

Odnos nastavnika i učenika u redovnoj i Montessori školi

Copić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:162:783109>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-13**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija



Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija

Odnos nastavnika i učenika u redovnoj i Montessori školi

Diplomski rad

Student/ica:

Ana Copic

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ana Copić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Odnos nastavnika i učenika u redovnoj i Montessori školi** 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, 22. ožujka 2024.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Metodologija rada	2
3. Od tradicionalog školstva do alternativnih škola i pojave Montessori pedagogije ...	3
4. Biografija Marie Montessori	8
5. Montessori koncepcija odgoja i obrazovanja	11
5.1 <i>Razvoj djeteta i razdoblja posebne osjetljivosti</i>	12
5.2 <i>Načela Montessori pedagogije</i>	16
6. Montessori škola	20
6.1 <i>Organizacija rada u Montessori školi</i>	21
7. Nastavnik u Montessori školi	24
8. Učenik u Montessori školi	27
9. Odnos između nastavnika i učenika u Montessori školi	30
10. Organizacija rada redovne škole	36
11. Izazovi rada nastavnika u suvremenoj školi	39
11.1 <i>Pedagoški kompetentan nastavnik i njegova uloga u suvremenom nastavnom kontekstu</i>	40
11.3 <i>Značaj i uloga nastavnika u procesu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja</i>	43
12. Odnos nastavnika i učenika u redovnoj školi	46
13. Refleksija na odnos između učenika i nastavnika u redovnoj školi i Montessori školi	54
14. Zaključak	58
15. Literatura	60
16. Popis tablica	68
17. Sažetak	69

1. Uvod

Jedna od temeljnih društvenih institucija, koja prije svega odgaja i priprema djecu i mlade za participaciju u suvremenom svijetu svakako je škola. Stoga se, školi, njezinoj ulozi i značaju treba posvetiti velika pažnja jer je ona ta koja izgrađuje buduće, ali i sadašnje naraštaje. Kada je riječ o samoj školi kao instituciji, važno je posebnu pažnju posvetiti ključnim akterima, a to su prije svega učenik i nastavnik. Učenik i nastavnik, točnije odnos koji se ostvaruje između učenika i nastavnika kroz interakciju i komunikaciju za vrijeme odvijanja cjelokupnog odgojnog i obrazovnoga procesa, predstavljaju jednu relevantnu temu unutar pedagogije koju je svakako nužno detaljnije istražiti. Isto tako, osim redovnog školskog sustava učestalo se pojavljuju i alternativne pedagoške koncepcije pod kojim se podrazumijevaju drugačiji pogledi i pristupi školi, njezinoj unutarnjoj organizaciji, pa tako i samom učeniku i nastavniku kao najvažnijim čimbenicima odgoja i obrazovanja. Jedna od najpoznatijih alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja u cijelom svijetu, a u skladu s tim i u Hrvatskoj je Montessori pedagogija. Isto tako, potrebno je istaknuti kako se na alternativne pedagoške koncepcije gleda kao na „drugačije“ koncepcije odgoja i obrazovanja koje predstavljaju drugačije, nove, inovativne i kreativne promjene u školstvu, dok se redovne škole često kritizira kao one koje svojom unutarnjom organizacijom, pristupom prema učenicima i načinom rada „zaostaju“ za suvremenim promjenama i s njima povezanim potrebama društva. Odabir teme ovoga rada je potaknut prethodno navedenim relevantnim odrednicama kada je riječ o instituciji škole. Kroz ovaj rad će se predstaviti organizacija Montessori pedagoške koncepcije s fokusom na organizaciji Montessori škole, kao i organizacija institucije redovne škole s primarnim fokusom na odnosu između učenika i nastavnika koji čine najvažnije čimbenike unutar institucije škole.

Na samom početku rada, nakon prikaza metodologije rada, ukratko se predstavlja pojava alternativnih škola i temeljnih obilježja pedagoške koncepcije Montessori, kao i sama biografija Marie Montessori i elementarnih obilježja Montessori koncepcije odgoja i obrazovanja. U središnjem djelu rada, u okviru kojeg se predstavlja Montessori pedagogija, fokus je stavljen na samog nastavnika, kao i na učenika u Montessori školi i njihov međusobni odnos. Nadalje, ukratko se predstavlja organizacija redovne škole kako bi se omogućilo stjecanje potpunijeg razumijevanja uloge nastavnika u tom kontekstu, a nakon toga i međusobnog odnosa koji se ostvaruje između nastavnika i učenika u redovnoj školi.

2. Metodologija rada

Problematiku ovoga diplomskoga rada čini odnos između nastavnika i učenika u redovnoj i Montessori školi. Ovaj diplomski rad za cilj ima prikazati ulogu i položaj nastavnika i učenika u Montessori školi usporedno s ulogom i položajem nastavnika i učenika u redovnoj školi s primarnim fokusom na njihovom međusobnom odnosu.

U svrhu izrade ovoga diplomskoga rada izvršen je sustavan pregled relevantne literature čija je tematika u prvom redu vezana za nastavnika i učenika u Montessori školi, te u redovnoj školi, s primarnim fokusom na njihovu uzajamnom odnosu. Primarni izvori su predstavljali temelj za pronalazak ostalih relevantnih izvora za tematiku ovoga diplomskoga rada.

3. Od tradicionalnog školstva do alternativnih škola i pojave Montessori pedagogije

Škola jest ključ razvoja dugoročnih društvenih promjena. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova je najznačajnija i najrelevantnija, najstarija, najraširenija i najprosperitetnija institucija (Vukasović, 2001). Ona bi se trebala mijenjati i usavršavati u suglasju s društvenim promjenama. Naime, otkada postoji obvezna škola, prisutni su i scenariji koji su poželjni unutar učionice (Stevanović, 2004). Mnoge knjige i priručnici koji se odnose na organizaciju rada unutar škole pružaju upute nastavniku kako bi trebao organizirati nastavu, pri čemu se čini „normalnim“ da ga učenici slušaju i sjede dok nastavnik drži predavanje nastavne jedinice. I danas, brojni nastavnici imaju predodžbu učionice kao mjesta unutar kojega se nastavna jedinica realizira samo kroz pripovijedanje učenicima i zapisivanjem na ploču, a samo u tu svrhu nastavnici upotrebljavaju i suvremenu tehniku i tehnologiju unatoč tome što im se pružaju različite suvremene mogućnosti za realizaciju nastave (Matijević, 2009). Osposobljavanje i pripremu kreativnih nastavnika koji kontinuirano provode akcijska istraživanja, potiču učenike na angažman u svim nastavnim situacijama, te svoje djelovanje doživljavaju poput kontinuiranog istraživanja i realizaciju pedagoških događaja u okviru kojih će participirati skupa sa svojim učenicima nije jednostavno ostvariti zbog onih nastavnika koji rade u skladu s modelima koji su strogo usklađeni s propisima u knjigama s kojima se susreću na fakultetu i koji su desetljećima provjeravani u nastavnoj praksi. Zbog nastavnika koji ne pokazuju interes za promjenama kada je riječ o načinu realizacije nastavnih programa i pristupu prema učenicima i mladi nastavnici dolaze s repertoarima ponašanja koja su već godinama prisutni kod stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom sustavu i nastavnika s kojima se susreću. Iz tog razloga, nastavnički fakulteti, umjesto da usavršavaju nastavnu praksu, zapravo konzerviraju postojeće stanje (Matijević, 2009). Još je Maria Montessori isticala kako je školski sustav nažalost u tolikoj mjeri otuđen od suvremenog društvenoga života tako da se čini kako je suvremeni društveni život gotovo isključen iz procesa odgoja i obrazovanja (Montessori, 2013). U skladu s navedenim, jasno je kako nije dovoljno samo pripremiti nastavnika znanstvenika, već je od iznimne važnosti pripremiti školu (Montessori, 2023). „Pripremanje nastavnika za rad nužno treba ići u korak sa preobrazbom same škole. Zaista se osjeća potreba za obnovom metoda poučavanja i odgajanja, a onaj tko se bori pod tom zastavom, bori se za obnovu čovječanstva“ (Montessori, 2023: 35). „Temeljna osnovica promjene treba biti ona škola koja dopušta prirodno ponašanje i pojedinačnu živahnost djeteta. Pedagogija koja izvire iz pojedinačnog proučavanja učenika treba se temeljiti na promatranju slobodne djece, odnosno

djece koju se nadgleda i poučava, pri čemu ih se ne pritišće“ (Montessori, 2023: 37). Navedene konstatacije Marie Montessori predstavljaju drugačiji pogled na dijete i cjelokupni odgojno-obrazovni proces, a riječ je o jednom od alternativnih modela, odnosno reformnih pedagoških koncepata na kojem je fokus rada, no prije toga potrebno je predstaviti reformu u odgoju i obrazovanju s početka 20. stoljeća u širem kontekstu.

Upravo zbog brojnih kritika koje se upućuju odgojno-obrazovnom sustavu dolazi do školskih reformi s početka 20. stoljeća, a svi novonastali modeli najčešće se definiraju kao alternativni (Milutinović, Zuković, 2013). Stoga, tijekom 20. stoljeća odvijao se izniman napor u potrazi za primjerenijim odgojno-obrazovnim sistemom (Bosnić, 2014). Pokušaji reformi pedagoških koncepata u odnosu na one koji su bili uobičajeni unutar sustava odgoja i obrazovanja zaista su bili brojni i nastali su u sjeni mnogih društvenih, znanstvenih, kao i ekonomskih promjena toga razdoblja, te su imali aspiracije za ići u susret s aktualnim potrebama i promjenama u društvu (Zorić, 2017). Promjene koje su se odigrale u ekonomskom i socijalnom razvitku nametale su potrebu za modernijom i fleksibilnijom školom koja bi pružala opća i stručna znanja koja su primjerena tim promjenama. Iz tog razloga, nove koncepcije odgoja i obrazovanja počivaju na dvije elementarne postavke, a to su uvažavanje potencijala djeteta i njegove prirode, te potreba suvremenoga života i priprema mladih za aktivnom participacijom unutar novih koncepcija škola i njihovih modela, kao što su primjerice radna škola, škola bez zidova, škola po mjeri ili pak aktivna škola (Bosnić, 2014). Alternativne škole podrazumijevaju one škole koje se orijentiraju prema učeniku i koje donose svojevrsne promjene unutar tradicionalnog školskog sustava (Maras, Marinac, 2022). Općenito, alternativne škole funkcioniraju kao javne ili privatne sa svojim karakterističnim, revolucionarnim pedagoškim konceptima, te fleksibilnijim nastavnim planom koji je utemeljen u pojedinačnim interesima, kao i potrebama učenika. Alternativne pedagoške koncepcije, bez obzira na njihov pojedinačan uspjeh, rezultirale su iznimnim rezultatima kada je riječ o premještanju položaja učenika u centar pažnje, dok nastavnik postaje onaj koji usmjerava, savjetuje i pruža pomoć. Na taj način, postepeno se mijenja i atmosfera u školi, dolazi i do promjene odnosa između učenika i nastavnika. Zapravo, intencija je bila prije svega u tome da učenje i škola postanu privlačni, da škola bude mjesto radosti i da učenici u nju dolaze sa žarom za učenjem. Pri tome, važno je istaknuti da njihov utjecaj na organizaciju školstva svugdje nije bio jednak, ali ono što je sigurno svakako je to da trenutno malo tko želi braniti autoritarnu školu (Bosnić, 2014).

Kako je navedeno, za vrijeme razdoblja reformne pedagogije pojavio se veći broj pokušaja radikalnog prestrukturiranja unutarnjeg načina funkcioniranja škola, a neki od najznačajnijih bili su Montessori metoda, Waldorfska škola, Freinetova pedagogija, Dalton-plan, Projektna metoda i drugi. Brojni napori za transformaciju škole s prve polovice 20. stoljeća održani su sve do sada, te su se sa svojim zalaganjem protiv ideologije standardizacije postepeno razvili u koncepte različitih alternativnih škola. Jasno je kako je značaj reformne pedagogije velik jer je uvelike doprinjela sve većem preispitivanju tradicionalnog modela obrazovanja, njegove primjerenosti i njegovih nedostataka (Milutinović, Zuković, 2013). Posljednja tri desetljeća širom cijeloga svijeta Montessori, Waldorfska pedagogija, Jean-plan, kao i mnogi drugi pedagoški modeli postali su predmet sve izraženijega interesa znanstvenika, pedagoga i učitelja (Bašić, 2011). Danas, kao i posljednjih pedesetak godina na području europske plurarne pedagoške i školske scene rade mnoge škole koje prate vizije i spoznaje Marie Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, kao ostalih predstavnika alternativne pedagogije (Batinić, Radeka, 2017). Na samom području bivše Jugoslavije, tijekom 20. stoljeća, doseg i učinak reformskih pedagoških pristupa bio je nazočan, međutim ne posvuda u jednakoj mjeri. Njihov utjecaj je bio najveći na području Hrvatske i Slovenije, nego što je to slučaj s ostalim zemljama bivše Jugoslavije (Zorić, 2017). Konkretno, u Hrvatskoj od 1990-ih se postepeno otvaraju vrata školskom pluralizmu, ali taj proces razvoja je vrlo usporen i minimalan (Batinić, Radeka, 2017). Kada se raspala SFR Jugoslavija, došlo je i do raskida s tadašnjom socijalističkom ideologijom, a samim time i sa službenom socijalističkom pedagoškom paradigmom u novonastalim državama (Zorić, 2017). Težnja se isticala ka preorijentaciji prema novim sadržajima i vrijednostima političkoga, odnosno pedagoškoga pluralizma. Međutim, cjelokupan proces i razvoj unutar prakse je bio uvelike pod ograničenjem dugotrajne tradicije, kao i ekonomskim te kulturološkim kapacitetima. Važno je istaknuti kako se pedagoški pluralizam razvijao isključivo unutar prihvatljivih granica državne obrazovne politike, uglavnom kroz reafirmaciju pojedinih ideja reformske pedagogije, a ne otvaranje različitih alternativnih škola (Zorić, 2017). Na području današnje Republike Hrvatske, od kraja Drugoga svjetskoga rata i sve do početka zadnjega desetljeća prošloga stoljeća djeca su imala mogućnost pohađanja isključivo državne osnovne škole. Pojam alternativne škole u tom periodu nije bio upotrebljavan iz razloga što takve škole nisu niti postojale. Ista situacija je bila i s pojmovima „školska autonomija“ i „slobodna škola“ iz razloga što su se sve škole doživljavale kao slobodne i demokratske i da nitko ne bi smio zahtijevati više od onoga što država dozvoljava unutar javnih državnih škola (Matijević, 2021). U odnosu na Hrvatsku, udio

alternativnih i privatnih škola u ostalim europskim zemljama je znatno veći, a podzastupljenost alternativnih škola u Hrvatskoj jest i jedan od pokazatelja realnih mogućnosti roditelja da za svoju djecu odabiru onu pedagošku koncepciju i školu u okviru koje će odgajati i obrazovati svoju djecu (Batinić, Radeka, 2017).

Potrebno se osvrnuti na neke od najpoznatijih alternativnih škola, a to su svakako Waldorfska škola i Freinetova škola uz Montessori školu na kojoj je fokus rada. Prva, odnosno najstarija Waldorfska škola je osnovana 1919. godine u gradu Stuttgartu. Upravo se na području Hrvatske rodio utemeljitelj Waldorfske škole, Rudolf Steiner, a prva Waldorfska škola na području Hrvatske jest osnovana u gradu Zagrebu 12. rujna 1993 (Matijević, 2021). Škola je započela s radom sa statusom trogodišnjega eksperimentalnog programa, a nakon pozitivne procjene Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa odlučilo se da se nastavni plan i program prema kojem radi ta škola prihvaća (Maras, Marinac, 2022). U Hrvatskoj aktivno rade dvije Waldorfske škole i to u gradu Zagrebu i gradu Rijeci (Matijević, 2021). Druga alternativna škola na koju se potrebno osvrnuti je ona koju je Célestin Freinet 1937. u Francuskoj utemeljio kao „*Narodnu školu*“ uz poznatu krilaticu „*Kroz život-za život- kroz rad*“. Jasno je kako je relevantan element Freinetove pedagogije rad, a njegova škola trebala bi nositi naslov „*Radna škola*“ što podrazumijeva da je rad u fokusu dječjih aktivnosti (Jagrović, 2007). Potom, prva prava implementacija Montessori metode na području Republike Hrvatske veže se uz predškolsku ustanovu, odnosno dječji vrtić jedne Židovske općine u gradu Zagrebu koji je započeo s radom 1923., a radio je do 1941. Potrebno je istaknuti kako je prvi vrtić čiji je rad bio organiziran po Montessori modelu bio također otvoren u gradu Zagrebu, a s radom je započeo 1934. Radilo se o jednom privatnom vrtiću kojeg je osnovala barunica Dédée Vranyczany, a ona je bila prva Hrvatica s izobrazbom po Montessori metodi (Batinić, Radeka, 2017). Od posebne važnosti je suvremeni moment u razvitku Montessori pedagogije na području Hrvatske koji je započeo s 1991. godinom kada je otvorena prva „*Dječja kuća*“ u Splitu, dok je 2003. godine otvorena „*Osnovna Montessori škola Barunice Dédée Vraniczany*“ (URL 1). Škola se nazvala prema barunici Dédée Vranyczany koja je godine 1934. inicirala osnivanje prvog Montessori vrtića u Zagrebu, a utemeljili su je roditelji i skrbnici one djece koja su polazila Montessori vrtiće. Općenito, alternativne škole na području Republike Hrvatske čiji su roditelji osnivači djeluju više od 20 godina.

Postojanost Montessori pedagoške koncepcije je duža od sto godina (Marshall, 2017). Pristup koji je izgradila Maria Montessori je sveobuhvatan i cjelovit, te se niti jedan njegov dio ne može izostaviti (Montessori, 2023). Maria Montessori je uvidjela kako sustav odgoja i

obrazovanja više nije u mogućnosti pružati odgovore na potrebe djece zbog iznimne dominacije frontalne nastave, te iz toga razloga donosi odluku da sustavu pruže drugačija didaktička i pedagoška polazišta. Koncept koji je zagovarala Maria Montessori utemeljen je na obilježjima reformne pedagogije, a od nositelja odgojno-obrazovnoga procesa zahtjeva veći udio ručnoga rada i aktivnog učenja djece uz isticanje težnje ka napuštanju krute forme koja dijete pozicionira na mjesto pasivnoga promatrača (Matijević, 2001). Sama njezina metoda je nastala upravo iz promatranja djece tijekom igre (Vesel Plos, 2021). Promatrajući djecu utvrdila je kako je isti odgoj moguć u svim slojevima društva i među svim rasama na svijetu (Montessori, 2023). Stoga, širom svijeta pedagogija Marie Montessori je izazvala širok interes (Krepeš, 2016). Primjenjivanje Montessori metode u procesu odgoja i obrazovanja svakako značajno pridonosi pedagoškom pluralizmu jer potiče individualne mogućnosti svakog pojedinca te pruža mogućnost za usklađivanjem različitih mogućnosti pojedinca i njihovih diferenciranih kultura (Krepeš, 2016). Stoga, Montessori pedagogija se smatra kao dobar primjer pedagoških odgovora na individualne potrebe svakog pojedinoga djeteta u okviru sve izazovitijeg modernoga društva (Bašić, 2011). Jasno je kako je znanstveno promatranje kakvo zagovara Maria Montessori različito od uobičajenoga razumijevanja znanstvenosti u vrijeme kada je nastalo i na taj način se ona približila modernom poimanju mogućnosti shvaćanja čovjeka unutar kojega su objektivni i subjektivni moment ujedinjeni. Od tud dolazi i elementarna značajka koja se prikazuje na prvom stupu Montessori pedagogije i ona ističe potrebu za promatranjem djeteta jer će nam ono samo otkriti svoj put. Temeljem opažanja, Montessori je formulirala teoriju osjetljivih razdoblja koja služi kao alat za demonstraciju i razumijevanje slijeda razvoja djeteta sve do vremena odrasle dobi (Bašić, 2011). Nadalje, pedagoški rad kakav je zagovarala temelji na znanstvenom promatranju djetetova spontanoga učenja, stimuliranju samostalnoga djelovanja, kao i na poštovanju osobnosti svakog djeteta. Sama odgojna metoda za koju se zalaže temelji se na djetetovu samoodgoju i samopoučavanju. Jedno od najvažnijih obilježja njezine pedagogije je sloboda osjećaja, mišljenja i odlučivanja. Značajan naglasak je stavljen na odgoj osjetila i razvoj cjelokupne motorike djeteta jer je tijelo važan čimbenik za razvoj djeteta. U cjelini, Montessori pedagogija visoko cijeni sam proces usvajanja znanja koji je brižljivo vođen i orijentiran prema učeniku koji do spoznaja dolazi proučavanjem i oblikovanjem didaktičkih materijala. Organizacija, točnije planiranje i izrada zajedničkih planova u kojima participiraju i učenici čini Montessori pedagogiju u potpunosti drugačiju od ostalih (Maras, Marinac, 2022).

