kojih se treba pridržavati, a dok god se ono pridržava pravila, može imati potpunu slobodu raditi sve ostalo. Postavljanjem granica dijete će više poštovati odgajatelja i učitelja.

Učionica kao mikrokozmos predstavlja samo jedan mali dio svijeta i okoline u kojem se odvija proces odgoja i obrazovanja. Djeca su unutar mikrokozmosa zaštićena i sigurna te im

je omogućen sav materijal za poticanje različitih interesa i aktivnosti (Isaacs,2018). Unutar mikrokozmosa mora prevladavati red i struktura kako bi se mogli ostvariti i drugi principi poput polarizacije pažnje i slobode kretanja. Prema navedenom, red i struktura u Montessori pedagogiji odnose se na postojanje točno određenog mjesta za sve materijale u prostoru, a takav red čini i prepoznatljivu strukturu Montessori pedagogije. Bitna odlika prostora i predmeta u njemu je prirodnost i ljepota. Mnogi materijali koji se nalaze u prostoru izrađeni su od drveta, a također se u tom prostoru nalaze i stakleni materijali kako bi se djeca mogla naučiti pravilnom korištenju takvih materijala s ciljem obraćanja pozornosti i na moguće posljedice razbijanja stakla. Dimenzije svih materijala i stvari unutar prostora odgovaraju visini i dobi djeteta. U takvom prostoru dijete se osjeća sigurno i motivirano te se pomoću reda u prostoriji može ostvariti djetetova rutina. Konzistentnost, stabilnost i predvidivost utječu na normalan razvoj djeteta. Prema navedenom, red i struktura prostora i materijala u prostoru ostvaruje red i unutar djeteta te se dijete samovoljno i slobodno okreće istraživanju svoje okoline (Isaacs, 2018). Socijalni i intelektualni pristup u pripremljenoj je okolini važan zato što djeca samostalno, pomoću pripremljene okoline, razvijaju svoje kognitivne sposobnosti, ali i društvene kompetencije. Ponekad se ti principi u pripremljenoj okolini ne mogu ostvariti zbog nekoliko otežavajućih faktora kao što su: nestrpljenje i nepoznavanje djetetovih mogućnosti, preopterećenost djeteta u određenim situacijama ili pružanje nepotrebne pomoći. Uloga odgajatelja i učitelja je pokazati kako se određeni materijal koristi, a zatim prepustiti djetetu mogućnost eksperimentiranja i samoaktivnosti.

6.2. Prostorno-materijalno uređenje pripremljene okoline

Maria Montessori osmislila je materijal primjeren djetetu zahvaljujući sustavnim opažanjem dječjih aktivnosti na temelju kojih je uočila faze posebne osjetljivosti. U Montessori školi učionica je posebno pripremljena za učenje i rad. Maria Montessori smatrala je da bi stolovi i stolice trebali biti slobodno raspoređeni po učionici, tj. da stolovi i stolice mogu biti raspoređeni pojedinačno, ali i u skupinama (Matijević, 2001). Djeca imaju mogućnosti sama odlučiti kako žele sjediti. Pored navedenog, djeci se omogućuje i odlazak iz prostorije u prostoriju jer, ukoliko ima mjesta, tada je svaka prostorija organizirana prema određenom području učenja. S druge strane, zbog nedostatka prostora, moguće je različita područja učenja organizirati pomoću polica i kutaka pa tako postoje police s materijalima za matematiku, jezik, kozmički odgoj i senzomotoriku. Uz to postoji kutak za čitanje i kutak, tj. dio prostorije, za uspješnu provedbu vježbe tišine (Isaacs, 2018). Takvom organizacijom prostora omogućuje se

djeci sloboda izbora. Zidovi u prostoriji nisu previše ukrašeni. Oni su najčešće obojeni blagim i neutralnim bojama kako bi se djeca mogla usredotočiti na svoje aktivnosti. Ono što se nalazi na zidovima mora biti u vidokrugu, odnosno, dostupno djeci. Sve što se nalazi na zidovima za cilj ima poticanje aktivnosti kod djece. Unutar se prostora mogu pronaći i biljke na prozorskim klupicama s ciljem poticanja prirodnosti i brige za njih kod djece. Atmosfera u prostoru trebala bi biti opuštena, smirujuća i harmonična (Isaacs, 2018). Na sredini učionice nalazi se tepih, tj. mjesto gdje djeca mogu učiti i vježbati pomoću materijala koji se nalaze u određenim prostorijama ili na policama.

Svaki materijal koji se nalazi u učionici trebao bi, prije svega, biti dostupan svakom djetetu, a istovremeno bi trebao i poticati djecu na aktivnost (Philipps, 2003). Osim toga, materijal treba biti primjeren dječjoj dobi te posjedovati mogućnost da djeca sama mogu prepoznati grešku u radu te ju samostalno pokušati ispraviti (Philipps, 2003). Montessori se materijal za rad može grupirati na sljedeći način (Philipps, 2003):

- materijal za vježbanje praktičnog (svakodnevnog) života
- materijal za poticanje senzomotoričkih sposobnosti
- materijal za poticanje i razvoj jezika
- materijal za matematiku
- materijal za kozmički odgoj.

Postoje materijali za poticanje svih razvojnih faza kod djeteta kao što su: materijali za jezik, materijali za matematiku i materijali za kozmički odgoj te materijali za razvoj senzomotorike. Neke od odlika navedenih materijala su, između ostalog, i dobna prilagođenost, njihova prirodnost (drvo, staklo, metal), estetska privlačnost te sadržana kontrola pogreške. Potencijalna okolina sadržava *razvojni materijal* koji odgovara razvojnim potrebama djeteta. Najpoznatija odlika Montessori materijala je kontrola pogreške zahvaljujući kojoj dijete može samo uočiti ukoliko je napravilo neku pogrešku, odnosno, takva odlika daje djetetu, za vrijeme aktivnosti, mogućnost samostalne provjere točnosti. Kada se dijete koristi takvim materijalom, ono može samo provjeriti je li rješenje točno. U prostorijama postoji samo jedan komplet svakog materijala jer može doći do situacije gdje više djece želi određeni materijal, ali se s tim jednim kompletom djeca uče strpljenju, dijeljenju i drugim socijalnim vještinama. Čekanje je okarakterizirano kao sredstvo kojim se potiče razvoj međuljudske komunikacije (Matijević, 2001). Odabrani materijali moraju biti organizirani prema stupnju složenosti (od jednostavnijeg prema složenom). Maria Montessori zalagala se da djeca prvo uspješno

savladaju jednostavnije zadatke, a zatim bi se trebali krenuti baviti složenijim materijalima i zadatcima. Djeca samostalno mogu odabrati materijal s kojim će raditi, a učitelj tada može, a i ne mora, predložiti djeci neku aktivnost s već odabranim materijalom. Na temelju različitih istraživanja Lillard (2011) ističe kako materijali u Montessori pedagogiji i u pripremljenoj okolini ne moraju odgovarati najmodernijem dobu, već moraju odgovarati potrebama učenika.