4. Biografija Marie Montessori

Još u 19. stoljeću je započeo kritički odnos prema tradicionalnome procesu odgoja i obrazovanja, a u tom kontekstu posebno mjesto zauzima Maria Montessori čija se filozofija odgoja i obrazovanja zadržala više od sto godina (Kepeš, 2016). Temeljem toga, iznimno je važno u kratkim crtama prikazati samu biografiju Marie Montessori. Kada je riječ o životu, radu i djelovanju Marie Montessori, prije svega je potrebno istaknuti da ona u samoj svojoj osobnosti pronalazi jedan autentičan izvor misli i ideja, kao i u cjeloživotnom učenju koje je poticano neprekinutim prožimanjem njezina privatnoga života, kao i njezina stručnog usavršavanja. Maria Montessori rođena je 1870. godine, nedaleko Ancone. Djetinjstvo i mladenaštvo Maria Montessori je proživjela na kraju 19. stoljeća u Italiji. Važno je naglasiti da je Maria Montessori, suprotstavljajući se vremenu u kojem živi, izabrala studij medicine koji je u društvenom mentalitetu toga vremena podrazumijevao liječnički poziv rezerviran isključivo za muškarce, dok su se djevojke u pravilu školovale za zanimanje nastavnice. Tom svojom odlukom i činom, Maria Montessori postigla je to da je bila prva žena koja je postala liječnica u Italiji (Montessori, 2023), a njezina želja za daljnjim učenjem i usavršavanjem ogledala se u ogromnoj snazi i energiji da uspije kao žena na znanstvenome području (Kepeš, 2016). Njezin put do uspjeha je bio trnovit, a do svoje 37. godine borila se za pravo žena da studiraju medicinu (Kepeš, 2016). Također, Maria Montessori specijalizirala je psihijatriju na klinici Sveučilišta u Rimu (Montessori, 2023). Svoju karijeru započinje kao liječnica, a radeći na sveučilišnoj bolnici u Rimu došla je u doticaj s djecom koja imaju posebne potrebe. Upravo je iskustvo rada s djecom koja imaju posebne potrebe imao najviše utjecaja na njezin kasniji rad s djecom, a posebno relevantna spoznaja Marie Montessori temelji se na tome što je isticala kako se s takvom djecom u većoj mjeri treba pozabaviti iz područja pedagogije, a ne medicine (Seitz, Hallwachs, 1997). Isto tako, Maria Montessori je iznimno vrednovala značajne filozofe, odgajatelje i pedagoge (Montessori, 2023) kao primjerice Frobela, Pestalozzija ili Rousseausa, a oni su imali relevantan utjecaj na njezin kasniji rad unutar područja pedagogije (Matijević, 2001). Kako se Maria Montessori sve više okreće djeci, zanimanju za njihov razvoj, odlučuje se za još jedan studij, te je započela je sa studijem psihologije i pedagogije (Seitz, Hallwachs, 1997). Po završetku studija, Maria Montessori se u potpunosti fokusira na odgoj i obrazovanje djece, te je uvelike izmjenila način rada u školi koji se prije svega temelji na individualnom i samostalnom radu djece, što čini jedno od najrelevantnijih polazišta Montessori pedagogije (Montessori, 2023). Na ovom mjestu je interesantno istaknuti kako je primarna želja roditelja

Marie Montessori bila da ona postane nastavnica, a tome se sama usprotivila svojom upornošću. Međutim, činjenica je da je veći dio svojega profesionalnog života radila kao nastavnica, ali to je bila njezina kasnija odluka, kao već odrasle žene (Seitz, Hallwachs, 1997).

Prva Dječja kuća, odnosno „*Casa dei Bambini*“ s radom je započela 1907., a bila je smještena u jednom iznimno siromašnom predgrađu Rima. Važnost ove ustanove se ogleda u djelovanju Marie Montessori, točnije prvom početku primjene Montessori metode unutar odgojno-obrazovne ustanove (Seitz, Hallwachs, 1997). Važno za istaknuti jest kako je *Casa dei Bambini* postala uzor mnogim vrtićima širom Europe (Matijević, 2001). Nakon nekoliko godina, s radom je započela i prva Montessori škola u Sjedinjenim Američkim Državama, a to se dogodilo godine 1911 (Greene, 2005 navedeno u Fitch, 2013). Već je ranih 1900-ih Maria Montessori zagovarala značaj i važnost ranoga uključivanja učenika u proces vlastitog učenja (Whitescarver, Cossentino, 2007), a u odgojno-obrazovnim ustanovama Marie Montessori naglasak se stavlja na važnost zanimljivog, kao i smislenoga rada za djecu uz dostupnost izbora (Greene, 2005 navedeno u Fitch, 2013). Postepeno, Maria Montessori odnosno njezino djelo i rad doživjelo je širom svijeta velik odjek, a već je 1913. imala posvećenu naslovnu stranicu u američkom časopisu *New Times* gdje je nazvana „najinteresantnijom ženom na svijetu“. U kontekstu života i rada Marie Montessori važno je istaknuti kako je čak sedam godina provela u Indiji gdje je educirala gotovo 1000 učitelja, a nakon povratka već je bila stara 75 godina. Maria Montessori, zbog svojih brojnih zasluga i postignuća, bila je nominirana i za Nobelovo priznanje za mir, ali nažalost nije ga primila. Godine 1952. Maria Montessori je preminula, svega nekoliko mjeseci prije svojega 82. rođendana, a sahranjena je na malom katoličkom groblju. Međutim, i nakon njezine smrti, nastao je još čitav niz knjiga koje su utemeljene na rukopisu predavanja same Marie Montessori (Seitz, Hallwachs, 1997), a u drugoj polovici 20. stoljeća, Montessori koncepcija napokon postaje „svjetska sila“ u obrazovanju (Edwards, 2006).

Godine 1929. je osnovano i međunarodno Montessori udruženje AMI- Association Montessori Internationale koje je nastalo iz potrebe za identitetom i jedinstvom Montessori pokreta iz kojeg su se u brojnim zemljama osnivale dječje kuće (Seitz, Hallwachs, 1997). Udruga Montessori Internationale (AMI) zagovara i promiče proučavanje, primjenu, kao i širenje izvornih ideja i načela Montessori pedagogije (Edwards, 2002). Na kraju ovoga dijela potrebno je istaknuti da je u cjelokupnoj povijesti pedagogije samo katkad moguće naići na ime jedne žene kao što je to bila Maria Montessori. Stoga, s pravom se može tvrditi kako je Maria Montessori bila žena prije svojega vremena (Whitescarver, Cossentino, 2007). Ona je cijeli svoj

životni vijek posvetila popularizaciji svojih misli, a isto tako značajan dio života usmjerila je prema djeci (Kepeš, 2016). Maria Montessori svakako jest jedna od najznačajnijih žena unutar cjelokupne povijesti pedagogije, a o njezinoj pedagoškoj koncepciji se uči i na fakultetima, te se njezina metoda odgoja i obrazovanja implementira u školama i vrtićima širom svijeta (Kepeš, 2016). Maria Montessori je nakon svojega života i rada ostavila kako u teorijskom tako i u praktičnome pogledu jednu cjelovitu filozofiju odgoja čija su saznanja utjecala na razvoj pedagogije širom svijeta. Danas, Montessori metoda je postojana u gotovo svim zapadnim državama SAD-a i Europe, ali i šire (Kepeš, 2016). Tijekom zadnjih desetljeća sve više raste interes pedagoga i znanstvenika za Montessori pedagogijom, a u praksi se potkrepljuje da se radi o suvremenoj, modernom vremenu adekvatnoj pedagogiji koja je primjerena razvojnim potrebama suvremene djece i mladih (Bašić, 2011). Kao zaključak ovog poglavlja koji se ukratko fokusira na prikaz najvažnijih crta iz života Marie Montessori, te kao uvod u prikaz Montessori koncepcije odgoja i obrazovanja dobro može poslužiti jedan citat koji ukazuje na to kako Montessori gleda na dijete, kao i na to koje mjesto ima nastavnik u samom procesu odgoja i obrazovanja djeteta: „Djeca su nam poslana kao kiša koja dolazi iz duše, kao bogatstvo i obećanje koje se uvijek može ispuniti; naša je dužnost da se pobrinemo i da pripomognemo da se to zaista i ispuni. Nemojte misliti da je dijete slabić; dijete je ono što će izgraditi ličnost čovjeka“ (Schulz-Benesch, 1961 navedeno u Seitz, Hallwachs, 1997: 24).

5. Montessori koncepcija odgoja i obrazovanja

Maria Montessori pruža uvid u jednu drugačiju i posebnu metodu odgoja i obrazovanja djece. Posebice kroz jedno od svojih najvažnijih djela *Otkriće djeteta (2023)* iz rečenice u rečenicu, Maria Montessori sve više otkriva svoj suvremeni pogled na svijet i na dijete (Montessori, 2023). Samo ishodište Montessori pedagogije jest odgoj u tolerantnom okruženju u kojem se prihvaćaju različitosti, upoznaju i prihvaćaju kulture raznih naroda, te ističe važnost mira u svijetu uz isticanje ljubavi prema prirodi i očuvanju čovjekove okoline (Buczynski, 2019). U prvom redu, Montessori pedagogija naglašava vrijednosti koje su prijeko potrebne u današnjem društvu u kojem se sve brže odvijaju velike promjene. Početna osnova u odgoju i obrazovanju, u okviru Montessori pedagogije, su njegovanje samostalnosti, sposobnosti suradnje i timskoga rada, kreativnosti, te sposobnosti uočavanja problema (Buczynski, 2019). Krajnji cilj Montessori pedagogije danas, kao i u vremenu njezina nastanka jest stvaranje odgovornog građanina svijeta putem maksimalnog razvoja sposobnosti svakog djeteta, pri čemu je presudna uloga škole jer i ona nudi podršku i pomoć za čitav život (Buczynski, 2019). Odgoj i obrazovanje prema načelima Montessori u prvi plan stavlja samousmjerenom učenje temeljeno na aktivnostima koje potiču razvoj društvenih vještina, emocionalni razvoj, kao i tjelesnu koordinaciju i stjecanje znanja. Posebno relevantno je što djeca doživljavaju radost učenja i samopoštovanje koje je popraćeno samostalnim učenjem (URL 2). Oblik odgoja i obrazovanja koji obilježava program u Montessori školama podupire mišljenje prema kojem je intrinzična motivacija najbolje razvijena kada se kod učenika potiče autonomija, svrha i majstorstvo (Fitch, 2013). Važno je istaknuti cilj Montessori odgoja i obrazovanja, a to je djetetov optimalan fizički, emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. Navedeni cilj se bitno razlikuje od cilja većine sustava za odgoj i obrazovanje koji su prije svega fokusirani na akademsko postignuće (Marshall, 2017). Točnije, cilj koji je potrebno postići jest uredno ustaliti prirodnu aktivnost djeteta (Montessori, 2023).

Montessori pristup jest individualizirani pristup odgoju i obrazovanju za djecu od predškolske dobi do srednjoškolske dobi koji svakom djetetu pomaže u postizanju punog potencijala u svim životnim područjima. Kako je istaknuto, prije svega radi se o pristupu čija je primarna orijentacija prema učeniku, a potiče kreativnost i znatiželju, potiče djecu da istražuju, postavljaju pitanja i razmišljaju tijekom procesa stjecanja vještina (URL 2). Kroz Montessori pristup naglasak se stavlja na razvoj samodiscipline, a ne na vanjsku kontrolu djeteta (Cossentino, 2006). Sama Maria Montessori je zagovarala cilj odgoja i obrazovanja koji

se očituje u odgajanju samostalne djece koja sama znaju čime se žele baviti (Wentworth, Wentworth, 2013 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Ljudsko dostojanstvo, prema Mariji Montessori, čini čovjek koji živi odgovorno i slobodno. Cilj i temelj njezine pedagogije jest u priznavanju tog dostojanstva već kod djeteta (Seitz, Hallwachs, 1997). Maria Montessori je duboko vjerovala da dijete treba poštivati i pružiti mu mogućnost slobodnoga razvoja, što je u njezino doba bilo revolucionarno (Seitz, Hallwachs, 1997). Njezina metoda se temelji na viziji kako djeca najbolje stječu znanje kada okolina uvažava njihovu prirodnu želju ka stjecanju znanja i razvoju vještina. Umjesto stavljanja fokusa na akademskoj izobrazbi, Maria Montessori se kroz svoju metodu orijentira na uvažavanje i poticaj individualnih razlika među djecom, brineći se za okolinu koja stimulira društvenu interakciju i emocionalnu kompetentnost kod djece (Kepeš, 2016). „Maria Montessori je osmislila jedinstveni put kojim je ujedinila i slabe i jake, uz naglasak da je put na kojem slabi jačaju isti kao i onaj na kojem jaki postaju savršeni“ (Montessori, 2023: 11). Isto tako, ukazala je na do tada nepoznatu metodu koja pozornost stavlja na dječje zanimanje i pomaže djetetu da kroz vlastitu aktivnost zadovolji znatiželju (Montessori, 2023). Svako pojedino dijete je jedinstveno i posebno, a to je polazište pedagogije Marie Montessori kada se promatra dijete (Seitz, Hallwachs, 1997). U svojim spoznajama, Maria Montessori se ne postavlja iznad djeteta, a često je i sama tvrdila kako svoje najvažnije spoznaje zahvaljuje upravo samoj djeci. O djeci govori kao o svojim „mentorima“ (Seitz, Hallwachs, 1997). Već na samom početku ističe kako pedagogija mora nadahnjivati univerzalno poimanje slobode, a time uvodi u svoj pristup, koji je jedinstven upravo po slobodi, odnosno po tome što dijete ima mogućnost slobodnog izbora onoga s čime će se pozabaviti u pomno pripremljenoj okolini (Montessori, 2023).

5.1 Razvoj djeteta i razdoblja posebne osjetljivosti

U središtu procesa odgoja i obrazovanja, za Mariu Montessori je dijete i njegov razvoj. Ona je slijedila dijete koje uči, odnosno shvaća svijet oko sebe iako toga samo nije svjesno, te je isticala kako ono što dijete radi prelazi iz podsvjesne na svjesnu razinu te se na taj način otvara izvor dostojanstva, radosti i ljubavi (Montessori, 2023). Prema mišljenju Marie Montessori, prvih šest godina u životu djeteta je izuzetno „osjetljivo“ razdoblje za izgradnju sposobnosti, kao i spremnosti za učenje (Seitz, Hallwasch, 1997). Sama Maria Montessori implementira koncept posebne osjetljivosti, pod kojim podrazumijeva stanja koja malenom djetetu pružaju mogućnost za razvijanje kontakata s vanjskim okruženjem. Upravo je temeljem razdoblja posebne osjetljivosti malome djetetu ono čime je okruženo interesantno, privlači

njegovu pozornost i oduševljava ga. Točnije, riječ je o periodima tijekom kojih dijete iskazuje posebnu tendenciju ka usvajanju specifične vrste stimulansa na koje njegov organizam instinktivno reagira, a za vrijeme razvojnoga perioda kod djeteta ta razdoblja izmjenično dolaze (Montesori, 1966). Posebna osjetljivost se pojavljuje tijekom najranijeg životnog razdoblja kod svih živih bića, a radi se o prolaznim razdobljima koji omogućuju stjecanje pojedinih sposobnosti, a kada se odvije nestaje i posebna osjetljivost (Seitz, Hallwachs, 1997). Potrebno je istaknuti i neke od značajki razdoblja posebne osjetljivosti prema Mariji Montessori, a radi se o sveprisutnosti, preklopivosti, vremenskoj ograničenosti te uočljivosti. Pod sveprisutnošću se podrazumijeva da se javlja kod sve djece do starosti od šest godina te približno u okviru sličnih vremenskih intervala, dok preklopivost podrazumijeva da se razdoblja međusobno vremenski preklapaju. Vremenska ograničenost se odnosi na to da se neka od razdoblja pojavljuju za vrijeme određene starosti djeteta, te kada ona prođe djetetu je znatno teže učiti u okviru tog područja. Posljednja značajka jest uočljivost koja se odnosi na to da je za vrijeme trajanja određenoga razdoblja posebne osjetljivosti kod djeteta moguće učiti kako ono s lakoćom, radosno i bez umora usvaja određene vještine. Maria Montessori je odredila postojanje nekoliko razdoblja posebne osjetljivosti, a to su: „razdoblje posebne osjetljivosti za govor, razdoblje posebne osjetljivosti za red, razdoblje posebne osjetljivosti za uočavanje malih dijelova cjeline, razdoblje posebne osjetljivosti za poboljšanje osjetilnih sposobnosti, razdoblje posebne osjetljivosti za spretnost u kretanju, te razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje“ (Garmaz, Tomašević, 2018: 457).

Razdoblje posebne osjetljivosti za govor odnosi se na prve tri godine života, jer je to vrijeme u kojem „duh sve upija“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 28). Riječ je o jednom od najranijih razdoblja čije je trajanje najduže (Philipps, 2003). Dijete već s četiri mjeseca izgovara nedefinirane tonove, dok u starosti od godine dana počinje izgovarati smislene riječi te u konačnici do treće godine dijete je već u stanju iskazati svoje misli na verbalan način (Garmaz, Tomašević, 2018). Maria Montessori smatra da djeca starija od 10 godina gube sposobnost brzog „upijanja“, odnosno mogućnosti intenzivnog učenja stranog jezika. Ukoliko se na razdoblja posebne osjetljivosti kod djeteta ne obrati pažnja na adekvatan način, Maria Montessori smatra da može doći do upadljivoga ponašanja. Također, Maria Montessori smatra da se reagiranjem na razdoblja posebne osjetljivosti, kao i posvećivanjem pozornosti tim razdobljima ipak ne bi trebale ispunjavati sve želje kod djeteta, već je djetetu potrebno pružiti priliku da u skladu sa svojim razvojno-psihološkim potrebama razvija vlastite sposobnosti i postane samostalno. Osim navedenog razdoblja posebne osjetljivosti za govor, Maria

Montessori ukazuje i na smisao za red prisutan kod djece, a ta osjetljivost se pojavljuje već za vrijeme prve godine života djeteta i prisutna je sve do završetka druge godine. Kada je riječ o urednosti, Maria Montessori prije svega ukazuje na važnost njegovane okoline u kojoj vladaju harmonični odnosi, a smisao za red jest poput prirodnog zakona koji djeci pruža mogućnost da stvore svoj osobni unutarnji smisao (Seitz, Hallwachs, 1997). Potom, razdoblje posebne osjetljivosti za uočavanje malih dijelova cjeline čini se da je u vezi s programiranjem globalnih te pojedinačnih sustava mozga iz razloga što se dijete za vrijeme starosti od petnaest mjeseci pa sve do starosti od dvije godine fokusira prije svega na zanimljivosti većih cjelina i detalje. Nadalje, razdoblje posebne osjetljivosti za poboljšanje osjetilnih sposobnosti traje za vrijeme od dvije godine starosti djeteta, pa sve do četiri godine starosti djeteta pri čemu se izuzetno relevantnim za vrijeme trajanja tog perioda ističe pružanje mogućnosti djetetu za razvijanje čuvstva jer na taj način dijete izgrađuje osnovicu za razvoj harmonične stvaralačke fikcije i preciznoga predočavanja koja se pojavljuju nešto kasnije (Garmaz, Tomašević, 2018). Sljedeće razdoblje posebne osjetljivosti koje je Maria Montessori uočila kod male djece je razdoblje posebne osjetljivosti za spretnost u kretanju koje se ogleda u povećanoj potrebi za kretanjem uz potrebu da te pokrete koordinira (Seitz, Hallwachs, 1997). Dijete već u starosti od dvije godine pomalo hoda uspravno i održava ravnotežu, a s četiri godine se postepeno razvija fina pokretljivost koja se odnosi na plesanje, crtanje, rezanje (Garmaz, Tomašević, 2018). Posljednje razdoblje posebne osjetljivosti koje je potrebno prikazati jest razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje koje se odnosi na period između druge godine starosti djeteta i šeste godine starosti djeteta, a taj period podrazumijeva povećanu osjetilnu zahtjevnost djeteta jer je dijete za vrijeme tog razdoblja psihološki povoljno za lako i potpuno prihvaćanje onih društvenih ponašanja koja su primjerena (Garmaz, Tomašević, 2018). Važno je istaknuti da dijete kada prođe određeno razdoblje posebne osjetljivosti, ono nestaje i tada prevladavaju neki drugi interesi (Seitz, Hallwachs, 1997). Isto tako je potrebno istaknuti i da je samo okruženje unutar kojeg djeca uče prema Montessori metodi prilagođeno razdobljima posebne osjetljivosti, pripremljeno s materijalima primjerenim sposobnostima i dobi djece u određenoj učionici (McCormick Rambuscrh, 2010 navedeno u Fitch, 2013).

Uz navedne osjetljive stupnjeve razvoja kod djece, važno se osvrnuti i na spoznaje o razvojnim fazama dječje osjetljivosti koje zapravo predstavljaju utemeljenje razdoblja posebne osjetljivosti kod djece. Razvojne faze kod djece se izmjenjuju tijekom šestogodišnjega razdoblja. Razdoblja posebne osjetljivosti kod svakoga djeteta prikazuju vrijeme specifične zrelosti za učenje i pažnju, a ona se javljaju u različitom trenutku kod svakog djeteta (Jargović,

2007). Život čovjeka od njegova rođenja, pa do punoljetnosti, odnosno osamnaeste godine Maria Montessori je podjelila u tri faze, pri čemu se prve dvije odnose na razdoblje djetinjstva, dok se treća odnosi na razdoblje adolescencije. Isto tako, svako pojedino razdoblje se ne može promatrati zasebno nego se ona nastavljaju jedno na drugo i svako čini osnovu za nadolazeće (URL 3). Svaka pojedina razvojna faza donosi određene specifične promjene kod kognitivnog, emocionalnog, fizičkog i socijalnog razvoja djeteta. Kada je riječ o razvojnim fazama, dijete prolazi razvojnom fazom kojem Maria Montessori posvećuje osobitu pozornost od rođenja djeteta do otprilike šeste godine života, a ta faza se naziva stvaralačka. To vrijeme jest period učenja putem svih osjetila, a učenje se događa uvijek i svuda, nesvjesno, putem emocija i kretanjem, a kroz to vrijeme dijete ima potrebu da se osamostali. Za to vrijeme dijete upija sve poticaje iz okoline koji služe kao poticaj za učenje u školi. Maria Montessori smatra da je djetetu potrebno pružiti slobodu da bude samo djelatno, što je u skladu s temeljnim načelom njezine pedagogije „pomozi mi da to sam učinim“. Relevantno za istaknuti je i to kako Maria Montessori smatra da je za dijete važno da prvi dio svojega života proživi na savršen način kako bi nadolazeće stupnjeve proživjelo na cjelovitiji način (Seitz, Hallwachs, 1997). Na prijelazu s prve na drugu glavnu fazu razvoja dijete se iznova rađa, ali ovoga puta kao socijalno biće. Samo društveno ponašanje djece tada postaje aktivno i izraženo, a obilježeno je igrama prema pravilima, pri čemu je djetetu važno pružiti mogućnost da bude aktivno i samostalno. U tom periodu dijete sve više izgrađuje apstraktno mišljenje i samo sebe počinje doživljavati kao slobodno biće. Postepeno se zanima i za ono neopipljivo i nevidljivo, a ne samo za ono što se nalazi pred njim. Opisana druga faza razvoja u djetinjstvu obuhvaća razdoblje čije je trajanje obilježeno od šeste do dvanaeste godine djeteta (Seitz, Hallwachs, 1997). Treća faza obuhvaća razdoblje adolescencije i ono se odnosi na razdoblje između dvanaeste godine života i osamnaeste godine života. U ovome razdoblju oni osjećaji koji su kod djeteta izgrađeni prema društvu i koji su s početka bili osobni i konkretni postepeno prelaze u apstraktne osjećaje. Ta faza je obilježena znatnim fizičkim, ali i psihičkim promjenama, a odnosi se i na razdoblje u kojem dijete postaje odrasla osoba. U dobi od osamnaest godina mladi čovjek treba donijeti osobnu odluku jer je prošao sve prethodne stupnjeve razvoja, a tada treba stasati samo preko svojega vlastitog iskustva (Seitz, Hallwachs, 1997). Kako bi se razvojne faze svakoga djeteta zadovoljile postoje dva ključna čimbenika u okviru Montessori pedagogije, a to su okolina koja se odnosi na vježbe i didaktičke materijale i nastavnik koji okolinu priprema za rad (Jargović, 2007). Na ovom mjestu, kada je riječ o razdobljima posebne osjetljivosti i razvojnim fazama kroz koje dijete prolazi, vrijedno je istaknuti citat same Marie Montessori: „Mi čovjeka moramo

uzeti za ruku, moramo ga sa strpljenjem i povjerenjem provesti kroz sve stupnjeve odgoja. Treba mu ponuditi sve: školu, kulturu, vjeru pa čak i cijeli svijet. Moramo mu pomoći da u sebi razvije ono što će mu pomoći da shvati. Nije riječ samo o teoriji, ovdje se zaista radi o odgojnoj praksi“ (Böhm, 1978: 24 navedeno u Seitz, Hallwachs, 1997: 38).

5.2 Načela Montessori pedagogije

Relevantno se osvrnuti na sama načela Montessori pedagogije, čije razumijevanje je važno kako bi se stekao potpuni uvid u samu koncepciju odgoja i obrazovanja koju zagovara Maria Montessori. Konkretno, načela u okviru Montessori pedagogije su: načelo poštivanja djeteta, načelo osposobljavanja osjetila i kretanje, načelo kako mišići pamte, načelo polarizacije pažnje, načelo slobodnog izbora i discipline, načelo pripremljene okoline, načelo rada s materijalom, načelo uloge odagajatelja te načelo „*pomozi mi da to učinim sam*“ (Seitz, Hallwachs, 1997). Prije svega, ističe se potreba za poštovanjem djeteta, njegove личности i dostojanstva koje treba biti prožeto kroz sve odgojno-obrazovne postupke nastavnika, metode poučavanja i sadržaje koji se uče i sve to treba biti temeljeno na istinskim djetetovim potrebama (Seitz, Hallwachs, 1997). Naime, prvi i elementarni zadatak odgoja je u tome da djetetu osigura okruženje unutar kojeg će mu biti omogućen razvoj sposobnosti koje mu je priroda podarila (Montessori, 2013). Djeci je potrebno osigurati slobodu iz razloga da se mogu razvijati na najkvalitetniji mogući način, u skladu s osobnim, individualnim mogućnostima. Od svih aktera odgoja, pa tako i od nastavnika, Montessori zahtijeva da na adekvatan način proučavaju napredak djeteta i da mu osiguraju i prenose ljubav, uvažavanje, kao i priznanje (Seitz, Hallwachs, 1997). Nužno je da svako dijete kao pojedinac bude slobodno i ima mogućnost da slijedi ono što hoće i ono što ga zanima (URL 4). Montessori smatra da je velik problem i ugroza ukoliko se dijete podredi i na njega se ureže žig kojeg će nositi cijeloga života. Djetetu je potrebno pružiti indirektnu pomoć za samoodgoj, te mu je potrebno omogućiti slobodan razvoj. U prethodno navedenom se ogleda revolucionarni stav Marie Montessori (Seitz, Hallwachs, 1997). Jednako kao i svi odrasli i dijete zavrjeđuje poštovanje i dostojanstvo, prije svega iz razloga što prolazi težak put u svojem razvoju. Stoga, priznavanje dostojanstva već kod djeteta jest temelj Montessori pedagogije (Seitz, Hallwachs, 1997).

Drugo načelo odnosi se na osposobljavanje osjetila i kretanje. Svaki čovjek svijet percipira upravo kroz vlastita osjetila. Maria Montessori je spoznala značaj i potrebu da djeca uz pomoć svojih osjetila dožive okruženje i relevantnost da se kroz odgoj djeci pruži mogućnost stjecanja primjerenih iskustava. Upravo u svijetu u kojem živimo sve relevantnije postaje doživljavanje svijeta putem svih osjetila (Seitz, Hallwachs, 1997). Putem osjetila uspostavlja

se komunikacija sa svijetom, stvaraju se veze i ulazi se u odnose. Stoga, odgajanje osjetila jedan je od temelja Montessori pedagogije. Također, Maria Montessori smatra da se razum djeteta izgrađuje putem kretanja i ono kretanjem izgrađuje vlastitu inteligenciju koja potpomaže psihički razvoj. U cjelokupnom razvoju djeteta kretanje ima relevantnu ulogu i ono je u korelaciji s razvojem inteligencije kod djeteta, a kako bi dijete bilo u mogućnosti kretati se njegovo biće treba imati zdrava tri važna elementa, a radi se o mozgu, osjetilima i mišićima (URL 3). Ukoliko se odgoj kretanja i odgoj osjetila ujedine u zajedničku cjelinu za Montessori to onda prelazi u čimbenik za zdravi duhovni, psihički, fizički i društveni razvoj djeteta (Seitz, Hallwachs, 1997). Nadalje, Maria Montessori ukazuje na to da mišići pamte i da je kretanje elementarna potreba djeteta te smatra da ono treba zadovoljiti tu potrebu (Seitz, Hallwachs, 1997). Sam razum se razvija putem kretanja, a inteligencija i kretanje su u uskoj korelaciji, te se ishodi učenja koje se realizira pomoću mišića ne može zaboraviti. Sve ono što se nauči uz pomoć vlastitoga tijela ostaje, kao primjerice vožnja bicikla. Upravo se u razredu Montessori škole djeca mogu slobodno kretati, te birati hoće li raditi za stolom ili na podu, a sam praktični rad realizira se putem samog materijala te se dijete treba mnogo kretati i ponavljati brojne aktivnosti u svrhu obavljanja zadatka (Seitz, Hallwachs, 1997).

Posebnu ulogu u okviru Montessori pedagogije ima polarizacija pažnje, kao i njezino poboljšanje. Stanje polarizacije pažnje Maria Montessori smatra karakterističnim za malu djecu za koju tvrdi da su sposobna za duboku i apsolutnu koncentraciju. Ona smatra koncentraciju i krizu kao usko povezane, a kriza je prema njoj prirodni fenomen preko kojega se dijete izgrađuje i na taj način njegova osobnost postaje zrelija. Maria Montessori je spoznala tri stupnja koji se pojavljuju prije koncentracije, a radi se o pripremnim radnjama (postepeno započinjanje neke radnje), velikom radu (predstavlja početak koncentracije) i stupanju velikoga rada (unutarnje zadovoljstvo i ravnoteža). Sam nemir se javlja između prvoga i drugoga stupnja kada je dijete uznemireno u svojem ponašanju. S druge strane, Maria Montessori disciplinu određuje kao aktiviranje snaga koje služe izgrađivanju ličnosti (Seitz, Hallwachs, 1997). Do spontane pojave discipline u razredu dolazi kada su djeca u potpunosti usredotočena dok se bave onim aktivnostima koje su usuglašene s njihovim preferencijama te samo dijete dok traje aktivnosti postaje jedno sa sobom i okruženjem (Rajić, 2012).

Nadalje, slobodan izbor predstavlja jednu od središnjih tema i u okviru samih načela Montessori pedagogije. Maria Montessori smatra kako se dijete nečemu može predati u cijelosti jedino ukoliko to učini u okviru granica koje mu omogućuje sloboda. Slobodan izbor jest nužnost i zato što se djeca pojedinačno razvijaju. Važno je istaknuti da se pod slobodnim

izborom nikako ne podrazumijeva kako dijete ima mogućnost da radi apsolutno sve što želi, ali ni to da se mora nepotpuno baviti s brojnim aktivnostima. Slobodan izbor predstavlja aktivnost najvećeg nivoa i jedino je dijete upoznato s tim što mu treba za vježbu i svoj duhovan napredak i zbog toga mu uistinu treba pružiti mogućnost slobode (Seitz, Hallwachs, 1997). Balans između slobode i odgovornosti obilježava Montessori odgoj i obrazovanje (URL 2). Potrebno je istaknuti kako nastavnik treba biti u mogućnosti diferencirati površno bavljenje stvarima od stvarnog interesa djeteta, te sama Maria Montessori prikazuje od kolike je važnosti da je djeci uvijek na izboru velik broj materijala koji im je primjeren. Maria Montessori navodi da je poželjno da sam nastavnik potiče kod djece interes za materijal putem demonstracija i uvodnih vježbi, jer da bi se neku stvar odabralo nužno je temeljito prethodno upoznati (Seitz, Hallwachs, 1997). Prema tome, odgojna metoda koju Montessori zagovora temelji na samoodgoju i samopoučavanju, a zadatak nastavnika je u tome da osigura okruženje i materijale koji trebaju poticati aktivnost kod djeteta (Matijević, 2001). Slobodno dijete samo konstruira svoju osobnost i smiren temperament, a samo disciplinirano i poslušno dijete druge ne ometa u njihovom radu i ne zanima ga čime se drugi bave. Stoga su sloboda i disciplina zapravo u uskoj povezanosti jer bez slobode ne postoji disciplina, a bez discipline nije moguće stvarati i samostalno raditi. Isključivo je slobodno dijete sposobno izgraditi se u nezavisnu i jedinstvenu osobu, što i jest cilj Montessori pedagogije (URL 3). Kako je navedeno, uz mogućnost slobodnog izbora, ističe se i važnost pripremljene okoline, a sama Maria Montessori je dala konkretne upute na koji način urediti pripremljenu okolinu kako bi odgovarala djeci i njihovim potrebama (Seitz, Hallwachs, 1997). Okolina predstavlja ključ za djetetov razvoj (Philipps, 1999). Pripremljena okolina za dijete istovremeno jest simbol slobode i predstavlja odgojno sredstvo, a na taj način organizirana okolina djeci pruža mogućnost za stjecanje iskustava putem svih osjetila što ishodi njihovim cjelokupnim razvojem. Pripremljena okolina zapravo mora biti jedna jedinstvena, harmonična cjelina, a ne kolekcija brojnih stvari i alata za rad. Ona treba biti uređena na način da ispunjava djetetove potrebe, potiče ga na kretanje i na taj način dopušta njegov rast. Isto tako, pripremljena okolina djeci pruža mogućnost da radosno i s veseljem otkrivaju svijet i na taj način djeca mogu doživjeti da učenje može biti iznimno lijep proces (Seitz, Hallwachs, 1997).

U kontekstu rada s materijalom je važno istaknuti da za Mariu Montessori dijete stoji u središtu interesa, a ne materijal s kojim ono radi. Materijal predstavlja samo element pripremljene okoline i ono ima svoj značaj isključivo ukoliko je dio Montessori pedagogije. Za vrijeme rada s materijalom nastavnikova uloga je relevantna jer on mora znati djecu upoznati s

ponuđenim materijalima uz pomoć lekcija koje imaju tri stupnja, a zatim se treba povući kada primjeti da je dijete samostalno i da postaje aktivno. Na prvom stupnju nastavnik imenuje određeni predmet i pokazuje ga, dok na drugom stupnju nastavnik navodi kako se taj predmet zove i dijete pušta da samo odabere. Konačno, na trećem stupnju nastavnik upita dijete kako se predmet zove i ono odgovara (Seitz, Hallwachs, 1997). Kada je riječ o radu s materijalom važno je za pravilan djetetov razvoj pružiti mu mogućnost neometanog rada na materijalu i dozvoliti mu ponavljanje one vježbe koju je samo dijete odabralo ponavljati (Montessori, 2023). Maria Montessori je fokus stavila na promatranje spontanosti u aktivnostima kod djece i došla je do otkrića kako je za djecu nužno da ponavljaju jer se ponavljanjem različitih aktivnosti djeci osigurava osjećaj sigurnosti (Vesel Plos, 2021).

U kontekstu načela Montessori pedagogije važno je osvrnuti se i na ulogu odgajatelja, odnosno nastavnika. Kod nastavnika iznimna je važnost u posvećenosti djeci, ali istovremeno s umanjenom količinom direktnoga rada s djecom (Philipps, 1999). Nužno je da nastavnik konstantno pomno promatra djecu kako bi otkrio njihove potrebe i eventualne nesigurnosti i da bi ih mogao usmjeriti na pravi put (Seitz, Hallwachs, 1997). Potrebno je istaknuti i izuzetno važnu osobnu pripremu kod nastavnika koja je obilježena razvojem osobnosti, dosljednosti u ponašanju, kao i komunikativnosti i njegovanju izgleda (Montessori, 1966). Nastavnici koji rade u Montessori školama imaju iznimno zahtjevne zadaće koje je potrebno obavljati kako bi se što uspješnije realizirao sam nastavni proces prema načelima Marie Montessori, a to su demonstracija vježbi, pomoć pri uporabi materijala i nadziranje, ohrabrivanje učenika, kao i neizravno pomaganje za vrijeme obavljanja zadataka (Phipipps, 1999). Posljednje načelo na koje se potrebno osvrnuti zapravo se odnosi na glavni cilj Montessori pedagogije „*pomozi mi da to učinim sam*“. U okviru Montessori pedagogije smatra se kako svako pojedino dijete posjeduje prirodno urođene tendencije ka samostalnošću koja ga usmjerava prema razvitku njegove specifične osobnosti. Zbog toga, Montessori pedagogija orijentira se ka pružanju pomoći djetetu, zapravo fokusira se na samopomoć čime se djetetu omogućuje stjecanje samostalnoga iskustva koje jest najkvalitetniji način da se djetetu pruži pomoć u njegovu samoostvarenju (Seitz, Hallwachs, 1997).

6. Montessori škola

Na samom početku potrebno je istaknuti kako se škole koje rade prema redovnom planu i programu te one koje rade prema Montessori programu razlikuju na nekoliko načina, uključujući fizičko okruženje, način podučavanja, kao i organizaciji same učionice što se u Montessori školama temelji na otvorenom konceptu u kojem su stolovi raspoređeni u „splavi“ u svrhu promicanja individualnog učenja i učenja u malim grupama, dok su u učionicama koje rade prema redovnome programu stolovi poredani u jednom smjeru u svrhu podučavanja cijele grupe učenika. U Montessori školama učenici obično provode tri do četiri sata dnevno u samostalnom radu i radu u malim grupama, a manje od jednog sata dnevno u nastavi cijele grupe (Baines, Snortum, 1973 navedeno u Lopata i sur., 2005). Navedeno je u suprotnosti sa školama koje rade prema redovnome programu u kojima učenici prate nastavu pod vodstvom nastavnika (Chattin-McNichols, 1992 navedeno u Lopata i sur., 2005). Nadalje, u Montessori školama, u svrhu odvijanja nastave, upotrebljavaju se manipulativni materijali koje je dizajnirala Maria Montessori kao poseban didaktički pribor koji se djeci nudi u pripremljenoj okolini, dok se unutar škola koje rad organiziraju prema redovnom planu i programu upotrebljavaju materijali kao prezentacijska pomagala učiteljima. Razlika je i u tome što Montessori ne koristi standardizirane udžbenike, radne listove, testove, niti klasični način ocjenjivanja, nagrađivanja ili kažnjavanja učenika (Haines, 1995 navedeno u Lopata i sur., 2005). Ipak, nužno je istaknuti da se brojčano ocjenjivanje provodi u završnim razredima osnovne škole kako bi učenici mogli nastaviti školovanje u nekim od srednjih škola. Točnije, brojčano ocjenjivanje u Montessori školi se provodi više u formalne svrhe, odnosno zbog mogućnosti nastavljanja kasnijega školovanja učenika. Isto tako, unutar Montessori škola nastava se temelji na suradnji, dok se nastava u školama koje rade prema redovnom programu temelji na natjecanju. U školama kod kojih se nastava temelji na Montessori programu nastavnik potiče unutarnju disciplinu kod djece dopuštajući im da usmjeravaju vlastito učenje umjesto da podupiru vanjsku disciplinu u kojoj se učitelj doživljava kao autoritativan, diktirajući učenicima kako se ponašati i što raditi (Harris, Callender, 1995 navedeno u Lopata i sur., 2005). Razlika je u tome što nastavnik u Montessori školi vjeruje da će djeca slobodno odabrati zadatke koji u tom trenutku zadovoljavaju njihove unutarnje potrebe (Crain, 1992 navedeno u Lopata i sur., 2005). Nadalje, Maria Montessori nije djelila školu po razinama na osnovnu, glavnu, realnu i gimnaziju, već je izgradila model objedinjene i slobodne škole čiji osnivači mogu biti roditeljske inicijative, udruženja ili pak crkvene zajednice, a one su priznate

na razini države i nastavu realiziraju u skladu s postojećim nastavnim planovima. Pojačan interes za Montessori pedagogiju posebice je obilježio period nakon sedamdesetih godina kada su se osnovale brojne škole i vrtići (Seitz, Hallwachs, 1997).