Smatra se da takva pripremljena okolina ima funkciju motiviranja učenika na rad, tj. omogućuje učenicima izvođenje aktivnosti pomoću kojih mogu zadovoljiti svoje intelektualne, socijalne i emocionalne potrebe te se pomoću takve okoline uspješno razvija fina i gruba motorika (URL 4). Maria Montessori (1917) bila je mišljenja kako u pripremljenoj okolini mora postojati određeni red. Uredno složena prostorija (red izvana) potiče kod djece mir i motivaciju (red iznutra). Maria Montessori je sustavnim opažanjem došla do zaključka da djeca imaju probleme upravo onda kada se izgubi rutina.

Stoga Montessori nastavni dan ima svoj tijek koji započinje *jutarnjim krugom*, a on se ostvaruje tako da učitelj okuplja sve svoje učenike i zajedno sjedaju na tepih (Perić, 2009). Teme o kojima razgovaraju su najčešće neki znanstveni događaji i otkrića ili društveni život. Nakon uvodnih razgovora učitelj se usredotočuje na aktualne zadatke i tematske cjeline u nastavi (Perić, 2009). U Montessori odgojno-obrazovnoj ustanovi prakticiraju se i vježbe tišine s ciljem usmjeravanja pažnje i pripreme za rad (Perić, 2009). Za vrijeme te vježbe sudionici, primjerice, u tišini slušaju glazbu ili slažu mozaike s prirodnim materijalima. Vježba tišine ima brojne pozitivne učinke kao što su: izazivanje pozitivnih emocija kod učenika, jačanje socijalne kohezije, usmjeravanje pažnje na postavljeni zadatak i spremnost na rad. Nakon vježbe tišine Maria Montessori preporučuje da se djeci pruži prilika da iskažu svoju kreativnost, da budu aktivni u vrtu ili da ih se pusti da sami otkriju ono što žele raditi pomoću odabranih materijala.

6.3. Učitelj u pripremljenoj okolini

Pripremljenu okolinu čini i učitelj koji je također kao i okolina organiziran i pripremljen. Učitelj je, u Montessori pedagogiji, „pasivan“ akter, odnosno, njegova je glavna zadaća da djetetu osigura poticajnu sredinu i materijale za samoaktivnost (Matijević, 2001). Ukoliko je Montessori učitelj djetetu pokazao pravi put razvoja, tek će onda dijete moći „izgraditi sebe“. Svaki Montessori učitelj trebao bi u svakom trenutku pokazivati strpljivost i poštovanje prema djetetu te ljubav. Učiteljeva pomoć je indirektna, što bi značilo da učitelj neće intervenirati kada to nije nužno, već je glavni zadatak učitelja omogućiti sve uvjete za samoaktivnost i učenje. Iako se naglašava da je Montessori učitelj „pasivan“, to ne znači da ne

sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu. Radi se o sustavnom opažanju i nenametljivom odnosu prema učenicima i njihovom učenju i radu na način da ih uvodi u određenu aktivnost. Za učitelje je, u Montessori pedagogiji, glavna uloga biti pomagač (URL 3). Marija Montessori (1918) je često govorila da će dijete uvijek pitati odrasle kako nešto učiniti, ali je napominjala da tada učitelj ne bi trebao sve odmah napraviti za dijete već, za početak, nadgledati, tj. sustavno opažati dijete kako nešto čini samo, bilo da je to dijete uspješno u zadatku ili ne. Ukoliko primijeti da dijete ima poteškoća s nekim materijalom, onda bi učitelj u takvim odgojno-obrazovnim situacijama trebao nuditi indirektnu pomoć djetetu za vrijeme korištenje nekog materijala. Pod indirektnom pomoći podrazumijeva se da učitelj bez suvišnih riječi i pokreta ukazuje na suštinu neke vježbe kako bi dijete samostalno moglo koristiti odabrani materijal. Ukoliko dijete nakon nekoliko pokušaja nije u stanju koristiti materijal, zajedno s učiteljem vraća se na vježbe koje su prethodile. U tom je smislu važna i lekcija u tri stupnja.

Maria Montessori (1918) je u svojoj pedagogiji zagovarala individualiziran odgoj svakog pojedinca upravo zbog određenih vremenskih odstupanja u pojavi faza posebne osjetljivosti, budući da se svako dijete razvija svojim tijekom. Također, smatrala je kako nije opravdano tražiti od djece da započnu rješavanje zadataka u isto vrijeme s obzirom na razvojne razlike. Smatrala je kako je dijete u mogućnosti nešto uspješno napraviti samostalno, uz uvjet da je osigurana pripremljena okolina. Učitelj u Montessori pedagogiji ima ulogu usmjerivača i organizatora nastavnog procesa (Matijević, 2001). Njegov je glavni zadatak pokazati djetetu kako se neki određeni materijal koristi kako bi na temelju pokušaja i pogrešaka uspješno samostalno obavio neki zadatak. Uz promatranje, učiteljev je zadatak i pomoću prostora i materijala motivirati dijete prema njegovim individualnim potrebama. Montessori se učitelja može shvatiti kao poveznicu između samog učenika i ponuđenog/izabranog didaktičkog materijala (Matijević, 2001). Svaki učitelj/odgajatelj, bez obzira radilo se o Montessori pedagogiji ili nekoj drugoj pedagogiji, mora biti svjestan da se djeca često ugledaju na odgajatelja/učitelja, odnosno, da djeci treba biti uzor (Garmaz i Tomašević, 2018). Maria Montessori je od učitelja očekivala potpunu posvećenost djeci s kojom rade. Zadatak Montessori učitelja/odgajatelja je provjera jesu li svi ponuđeni materijali u upotrebi od strane učenika (Lillard, 2011). Promatranjem u pripremljenoj okolini učitelj može prepoznati učeničke strahove, prepreke i probleme, a pravovremeno uočavanje problema dovodi do uspješnijeg pronalaska potencijalnog rješenja. On mora uočavati probleme i poteškoće te ne smije prekidati učenika prilikom aktivnosti učenja. Smatra se da učitelj čini dio pripremljene okoline. U Montessori su pedagogiji najvažniji odnosi između djeteta, pripremljene okoline i učitelja (Lillard, 2011). Učiteljev je glavni zadatak u Montessori pedagogiji da on stvori