Glavno mjesto u Montessori metodi odgoja i obrazovanja zauzima dinamična trijada koju čine dijete, nastavnik i okolina. Za nastavnika, jedna od uloga jest voditi dijete kroz ono što je Maria Montessori nazvala „pripremljenom okolinom“, odnosno učionicom i aktivno učenje i istraživanje koji su osmišljeni kako bi podržali djetetov fizički, intelektualni, društveni i emocionalni razvoj (Marshall, 2017). Konkretno, riječ je o okruženju koje je u većoj mjeri usmjereno na učenje učenika nego na nastavnikovo poučavanje. Montessori nastavnik vodi i olakšava učenje svakoga djeteta kroz kontinuirano promatranje i vrednovanje napretka, za što je posebno obučan (URL 2). U procesu odgoja i obrazovanja, naglasak se prije svega stavlja na suradnju, a ne na provedbu ispita (Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Nastavnik vrednuje znanje učenika temeljem uvida u njihov odnos prema didaktičkim materijalima koje koriste u svrhu učenja, kao i putem promatranja te rasprave s učenicima prije ili tijekom izlaganja nove lekcije (Lillard, McHugh, 2019). Nastavnik nipošto ne smije kažnjavati učenika, ali također izostaje i nagrađivanje kao takvo (Montessori, 2013). Isto tako, nastavnik u Montessori školi na dijete ne gleda kao na praznu posudu koju treba „ispuniti“ znanjem već kao ljudsko biće kojem nastavnik treba omogućiti da postigne ono najbolje od sebe (Montessori, 1995 navedeno u Gerker, 2023). Stoga, nastavnik u Montessori školi zapravo jest suradnik djeci u procesu njihova samoobrazovanja (Montessori, 2004 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Navedeno zahtijeva od nastavnika da se suprotstavi vanjskoj autoritarnoj figuri koja djetetu naređuje što treba raditi i kako da postupa (Harris, 1995 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Budući da je krajnja svrha nastavnika u Montessori školi pomoć u razvoju samopuzdanja i unutarnje discipline djece (Edwards, 2002 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022) u nekim školama se zbog toga čak izbjegava termin nastavnik, te se govori o „vodiču“, a sve kako bi se naglasila djetetova uloga u vlastitom učenju (Hiles, 2018).

6.1 Organizacija rada u Montessori školi

Kada je riječ o razrednim odjeljenjima, u Montessori školama podjela učenika prema godištu nema bitnu ulogu, ali Maria Montessori je zagovarala razrede koje čine učenici s tri godišta. Maria Montessori je smatrala da veza između učenika iz pojedinih razreda treba ostati otvorena jer živahnost unutar razreda u kojem postoji veći broj različitih godišta i heterogena skupina učenika pružaju mogućnost međusobnog učenja jedni od drugih. Unutar Montessori škola, u današnjoj praksi nastava je organizirana prema tri različita modela, a to su razredi u

kojima se nalaze učenici samo jednoga godišta, potom razredi u koje su uključeni učenici s dva godišta, te razredi u kojima se nalaze učenici četiri različita godišta. Isto tako, Maria Montessori se zauzimala za „otvorena vrata“ ustanovi škole čime se učenicima omogućuje da sama nađu svoje mjesto za rad ili svoj kutak (Seitz, Hallwachs, 1997). Razredna zajednica je obilježena miješanjem učenika različite dobi, a to su skupine od tri do šest godina, od šest do devet godina, potom od devet do dvanaest godina te od dvanaest do petnaest godina. Upravo grupiranje dobnih skupina unutar svakog pojedinog razreda pruža mogućnost izgrađivanja okruženja koje nalikuje obiteljskom unutar kojeg se učenje može odvijati prirodno. Kroz dinamiku koja se izgrađuje u skupinama učenika mješovite dobi učenje se prepoznaje kao društveni proces i starijoj djeci pruža priliku da mlađoj budu mentori, a kroz međusobnu interakciju učenici uče važnost suradnje i poštivanja, a ne natjecanja, dok mentorstvo samog nastavnika učvršćuje njihovo učenje (URL 2). Za niže razrede osnovne škole, nastava se uvijek održava tijekom jutra čiji je početak u 8:30 sati. Na samom početku učenici se sastaju unutar svojega razrednog odjeljenja, odnosno u osnovnoj skupini gdje s nastavnikom i kolegama dan započinju jutarnjim krugom unutar kojeg se najčešće realiziraju vježbe tišine, prezentacije i upoznavanja novih sadržaja. Također, tu se diskutira i o temama koje djecu posebno zanimaju. Potom, predviđena je pauza za užinu i odmor od 9:15 do 9:45. Nakon toga, učenici se organiziraju unutar mješovitih skupina sa oko 15-ak učenika, a u svakoj skupini rade dvoje nastavnika. Na samom početku radnoga tjedna, učenici se upoznaju i s tjednim planom i nastavnim obvezama, dok se na kraju tjedna analiziraju izvršeni zadaci (URL 5).

U Montessori školi rad je podijeljen u dva veća modela, a radi se o slobodnom radu i zajedničkoj nastavi unutar razreda. Kada se odvija slobodan rad, učenici rade individualno ili pak u grupama s različitim didaktičkim materijalima, dok zajedničku razrednu nastavu organizira i vodi sam nastavnik (Jargović, 2007). Slobodan rad djece proizlazi iz samog utemeljenja Montessori škola koje počiva na filozofiji kako dijete najbolje uči unutar onog društvenog okruženja koje podržava jedinstveni razvoj svakoga pojedinca (URL 2). Kako je slobodan rad ključ Montessori pedagogije, učenici pojedinačno „ulaze“ u nastavu, što znači da zajednički početak nastave izostaje, a djeca u razrede ulaze kada je planiran početak nastave i potom započinju s radom u skladu s vlastitim interesima i prema vlastitom izboru. Maria Montessori posebno ukazuje na značaj motiviranosti u radu koja je u uskoj vezi s održavanjem pažnje učenika na svakom od zadataka. Kako bi slobodan rad bio uspješan od ključnog je značaja pedagoški pripremljena okolina i nastavnik, kao i radna klima koju obilježava odsutstvo galame, agresivnosti i svakoga oblika konkurentnosti (Jargović, 2007). Iako djeca slobodno

rade u školi to nipošto ne podrazumijeva da škole nisu organizirane. Organizacija u Montessori školama ne samo da je nužna, već je potrebno da bude temeljitija nego što je to situacija unutar redovnih škola. Temeljita organizacija predstavlja uvjet za slobodnu djelatnost djece koja stječu iskustva u pripremljenoj okolini i na taj način se usavršavaju (Montessori, 2013). Za organizaciju slobodnog rada izuzetno je važno to što se učenici sami upisuju i biraju na kojem će predmetu u slobodnom radu participirati u narednom tjednu. Sama mogućnost izbora predstavlja jedan motivacijski faktor u odgovornosti i radu na pojedinim predmetima, a ti su sati predviđeni za utvrđivanje i poboljšanje znanja iz pojedinih predmeta uz eventualno pojašnjavanje. Isto tako, u svakom trenutku prisutna je mogućnost za uvidom u znanje svakog od učenika (URL 5).

Kada je riječ o organizaciji nastave u Montessori školi važno je osvrnuti se i na cilj nastave kojim se želi potaknuti angažman svakog učenika. Upravo stavljanjem djeci na raspolaganje razne mogućnosti za angažman pomaže se u izgradnji okruženja koje je ispunjeno učenicima koji ne samo da žele učiti, već oni i vole učiti. Jedan od načina poticanja učenika na angažman tijekom rada u učionici je pružanje onih lekcija koje ih zanimaju, uporaba praktičnih materijala koji pružaju mogućnost taktilnog doživljavanja koncepata, kao i uporaba predmeta iz svakodnevnoga života koji pružaju smislenije lekcije (Akkerman, 2014). Nadalje, i kretanje predstavlja značajan stimulans u učionici, što učenicima omogućava istovremeno učenje dok se kreću. Osim što utječe na djecu, kretanje u učionici utječe i na nastavnike jer im pruža više vremena da planiraju što će se sljedeće dogoditi dok je dijete uzelo pauzu za odmor, odnosno kretanje. Kretanje jest ugodan odmor za mozak, a dijete bi se trebalo svakih 15-10 minuta ustati kako bi se postigli najbolji rezultati u učenju (Akkerman, 2014). Upravo zbog posebne, drugačije organizacije rada u Montessori školi, učionice u takvim školama dizajnirane su na specifičan način, tako da postoji kutak koji je organiziran za rad, učenje i ispunjavanje razvojnih potreba djeteta, dok svi materijali posjeduju svoj odgojni značaj koji se ogleda u treniranju strpljivosti, čekanja i međusobnoga uvažavanja (Jargović, 2007).

7. Nastavnik u Montessori školi

Važnost nastavnika unutar odgojno-obrazovnog sustava je iznimno velika, poput uloge djece i roditelja (Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Nastavnik mora proći temeljitu i dugotrajnu pripremu (Montessori, 1966), te je nužno da u samome sebi kultivira sposobnosti moralnoga reda (Montessori, 1967 navedeno u Christensen, 2016). Kako bi postao pravim Montessori pedagogom, odrasla osoba treba krenuti sa duhovnom pripremom sebe same pri čemu je izuzetno važno da se nastavnik pripremi iznutra (Montessori, 1966). Priprema nastavnika za rad je oblik samotransformacije kojim nastavnik postaje „duhovni vođa“ i štovatelj prirode svakoga djeteta (Bennetts, Bone, 2020). U skladu s navedenim, nerijetko se priprema nastavnika za Montessori program naziva proces osobne transformacije (Christensen, 2016). Maria Montessori u svakom nastavniku želi potaknuti iskren interes za uviđanjem individualnih sklonosti kod svakog djeteta, njihovo praćenje i usmjeravanje djece ka njihovu usavršavanju (Bennetts, Bone, 2020). Navedenim se podrazumijeva da nastavnik, kako bi postao pravi „vođa“ djeteta u njegovu samostalnom razvoju, bude samorefleksivan što mu omogućuje spremnost da usmjerava rad i da se mijenja kao i da kod učenika potiče njegove sposobnosti i talente koje iskaže u pojedinom trenutku (Damore, Rieckhoff, 2021). Iznimno je zahtjevno „teorijski“ pripremiti takva nastavnika koji bi trebao „oblikovati sebe sama“, obuzdati svoje osobne porive i naučiti promatrati i biti smiren, strpljiv i ponizan (Montessori, 2023). Također, kako nastavnik mora biti dobro upoznat sa poslom koji ga čega treba završiti dvostruki studij (Montessori, 2023), čime se podrazumijeva da se uz studij nekog od pedagoških usmjerenja treba doškolovati i za Montessori pedagogiju, što uobičajeno traje dvije godine u specijaliziranim institutima (Matijević, 2001). Nastavnici u Montessori školi imaju određene standarde nakon Montessori obuke, čime se podrazumijeva da posjeduju vještine da poučavaju višedobne skupine temeljem razvojnih faza, kao i to da su upoznati s Montessori materijalima (Kocabas, Bavli, 2022). Konkretno, za vrijeme svoje obuke, nastavnici koji se osposobljavaju za rad u Montessori školi uče kako učenicima predstaviti materijale koji se upotrebljavaju za određenu lekciju (Lillard, 2013). Također, rezultati istraživanja ukazuju na to da sposobnost nastavnika i predanost Montessori radu uz duboko razumijevanje filozofije rada može imati izniman pozitivan utjecaj na akademski, društveni, emocionalni i duhovni razvoj djeteta. Razvoju djeteta uvelike pridonosi obuka nastavnika, njegovo znanje i iskustvo, kao i disciplinske vještine te samopouzdanje koje ima (Nimali, 2014).

U svojoj pedagoškoj koncepciji, Maria Montessori stavlja naglasak na osobnost nastavnika (Seitz, Hallwachs, 1997). Uloga Montessori nastavnika u nastavi znatno je izmijenjena. Nastavnik više nije predavač, već je njegova uloga organizatora i usmjerivača (Matijević, 2001). Stoga, posao nastavnika jest posao „mentora“, koji ima zadaću da vodi djecu, odnosno da ih usmjerava kako da koriste materijale, olakšava im i objašnjava svaki posao, te uz sve to spriječava gubitak energije i ispravlja eventualne neravnoteže (Montessori, 2023). Izuzetno je važno da nastavnik bude usuglašen s tim da ima držanje pomagača kako bi dijete moglo samostalno učiti, odnosno obaviti određenu aktivnost (Bašić, 2011). Relevantno za istaknuti jest i da nalazi istraživanja sugeriraju kako posebice uloga Montessori nastavnika kao usmjerivača i pomagača određuje sam smjer komunikacije između učenika i nastavnika (Kocabas, Bavli, 2022). Maria Montessori bila je stava kako je relevantno da nastavnik odbaci stav da on predstavlja „majstora“ i da postavlja, provodi i modelira obrazovni proces (Bašić, 2011). Nastavnik kakvog želi Maria Montessori je onaj koji uživa u tome da ukloni svoj osobni autoritet u svrhu razvijanja djetetove aktivnosti i koji je u potpunosti ispunjen kada vidi da učenik samostalno djeluje i da se razvija, pri čemu odliku ne prenosi sebi, odnosno odraslome (Montessori, 1966). Predanost nastavnika u Montessori školi nije povezana isključivo s tim da budu nastavnici, već i s tim da budu Montessori nastavnici, što podrazumijeva da budu svjesni i da se pridržavaju specifičnih filozofskih načela, što uključuje holističku perspektivu, slobodu u radu, poštovanje djeteta, odgovornost, cjeloživotno učenje, neovisnost, pripremljeno okruženje kao i entuzijizam (Malm, 2007). Da bi se Montessori pedagogija mogla ostvariti potreban je angažiran i izrazito dobar nastavnik koji treba steći specifičnu moralnu snalažljivost, koju sve do sada niti jedna metoda nije zahtijevala (Seitz, Hallwachs, 1997). Prijeko potrebna moralna spretnost kod nastavnika podrazumijeva prisutnost strpljenja, smirenosti, kao i milosrđa te poniznosti. Potrebno je prije svega da nastavnik iskazuje ljubav prema djeci, a za Mariu Montessori ljutnja je najveća pogreška u odgoju u ophođenju s djecom (Seitz, Hallwachs, 1997). Isto tako prema rezultatima istraživanja Nimali (2014) ističe se kako iskustvo, odnosno znanje i upoznatost s Montessori principima također jest relevantan element u sposobnostima upravljanja razredom. Potrebno je navesti i tri važne osobine dobrog Montessori učitelja, a to su njegovo strpljenje kako bi se djetetovu razvitku dalo prostora. Potom, uvažavanje djeteta kao ličnosti koja je u razvoju, te ljubav, koja podrazumijeva to da se radi dobro i u interesu djeteta (Lillard, 2003 navedeno u Bašić, 2011).

Važno je istaknuti da je uloga nastavnika zahtjevnija jer on istovremeno mora poštovati sferu koja pripada djetetu, odnosno okolinu u kojoj se razvija, dok cijelo vrijeme mora nadzirati

njihov put (Bašić, 2011). Stoga, uloga nastavnika se može odrediti i kao nenametljiva (Buczynski, 2019). Maria Montessori je tvrdila da nastavnik za dijete treba organizirati okruženje na način da ono može zadovoljiti sve njegove vitalne potrebe te da potiče njegovo samoostvarenje (Bennetts, Bone, 2019), pruža mu slobodu i potiče njegov individualan rast (Bennetts, Bone, 2020). Vodstvo kakvo je potrebno kod Montessori nastavnika predstavlja profesionalni angažman, ali i izraz ljubavi u njegovom najuzvišenijem smislu (Bennetts, Bone, 2019). Stoga, Montessori nastavnik jest i vođa koji zapravo ima ulogu „čuvara“ okruženja koje funkcionira kao svijet posebnog interesa djece, on je taj koji je zadužen za održavanje djetetova okruženja i povratno svako okruženje je odraz prilagodljivost vodstva svakog nastavnika (Bennetts, Bone, 2020). Konkretno, cilj svakog nastavnika u Montessori razredu je stvoriti učionicu u kojoj djeca rade samostalno, bez vodstva nastavnika i pokazuju ljubav prema onome što rade (Akkerman, 2014). Važno je naglasiti kako Maria Montessori nastavnika opisuje kao „mentora“ koji promatra djecu i identificira ono što ih motivira svakoga pojedinačno (Greene, 2005 navedeno u Fitch, 2013). Iz svega navedenoga je jasno kako u Montessori pristupu položaj nastavnika nije u prvom, već u drugom planu, on se nalazi u pozadini samog nastavnog procesa jer je njegova uloga prije svega uloga „tihog“ promatrača. Međutim, njegova uloga je bez obzira na to iznimno važna jer on priprema okruženje za učenje u skladu s potrebama djeteta. Nastavnik dijete promatra i kontinuirano prati njegov napredak u procesu usvajanja znanja, kao i razvijanja osobnosti i radnih navika. Nastavnik treba biti upoznat s ciljevima nastave ali i s pojedinačnim ciljevima svakog učenika te s različitim načinima na koje se mogu postići. Nastavnik je onaj koji treba učenika nadahnjivati sve do te mjere da sam poželi učiti i istraživati (Križalj Grušovnik, 2022). Potrebno je da nastavnik izbjegava višak, ali ne smije zaboraviti ono nužno. Dvije glavne pogreške nastavnika su upravo postojanje viška i pomanjkanje, a granična linija između to dvoje jest razina njezina savršenstva (Montessori, 2023: 208). Navedeno ukazuje kako nastavnik ima zadatak biti strpljiv, ali i tih. On treba razumijeti i prihvaćati dijete i na taj način graditi atmosferu rada i tišine unutar grupe (Montessori, 2013). Temeljem navedenog jasno je kako je nova uloga nastavnika decentralizirana, a on kao osoba više nije nositelj apsolutnog autoriteta (Ültanir, 2012) jer samo povučenim ponašanjem nastavnik ima mogućnost da izađe u susret djetetovom zahtijevu „pomozi mi da to učinim sam“ (Seitz, Hallwachs, 1997).

8. Učenik u Montessori školi

Učenik, njegov položaj i mjesto u okviru Montessori škole obilježeni su mnogim posebnostima. Prije svega, uloga nastavnika i učenika je gotovo zamijenjena, a radi se o tome da je gotovo odsutan klasičan način podučavanja i dijete je premješteno u središte aktivnosti, te ono samostalno uči i slobodno odabire čime će se zanimati i kada će se kretati (Montessori, 1966). Maria Montessori je vjerovala kako djeca sama najbolje znaju kako nešto mogu naučiti, pri čemu ističe važnost nastavnika u poticanju, odnosno motiviranju i usmjeravanju učenika u procesu učenja, ali bez pružanja direktne pomoći. Sam postupak stjecanja znanja započinje s djetetom, a ne s nastavnikom ili odgajateljem, što postaje temeljem njezine pedagogije (Križalj Grušovnik, 2022). Maria Montessori u potpunosti se koncentrirala na dijete i vjerovala je u unutarnje snage koje posjeduje (Matijević, 2001). U javnim školama često izostaje svijest o tome koliko je važno da svako dijete uči zbog svoje osobne potrebe i motivacije, a ne zbog poticaja izvana, ocjena ili pohvala. Odgojno-obrazovni djelatnici žele da rad s djecom bude dinamičan, ispunjen izazovima, prepun kretanje, razumijevanja i veselja, ali se pri tome zaboravlja kolika je važnost u tome da se ispoštuje njihova želja i individualnost, sloboda te veselje prema učenju. Upravo uključivanjem pedagogije koju Maria Montessori zagovara unutar nastavnog procesa i nastava bi trebala biti više opuštena, a učenici bi bili znatno više motivirani ka učenju (Križalj Grušovnik, 2022). Jedna od prednosti uključivanja Montessori pedagogije u redovni školski sustav je to što se kroz Montessori program unutar škole organizira okruženje koje odgovara potrebama djeteta. Navedeno podrazumijeva da djeca uče čineći svojim rukama, s prirodnim materijalima i temeljem pokreta, te samo ukoliko su motivirana za stjecanje novih znanja (Križalj Grušovnik, 2022). Potrebno se osvrnuti i na navedenu djetetovu molbu „pomoz mi da to učinim sam“ kojom dijete svjesno teži osamostaljenju od odraslih i razvoju svoje slobodne ličnosti, a adekvatan odgoj pomaže djetetu u tom njegovom nastojanju. Maria Montessori se protivi tome da se djetetu pruža direktna pomoć, te smatra da je najvažniji kriterij pružanje pomoći za samopomoć. Najvažnije je pomoći djetetu na način da omogućimo da samo stječe iskustvo. Potrebno je djetetu dati malo slobode i tada će njegova potreba za samopotvrđivanjem smjesta izaći na vidjelo (Seitz, Hallwachs, 1997). Kako Maria Montessori ističe „čovjek ne vrijedi samo zbog učitelja koje je imao, nego zbog onoga što je sam učinio“ (Montessori, 2023: 209).

Kada je riječ o položaju i mjestu učenika u okviru Montessori pedagogije, prije svega je važno istaknuti kako je središnji oblik rada u Montessori školi već prethodno predstavljeni slobodan rad (Montessori, 2023). Maria Montessori je smatrala da škole trebaju biti mjesto u kojem djeca imaju mogućnost slobodnog kretanja i u kojem duh djece može pronalaziti „hranu“, koja im je nužna kako bi se mogla samostalno izgrađivati i razvijati. Maria Montessori ističe da je potrebno promatrati dijete i da će ono samo pokazati svoj razvojni put. Takvo shvaćanje se bitno razlikovalo od tradicionalnih znanstvenih shvaćanja u to vrijeme (Bašić, 2011). Učenik ima mogućnost izbora hoće li radni dan započeti s manje zahtjevnim zadacima i postupno prelaziti na svoj veliki dnevni posao ili će pak odmah započeti sa svojim velikim projektima na kojima radi duži period (Montessori, 1965 navedeno u Hiles, 2018). Učenik se bavi određenom aktivnošću, materijalom ili zadatkom u pripremljenoj okolini isključivo temeljem svojega unutarnjeg interesa i želje. Jedino ukoliko je u potpunosti zainteresirano baviti će se nekim problemom toliko dugo dok u potpunosti ne pronikne u njega. Slobodan rad se temelji na tome da učenik sam donosi odluku čime će se baviti, koliko dugo i u kojem obliku socijalne formacije. Slobodan rad obilježava vrijeme najveće koncentracije koja za cilj ima samostalan i odgovoran rad i učenje (Seitz, Hallwachs, 1997). Također, prema rezultatima istraživanja Aljarbeen (2017) relevantno je istaknuti kako se uočava značajna količina međusobnoga povjerenja koja se izgrađuje kod Montessori nastavnika i djece, a to proizlazi iz samostalnoga rada koji im se omogućava u onoj mjeri koliko su sposobna preuzeti odgovornost (Aljarbeen, 2017). Učenicima se daje sloboda da eksperimentiraju, istražuju, čine pogreške i da ih sami ispravljaju, a didaktički materijali kojima se koriste osmišljeni su da bi pomogli učenicima u traganju za pogreškama (Temel, 1994 navedeno u Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Maria Montessori materijal naziva „ključem koji otvara vrata svijetu.“ S tim materijalima učenici uče i djeluju samostalno, uz pomoć svih svojih osjetila, a u obzir se uzima i potreba za kretanjem koju imaju (Seitz, Hallwachs, 1997). Stav od kojeg sama Maria Montessori polazi jest da učenici od najranijih trenutaka svojega života sami sebe otkrivaju pokretima i senzomotornim iskustvima (Montessori, 2023). Pri tome je važno istaknuti kako je posebno motivirajući čimbenik u odgovornosti i radu učenika sam čin izbora rada na određenim predmetima (URL 5), a samo Montessori obrazovanje ponekad se doživljava kao učenje kroz igru zbog brojnih specifičnosti u pristupu i načinu rada kojima se suprotstavlja konvencionalnom školovanju. Važno je istaknuti da se kod učenika prije svega potiču aktivnosti koje su intrinzično motivirajuće, a ne ekstrinzično nagrađene, te samim time učenicima postaju ugodnije i zanimljivije (Lillard, 2013). Stoga, u Montessori školi naglasak

se stavlja na sposobnost učenika da snosi odgovornost za vlastito obrazovanje jer učenici na neki način kontroliraju svoj proces odgoja i obrazovanja i postavljanje ciljeva što podrazumijeva autonomiju u radu, odnosno u načinu na koje učenici upotrebljavaju svoje „radno vrijeme“ u nastavi (URL 2).

9. Odnos između nastavnika i učenika u Montessori školi

S obzirom na to da je u pedagoškoj koncepciji Marie Montessori fokus na djetetu, a uloga nastavnika se razlikuje od one u tradicionalnoj školi, prema tome se određuje i smjer komunikacije i suradnje između nastavnika i učenika (Kocabas, Bavli, 2022). Kako je već istaknuto, Maria Montessori zahtijeva obrat, promjenu strategije unutar koje nastavnik nije u centru, već je to dijete kao akter svojega obrazovanja (Bašić, 2011). Sam odnos između nastavnika i učenika u Montessori školi prikazat će se temeljem nekoliko zadataka nastavnika, a to su aktivnost/pasivnost nastavnika, vođenje od strane nastavnika, usmjeravanje učenika prema samostalnoj aktivnosti pri proučavanju materijala i ispravljanje učenika od strane nastavnika, odnosno korektura koja je prisutna u samom didaktičkom materijalu, ljubav kao relevantan element u odnosu između nastavnika i učenika, osiguranje samostalnosti u radu učenika, nadzor i kontrola napretka učenika, te promatranje i čekanje od strane nastavnika. Kako je prethodno navedeno, u Montessori koncepciji odgoja i obrazovanja dolazi do radikalne promjene u nastavnoj praksi koja je obilježena time da aktivnosti za koje je bio zadužen nastavnik sve više preuzima samo dijete. Potrebno je da ponašanje nastavnika bude tiho i nenametljivo kako bi se duh djeteta mogao slobodno razvijati. Najvažnije je da kada dijete postaje aktivno nastavnik postane pasivan (Seitz, Hallwachs, 1997). Navedeno podrazumijeva da s jedne strane, nastavnik treba posjedovati kompetencije relevantne za rad s djecom i realiziranje nastave, dok se s druge strane treba znati povući i djelatnost predati djetetu. U onom trenutku kada se dogodi da dijete postane aktivno, nastavnik treba postati pasivan, ali i dalje treba budno paziti, odnosno pratiti dijete, njegovu aktivnost, način rada i rukovanja s didaktičkim materijalima koje je odabralo za rad (Jargović, 2007). U skladu s prethodno navedenim, uloga nastavnika, njegov autoritet i njegova moć premješteni su sa njegove središnje pozicije na učenike koji su osnaženi da ispoljavaju svoju volju i participiraju u aktivnostima učenja koje su u skladu s njihov interesima (Montessori, 1995 navedeno u Ūltanir, 2012). Nastavnik u Montessori školi djeci pruža podršku, kao i pomoć prema njihovim potrebama, a ono važno za istaknuti jest da se vođenje tijekom obrazovanja svodi na minimum (Edwards, 2002 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Njegova uloga je postići kod učenika da sami oslobode svoje potencijale za konstruktivan samorazvoj (Lillard, 1972 navedeno u Hiles, 2018). U Montessori metodi znak uspjeha nastavnika je to da je u stanju reći kako djeca rade kao da on ne postoji (Montessori, 1995 navedeno u Ūltanir, 2012). Istraživanja pokazuju da

podržavanje i promicanje autonomije ima pozitivan učinak na percipiranu kompetenciju, kao i intrinzičnu motivaciju kod učenika (Koh, Frick, 2010).

Dijete može postati „graditelj samoga sebe“ jedino ukoliko mu se pruža pomoć drugih ljudi, tj. nastavnika koji svako dijete budno promatra i prati njegov rad, a odnos nastavnika i djeteta jest odnos koji je obilježen kroz istovremenu povezanost i distancu. Nužno je da nastavnik bude dobar „sluga“, odnosno on treba slijediti dijete, tj. treba služiti djetetovu duhu (Whitescarver, Cossentino, 2007). Ukoliko je djetetu potrebna pomoć ono se obraća nastavniku (Buczynski, 2019). Prethodno navedeno je u skladu sa stajalištem Marie Montessori koja ističe kako „nije posao nas odraslih da poučavamo nego da pomažemo dječjem umu da izvrši svoj zadatak: da se razvije“ (Montessori, 2013: 6). Vrtići i škole predstavljaju „mostove“ koji djecu uvode u društvo u kojem će svaki pojedinac izgraditi samostalnost, te nezavisno i racionalno djelovanje. Dijete je ono koje sugerira put, a nastavnik mu udijeli svoju podršku na njegovu putu, a ta je podrška indirektna budući da se nastavnik direktno ne miješa, on ne reagira (Bašić, 2011). Navedeno se odnosi na ispravljanje od strane nastavnika, odnosno na korekturu koja je zapravo sadržana u samom didaktičnom materijalu, pri čemu nastavnik indirektno „korigira“ rad učenika svojim vodstvom. Također, nastavnik treba biti fleksibilan, a to znači da treba pokazati suzdržanost prema onoj djeci koja su uronjena u svoj rad, dok onu djecu kod kojih se uoči da gube fokus i koncentraciju na rubu treba prekinuti u toj „uznemirujućoj aktivnosti“ (Montessori, 1972 navedeno u Whitescarver, Cossentino, 2007). Upravo suzdržanost od strane nastavnika omogućuje djetetu stjecanje potpune koncentracije, a to je glavni cilj Montessori metode. Temeljem koncentracije svakog pojedinog učenika odvija se veliko djelo samoizgradnje svakog pojedinca (Whitescarver, Cossentino, 2007), a sama djeca iskazuju želju i potrebu da se mogu osloniti na nastavnika koji prije svega treba biti pouzdan i iskren (Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Montessori ističe kako nastavnik mora biti uvijek prisutan kako bi djeca mogla u svakom trenutku potvrditi svoju ljubav i povjerenje, što omogućuje toplo i čvrsto vodstvo, ali fleksibilnost u pogledu kontrole (Edwards, 2006). Svoje samopouzdanje djeca u Montessori školi razvijaju upravo zbog toga što nastavnik ima povjerenje u njih, kao i u njihove sposobnosti, te zbog prihvaćanja činjenice da ona ponekad griješe, a greške čine prigodu koja omogućava učenje. Navedeno jest temelj djetetova odrastanja u čovjeka koji samostalno razmišlja (Buczynski, 2019).

U Montessori pedagogiji ljubav je elementarna za praćenje djeteta, njegova rada i napretka, a sama Maria Montessori ukazuje na dvije dimenzije ljubavi. Pod prvom se podrazumijeva briga i ljubav prema djeci, a slična je majčinskoj ljubavi. S druge strane, druga

dimenzija ljubavi se odnosi na suosjećajnu razinu ljubavi koja ima središnje mjesto u životu Montessori obučenoga nastavnika. Suosjećajna razina ljubavi za Montessori nastavnika nadilazi ono osobno i materijalno jer služenjem djeci se osjeća da se služi ljudskom duhu koji se mora osloboditi, a Montessori nastavnici koji iskuse suosjećajnu razinu ljubavi osjećaju se „uzdignutima na visinu“ (Whitescarver, Cossentino, 2007). Isto tako i rezultati istraživanja Nimali (2014) sugeriraju kako se djeca osjećaju voljeno i motivirano unutar okruženja koje je ispunjeno ljubavlju. Unutar Montessori škole također se izgrađuje i prisan odnos između nastavnika i učenika, a on nastaje upravo udruživanjem težnji, zajedničkom pažnjom i trudom da se međusobno razumiju (Montessori, 2013). Isto tako je važno da nastavnik nikad ne smije izgraditi jaz među djecom i odraslima, već je potrebno raditi na izgrađivanju partnerskog odnosa koji se temelji na uvjerenju u mogućnosti i energiju koju posjeduje svako dijete (Seitz, Hallwachs, 1997), pri čemu i nastavnici u Montessori školi ističu važnost iskrenosti s djecom, te ističu kako uspostavljanje i održavanje dobrih odnosa u učionici sam rad čini mnogo pozitivnijim iskustvom (Aljarbeen, 2017). Riječ je o metodi kojom nastavnik prije svega promatra dijete, a time otkriva, opaža i upoznaje njegove potrebe. Odgajanje primjenom takve metode djeci nudi osjećaj radosti i ugođe, dok ih cjelovitim umnim, fizičkim i moralnim radom dovodi sve do ushićenosti duha (Montessori, 2023). Posao odraslih nije u poučavanju, već u pomaganju umu djeteta da ispuni svoj zadatak, a to je njegov samostalan razvoj (Montessori, 2013).

U Montessori pedagogiji od iznimne je važnosti da se djetetu osiguraju prilike da bude djelatno. Najvažnije je djetetu pomoći na način da mu se pruža mogućnost samostalne aktivnosti, a upravo samostalnost u radu jest jedno od načela Montessori pedagogije. Nastavnik djeci pruža tek inicijalne upute i dalje samo potiče i usmjerava aktivnost kod djece (Matijević, 2001). Isto tako, zahtijeva se da nastavnici budu strpljivi dok se djeca ne koncentriraju. Dok nastavnik predstavlja didaktičke materijale djetetu, pažljivo čeka da se u djetetu pobudi znatiželja i pažnja, pri čemu je važno da nastavnik na nikakav način ne prekida njihovu koncentraciju (Lillard, 2013 navedeno u Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Istraživanja ukazuju na to da učenici pokazuju veću sklonost onoga rada za koji su dobili najviše uputa u samoj inicijalnoj, pripremnoj fazi, kao i to da postupci koji pomažu u reguliranju samostalnog rada imaju pozitivnu ulogu u pružanju podrške samostalnosti kod učenika. Čini se kako intervencije koje su usmjerene na organizaciju i planiranje pomažu učenicima da završe one projekte koje su započeli kao i to da bolje shvaćaju ono što se od njih traži, kao i strategije koje pomažu u njihovu postizanju (Freeman, 2016). Nadalje, na samom početku, nastavnik pomaže djetetu da

se snađe između brojnih različitih stvari te ga uči kako se rukovati sa Montessori didaktičkim materijalom. Pri tome je iznimno važno da nastavnik uoči prvo očitovanje kretnji kod djeteta koje su usmjerene prema nekom cilju, kretnji kojima dijete pokazuje svoje namjere (Montessori, 2023). Potom, potrebno je djetetu ponuditi određeni predmet ili aktivnost kojom će postići svoj cilj. Prilikom poticanja djeteta na samostalnu aktivnost iznimno je važno kakvim će se materijalom dijete koristiti, a dijete samostalno odabire materijale koji čine ključ otkrivanja prirode (Montessori, 2023). Navedeno ukazuje kako nastavnik potiče samostalnost djeteta i promatra ga. Kada djeca svoj rad nastavljaju bez vodstva nastavnika i pokazuju ljubav prema radu, samodisciplinu, duštvenost i koncentraciju zapravo se sama normaliziraju (Dahlmeier, 2013 navedeno u Akkerman, 2014). Stoga, ukoliko djeca slobodno odabiru aktivnost, odnosno posao s kojim će se baviti i za koji su motivirani, dosežu iznimno fokusiran rad koji rezultira normalizacijom ili kako je to Maria Montessori nazivala „ozdravljenjem“, odnosno gotovo meditirajućim stanjem (Philipps, 2003). Svaki Montessori nastavnik za cilj ima stvoriti normaliziranu učionicu (Bennetts, Bone, 2020), a taj transformativni proces kod djeteta odvija se kada je okolina uređena na način da potiče sve aspekte djetetova rada (Akkerman, 2014). U trenutku kada dijete svoju pozornost usmjerava dolazi do normaliziranja ponašanja, dijete postaje „novo dijete“ i ono se oslobađa svih poremećaja karaktera. Za vrijeme takvoga stanja, dijete ništa ne može pokolebati ukoliko je fokusirano na ono što radi udaljeno od ostatka svijeta, a u trenutku kada dovrši svoju aktivnost to radi zbog unutarnjih poticaja te izgleda radosno i odmorno (Philipps, 2003). Maria Montessori normalizaciju smatra univerzalnim fenomenom koji čini djetetov doprinos društvu (Bennetts, Bone, 2020).

Montessori nastavnik kontinuirano treba nadzirati učenike, njihovo ponašanje i način rada s didaktičkim materijalima. Uobičajeno da je da nastavnik utvrđuje spremnost djece promatrajući njihovu interakciju s didaktičkim materijalima koje su svladali u prethodnim lekcijama, a kada uoči da dijete svlada jednu lekciju u nizu smatra ga spremnim za prelazak na sljedeću (Lillard, 2013). Isto tako, ukoliko nastavnik uoči da se materijal upotrebljava na nesvrhovit način koji ne doprinosi razvoju, potrebno je spriječiti pogrešnu uporabu, koja označava autoritet nastavnika kao nužnu „potporu“ djetetu koje je izgubilo fokus u radu, te mu je potreban oslonac. Trenutak neravnoteže označava potrebu za pomoći pružanjem prijateljske ruke „jačeg“ prema onom „slabijem“ (Montessori, 2023). Tijekom svake pojedine lekcije koja se predstavlja manjim grupama učenika, zadatak nastavnika je osigurati veze sa složenijim korpusom znanja (Montessori, 1989 navedeno u Whitescarver, Cossentino, 2007) jer kroz takav rad nastavnik pruža dovoljno informacija kako bi dijete napustilo nastavni sat sa brojnim

pitanjima na koja sama treže odgovor kroz samostalan rad (Lillard, 1996 navedeno u Whitescarver, Cossentino, 2007). Navedeno sugerira kako su učenici intrinzično motivirani tražiti odgovore na pitanja koja su im interesantna unutar sadržaja Montessori lekcija (Matijević, 2001), a nastavnik neprestano koristi pitanja za vrijeme komunikacije sa svojim učenicima, što se prema istraživanju Aljarbeen (2017) pokazuje iznimno pozitivnom praksom te su učenici više zainteresirani za takvu nastavu koja je aktivna, utemeljena na raspravi i dijalogu. Potrebno je da nastavnik vodi bilješke o tome zanima li učenika materijal te na koji način pokazuje svoje zanimanje, koliko mu vremena treba i sl., pri čemu je važno da pazi da ne prisiljava dijete na rad ukoliko se čini nezainteresiranim za ono što mu se nudi (Montessori, 2023). Na ovom mjestu je važno osvrnuti se na rezultate istraživanja Kocabas, Bavli (2022) koji ukazuju da kada je riječ o suradnji s djecom i nadziranju njihova rada, velik broj djece se ističe kao problem s kojim se suočavaju Montessori nastavnici. Uočava se postojanje poteškoća u raspolaganju s vremenom za komunikaciju i suradnju s djecom za vrijeme radnoga ciklusa iz razloga što se najviše vremena posvećuje pojedinačnoj komunikaciji sa svakim djetetom (Kocabas, Bavli, 2022).

Radna atmosfera u razredu utemeljena je na međusobnom poštivanju, a željeni pozitivni učinci unutar Montessori učionice postižu se kroz međusobnu suradnju između djeteta i nastavnika (Estes, 2018 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Komunikacijski stil u kombinaciji s učenjem temeljenom na suradnji omogućava postizanje idealnih ishoda kojima se teži (Lillard, 2007 navedeno u Kocabas, Bavli, 2022). Broj studija koje ispituju suradnju i komunikaciju između nastavnika i učenika u Montessori školi jest ograničen (Kocabas, Bavli, 2022). Međutim, nastavnici ističu mogućnost bolje komunikacije s djetetom kada se sa svakim pojedincem radi individualno, a utvrđivanje individualnih razlika predstavlja osnovu za usmjeravanje djeteta prema njegovom osobnom stilu učenja i tempu usvajanja znanja (Kocabas, Bavli, 2022). Također, i rezultati istraživanja Aljarbeen (2017) upućuju na to da nastavnik usmjerava učenike, pomaže im da uspiju, pri čemu je važno istaknuti da ih podupiru prema njihovim individualnim mogućnostima. Procjenjivanje napretka učenika od strane nastavnika u Montessori školi isto tako doprinosi okruženju koje gradi povjerenje učenika u vlastite sposobnosti. Upravo nedostatak, tj. izostanak klasičnog načina ocjenjivanja u školi učenicima pruža mogućnost da procijene vlastiti uspjeh u odnosu prema vlastitom napretku umjesto da budu uspoređivani sa svojim vršnjacima. Tu se posebno važno ističe element promatranja i čekanja od strane nastavnika. Maria Montessori zagovara razumijevanje napretka djeteta upravo temeljem „dugotrajnog promatranja“ (Montessori, 1968 navedeno u Whitescarver,

Cossentino, 2007). Nastavnik ne pokušava učeniku izreći grešku, a ako ono nije u stanju samo prepoznati svoju grešku budući da to znači da još nije doraslo zadatku (Temel, 1994 navedeno u Yağmur Değirmenci i sur., 2018). Primarno se učenike potiče na to da sami procjenjuju svoj uspjeh temeljem ciljeva koje su postavili uz vodstvo svojih nastavnika. Ukoliko se zadani cilj ne ispuni u planiranom razdoblju, kažnjavanje nije opcija već se ta situacija iskoristi kao prilika za rješavanje problema u svrhu izbjegavanja eventualnih budućih problema (Whitescarver, Cossentino, 2007). Također, interesantno je istaknuti kako se u istraživanju Aljarbeen (2017) primjećuje vrlo rijetka primjena verbalnih pohvala unutar učionice, ali unatoč tome uočava se zdrav odnos nastavnika i učenika koji zapravo proizlaze iz ostalih aktivnosti ili aspekata odnosa, a sloboda koju učenici imaju zapravo motivira učenike i stvara jaču vezu povjerenja od prakse javnih pohvala.