situaciju u kojoj će učenici stjecati nova iskustva. On ima indirektnu ulogu u poticanju slobode izbora i interesa. Izvana je pasivan dok je iznutra vrlo aktivan. Zadatci učitelja u pripremljenoj okolini su: disciplina, sloboda i red te rad na komunikaciji među djecom. Za vrijeme određene aktivnosti on potiče dijete na diskusiju o njegovim trenutnim aktivnostima te kasnije preporučuje različitu literaturu prema djetetovim interesima. Osim literature, učitelj može pokazati djetetu i određene fotografije kako bi mu probudio i održao interes za određenu aktivnost. Osim navedenog, učitelj treba također iskazati zanimanje za aktivnost s kojom se dijete bavi te treba pristupiti bez predrasuda (Isaacs, 2018). Učitelj u pripremljenoj okolini sustavno opaža svoje učenike te na temelju promatranja on može planirati aktivnosti koje slijede. Učitelj mora biti blag, strpljiv, ali i indirektni pomagač u razvoju sposobnosti. Nadalje, uloga učitelja je da u slučaju nedostataka nekih materijala oni moraju nadomjestiti takav materijal. Okolina ne može biti pripremljena ako učitelj unutar te pripremljene okoline također nije spreman (Chawla, 2014).

6.4. Montessori pripremljena okolina u predškolskoj ustanovi

Pripremljena okolina ima vrlo važnu ulogu u razvoju djece predškolske dobi. Tada se razvijaju prije svega kognitivna i perceptivna područja te zbog toga imaju već u ranoj dobi izvrsnu sposobnost spoznati okolinu u kojoj se nalaze (Valjan Vukić, 2012). Slijedom toga, pripremljena okolina može motivirati djecu na samostalno istraživanje prostora u kojem se nalaze, pri čemu djeca istovremeno imaju priliku učiti vlastitim tempom. Prostor je u predškolskoj ustanovi tako organiziran da djeca imaju potpunu slobodu odabrati kojom će se aktivnošću baviti, a to im je omogućeno zahvaljujući načinu na koji je prostor organiziran. Točno su određeni, primjerice, kutak za čitanje, kutak za vježbanje tišine, police s različitim materijalima koji su organizirani prema područjima učenja. Na taj se način potiče sloboda djece predškolske dobi.

Maria Montessori (2003) je u središte odgoja i obrazovanja stavljala dijete te je smatrala da svako dijete uči kroz igru i spoznavanje svijeta. Organizacija pripremljene okoline, primjerice u vrtiću, uvelike ovisi o prostornom uređenju. Dijete uči kroz igru, a budući da se najviše igra u predškolskoj dobi, vrlo je važno dobro oblikovati okolinu za igru u kojoj dijete boravi. Marija Montessori isticala je kako okolina ima vrlo važnu ulogu u samom procesu učenja i odrastanja, jer unaprijed pripremljena okolina daje mogućnost djetetu da postane aktivan subjekt u svom odgojno-obrazovnom djelovanju (Valjan Vukić, 2012). Kroz cijeli svoj

rad Maria Montessori ističe važnost odnosa okoline i djeteta od najranije dobi smatrajući kako pripremljena okolina ima najvažniju ulogu u realizaciji postavljenih ciljeva (Valjan Vukić, 2012). Kada se govori o pripremljenoj okolini u predškolskoj ustanovi, tada se istovremeno govori i o materijalima i prostoru u kojem se odabrani materijali nalaze. U predškolskom odgoju i obrazovanju djeca uče slagati materijale po veličini, uče brojati i uspoređivati s ponuđenim materijalima. Ne samo okolina, već i materijali, trebaju odgovarati svim razvojnim potrebama djeteta. Maria Montessori (2003) navodi kako su joj u osmišljavanju poticajne okoline za djecu vrtičke dobi pomogli razni arhitekti, likovni umjetnici i psiholozi. Naime, prilikom osmišljavanja pripremljene okoline u predškolskoj ustanovi treba voditi računa i o visini prostorije, optimalnim dimenzijama namještaja te zastupljenosti ukrasnih elemenata (Valjan Vukić, 2012). Prema shvaćanju Marije Montessori, djeca uče pomoću svojih osjetila, a slijedom toga iznimno je važno da u pripremljenoj okolini predškolske ustanove dominiraju prije svega ima vedre i svijetle boje koje će pozitivno utjecati na njih (Matijević, 2001). Osim navedenog, u predškolskoj se ustanovi nalazi i crta za hodanje kako bi djeca vježbala grubu motoriku te postoje i različiti materijali namijenjeni razvijanju i usavršavanju senzomotorike (npr. kinestetički pijesak). Iako se prilikom osmišljavanja okoline u Montessori odgojno-obrazovnoj ustanovi uvelike vodi računa o poticanju samostalnosti, to ne znači da djeca smiju raditi sve što ih je volja. To je osobito naglašeno kod djece predškolske dobi. Riječ je o osiguravanju slobode izbora koja se odnosi na izbor različitih aktivnosti i materijala. Djeca samostalno mogu odabrati kojom će se aktivnošću baviti, a odgajatelj ga pri tome promatra kako bi mogao intervenirati ukoliko se pojavi neki problem.