10. Organizacija rada redovne škole

Osnovna škola jest jedinstvena, a ono najrelevantnije za istaknuti jest da je obavezna (Vukasović, 2001). Kada je riječ o školi i njezinoj unutarnjoj organizaciji, potrebno je istaknuti nastavu koja podrazumijeva najsustavniji i najorganiziraniji aspekt odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, a njezina osnovna zadaća je da svim učenicima omogući solidnu općeobrazovnu i općekulturnu osnovu za život unutar ljudske zajednice. Iz navedenog je jasno kako nastava zauzima centralno mjesto u školskom radu i životu (Vukasović, 2001). Nastava, koja podrazumijeva odgojno-obrazovni proces pod vodstvom nastavnika ima tri zadatka, a to su materijalni, funkcionalni i odgojni. Materijalni zadatak prije svega se odnosi na samo gradivo, materiju, odnosno obrazovna dobra koja se obrađuju. Materijalni zadatak nastave obilježava proces usvajanja znanja, ali i proces razvijanja navika i umijeća. Drugi zadatak nastave, funkcionalni, odnosi se na proces izgrađivanja psihofizičkih sposobnosti, konkretno psihičkih, intelektualnih, te tjelesnih sposobnosti. Posljednji, odgojni zadatak nastave ima funkciju razvijanja i izgrađivanja osobnosti učenika, te oblikovanja čovjeka sa svim njegovim relevantnim obilježjima u svim odgojnim područjima (Vukasović, 2001). U kontekstu ustrojstva unutarnje organizacije škole Juul (2013, navedeno u Markulin 2020) navodi da se vjeruje kako su do sada škole bile prilagođene i zamišljene za društvo, a ne za djecu. Isto tako, škola se percipirala kao konzervativna institucija koja uvelike kaska za društvenim napretkom (Juul, 2013 navedeno u Markulin, 2020). Međutim, suvremenim pedagoškim standardima ukazuje se na promjene u stavu i poziciji nastavnika i učenika koje su u suvremenom društvu i suvremenoj školi prijeko potrebne (Markulin, 2020). Konkretno, nastavni proces u suvremenom kontekstu podrazumijeva kontinuirano interaktivno komuniciranje učenika, nastavnika, te roditelja i lokalne zajednice (Stevanović, 2004).

Odgojem i obrazovanjem se izriče kakvo je društvo i kakav čovjek potreban. Temeljem toga, iznimno je važno uvidjeti i postići konsenzus s društveno-kulturnim te dugoročnim odgojno-obrazovnim ciljevima koji podržavaju i usmjeravaju djelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u školama. Od svih školskih institucija se očekuje djelovanje koje je usklađeno s vrijednostima i ciljevima postavljenim na taj način. Početkom 21. stoljeća odgojno-obrazovna politika i u Republici Hrvatskoj se suočila s izazovima i potrebom usuglašavanja lokalnog i nacionalnog sa svjetskim i globalnim, kao i tradicije sa suvremenošću, te konkurencije i natjecateljskog duha sa solidarnošću (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011). Suvremenim kurikulumskim

dokumentom posebno se iskazuje relevantnost ostvarenja nastave koja je fokusirana prema potrebama učenika, njegovim zanimacijama i mogućnostima pri čemu se posebno preporučuje uporaba problemskoga, projektnoga i istraživačkoga učenja kojim se fokus pozicionira na aktivnost i odgovornost od strane učenika, a znatno manji na samo nastavnikovo poučavanje (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje). Sam proces promicanja razvoja kompetencija pojedinca iznimno je složen, a on podrazumijeva implementaciju i prilagodbu obrazovnih politika kojima se treba poboljšati kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa i osigurati da proces učenja i poučavanja odražava potrebe pojedinca (Curriculum reform in Europe The impact of learning outcomes, 2012). Isto tako, obrazovni pristup koji počiva na ključnim kompetencijama zahtjeva promjene u načinu i pristupu poučavanja jer se učenicima pruža iskustvo učenja na praktičan način u okviru određenoga društvenoga konteksta u svrhu razvijanja znanja, vještina i razumijevanja kod učenika, te samo učenje na taj način postaje osoban i društveno dinamičan proces (Byrne i sur., 2013). Također, suvremenim kurikulumom se zagovara izbor i implementacija oblika i metoda rada koje će imati motivirajuć učinak na razvitak svih polja učenikove osobnosti, kao i planiranje rada nastavnika koji je usklađen s mogućnostima učenika, pripremanjem diferenciranih sadržaja, ustrojstva i samog ritma nastave. Potiče se i uvažavanje diferenciranih načina učenja djeteta, uz implementaciju adekvatnih oblika i metoda poučavanja koji pružaju mogućnost aktivnog i samostalnog učenja uz praktičnu primjenu naučenoga. Iznimno je važno izgraditi ugodnu odgojno-obrazovnu atmosferu koja potiče zanimanje i motivaciju djeteta. Relevantno je prepoznati i pratiti darovite učenike, kao i učenike sa teškoćama, te im pružiti pomoć i omogućiti suradnju (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Kada je riječ o učenicima koji imaju teškoće u razvoju, koji su se ranije školovali u specijalnim školama, primjerice zbog poremećaja vida, govornih poremećaja, gluhoće, sada se sve više uključuju u sustav redovnoga školstva (Vukasović, 2001). Konkretno, kada je riječ o uključivanju djece s teškoćama u sustav redovnoga školstva relevantno je osvrnuti se na pojam integracije kojim se podrazumijeva uključivanje djece s poteškoćama unutar redovnog sustava odgoja i obrazovanja. U suvremenom kontekstu do pojma obrazovne inkluzije dolazi se dubljim spoznavanjem pojma integracije. Obrazovna inkluzija produbljuje prvotni model u teorijskom promišljanju, kao i praktičnim rješenjima. Stoga, pod inkluzijom se podrazumijeva postupak rješavanja i poštivanja potreba kod svih učenika, što podrazumijeva i učenike koje imaju određene teškoće, kao i darovite učenike, te pripadnike nacionalnih manjina (Karamatić-Brčić,

Viljac, 2018). Važno je istaknuti i to da učenici koji imaju određenu teškoću zapravo predstavljaju jednu iznimno heterogenu skupinu iz razloga što su između njih prisutne brojne razlike ovisno o tome o kojoj je vrsti i stupnju teškoće riječ (Bošković, 2016 navedeno u Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Edukacijska integracija kao proces u Republici Hrvatskoj je započela još 1980. godine pri donošenju Zakona o odgoju i obrazovanju. Unatoč tome, još uvijek je socijalna, te obrazovna uključenost djece s poteškoćama unutar redovne škole više formalna nego realna pojava. Integracija se u Republici Hrvatskoj tijekom posljednjih tridesetak godina suočila s brojnim poteškoćama, ali postepeno i s značajnim napretkom zahvaljujući i pomoći koju pruža zakonodavstvo (Žic Ralić, 2012 navedeno u Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). 90-ih godina prošloga stoljeća procesom integracije, kojeg je nadrastao koncept inkluzije, obilježeno je prvo uključivanje učenika s teškoćama u redovno školstvo (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

U pogledu suvremenoga inkluzivnog odgoja i obrazovanja zadatak škole jest u tome da adekvatno odgovori na zahtjeve koje pred nju stavlja organizacija sustava odgoja i obrazovanja prema svojem suvremenom određenju. Poštivanje i prihvaćanje različitosti čine temelj provedbe inkluzije, koja predstavlja i jedan dio procesa demokratizacije školstva (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Isto tako, u okviru procesa inkluzivnog obrazovanja, nastavnicima se pridaje posebno značajna uloga, a njihova zadaća se isto tako mijenja u skladu s zahtjevima koja pred njih stavljaju obrazovne politike (Žic Ralić, Cvitković, 2011). Kako bi implementacija i realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja unutar školske prakse bila uspješna, ključan je pozitivan stav nastavnika prema njezinoj implementaciji i provođenju (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018).

11. Izazovi rada nastavnika u suvremenoj školi

U školi, najvažniji činitelj o kojem u najvećoj mjeri ovisi rezultat odgojno-obrazovne djelatnosti unutar škole jest nastavnik. On predstavlja jedan od ključnih izvora relevantnih spoznaja za učenika i njegov je najuži suradnik. Nastavnik je taj koji potiče, bodri i podržava učenika u svim njegovim naporima (Vukasović, 2001). Profesija nastavnika je inspirirana vrijednostima društvene uključenosti, kao i potrebi za njegovanjem potencijala svakog od učenika. Onaj nastavnik koji svoje učenike želi odgojiti u cjelovite osobe i sam treba biti takav (Mlinarević, 2014). Iskreni trud, briga i skrb nastavnika koji želi iskreno dobro za svojega učenika ima neprocjenjivu vrijednost jer tada nastavnik pruža najbolji dio sebe učenicima koji su mu povjereni (Mlinarević, 2014). Stoga, nastavnik nije samo predavač pojedinog predmeta, već je on i odgojitelj. Nastavnik jest nositelj cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti u školi. Rezultat, odnosno uspješan ishod odgojno-obrazovne djelatnosti nastavnika uvelike ovisi o njegovim vrednotama, obrazovanju i sposobnostima, te načinu odnošenja prema radu. Navedeno sugerira kako odgojna funkcija nastavnika pretpostavlja i zahtijeva specijalnu izobrazbu, te posebne ljudske i moralne kvalitete. Još je Komensky učiteljsku dužnost smatrao počasnom i isticao je kako nastavnik treba biti radišan i pošten, te treba posjedovati one vrline koje i sam treba razvijati kod svojih učenika (Vukasović, 2001).

Kao neke od najvažnijih osobina nastavnika mogu se istaknuti strpljivost, empatija, komunikativnost, dosljednost te samouvjerenost. Također, iznimno je važno da nastavnik predstavlja moralni uzor kao i ljubav prema svojem pozivu (Relja, 2006). Nerijetko se ističe kako je osobnost nastavnika zapravo ključ prema uspjehu ili neuspjehu u odgojnoj djelatnosti. Upravo snagom svoje moralne osobnosti odgaja onaj nastavnik koji zrači optimizmom, koji pokazuje ljubav prema svojem zvanju i učenicima, te onaj koji je radišan, pravedan, točan i kulturan. Pedagoškim osobinama i nastavničkim stilom svakog pojedinog nastavnika determinirana je uspostava pozitivnog razrednoga ozračja, kao i kvaliteta samog nastavnoga procesa (Markulin, 2020). Uz navedeno je iznimno važno istaknuti i potrebu za poštivanjem osobnosti učenika i poticanje učenika na vrijedne akcije, kao i pružanje pomoći učenicima (Vukasović, 2001).

11.1 Pedagoški kompetentan nastavnik i njegova uloga u suvremenom nastavnom kontekstu

Za kvalitetu procesa odgoja i obrazovanja, iznimno je relevantan element pedagoške kompetentnosti nastavnika (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). Stoga, sve više ključnom temom pedagogije postaje pitanje kompetentnosti nastavnika. Razlog tomu je nastojanje da se što više istraži, sagleda i dođe do što potpunijeg kompetencijskog profila suvremenoga nastavnika i na taj način unaprijedi njegova uloga u odgojno-obrazovnom procesu djece i mladih (Jurčić, 2014). S obzirom na to da o nastavniku uvelike ovisi pozitivan ishod obrazovanja učenika jasno je kako nastavnik treba razvijati potrebne kompetencije pojedinca za rad u zajednici, kao i rad za zajednicu (Hercigonja, 2018a). Jedna od ključnih kompetencija nastavnika, pedagoška kompetencija, osim znanja i vještina odnosi se na osobine ličnosti koje su potrebne za promišljanje sebe i svoje odgojno-obrazovne prakse, omogućavanje promjena i stvaranje poticajne školske klime (Brust Nemet, Velki, 2016). U kulturi suvremenoga školskog kurikulumu, društvene i emocionalne vještine nastavnika također su izuzetno relevantne jer samo kompetentan nastavnik može kvalitetno raditi s učenicima, ali i širim krugom odgojno-obrazovnih čimbenika (Brust Nemet, Velki, 2016). Glavni cilj institucionalnoga obrazovanja je da se sve više približi prirodnom učenju i razvoju učenika i da mu bude sličnije jer učenje predstavlja elementarni formativni proces postizanja čovjeka čovjekom, odnosno univerzalnom ljudskom jedinkom, pri čemu je pretpostavka postizanja navedenog upravo adekvatno osposobljen nastavnik (Vrkić Dimić i sur., 2022). Nadalje, kompetencije nastavnika za komunikaciju i suradnju ključne su za uspostavljanje dobrog odnosa prije svega s učenicima (Zobenica, Stipančević, 2017). Kompetencije nastavnika su u uskoj korelaciji sa zadovoljstvom i samoodređenjem nastavnika kao ljudskoga bića, te predstavlja neophodan čimbenik razvoja kompetencija učenika, točnije zadovoljavanja bioloških potreba, socijalnih potreba te potreba za samoostvarenjem kod učenika (Brust Nemet, Velki, 2016). Isto tako, potreba za kontinuiranim (samo)procjenjivanjem pedagoške kompetentnosti prosvjetnih zaposlenika u svrhu njezina usavršavanja je posebno važno u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi kako bi bio omogućen zdrav i potpun razvoj učenika. Samo nastavnik koji neprestano ulaže napore u svoje osobno unapređivanje i u svoje profesionalno djelovanje ima mogućnost da udovolji sve izraženijim zahtjevima svoje profesije, kao i brojnim očekivanjima od strane učenika, roditelja i šire zajednice (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008).

Prije svega, novi zadaci unutar sustava odgoja i obrazovanja se usmjeravaju prema cjeloživotnome obrazovanju učenika te zahtijevaju nove kompetencije kod nastavnika (Hercigonja, 2018a). Kada je u pitanju uspjeh učenja, nastavnici predstavljaju jedan od ključnih faktora, a postizanje uspjeha u učenju omogućuju im nove uloge nastavnika i kompetencije koje su im potrebne (Đorđić i sur., 2021). Kompetencija koju mora pokazati svaki nastavnik je ona koja se odnosi na znanje da se uživi u osjećaje svojih učenika, a na taj način se potiče zajedništvo, suradnja, kao i razumijevanje i poštivanje učenika (Zrilić, 2010). U suvremenoj školi uloga nastavnika dobiva novi smisao. Osim ostvarenja materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave, očekuje se razvoj i učeničkih kompetencija, a to predstavlja cjelovitost ishoda učenja. Kada je riječ o učeničkim kompetencijama, naglasak se stavlja na osposobljavanje za spremnost i sposobnost organiziranja vlastitoga učenja, sposobnost upravljanja vlastitim vremenom, sposobnost rješavanja problema, komunikacijske vještine, kritičko mišljenje, umijeće rješavanja problema te izgradnji timskog duha. Zadovoljstvo školom od strane učenika je u uskoj korelaciji s kompetencijama nastavnika s kojima rade jer je kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ključan čimbenik same kvalitete nastave. Nastavnik koji je kompetentan istinski se raduje svojem poslu, posjeduje integritet kojeg učenici uvažavaju, kao i pedagošku obazrivost kojom potiče zadovoljstvo nastavom kod svojih učenika (Jurčić, 2014). Važno je osvrnuti se i na rezultate istraživanja Vrkić Dimić i sur. (2022) kojim se ispitala razina osposobljenosti nastavnika za izvršavanje poslova unutar sfere nastavnikove profesionalne djelatnosti koji ukazuju na to kako se sudionici istraživanja doživljavaju izrazito osposobljenima, pri čemu je relevantno naglasiti najpozitivniju procjenu prema osposobljenosti kada se radi o aktivnostima koje se fokusiraju prema uvažavanju jedinstvenosti i različitosti kod učenika. Isto tako, od strane nastavnika se uočavaju visoki rezultati kada je riječ i o samoprocjeni osposobljenosti ka poticanju višesmjernje interakcije unutar razreda, uspostavljanju discipline u razredu, te izgradnji samoodgovornosti od strane učenika. Ponešto niže vrijednosti, ali po značenju ipak visoke vrijednosti nastavnici prikazuju kada je riječ o izgradnji autentične okoline za učenje. Relevantno je istaknuti kako se uviđa i određeni razvojni potencijal kada je riječ o osposobljenosti za planiranje nastavnoga procesa i njegovoj primjerenosti realizaciji, s obzirom na to da se određen udio nastavnika ne osjeća adekvatno osposobljen, a to odstupa od nastavnog ideala, kojeg je pak nerealno očekivati u odgojno-obrazovnoj praksi (Vrkić Dimić i sur., 2022). Stoga, jedino onaj nastavnik koji je opremljen kompetencijama u okviru različitih područja pedagoškog djelovanja, te kritički razmišlja o sebi i cijeloj odgojno-obrazovnoj praksi i radi na unapređivanju svojega ponašanja uz oblikovanje

poticajnog okruženja, može imati osjećaj zadovoljstva u svojem pedagoškom djelovanju i može očekivati pozitivan ishod u pogledu učeničkih postignuća i napretka na različitim područjima (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008).

Profesionalni identitet nastavnika jest kompleksan i multidimenzionalan jer se nastavnici od samih početaka svoje prakse oblikuju u osobu nastavnika temeljem čega dobivaju brojne povratne informacije od kolega, djece i roditelja (Coldron i Smith, 1999 navedeno u Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). U suvremenom kontekstu, uloga nastavnika nije niti malo laka (Markulin, 2020). Stevanović (2002, navedeno u Markulin, 2020) ukazuje na to da je suvremeni nastavnik nositelj heterogenih uloga, a on predstavlja „redatelja“ nastave, organizatora, analitičara kako svojega tako i učenikova rada, on je i graditelj suradničkih odnosa i kreator stvaralačkog izražavanja učenika, kao i mentor. Nastavnik postaje regulator cijeloga odgojno-obrazovnog procesa, a ne samo informator. U odnosu na tradicionalnu školu, suvremeni nastavnik nosi širok raspon zadataka, a to su izmijenjeni nastavni sadržaji, nastavne metode, izmijenjena uloga učenika koja se odnosi prije svega na izgrađivanje sposobnosti za permanentnim obrazovanjem (Markulin, 2020). Također, suvremenim koncepcijama učenja i poučavanja naglašava se aktivna uloga nastavnika kao organizatora učenja kroz aktivno učenje i aktivnu ulogu učenika temeljem samoreguliranoga učenja (Šimić Šašić, Sorić, 2011).

U suvremenim školama ističe se potreba za poticanjem nastavnika na uvažavanje i razvitak demokratskog stila rukovođenja razredom, izgradnju pozitivnog razrednoga okruženja, kao i implementaciju modernih metoda rada uz neprestano usavršavanje nastavničkih i učeničkih sposobnosti (Markulin, 2020). Današnji nastavnik bi trebao biti i inicijator promjena, on bi trebao poticati na učenje i pobrinuti se za vlastiti privatni i profesionalni razvoj (Hercigonja, 2018a). Kako bi rad nastavnika u suvremenom školskom okruženju bio što kvalitetniji, potrebno je da nastavnik bude iznimno tolerantna osoba, empatična, da poštuje i uvažava različitosti, kao i to da potiče zajedništvo i suradnju. Rad u školi kojeg obilježava izravno poučavanje zamjenjuje se s aktivnim slušanjem, uočavanjem neverbalnih signala, što znatno utječe na promjenu položaja i samog učenika u nastavnome procesu (Zrilić, 2010). Za suvremenog nastavnika potrebno je znatno više od klasičnoga educiranja za profesiju jer mnoge svakodnevne interakcije s djecom, roditeljima te s brojnim stručnim suradnicima zahtijevaju izgrađene socijalne sposobnosti, kao i sposobnosti komunikacije (Previšić, 1999 navedeno u Zrilić, 2010). Nužno je da nastavnik bude kompetentan u svojem profesionalnom djelovanju u skladu sa promjenama i zahtjevima suvremenog društva u svrhu osposobljavanja učenika za njihov osobni, ali i profesionalni rad. Sama učinkovitost obrazovanja učenika, odnosno

kvaliteta nastavnoga procesa uvelike ovisi o osposobljenosti nastavnika za kojeg je u društvu sve bržih promjena nužno iznimno dobro poznavanje svoje struke, ali i pedagogije te didaktike i metodike (Kostović Vranješ, 2016). Dobar nastavnik predstavlja glavnog inspiratora za dječji svekolik razvoj. Nastavnik postaje ravnopravnim partnerom s učenicima, roditeljima, lokalnom zajednicom, u užem i širem okruženju. Stoga, djelovanje nastavnika je mnogostrano i on treba učenicima prikazati kako je čovjek veći od svakog problema, svake okolnosti, situacije ili iskustva (Stevanović, 2004).