U pripremljenoj okolini Montessori predškolske ustanove nalazi se didaktički pribor koji je napravljen od različitih prirodnih materijala pomoću kojeg su djeca u mogućnosti samostalno raditi i na taj način stjecati iskustva i znanja (Montessori, 2003). Didaktički pribor, kao dio pripremljenog okruženja u predškolskoj ustanovi, ima točno određeno mjesto na policama kako bi djeci bio vidljiv i dostupan u svakom trenutku (Valjan Vukić, 2012). U Montessori pedagogiji djeca s vremenom nauče da su svi materijali i njihova okolina sami po sebi nagrađujući, a to znači da djeca ne očekuju posebne pohvale i nagrade kada se samostalno odluče za neku ponuđenu aktivnosti.

U Montessori predškolskoj ustanovi odgajatelj je dio okoline u kojoj se nalazi dijete i koji se treba prilagoditi potrebama djeteta. Odgajatelji ne smiju biti prepreka djeci za vrijeme obavljanja neke samostalne aktivnosti, jer Maria Montessori smatra da imaju potrebnu dozu zrelosti i samostalnosti u nekoj aktivnosti (Valjan Vukić, 2012). U Montessori predškolskoj ustanovi postoji i kozmički odgoj pomoću kojeg djeca predškolske dobi mogu promatrati

prirodne pojave i zakone i istovremeno učiti kako se odgovorno ponašati u prirodi, otkrivaju kako svaka situacija ima svoj uzrok i posljedicu (URL 4). Uz prethodno navedeno, djeca u Montessori predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi stječu znanja i vještine iz područja matematike i jezika. U pripremljenoj okolini djeca bez straha istražuju svoju okolinu te nove i inovativne situacije povezuju s prethodnim iskustvom (Valjan Vukić, 2012).

Kada se priča o pripremljenom okruženju, treba spomenuti i vanjski prostor jer djeca uče aktivno - kroz igru te zbog toga vanjski prostor utječe na djetetova razvojna područja (Valjan Vukić, 2012). Naravno, pod pripremljenu okolinu možemo svrstati i prirodno okruženje neke predškolske ustanove, a to podrazumijeva da djeca ne bi trebala imati velika ograničenja u aktivnostima koja se odvijaju u vanjskom prostoru. Vanjski prostor odgojno-obrazovne ustanove je ograđen, a djeca se unutar ograđenog prostora u potpunosti mogu slobodno kretati kako bi mogla istraživati okolinu u kojoj se nalaze. U sklopu se nekih Montessori odgojno-obrazovnih ustanova u vanjskom prostoru može pronaći i *osjetilni vrt* (URL 4). Pomoću osjetilnog vrta djeca imaju mogućnosti razvijati svoje vještine u prirodi, a istovremeno i učiti o cvijeću, uzgoju voća i povrća itd. Za Montessori pedagogiju poticajna vanjska okolina su, između ostalog, i: šuma, maslinici, parkovi, trgovi - sva mjesta gdje djeca predškolske dobi mogu spontano učiti. Iako ta okolina nije unaprijed pripremljena okolina, ona je i dalje za djecu stimulirajuća, tj. poticajna (Valjan Vukić, 2012).

Pripremljena okolina u Montessori predškolskoj ustanovi podupire sve stilove učenja te pozitivno utječe na izgrađivanje i oblikovanje identiteta. Osim što proširuje svoja znanja i vještine, dijete se u pripremljenoj okolini uči kritičkom pristupanju prema određenim situacijama u kojima se nalazi. Uz navedeno, dio djetetovog identiteta je i kritičko mišljenje i samorefleksija. Ukoliko ne bi postojala pripremljena okolina, dijete ne bi moglo samostalno izvoditi neku aktivnosti kojom bi se poticalo učenje i napredovanje u vidu djetetovih znanja, iskustva i emocija.

6.5. Pripremljena okolina u Montessori školi

Iako se Maria Montessori prvenstveno bavila djecom s teškoćama u razvoju i djecom predškolske dobi, pripremljena okolina je neizostavni element Montessori škole.

Pripremljena se okolina u školi može razumjeti kao ona okolina u kojoj je djeci ponuđeno sve ono što im treba kako bi se mogli umno, duševno, duhovno i tjelesno razvijati (Garmaz i Tomašević, 2018). Pripremljena okolina je važna i na razini osnovnoškolskog

obrazovanja budući da okolina treba odgovarati svim potrebama učenika kako bi se njihove sposobnosti mogle dalje razvijati.

Kao i u predškolskoj ustanovi, učionice i ostali prostori Montessori škole trebaju biti uređeni prema kriterijima Marije Montessori (2003). U učionici trebaju biti slike iz svakodnevnog života učenika, umjetničke slike i slike različitih prirodnih ljepota (Garmaz i Tomašević, 2018). Stolice i stolovi u učionici trebaju odgovarati uzrastu učenika učenicima po njihovoj veličini, ali i njihovoj snazi (učenici trebaju biti u mogućnosti pomaknuti ili privući stol i/ili stolicu). Kao i u predškolskoj ustanovi, na sredini se učionice nalazi tepih za zajedničko druženje, učenje i obavljanje aktivnosti pomoću materijala. U Montessori osnovnoj školi vodi se posebna briga o okolini u kojoj se nalaze učenici te o biljkama koje su važan dio prostora u kojem borave djeca (Valjan Vukić, 2012). Također, svaki bi razred trebao imati dostupan umivaonik s tekućom vodom (Garmaz i Tomašević, 2018). Za vrijeme nastave učenicima bi trebao biti dostupan didaktički materijal. Zahvaljujući njima, učenici vrlo brzo prepoznaju svoje pogreške te nauče izvoditi sve aktivnosti ispravno (Garmaz i Tomašević, 2018). Veliki dio pribora i materijala koji se koriste u predškolskoj ustanovi koristi se i u osnovnoj školi. Uz navedeno, u Montessori osnovnim školi uvodi se i složeniji materijal koji odgovara dobi učenika.

U državnim je školama okolina uređena tako da više odgovara izvedbi frontalne nastave, nego, primjerice, nastavi u grupama i paru, što može rezultirati i lošije usvojenim znanjima i vještinama. Okolina je često glavna problematika u odgojno-obrazovnom sustavu jer ona u svakom trenutku mora biti poticajna za sve učenike koji u njoj borave (Matijević, 2001). Maria Montessori (2003) je zbog toga najviše pažnje posvećivala upravo okolini i njenoj pripremi kako bi se maksimalno iskoristio njen potencijal i na taj način omogućilo svim učenicima da razvijaju svoje vještine i izgrađuju svoja znanja. U pripremljenoj okolini Montessori škole prevladavaju materijali koji se mogu koristiti u različitim područjima nastavnog procesa dok, s druge strane, u državnim školama često prevladava nedostatak materijala za rad i slijedom toga dolazi do neiskorištavanja svih mogućnosti kod učenika. U pripremljenoj okolini treba biti omogućeno da se djeca igraju, kreću, da mogu međusobno razgovarati, crtati te govoriti (Matijević, 2001). Također, potrebno je osigurati zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svih pojedinaca. Nedvojbeno je da je Maria Montessori bila ispred svog vremena te je shvaćala koliko zapravo okolina, odnosno razred kao dio pripremljene okoline, može doprinijeti odgoju i obrazovanju učenika. Učionica koja je sama po sebi poticajna, pozitivno utječe na učenike koji borave u njoj. Takva učionica motivira učenike na rad i sudjelovanje u nastavi. Kada su učenici motivirani, više sudjeluju u diskusijama te su

motiviraniji međusobno si pomagati. Dostupnost materijala u svakom trenutku omogućuje učenicima da svoju motivaciju i znatiželju mogu usmjeriti prema određenom nastavnom sadržaju i zahvaljujući dostupnim materijalima djeca razvijaju različita znanja i sposobnosti. Montessori (1917) smatra kako je kreativnost isto tako vrlo važna kada se radi o pripremljenoj okolini. Okolina, tj. učionica, trebala bi poticati kreativnost kod učenika pomoću različitih umjetnina na zidovima učionica, ali i, primjerice, dostupnost materijala za kreativan rad. Također, uloga je učitelja da uz pomoću okoline potiče učenike na kreativno rješavanje zadanih zadataka. Važno je napomenuti kako Montessori učitelji moraju poticati, tj. motivirati učenike pritom ne smiju navoditi ni nuditi načine kako će učenici riješiti neki zadatak.

U Montessori osnovnoj školi svako razredno odjeljenje ima svoj određeni prostor u kojem provode školski dan (Matijević, 2001). Uz to, svaki razred uz stolove i stolice mora imati i dodatne materijale za matematiku, kozmički odgoj, jezik te materijale za svakodnevni život kako bi rad u nastavi bio što kvalitetniji. Uz navedeno, u Montessori se školi učenicima ustupaju i materijali za izradu projekata ili za slobodan rad. Smatra se kako će nastava s dodatnim materijalima funkcionirati samo onda kada će okolina biti pripremljena, tj. svaka bi učionica trebala imati didaktičke materijale s kojima će se udovoljavati raznolikim potrebama djece. Takve se učionice predstavljaju specijalizirane učionice za izvođenje nastave matematike, kozmičkog odgoja i jezika. Materijali se mogu prenositi iz učionice u učionicu, a po potrebi se oni mogu iznositi na hodnik ili u prirodu. Prema navedenom, može se zaključiti kako se okolina vrlo brzo može prilagoditi potrebama učenika i na taj način omogućiti što bolje obrazovanje učenika (Perić, 2009). Pripremljena okolina sastoji se od različitih radnih površina i kutaka koji imaju posebnu namjenu. Učenici u Montessori školi mogu također birati kako i gdje će izvršavati svoje zadatke i obveze, a to znači da će im učitelj objasniti temu određenog nastavnog sata i zadatke za vježbanje nastavnog sadržaja, a učenici će samostalno birati na koji će način izvršiti zadane zadatke (Perić, 2009). Na takav način oni mogu birati hoće li izvršavati svoje obaveze, primjerice, za stolom ili na tepihu. Također, učenici mogu mirno sjediti za svom radnom mjestu ili čak hodati po učionici, sami ili u paru s drugim učenicima. Naravno, pripremljena okolina u Montessori školi ima i jedno pravilo, a to je da se učenici međusobno ne smiju ometati.

U Montessori je osnovnoj školi u većoj mjeri zastupljen vjerski odgoj, nego što je to slučaj u predškolskoj ustanovi. Uz navedena odgojna područja vjerski odgoj čini dio pripremljene okoline. Vjera se i život kršćanske zajednice treba postupno uvoditi u odgojno-obrazovnu ustanovu kako bi mogla odgovarati svakom učeniku (Garmaz i Tomašević, 2018). Tijekom godine učenici u Montessori školi obilježavaju mnogobrojne vjerske događaje, a

prema Mariji Montessori (2003) učenici bi trebali obilježavati takve dane na način da uređuju učionice. Primjerice za dan sv. Lucije sadnjom pšenice koja bi ukrašavala prozorske klupice učionice. Ovisno o događajima, učionica bi se trebala mijenjati i nadopunjavati. Učenici u Montessori školi mogu samostalno pratiti crkveni kalendar i pripremati okolinu za nadolazeće vjerske blagdane (Bašić, 2011). Učenici se po prvi put trebaju sresti i upoznati vjeru u predškolskoj dobi, ali prakticiranje vjere u sklopu Montessori pedagogije počinje tek početkom osnovnoškolskog obrazovanja (Garmaz i Tomašević, 2018). Autori također potvrđuju u daljnjem tekstu kako je i Maria Montessori smatrala da je vjerski odgoj vrlo bitan te da se pomoću pripremljene okoline mogu poslati simbolične poruke. Garmaz i Tomašević (2018) daju za primjer kako se pripremljena okolina prema Montessori standardima može pronaći i u dječjoj crkvi gdje sve odgovara učeničkom uzrastu. Učenici u takvoj crkvi uče pravila ponašanja, promatraju okolinu u kojoj se nalaze te povezuju izgled crkve s izgledom svoje učionice. Osim promatranja, u crkvi učenici imaju priliku razgovarati sa svećenicima i na taj način proširivati svoje vjersko znanje. U crkvi uče i kako se odgovorno ponašati za vrijeme misnog slavlja (tiha molitva). Sve ovo ne bi bilo moguće da nema pripremljenog okruženja, odnosno okoline koja bi prije svega treba biti poticajna kako bi vjerski odgoj u Montessori osnovnoj školi bio uspješan.