11.3 Značaj i uloga nastavnika u procesu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja

Kada je riječ o ulozi nastavnika u suvremenom nastavnom kontekstu, potrebno se osvrnuti na element inkluzivnoga odgoja i obrazovanja i individualiziranih nastavnih programa (Hercigonja, 2018a). Inkluzivno obrazovanje postepeno je dobilo na značaju i ono podrazumijeva pozitivnu promjenu orijentiranu prema dobrobiti učenika (Drandić, 2017). Naime, kao jedan od težih, odnosno zahtjevnijih zadataka nastavnika jest uvažavanje individualnih obilježja svakog učenika, a upravo njihovim uvažavanjem nastavnik pridonosi cjelokupnom razvoju i oblikovanju osobnosti učenika u skladu s njegovim karakteristikama kao osobe (Hercigonja, 2018a). Postepeno se u redoviti proces odgoja i obrazovanja sve više integriraju učenici s posebnim potrebama uz prepoznavanje znakova diferenciranja i uvažavanja tih razlika koje određuju kakvoću komunikacije na individualnom nivou specifičnih potreba (Zrilić, 2010). Navedenim se ukazuje na provedbu procesa inkluzije u sustav redovnoga školstva, pri čemu nastavnik ima jednu od ključnih uloga (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Primarni cilj inkluzivne nastave jest stvoriti prilike za učinkovitije učenje kod svih učenika koje će u najvećoj mjeri odgovarati svim njihovim individualnim razlikama, a u inkluzivnoj nastavi je potrebno da nastavnik bude profesionalno i stručno kompetentan kako bi se uspješno realizirao proces individualizacije učenja (Milenović, 2011). Individualiziranim pristupom se podrazumijeva posebno prilagođen odgojno-obrazovni program u kojem se upotrebljavaju nastavna sredstva i pomagala u svrhu što kvalitetnijega pristupa djeci s teškoćama u razvoju (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Uključivanje djece s teškoćama u razrede svakako zahtijeva implementaciju drugačijih metoda, kao i oblika rada za koje je nužno da budu primjereni mogućnostima svakog djeteta. Naglasak se stavlja na to da je prihvaćanje i uvažavanje različitosti kod djece zapravo osnovica za poticaj u procesu učenja i poučavanja (Bošković, 2016 navedeno u Karamatić-Brčić, Viljac, 2018).

U inkluzivnoj nastavi, nastavnik preuzima drugačije uloge, pozicije i stil vodstva učenika koje se prilagođavaju individualizaciji cilja odgoja i specifičnim obrazovnim potrebama pojedinoga učenika (Milenović, 2011). Uloga nastavnika u suvremenom načinu realizacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja je obezbjediti adekvatnu potporu prilikom uvođenja učenika s posebnim potrebama unutar sustava redovne škole na svim razinama. Razredna okolina mora postati mjesto na kojem se svi učenici osjećaju prihvaćenim, a škola treba biti zajednica koja prihvaća različitosti upravo temeljem smanjenja istih. Zadatak koji škola ima je da postane mjesto na kojem se svi učenici osjećaju prihvaćenim i potpunim bez obzira na različitosti (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Izazov inkluzivne nastave je i u tome što nema jedinstvenoga nastavnoga programa, kao ni univerzalnog odgojnoga cilja. Navedeno podrazumijeva da se u inkluzivnoj nastavi stil rada nastavnika prilagođava specifičnim obrazovnim potrebama svakog od učenika te zavisno o pojedinoj nastavnoj situaciji. Nastavnik prilagodljiva stila vodstva jest savjetnik, suradnik, motivator, ali i prijatelj i pomoćnik. Prilagodljivim stilom vodstva se podrazumijeva da je ponašanje nastavnika usmjereno prema ostvarivanju individualiziranih ciljeva odgoja i obrazovanja, te obrazovnim potrebama učenika (Milenović, 2011). Naime, ponašanje i stav nastavnika prema onoj djeci koja imaju teškoću bitno utječe na njihovu participaciju unutar obrazovnoga procesa, njihovo samopoštovanje, kao i intelektualni, emocionalni i socijalni napredak. Nastavnik označava model za svu djecu, pa signale koje šalje učenicima koji imaju teškoću ostala djeca tijekom vremena najčešće internaliziraju (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Za uspjeh nastavnika je neophodno pripremiti nastavnika za sam proces, osigurati mu adekvatnu obuku i podršku, kao i resurse te opremu koja je neophodna za kvalitetan rad s djecom (Zobenica, Kolundžija, 2019).

U kontekstu inkluzivnoga obrazovanja važno je istaknuti i rezultate nekih istraživanja. Primjerice, rezultati istraživanja Zobenica, Kolundžija, (2019) ukazuju na pozitivne stavove nastavnika prema inkluziji i njezinoj provedbi, dok Džafić (2015) navodi da nastavnici i vršnjaci posvećuju pažnju učenicima s teškoćama, kao i to da smatraju da se takvim učenicima treba osigurati adekvatna pomoć i podržati ih. Isto tako, u suvremenom nastavnome kontekstu ukazuju se na spremnost samih nastavnika na naknadno educiranje, te na investiranje u proces cjeloživotnoga učenja kako bi doprinjeli što kvalitetnijem procesu inkluzije u školskome sustavu. Nastavnici pokazuju spremnost na surađivanje sa stručnim suradnicima i s roditeljima djece s posebnim potrebama, a sve sa svrhom unapređivanja inkluzije. Važno je istaknuti kako nastavnici ističu nužnost smanjenja broja učenika unutar razrednoga odjeljenja, a ističu i to da je prisutan manjak materijalnih pretpostavki koje pružaju mogućnost primjene suvremenih

nastavnih metoda (Karamatić-Brčić, Viljac, 2018). Na ovom je mjestu neizostavno ukazati na značaj i doprinos pomoćnika u nastavi koji uvelike pomažu nastavnicima u realizaciji nastave. Jedan od ključnih preduvjeta kvalitetne inkluzije jest uključivanje pomoćnika u nastavi u sam nastavni proces. Razlog tomu je izrazito zahtjevna uloga nastavnika u ionako složenom konceptu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja (Zrilić, Jadrijević Tomas, 2021). Stoga, potporu inkluzivnoj učionici predstavlja i trajna participacija pomoćnika u nastavi. Pomoćnici u nastavi učenicima nude neposrednu podršku i pružaju im svu pomoć koja im je potrebna u razredu (Drandić, 2017). Sami nastavnici ističu kako participacija pomoćnika u nastavi ima pozitivan učinak, te ih doživljavaju kao „veliko olakšanje“ i znatnu pomoć (Ivančić, 2012 navedeno u Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Kranjčec Mlinarić i sur., (2016) u suglasju s istraživanjem koje su realizirali Krampač-Grljušić i sur., (2010) navode kako djeca koja imaju poteškoće pomoćnika u nastavi percipiraju kao prijatelja koji je tu da im pruži pomoć prilikom razumijevanja školskih sadržaja i ispunjavaja brojnih školskih zadataka. Ona djeca koja imaju teškoću isto tako ističu doprinos pomoćnika u nastavi koji omogućava poboljšanje njihova uspjeha, postizanje boljih socijalnih vještina s vršnjacima, a isto tako žele imati i kasnije njihovu potporu (Krampač-Grljušić i sur., 2010 navedeno u Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Navedeni podaci su iznimno vrijedni s obzirom na činjenicu da su dugi niz godina učenici s teškoćama u razvoju bili marginalizirani u društvu (Zrilić, Jadrijević Tomas, 2021). Isto tako, rezultati istraživanja Drandić (2017) ukazuju na to da pomoćnici u nastavi pridonose povećanju samostalnosti učenika s teškoćama, kao i postizanju kvalitetnijeg obrazovanja učenika s teškoćama, dok Zrilić, Jadrijević Tomas (2021) ukazuju na zadovoljstvo roditelja uvođenjem pomoćnika u nastavi u rad djece s teškoćama jer uvelike olakšava svladavanje nastavnih sadržaja, te su djeca motiviranija i zadovoljnija sama sobom. Navedeno ukazuje kako je značaj pomoćnika u nastavi iznimno velik jer oni olakšavaju rad nastavniku u inkluzivnoj školi ali isto tako pružaju veliku pomoć učeniku. Jasno je kako je posao nastavnika koji radi u inkluzivnoj školi iznimno zahtjevan te se ističe potreba za njihovim cjeloživotnim učenjem kojim nastavnik širi i obogaćuje svoje umijeće vezano za rad s učenicima (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

12. Odnos nastavnika i učenika u redovnoj školi

Kroz prošlost, gotovo sve do sredine osamdesetih godina prošloga stoljeća, literatura o interakciji između nastavnika i učenika prije svega se fokusirala na aspekte poučavanja (Pianta i sur., 2003 navedeno u Šimić Šašić, 2011). S druge strane, posljednjih tridesetak godina zanimanje znanstvenika se pomiče prema odnosu između nastavnika i učenika. Pojedini prvotni, raniji radovi o razrednoj interakciji fokus su stavljali na verbalnu komunikaciju koja zapravo i čini najveći dio interakcije unutar odgojno-obrazovnog procesa, ali nastavnik za vrijeme interakcije ima i mnoge druge uloge, kao što su obrazovna, motivacijska, rukovoditeljska ili pak socijalna. Temeljem navedenoga, jasno je da se interakcija shvaća kao pojam mnogo širi od komunikacije. Naime, interakcija se odvija onda kada događaji ili objekti uzajamno djeluju jedan na drugoga (Šimić Šašić, 2011). Isto tako, u suvremenoj školi interakcija između učenika i nastavnika nije definirana prema pravilima odraslih već je nastavnik orijentiran na učenika, a odnos nije takav da je nastavnik onaj koji dominira i da kontrolira cjelokupan tijek interakcije (Zrilić, 2010). Pod procesom odgoja i obrazovanja podrazumijeva se odnos između nastavnika i učenika, a radi se o pedagoškom odnosu koji ovisi o ličnosti nastavnika, ali i učenika kao subjekta odgajanja. U samom procesu je važno uvažavati osobnost i htijenja svakog od učenika (Vukasović, 2001). Isto tako, uz potrebu za uvažavanjem osobnosti učenika, važno za istaknuti jest da na samu interakciju i kvalitetu odnosa između nastavnika i učenika utjecaja imaju i karakteristike samoga nastavnika, koje obilježavaju način rada s učenicima i koje pridonose objašnjenju pojedinih komponenti interakcije između učenika i nastavnika koje su u korelaciji i s ishodima učenja (Šimić Šašić, 2011). Konkretno, odnos između učenika i nastavnika prikazat će se kroz nekoliko od zadataka nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, a to su planiranje i vođenje nastavnoga procesa, pripremanje okoline za rad, dominantan način poučavanja i poticanje samostalne aktivnosti učenika, upravljanje disciplinom u razredu, praćenje, vođenje i vrednovanje učenika, te kažnjavanje i pohvala učenika.

Kako bi nastavnik mogao kvalitetno organizirati i voditi nastavu potrebno je pomno i kritički promisliti o njoj. Također, potrebno je uložiti truda kako bi se spoznalo koje će aktivnosti dovesti do kvalitetnijih ishoda u radu s učenicima. U određivanju odgojno-obrazovnih sadržaja, oblika i metoda rada nastavnici u vidu trebaju imati potrebe i specifičnost učenika i pojedinog odjeljenja. Stoga, metode poučavanja i vođenja razreda trebaju biti raznolike, trebaju se implementirati rasprave i razgovori u proces poučavanja i afirmirati

životne vrijednosti. Isto tako, nastava bi se trebala planirati na način da se svim učenicima omogući razvijanje vlastitih sposobnosti (Kudek Mirošević, 2012). Nužno je da je rad unutar razreda uravnotežen, odnosno potrebno je pripremiti okolinu za rad. Elementi o kojima je potrebno voditi računa su vođenje, poticanje i orijentacija. Pod vođenjem podrazumijeva se jasno strukturiranje stvarnog vremena učenja i transparentnosti očekivanih postignuća učenika. Poticanje se odnosi na elemente koji uravnotežuju učenje, a to su poticajno razredno ozračje i individualno poticanje svakog učenika. Pod orijentacijom podrazumijeva se izgrađivanje smislene komunikacije, te jasnoće sadržaja (Pongračić, 2019). Često je atmosfera i koja vlada u razredu rezultat stila nastavnika. Stoga, pri planiranju i organizaciji nastave potrebno je voditi računa o stilu rada koji treba biti poticajan na aktivnost učenika i u njega treba uključiti emocije i entuzijizam (Pongračić, 2019). I ozračje unutar kojeg se realiziraju ciljevi, kao i zadaci nastave svakog nastavnoga predmeta i odgojnoga područja, bitno je određeno kvalitetom međusobnih odnosa između nastavnika i svakog od učenika, pri čemu je uloga nastavnika iznimno važna (Maršić, Bratanić, 2003). Motiviranost učenika za učenjem uvelike ovisi o pozitivnom razrednom ozračju u kojem se nalazi, a za odnos između učenika i nastavnika je potrebno da bude utemeljen na uzajamnom razumijevanju i poštivanju, kao i na poštivanju i uvažavanju mišljenja i stavova. Na taj način se može učenicima pokazati i interesantnija strana nastave, kao i poboljšati raspoloženje kod učenika koji su zabrinuti, izbjeći sukob i izgraditi prijateljski odnos (Cipek, 2006 navedeno u Božić, 2015). Kvaliteta odnosa podjednako predstavlja motivirajuću snagu i za učenika i za nastavnika. Za nastavnika je to motivirajuće u smislu nesebičnog zalaganja za svoje učenike, u okvirima granica subjektivnih i objektivnih mogućnosti. Učenike kvaliteta odnosa motivira na spremno prihvaćanje zdravoga načina života i svega onoga pozitivnoga što im pruža nastavnik i prema čemu ih upućuje (Maršić, Bratanić, 2003). Za kreativan suradnički rad i za motiviranje učenika neizostavno je postojanje ljubavi, stručnog, ali i osobnog zalaganja nastavnika na svim razinama odgoja i obrazovanja. Nastavnik treba pokazati usmjerenje na temeljne vrijednosti, on ih treba živjeti, a ne samo zagovarati. Potrebno je da nastavnik sam svojim djelima svjedoči o svojim vrijednostima i stavovima kako bi sam bio poticaj učenicima (Mlinarević, 2014). Također, kvaliteta razredne interakcije, prema istraživanjima, točnije interakcija koju nastavnik ostvaruje s učenicima u najbližoj je poveznici s učenjem (Šimić Šašić, 2011). Razina komunikacije između učenika i nastavnika povećava se unutar nastavnog ozračja koje je pozitivno, a na taj način se ostvaruju i pozitivni ishodi, prije svega kada se radi o motiviranosti učenika i stjecanju znanja uz međusobni osjećaj zajedništva.

Učenički uspjeh se nalazi u direktnoj povezanosti s uspjehom nastavnika, budući da oni zajedno sudjeluju u istom složenom nastavnome procesu (Markulin, 2020).

U suvremenim školama nastava se odvija kroz kompleksne interakcijske odnose između učenika i nastavnika unutar kojih učenik postaje kreator unutar nastavnoga procesa (Markulin, 2020). Danas dominira i mišljenje kako je najkvalitetnija nastava ona koja je orijentirana na učenike, zapravo onaj nastavni proces kojim se podrazumijeva jednaka angažiranost učenika i nastavnika (Matijević, Radovanović, 2011 navedeno u Markulin, 2020). Dominantnu ulogu nastavnika treba kanalizirati u integrirajući oblik na način da se uvažavaju i emocije učenika, da ih se ohrabruje, prihvaća njihove ideje i potiče njihovu sudjelovanje u nastavi. Od nastavnika se očekuje organizacija nastave koja više angažira učenika, te se ističe potreba za promjenom položaja učenika u nastavnoj komunikaciji (Peko, 2014). Na taj način se izgrađuje i kohezivnost razreda koju obilježava međusobno pomaganje, uvažavanje, zajedničko prevladavanje problema, a uzajamnim dijalogom se omogućuje izgrađivanja empatičnosti i tolerantnosti kod učenika (Jurčić, 2010). Suvremena škola za svrhu ima da nastavnik i učenik rade kvaliteteno zajedno te da se uvažavaju. Potrebno je da je vodstvo nastavnika više partnersko, a manje autoritativno, više kolegijalno, a manje direktivno, više demokratki, a manje autokratski, te više participirajuće, a manje hijerarhijski (Šejtanić, 2016). Relevantno se osvrnuti i na rezultate istraživanja Krstić (2015) koji upućuju na to da se privrženost prema nastavniku sve više ističe kao relevantan čimbenik školskog postignuća učenika. Djeca pokazuju tendenciju izgrađivanja osjećaja privrženosti s onom osobom koja se brine o njima, pri čemu to može varirati s obzirom na to kakva je kvaliteta njihovih međusobnih odnosa (Krstić, 2015).

Voditelj procesa odgoja i obrazovanja, odnosno nastavnik, treba potaknuti među učenicima uzajamno razumijevanje, poštovanje, te ravnopravno surađivanje. Preduvjet za razvoj kvalitetne komunikacije i socijalnih odnosa unutar razreda su komunikacijske vještine kod nastavnika (Zrilić, 2010). Kada je riječ o načinu poučavanja, moguće je razlikovati izravno poučavanje nastavnika, samostalno učenje učenika, te poučavanje koje se temelji na otkrivanju i raspravi. Kod izravnoga poučavanja nastavnikova uloga je središnja, dok su učenici pasivni primatelji informacija koje im nastavnik prenosi. S druge strane, samostalno učenje je obilježeno potpuno aktivnom ulogom učenika i pasivnom ulogom nastavnika. Kako bi samostalno učenje bilo uspješno, potrebno je da su kod učenika razvijene vještine organizacije, elaboracije teksta, kritičkoga mišljenja i rješavanja problema (Šimić Šašić, 2011). Implementacijom različitih metoda i strategija u radu dolazi se i do veće kvalitete znanja pri čemu je iznimno važno postići aktivno poučavanje koje podrazumijeva maksimalnu interakciju

nastavnika i učenika (Pongračić, 2019). Najučinkovitije metode poučavanja preferiraju konstruktivističke metode kojima se potiče aktivno učenje i participacija učenika u nastavnome procesu. Samo predavanje kod učenika vodi do sposobnosti dosjećanja činjenica, dok se raspravom potiče razmišljanje predmeta, a na taj način se potiče sudjelovanje učenika i jača njegovo samopouzdanje (Šimić Šašić, 2011). Preduvjet kvalitetne škole jest i demokratski stil rada koji unapređuje timski rad. U suvremenoj školi se treba učiti raditi kroz zajedništvo, timski što podrazumijeva školu kolegijalnosti, a ne individualno natjecanje. Stoga, uspješan nastavnik je onaj koji kolegijalno, demokratski i participirajuće upravlja odgojno-obrazovnim procesom. Demokratskim stilom rada nastavnika sve više se potiče samostalnost i inicijativu kod učenika, a to se pozitivno odražava i na učenje i ponašanje kod učenika. Nastavnik primjenom demokratskog stila poučavanja za svog učenika će nastojati pronaći najbolje strategije za svladanje gradiva jer polazi od pretpostavke da svi učenici mogu savladati zadatke ukoliko se primjeni odgovarajuća metoda učenja (Šejtanić, 2016). Isto tako, relevantno je istaknuti poveznicu između načina poučavanja i odnosa koji se ostvaruje između učenika i nastavnika. Konkretno, izravno poučavanje podrazumijeva pasivnu ulogu učenika, stoga je i sam odnos između nastavnika i učenika „krut“, formalan i distanciran jer je učenik pasivni primatelj informacija koje mu prenosi nastavnik. S druge strane, upravo je kod poučavanja koje se temelji na raspravama i zajedničkom otkrivanju najbolji odnos između učenika i nastavnika jer njihov rad počiva na zajedničkoj participaciji, angažmanu i dijalogu (Šimić Šašić, 2011).

S obzirom na to da su nastavnik i učenik u stalnom interakcijskom odnosu u nastavnome procesu pogrešno je navesti da učenici isključivo upijaju ono što nastavnik predstavlja, već oni sami u procesu obrazovanja konstruiraju vlastita značenja, sadržaju pridaju vlastiti smisao, točnije oblikuju vlastiti smisao svijeta (Mlinarević, 2014). Preduvjet svakog učenja svakako je učenikova aktivnost i zbog toga se nastava u suvremenom kontekstu sve više usmjerava učenikskoj aktivnosti (Matijević, Radovanić, 2011 navedeno u Peko, Varga, 2014). Aktivno učenje na svakoj odgojno-obrazovnoj razini podrazumijeva rješavanje problema i traganje za odgovorima koji proizlaze iz učeničkih interesa i njegovih potreba. Potrebno je nastavu što više približiti stvarnome životu, te se stoga posebno vrijednim drži izgradnja samostalnosti i inicijativnosti učenika (Peko, Varga, 2014). Pozitivni ishodi učenja čine posljedicu aktivnoga poučavanja, a poučavanje i učenje koje je aktivno uključuje uporabu strategija koje omogućavaju maksimalnu interakciju između nastavnika i učenika, između učenika međusobno, kao i između učenika i nastavnoga sadržaja. Pozitivni ishodi aktivnoga učenja odnose se na pobuđivanje pažnje od strane učenika, povećanje intrinzične motivacije, razvoj

različitih vještina, kao i smanjenje negativnih emocija (Robson, 1998 navedeno u Šimić Šašić, 2011). Interaktivna nastava ima pozitivan utjecaj na aktivnost kod učenika, a rezultati istraživanja upućuju na značaj implementacije aktivnoga učenja te poticanja učenika na sudjelovanje kojima se potiče aktivnost samoga učenika u procesu nastave, što za ishod ima postizanje dobrog uspjeha i želje za nastavljanjem kasnijega učenja (Mbuti, 2022). Osiguranje poticajnog okruženja za učenje je nužno kako bi samo poučavanje bilo uspješno. U tom procesu stil rukovođenja nastavnika svakako ima svoj doprinos (Šimić Šašić, Sorić, 2011). Razgovor i rasprava čine relevantne metode aktivnoga učenja jer se na taj način omogućava razvoj kritičkoga mišljenja kod učenika, razvoj kulture govora i slušanja. Konkretno, nastavnik se tada u odgojno-obrazovni proces uključuje slušanjem i razmišljanjem, odnosno aktivnim slušanjem, a važnost toga je u poticanju razvojnog procesa učenika koji je povezan s njegovim angažmanom (Jurčić, 2010).