Pripremljena okolina u Montessori školi omogućuje učiteljima da se bave učenicima kada zatraže pomoć te se na taj način može razviti bolja povezanost s učenicima nego kod dominacije frontalne nastave u državnim školama gdje ponekad nedostaje povezanost učenika i učitelja. Važno je napomenuti da se u Montessori osnovnoj školi također izvodi frontalna nastava budući da njome učitelji imaju priliku prikazati neki nastavni sadržaj, a zatim prepuštaju učenicima samostalan rad na određenim materijalima za uvježbavanje prethodno obrađenih nastavnih sadržaja.

Pripremljena okolina u Montessori školi omogućava učenicima da si sami odrede tempo rada, ali isto tako da imaju pravo izbora na koji će način i koliko dugo će usvajati određena znanja ili uvježbavati određene vještine i sposobnosti. Učenici dobivaju povratne informacije o svom napretku, ali istovremeno i mogućnost da učitelj ponudi dodatnu literaturu ili materijal ukoliko promatranjem zaključi da učenik pokazuje veliki interes za neki nastavni sadržaj (Rathunde, 2001). Prema Perić (2009), sva iskustva koji učenici steknu i sva ona znanja koja izgrade učenici su stekli zahvaljujući pripremljenoj okolini.

6.6. Pripremljena okolina za djecu s teškoćama u razvoju

Maria Montessori je najveći dio pažnje posvećivala djeci s teškoćama u razvoju i njezin prvotni plan bio je pomoći djeci s teškoćama u razvoju da se pokušaju integrirati u društvo u kojem se nalaze, odnosno, u okolinu koja ga okružuje (Matijević, 2001). Kasnije se počinje baviti i s djecom različitih uzrasta. Svakako treba naglasiti kako postoje zapisi Marije Montessori o pripremljenoj okolini upravo za djecu s teškoćama u razvoju.

Djeci s teškoćama u razvoju potrebna je rutina kako bi mogli iskoristiti svoj potencijal, a to je ono što Montessori pedagogija između ostalog i nudi. Prilikom kreiranja rutine potrebno je, prije svega, pustiti dijete s teškoćama u razvoju da istraži okolinu u kojoj se nalazi, da pronade ono što će probuditi njegovu radoznalost, a pri tome pokušati ometajuće faktore smanjiti na minimum. Dijete je s teškoćama u razvoju sposobno sudjelovati u kreiranju vlastite rutine, a u pripremljenoj okolini odgajatelj/učitelj može pratiti dijete te osiguravati red i strukturu. Za rutinu su red i struktura iznimno važni jer djeci s teškoćama u razvoju struktura primjerice senzomotoričkih materijala može imati veliki utjecaj na djetetov potencijal. Prema tome, pripremljena okolina za djecu s teškoćama u razvoju omogućava standardni školski život (Hellbrügge, 2009). U državnim školama prevladava, više-manje, samo frontalna nastava što i nije idealno rješenje za djecu s teškoćama. S druge strane, svako dijete ima svoje potrebe i treba se prilagoditi tim potrebama (Matijević, 2001). Da se zaključiti kako je Montessori pedagogija optimalan model za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Budući da se dijete s teškoćama u razvoju nalazi u središtu odgojno-obrazovnog procesa, tijek i tempo učenja i njegovih aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu polazi od njegovih potreba i mogućnosti. Dijete s teškoćama u razvoju u Montessori školi ima jednaku slobodu kao i ostala djeca unutar grupe/razreda. Za djecu s teškoćama u razvoju pripremljena su okolina i komunikacija najvažnija sredstva za usavršavanje neke vještine i utvrđivanje znanja. Čak do 90% učenika s teškoćama uče kroz aktivnosti i pomoću vizualnih materijala (Heilbrügge, 2009). Kod djece s teškoćama u razvoju najveći problem predstavlja usvajanje apstraktnih sadržaja i koncepata. Pripremljena okolina omogućuje učenicima s teškoćama u razvoju vizualizaciju apstraktnog nastavnog sadržaja. Pomoću vizualizacije i pomoću odabranog Montessori materijala (npr. zlatne perle) učenicima s teškoćama u razvoju izrazito je važno zorno prikazati primjerice decimalni sustav. Pomoću zlatnih perli djeca mogu shvatiti kako decimalan sustav u matematici može funkcionirati i na temelju toga mogu lakše usvojiti gradivo iz matematike.

Prednost Montessori okruženja leži u tome da su svi didaktički materijali dostupni i nalaze se na mjestima koja, primjerice, dijete u invalidskim kolicima može samostalno

dosegnuti. Nadalje, učionica u kojoj borave i koja je uređena prema Montessori kriterijima omogućava kretanje primjerice djeteta u invalidskim kolicima, a da pri tome nema nekakvih ograničenja (Heilbrügge, 2009). Učenicima s teškoćama u razvoju u Montessori školi omogućeno je da sami biraju mjesto gdje će raditi s materijalima koje samostalno odaberu. U Montessori školi djeca s teškoćama u razvoju imaju puno više mogućnosti jer, kako i sama Montessori (2003) govori, svako dijete, bez obzira na njegovu poteškoću, treba dobiti priliku da se školuje i da mu se omoguće nužni uvjeti u odgoju i obrazovanju. Pripremljena okolina kao takva omogućuje ne samo djeci s teškoćama u razvoju već i učiteljima da u potpunosti iskoriste prostor u kojem se nalaze te da se didaktičkim materijalima omogući djeci s teškoćama u razvoju da što bolje i što brže napreduju u stjecanju temeljnih vještina. Mnogi su didaktički materijali u Montessori pedagogiji materijali iz svakodnevnog života što uvelike olakšava njegovo korištenje (Heilbrügge, 2009). Djeci s teškoćama u razvoju treba omogućiti da budu sposobna raditi neke osnovne stvari iz svakodnevnog života, a to je ono što Montessori pedagogija i omogućava (Matijević, 2001). U pripremljenoj okolini mogu se pronaći i razni senzomotorički materijali koji ujedno i senzorno stimuliraju djecu s teškoćama u razvoju. Djeca s težim teškoćama često imaju problem s osnovnim zadacima iz svakodnevnog života, primjerice s oblačenjem cipela. U Montessori pedagogiji i pripremljenoj okolini postoji nekoliko načina kako djecu s teškoćama naučiti ispravno obući cipele. Jedan od prijedloga može biti vizualni materijal zajedno s nekim senzornim materijalom.

S obzirom na to da je pripremljena okolina vrlo važna u integraciji djece s teškoćama u razvoju, didaktički materijal i prostor uvelike olakšavaju sudjelovanje na nastavi uz određene prilagodbe okoline. Određena teškoća ima tek sporednu ulogu jer uz pripremljenu okolinu može biti skoro u potpunosti zanemariva (Heilbrügge, 2009). S obzirom na to da je u Montessori pedagogiji bitna okolina i komunikacija može se zaključiti kako se učenici u takvoj pripremljenoj okolini osjećaju sretnije, hrabrije i sigurnije (Heilbrügge, 2009). Zahvaljujući okolini koja je i pripremljena prema njihovim potrebama, djeci s teškoćama u razvoju omogućuje se da postignu najbolje moguće rezultate.

7. Zaključak

Maria Montessori je začetnica Montessori pedagogije. Završila je nekoliko fakulteta, a na kraju se ipak fokusirala na rad s djecom. Uz navedeno, odlučuje se na obrazovanje učitelja i odgajatelja kako bi imali priliku koristiti sve ono što je sustavnim opažanjem uočila i zaključila.

Montessori pedagogija se primarno može shvatiti kao odgoj prema slobodi, a u središtu odgojno-obrazovnog procesa se nalazi dijete i sve njegove odgojno-obrazovne potrebe. Dijete je shvaćeno kao prirodno i stvaralačko biće. Maria Montessori je smatrala kako se dijete razvija određenim tijekom te je objasnila razdoblja posebne osjetljivosti koja se s vremenom postupno ostvaruju. Osiguravanjem različitih poticaja u skladu s načelima Montessori pedagogije ostvaruje se mogućnost razvoja djeteta kroz razdoblja posebne osjetljivosti. Montessori se pedagogija često uspoređuje s državnim odgojno-obrazovnim ustanovama, a u onome u čemu se najviše razlikuju je činjenica da u Montessori pedagogiji pripremljena okolina ima veoma važnu ulogu.

U Montessori pedagogiji, a prema kriterijima same Marije Montessori, smatra se kako svaka učionica ili prostorija u kojoj djeca borave mora biti uređena te pripremljena za učenje, odnosno, mora odgovarati svim odgojno-obrazovnim potrebama djeteta. Materijali moraju, u svakom trenutku, biti dostupni svima, a učitelj ima specifičnu ulogu u Montessori školi. Sustavnim opažanjem svojih učenika učitelj može planirati kako će se ubuduće odvijati aktivnosti. On treba u odgojno-obrazovnom procesu, u svakom trenutku, biti prisutan, ali, s druge strane, treba dopustiti učenicima da sami pokušaju nešto napraviti. U pripremljenoj se okolini mogu pronaći raznovrsni didaktički materijali. U Montessori pedagogiji razlikuju se osjetilni materijali te materijali za matematiku i jezik. Također, postoje materijali za kozmički odgoj, odnosno za kemiju, biologiju, astronomiju i fiziku te povijest i geografiju. Zidovi su Montessori učionice obojeni blagim (pastelnim) bojama i na njima su izloženi učenički radovi. Jedan od ciljeva pripremljene okoline je da djeca dolaze s posebnom radošću u taj prostor. U takvom prostoru učenici mogu eksperimentirati, istraživati, ali se i, istovremeno, osjećati sigurno. Maria Montessori bila je mišljenja kako djeca uče u interakciji s okolinom te je zbog toga važno da ta njihova okolina bude pripremljena kako bi mogli u potpunosti iskoristiti svoj potencijal.

Pripremljena se okolina može pronaći u Montessori vrtiću i Montessori školi, u kojima se također integriraju djeca s teškoćama u razvoju. Takve se okoline međusobno nadopunjuju i omogućavaju učenicima iskorištavanje maksimalnog potencijala.

Pripremljena okolina je iznimno važna kada se radi o zadovoljavanju potreba djeteta te bi se zbog toga njezini elementi trebala pokušati implementirati državne škole. U državnim se školama potrebe djeteta često ne mogu ispuniti zbog nedostatka prostora, materijala ili vremena od strane učitelja.

Montessori pedagogija je posljednjih deset godina iznimno čest odabir roditelja za odgoj i obrazovanje njihove djece, a smatra se da glavni razlog leži upravo u modernosti te pedagoške koncepcije koja u cijelosti uzima u obzir razvojne potrebe svakog djeteta (Bašić, 2011).

Literatura

Batinić, Š. i Radeka, I. (2017), *Od reformne do alternativne pedagogije: pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. stoljeću*. *Acta Iadertina*, 14 (1), Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190034>

Bašić, S. (2011), Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. Zadar: Sveučilište u Zadru. *Pedagogijska istraživanja*, br. 8 (2), str. 205 – 216.

Chawla, L. (2014), The Natural World as Prepared Environment. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183175.pdf>

Damjanić, I. (2015), Alternativne škole. Rijeka: Sveučilište u rijeci. Preuzeto s: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A283/datastream/PDF/view>

Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018), *Odgajanje opažanjem: Neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji*. Split. *Služba Božja 58* (2018), br. 4, str. 443 – 464.

Gregić, Sanja (2013), *Povijesni pregled razvoja alternativnih škola*. Split, Sveučilište u Splitu. Preuzeto s: [view \(ffos.hr\)](http://view.ffos.hr) (22.9.2021).

Grupa autora (2011), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma, znanstvena monografija*, Split, Filozofski fakultet Split i Hrvatsko Montessori društvo.

Heillbrügge, T. (2009), *Die Vorzüge der Montessori-Pädagogik die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder*. Prinzipien der Montessori-Pädagogik als heilpädagogische Hilfen. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/332198216_Die_Vorzuege_der_Montessori-Padagogik_fur_die_gemeinsame_Erziehung_behinderter_und_nichtbehinderter_Kinder_Prinzipien_der_Montessori-Padagogik_als_heilpadagogische_Hilfen.

Himmel, Y. (2020), *Montessori für zu Hause. Ein Montessori Praxisbuch für Eltern und eine freie selbstständige Kindererziehung*. Zeuner Publishing: Heidesee.

Lillard A.S.(2011), What Belongs in a Montessori Primary Classroom? Results from a Survey of AMI and AMS Teacher Trainers. University of Virginia. Preuzeto s: [https://www.montessori-](https://www.montessori-science.org/Lillard_montessori_primary_classroom_survey_AMI_AMS_teacher_trainers.pdf)

[science.org/Lillard_montessori_primary_classroom_survey_AMI_AMS_teacher_trainers.pdf](https://www.montessori-science.org/Lillard_montessori_primary_classroom_survey_AMI_AMS_teacher_trainers.pdf)

Matijević, M. (2001), *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex Zagreb.

Matijević, M. (2014), *Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Milutinović, J. i Zuković, S. (2012), *Educational Tendencies: Private and Alternative Schools*. Novi Sad: University of Novi Sad, Department for Pedagogy.

Montessori, M. (1917), Spontaneous Activity in Education. Preuzeto s: <https://www.gutenberg.org/files/24727/24727-h/24727-h.htm>

Montessori, M. (2003), *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Isaacs, B. (2018), *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. Second Edition. London i New York: Routledge.

Perić, A. (2009), *Montessori iz prve ruke*. Osijek.

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

Rajić, V. (2011), *Samoaktualizacija, optimalna iskustva reformne pedagogije*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. *Napredak*, br. 153, s. 235 – 247.

Rathunde, K. (2001), Montessori Education and Optimal Experience: A Framework for New Research. Preuzeto s:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.186.6082&rep=rep1&type=pdf>

Seitz, M., Hallwachs, U. (1996), *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa

Valjan Vukić, V. (2012), *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Zaninović, M. (1988), *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.

URL 1 – <https://www.sabor.hr/hr/30-godina-visestranacija-u-hrvatskoj> (Pristup: 27.4.2021)

URL 2 - <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=2013> (Pristup: 27.4.2021)

URL 3-
<https://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Montessori%20prip%20za%20zivot%20-%20pog> (Pristup: 21.3.2021)

URL 4 - <https://montessori-ami.org> (Pristup: 1.5. 2021)

URL 5- <https://proleksis.lzmk.hr/41187/> (Pristup: 1.5.2021)

URL 6 - <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=18542> (Pristup: 3.5.2021)

URL 7 - https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisational-variations-and-alternative-structures-single-structure-education-1_hr (Pristup: 31.8.2021)

URL 8- <https://montessoricommons.cc/the-characteristics-of-the-montessori-materials-for-sensorial-education-2/> (Pristup: 31.8.2021)

URL 9 - <https://pametnomedosta.wordpress.com/2017/02/21/nova-slika-djeteta/> (Pristup: 31.8.2021)

URL 10 - <https://www.themontessorinotebook.com/setting-limits-montessori-style/> (Pristup: 1.9.2021)

URL 11 - <https://www.guidepostmontessori.com/blog/multi-age-classrooms-montessori> (Pristup: 1.9.2021)

URL 11 - [alternativne škole | Hrvatska enciklopedija](#) (Pristup: 20.9 2021)

URL 12 - [Montessori vrtići u Hrvatskoj – HMD \(hrmdrustvo.hr\)](#) (Pristup: 21.9.2021)

URL 13 - [The Six Principles of the Montessori Prepared Environment Explained - NAMC Montessori Teacher Training Blog \(montessoritraining.blogspot.com\)](#) (Pristup: 21.9.2021)

Popis tablica

| | |
|---|----|
| Tablica 1. Pedagoška i didaktička načela Marije Montessori..... | 16 |
| Tablica 2. Principi pripremljene okoline..... | 21 |

Sažetak

Pojam i uloga pripremljene okoline u Montessori pedagogiji

Ključne riječi: Maria Montessori, Montessori pedagogija, pripremljena okolina

Montessori pedagogija, koja je osnovana od strane Marije Montessori, je alternativna pedagogija koja je u središtu svog odgojno-obrazovnog procesa stavila dijete. Dijete se u Montessori pedagogiji shvaća kao prirodno i stvaralačko biće sa svim njegovim potencijalnim vještinama i sposobnostima. Kako bi dijete moglo zadovoljiti svoje odgojno-obrazovne potrebe, primijenjuju se načela i principi Montessori pedagogije, a jedno od načela je i pripremljena okolina. Ovaj diplomski rad bavi se tematikom pojma i uloge pripremljene okoline u Montessori pedagogiji. Prikazan je kratki povijesni pregled razvoja alternativnih pedagoških koncepcija te biografija Marije Montessori, a u glavnom dijelu diplomskog rada prikazana je pripremljena okolina u predškolskoj ustanovi u osnovnoj školi. Uz navedeno, prikazana je i uloga Montessori pripremljene okoline za djecu s teškoćama u razvoju.

Abstract

The concept and role of the prepared environment in Montessori pedagogy

Keywords: Maria Montessori, Montessori pedagogy, prepared environment

Montessori pedagogy, founded by Maria Montessori, is an alternative pedagogy that has placed the child at the center of its educational process. In Montessori pedagogy, a child is perceived as a natural and creative being with all of its potential skills and abilities. In order for a child to satisfy its educational needs, principles and tenets of Montessori pedagogy are applied, and one of the principles is the prepared environment. This thesis deals with the subject of the concept and role of the prepared environment in Montessori pedagogy. A brief historical overview of the development of alternative pedagogical concepts and a biography of Maria Montessori are presented, while the main part of the thesis shows the prepared environment at a preschool in elementary school. In addition, the role of Montessori prepared environment for children with developmental impairments is presented.