Nova uloga nastavnika postepeno je obilježena pripremom sredine za samostalan rad koja unapređuje razvoj kognitivnih sposobnosti učenika, poboljšava motivaciju, te unapređuje sposobnosti suradnje i komunikacije. Konkretno, kada se u nastavnom procesu želi angažirati i pobuditi veći interes učenika mijenja se i sam položaj nastavnika. Nastavnik više nije u središtu već su to aktivnosti koje obavljaju učenici kao subjekti odgojno-obrazovnoga procesa. Međutim, njegova uloga je i dalje aktivna jer treba pomoći učenicima u konstruiranju znanja i omogućiti im da sam proces učenja bude dinamičniji i interesantniji, odnosno potrebno je organizirati aktivnosti rješavanja problema i istraživanja (Džinkić, Milutinović, 2018). Istraživanja ukazuju na to da oni nastavnici koji pomažu svojim učenicima u osamostaljenju ujedno potiču i njihovu kompetetnost uz to što potiču i samostalnost učenika (Jevtuć, 2009 navedeno u Zrilić, 2010). Nadalje, u modernim školama, uz dominantan demokratski stil nastavnika glavni fokus je na pojedinačnom pristupu svim učenicima, a učenike se iz pasivnog promatračkog položaja premješta u dominantnu kreatorску poziciju (Markulin, 2020). Sve više se osviještava važnost osposobljavanja učenika za komunikaciju, uz ukazivanje na puteve kojima se to može ostvariti, kao što su smanjenje dominacije nastavnika uz povećanje aktivnosti učenika (Peko, 2014). Nastavnik postaje partner u učenju, te više njegova uloga nije dominantna, već on potpomaže učenju i usmjerava učenike onda kada je to nužno. Međutim, važno je istaknuti da nastavnik ipak treba biti i emocionalno osjetljiv za potrebe svojih učenika (Sekulić, 1997 navedeno u Zrilić, 2010). Kvaliteta komunikacije koja se ostvaruje između nastavnika i učenika pruža mogućnosti za zadovoljenjem potrebe za sigurnošću i pažnjom te omogućuje izgradnju ozračja koje je pogodno za učenje i izgradnju socijalnih odnosa (Zrilić,

2010). Sve više, nastavnik treba biti posrednik, medijator, voditelj i savjetnik, kao i organizator aktivnosti, a ne puki izvor znanja. Stoga, u današnjoj školi nastavnik uz što manje intervencija, te uz prepoznavanje i uvažavanje učenikovih posebnosti, radi na pripremi poticajnoga okruženja za učenike i postavlja razinu kognitivnoga izazova koja treba potaknuti usvajanje znanja, sposobnosti i vještina kod učenika temeljem interaktivnoga učenja (Mlinarević, 2014). Interaktivno učenje je ono koje je zasnovano na samostalnim istraživačkim te stvaralačkim aktivnostima koje su fokusirane prije svega na inicijativi, potrebama i mogućnostima učenika. Pod navedenim se podrazumijeva mnogo više od učenja gradiva koje inicira samo nastavnik, a težište se stavlja na samostalni rad i učenje za stvaralaštvo (Stevanović, 2004).

Uspješno vođenje razreda predstavlja jedan od osnovnih, ali istovremeno i najzahtjevnijih koraka na putu uspješnom postizanja nastavnoga procesa (Pongračić, 2019), pri čemu disciplina predstavlja relevantan čimbenik u realizaciji odgojno-obrazovnoga procesa (Hercigonja, 2018b). U stalnome radu s učenicima nužno je zadržati postojanost pozitivnog ozračja i discipline koja ne smije biti nametnuta već treba proizlaziti iz uspješnoga upravljanja svim odgojno-obrazovnim elementima procesa nastave (Pongračić, 2019). Uspješnim vođenjem razreda od strane nastavnika moralo bi učenicima pomoći da nauče samostalno upravljati svojim ponašanjem, odnosno trebali bi se sami disciplinirati. Tim načinom, učenicima se pruža mogućnost razvijanja nezavisnosti, a škola predstavlja temeljni izvor oblikovanja i izgradnje vlastite discipline. Iznimno je relevantno održavati dobre odnose na relaciji učenik-nastavnik jer kvaliteta toga odnosa može imati utjecaja na stav koji učenik zauzima prema nastavi, školi, kao i na motiviranost prema radu. Potrebno je primjenjivati model nastavnika kao moderatora, odnosno onoga koji će usmjeravati, a ne onoga koji će prijetiti ili kažnjavati. Dicipina kao takva nema trenutni učinak, ona je proces do koje se dolazi malim koracima (Hercigonja, 2018b). Također, rezultati istraživanja (Šimić Šašić, 2017) upućuju na to da učinkovitost nastavničke interakcije s učenicima pridonosi pozitivnim razvojnim postignućima kao što su školski uspjeh i samopoštovanje.

Relevantne komponente u radu nastavnika sa učenikom svakako su praćenje, vrednovanje, provjeravanje i ocjenjivanje. Za vrijeme odvijanja nastavnoga procesa nastavnici pribavljaju podatke po ostvarenoj razini kompetencija učenika, usvojenim znanjima i sposobnostima, te o prikazanim interesima učenika, njihovoj razini samostalnosti i kreativnosti. Kontinuirano praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika, njihovih znanja, sposobnosti i rada čini sastavni dio nastavnoga plana i programa (Velić, Hindija, 2021). Rezultati praćenja nastavnika čine osnovicu za vrednovanje učenika u nastavnome procesu (Matijević, 2011).

Vrednovanje podrazumijeva pedagošku djelatnost kojom se prati, vrednuje i utvrđuje povezanost učenikovih postignuća s programom predviđenim ciljevima i zadacima odgojno-obrazovnog rada (Delalic, 2017). Nastavno provjeravanje i ocjenjivanje trebalo bi u obzir uzeti svu kompleksnost učenikove osobnosti, a to je moguće postići pružanjem učenicima veći stupanj uključenosti u svoj osobni napredak u učenju. Ocjenjivanjem se prosuđuje uspjeh učenika, a podrazumijeva različite tehnike uz čiju pomoć se može pratiti napredak učenika prema pojedinim obrazovnim postignućima. Stoga, ocjenjivanje učenika predstavlja složenu aktivnost koja se odnosi na vrednovanje odgojno-obrazovnih rezultata u okviru različitih nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih područja i primjenu različitih vrsta aktivnosti (pismene, usmene, testiranja, praktične provjere) (Vrkić Dimić, Stručić, 2008). Ocjena bi trebala pomoći u razvoju učenika, njegovu samopoštovanju i razvijanju realne slike o svome znanju (Šejtanić, 2016).

Što više sam nastavnik ulaže vremena i truda u pripremu nastave i samo poučavanje učenika, on ima i veća očekivanja od samih učenika, na način da od njih očekuju da prezentiraju kvalitetno znanje određenih nastavnih sadržaja s obzirom na to da su i oni sami uložili truda u to da ih približe učenicima. Na svojevrsan način, znanje koje učenik pokaže je za nastavnika nagrada za njihov trud (Šimić Šašić, Sorić, 2010). Rezultate učenika procjenjuje sam nastavnik, a prate se njihova kreativnost, neovisnost u radu, snalaženje u rješavanju problema, motiviranost učenika, stupanj napredovanja, te položaj učenika u razrednome kolektivu (Delalic, 2017). Isto tako, ocjenjivanje ima relevantne zadaće u obrazovanju jer nastavnicima pruža povratne informacije o učenikovu napretku, a na taj način se može utvrditi i uspješnost samoga poučavanja te utvrditi potencijalne mjere za njegovo poboljšanje. Temeljem toga, osim učenicima ocjene pružaju relevantne povratne informacije i nastavnicima (Vrkić Dimić, Stručić, 2008). Za učenika, ocjena predstavlja jak motiv, a odnos učenika prema ocjeni se mijenja ovisno o načinu realizacije nastave, odnosu nastavnika prema učenicima, intelektualnoj razvijenosti kod učenika. Najčešće, ocjene djeluju poticajno na organizaciju rada učenika, ali nekada ocjene djeluju demotivirajuće ukoliko se dodjeljuju iz pogrešnih razloga, kao npr. zbog loše discipline. Stoga, potrebno je da ocjene budu pravedne i poticajne i da djeluju ohrabrujuće na učenike i na njihov daljnji napredak (Vrkić Dimić, Stručić, 2008).

Mnogi nastavnici upravljanje razredom doživljavaju kao zahtjevan izazov. Svakako, jedan od najčešćih alata za upravljanjem razredom jest koncept nagrađivanja i kažnjavanja (Bolat, 2023). Rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da su pohvala i kazna učinkovite u upravljanju ponašanja učenika i zbog toga su uobičajene tehnike upravljanja razredom i samom

školskom diciplinom. Uporabom koncepta nagrađivanja i kažnjavanja nastoji se jačati ili potisnuti željeno odnosno neželjeno ponašanje kod učenika (Bear i sur., 2017). Unatoč njihovoj učinkovitosti, nagrade i kazne nailaze na mnoge kritike posebice kada je riječ o njihovu utjecaju na intrinzičnu motivaciju učenika. Mnogi istraživači ističu zabrinutost zbog učestale uporabe koncepta nagrade i kazne koji promiču vanjsku, a guše unutarnju motivaciju. Pohvale i nagrade je potrebno primjenjivati strateški u svrhu promicanja prosocijalne motivacije i ponašanja (Bear i sur., 2017). Također, empirijska istraživanja upućuju na to da je motivacija podložna manipulaciji kroz određene nastavne prakse. Materijalne nagrade mogu biti štetne za intrinzičnu motivaciju, a nastavnici bi trebali sve nagrade administrirati informativno i neočekivano kako se motivacija učenika ne bi umanjila (Lai, 2011). Isto tako, kada je riječ o utjecaju nagrade na intrinzičnu motivaciju učenika to uvelike ovisi o mnogim faktorima koji su vezani uz samu osobnost osobe koja se nagrađiva, vrsti nagrađene aktivnosti i početnom stupnju motivacije za nju, obilježjima same nagrade, ali i kontekstu nagrađivanja (Sorić, 2021). Korištenje nagrade može potaknuti, ali i umanjiti motivaciju ovisno o vrsti nagrade i kontekstu u kojem se primjenjuje (Lai, 2011). Materijalne nagrade, kao primjerice ocjena ili posebna privilegija učenika potrebno je primjenjivati štedljivo i pažljivo u odnosu na nematerijalne nagrade koje su primjerice pohvala učenika. Materijalne nagrade imaju negativan učinak na sam slobodan izbor učenika i na interes koji iskazuju (Lai, 2011). Važno je istaknuti kako se u literaturi nailazi na mjesta na kojima se ističe kako se koncept nagrađivanja i kažnjavanja ne mora upotrebljavati kako bi se razred mogao uspješno voditi. Razred se može savršeno dobro voditi stvaranjem toplih odnosa nastavnika sa svojim učenicima. Stoga, nastavnik kao topli intrinzični motivator jest idealan, a on ne upotrebljava nagrade ni kazne već se oslanja na svoje odnose s učenicima u svrhu učinkovitoga upravljanja razredom (Bolat, 2023). Učitelji bi trebali učenicima pružiti veću autonomiju i kontrolu nad vlastitim učenjem te im dopustiti da koriste suradničke pristupe u učenju. Uz to, u učionici je potrebno izgraditi poticajno okruženje s obzirom na strukturu ciljeva, a učenicima je potrebno pružiti veću autonomiju i kontrolu nad vlastitim učenjem te im dozvoliti da sami donose odluke u vezi s aktivnostima učenja i ocjenjivanja (Lai, 2011).

13. Refleksija na odnos između učenika i nastavnika u redovnoj školi i Montessori školi

Kroz ovaj rad predstavljena je Montessori koncepcija odgoja i obrazovanja s posebnim fokusom na instituciji škole usporedno s organizacijom rada redovne škole s fokusom na odnos između nastavnika i učenika, te se potrebno osvrnuti na prednosti i nedostatke u organizaciji rada redovnih škola, pa tako i alternativnih škola, konkretno Montessori škole. Stoga, u okviru ovoga dijela rada, ukratko se sumiraju ključne razlike između redovne škole i Montessori škole s fokusom na odnosu između učenika i nastavnika, te se ističu njihove prednosti i nedostaci.

Montessori koncepcija odgoja i obrazovanja prije svega fokus stavlja na učenika te se zalaže za njegov slobodan razvoj, uz njegovanje samostalnosti i kreativnosti. U kontekstu odnosa između nastavnika i učenika je važno istaknuti kako se nastavnikova uloga određuje kao tiha i nenametljiva, odnosno nastavnik pomno promatra učenika koji samostalno radi. Stoga, odnos između učenika i nastavnika u Montessori školi i redovnoj školi se bitno razlikuje. Pri tome, važno je istaknuti da se redovna škola, način njezina rada i odnosa prema učenicima često percipira kao škola u kojoj učenici isključivo mirno sjede i slušaju nastavnika koji održava predavanje, ali to ipak nije u potpunosti uvijek tako. Iako je organizacija nastave takva da pretpostavlja frontalan rad nastavnika, potrebno je istaknuti da se u organizaciji rada redovne škole ipak dogodio pozitivan pomak i da se on nastavlja. Konkretno, kako je u radu i navedeno u organizaciji redovne škole se nastoji sve više poticati angažman samih učenika, sve više se potiče istraživačka i stvaralačka aktivnost kroz suradnju nastavnika i učenika, kao i samostalnost u učenju. Isto tako, i u organizaciji rada redovne škole se sve više radi na tome da nastavnik i učenik postanu „partneri“ u odgoju i obrazovanju, a da se na nastavnika ne gleda kao na osobu koje se treba bojati i koja kažnjava učenike. U kontekstu odnosa između učenika i nastavnika u Montessori školi i redovnoj školi potrebno je istaknuti kako se na neki način i rad u redovnoj školi pokušava i nastoji organizirati na način da „primjeni“ neke odrednice alternativnih koncepcija, ponajviše kada je riječ o partnerskom odnosu učenika i nastavnika, poticanju samostalnosti u radu, inicijative i aktivnosti. Međutim, kako je navedeno ipak postoje bitne razlike u odnosu između nastavnika i učenika u Montessori školi i redovnoj školi. U Montessori školi je nastavnik gotovo „nevidljiv“ i on intervenira samo ukoliko je to nužno, on kontinuirano prati učenika i njegov rad, ali se ne upliće u njegove aktivnosti osim kako to ne postane prijeko potrebno. Stoga, ključna razlika u organizaciji rada u Montessori školi i

redovnoj školi je upravo u samostalnosti u radu koja je temelj organizacije rada u Montessori školi.

Potrebno je istaknuti izostanak klasičnoga ispitivanja i ocjenjivanja učenika u Montessori školi u odnosu na redovnu školu u kojoj se učenici „natječu“ i „bore“ za uspjeh, odnosno za brojčane ocjene koje predstavljaju njihov „uspjeh“. Odsustvo klasičnoga ocjenjivanja koje obilježava Montessori koncepciju obrazovanja zapravo predstavlja jednu pozitivnu dimenziju organizacije školstva. Naime, kako sama Maria Montessori ističe brojke i klasično ocjenjivanje među učenicima samo potiču natjecanje, a od toga je mnogo važniji istinski interes i želja za učenjem koja izvire iz svakog pojedinog učenika. Posebice je u današnje vrijeme na učenicima velik pritisak kada je u pitanju uspjeh, koji se ponajviše očituje u vrlo dobrim i odličnim ocjenama koje danas ponajviše roditelji očekuju od svoje djece. Svakako, rad i napredak svakog od učenika je potrebno pratiti i vrednovati, ali danas se može uočiti prisutnost visokih očekivanja od djece, prije svega u vidu ocjena koje dobivaju u školi, sve do te mjere da se zanemaruju mogućnosti, potencijali, kao i interes za pojedine predmete svakog učenika kao pojedinca, te se od njih očekuje da budu „izvrsni na svim područjima“.

Potrebno se osvrnuti i na neke od prednosti i manjkavosti u organizaciji rada unutar učionice. Naime, u radu se navodi kako nastavnici u redovnoj školi ističu i potrebu za smanjivanjem broja učenika unutar razrednoga odjeljenja, što bi uvelike olakšalo rad nastavnicima i omogućilo uvažavanje individualnih sklonosti i potreba svakog od učenika što se ističe relevantnim za rad u suvremenoj školi. Kada je riječ o organizaciji rada u Montessori učionici, posebno je vrijedan način organizacije rada s učenicima različitih godišta u svrhu međusobnog učenja jedni od drugih. To je svakako pozitivna stavka načina organizacije nastave kojom se znatno poboljšavaju i unapređuje i socijalna dimenzija odgoja i obrazovanja, odnosno suradnja i timski rad. Međutim, jasno je kako je takav način organizacije rada u redovnoj školi teško izvediv jer bi takvo prestrukturiranje nastave zahtjevalo radikalne promjene u cjelokupnoj organizaciji odgojno-obrazovnoga rada redovne škole. S druge strane potrebno se osvrnuti i na dimenziju inkluzivnoga obrazovanja u radu redovne škole, kao i na uvođenje pomoćnika u nastavi kojih je svake godine u nastavi sve više. Inkluzivno obrazovanje, kao i pomoćnici u nastavi uvelike olakšavaju rad samim nastavnicima, ali oni uvelike olakšavaju i svladavanje nastavnoga programa samim učenicima. Inkluzivno obrazovanje i pomoćnici u nastavi predstavljaju jednu od suvremenih promjena unutar redovnoga školstva koja nastoji pridonijeti ostvarivanju partnerskih odnosa između nastavnika i učenika, uvažavanju različitosti, poticanju međusobnog pomaganja i primjene individualiziranog pristupa u radu. Kako je u okviru ovoga

osvrta već navedeno, unutar redovne škole događa se velik napredak kada je riječ o načinu organizacije same nastave, položaju učenika i nastavnika i njihovom međusobnom odnosu. Međutim, škola je dugo vremena „ukalupljena“ u okvir unutar kojeg se doživljava kao iznimno konzervativna, stoga je potrebno neko vrijeme kako bi sve navedene pozitivne suvremene promjene zaživjele u potpunosti i postale dio nastavne, odnosno odgojno-obrazovne svakodnevice u školi.

Tablica br. 1 Usporedba uloge i položaja nastavnika i učenika u Montessori školi i redovnoj školi

Element usporedbe	Montessori škola	Redovna škola
Planiranje i vođenje nastavnog procesa	<p>-nužna temeljita organizacija koja predstavlja uvjet za slobodnu djelatnost djece koja stječu iskustva u pripremljenoj okolini i na taj način se usavršavaju</p> <p>-organizacija rada s učenicima različitih godišta</p> <p>-„otvorena vrata“ ustanove škole čime se učenicima omogućuje da sama nađu svoje mjesto za rad ili svoj kutak</p>	<p>-nužno pomno i kritički promisliti o organizaciji nastavnoga procesa</p> <p>-potrebno je voditi računa o stilu rada koji treba biti poticajan na aktivnost učenika</p> <p>-u određivanju odgojno-obrazovnih sadržaja, oblika i metoda rada nastavnici u vidu trebaju imati potrebe i specifičnost učenika i pojedinog odjeljenja</p> <p>-potrebno je pripremiti okolinu za rad, a elementi o kojima je potrebno voditi računa su vođenje, poticanje i orijentacija</p>
Način poučavanja	<p>-izostanak tradicionalnog načina poučavanja (izravnog poučavanja nastavnika)</p> <p>-dva modela rada: samostalan rad učenika i zajednička nastava</p> <p>-izostanak uporabe standardiziranih udžbenika i radnih listova</p>	<p>-dominantno izravno poučavanje</p> <p>-u suvremenoj školi se sve više ističu i zagovaraju konstruktivističke metode kojima se potiče aktivno učenje i participacija učenika u nastavnome procesu</p>
Zadaci nastavnika	<p>-nastavnik kao organizator i usmjerivač</p> <p>-pruža podršku, kao i pomoć prema potrebama učenika, a vođenje tijekom obrazovanja svodi na minimum</p> <p>-poticanje i usmjeravanje aktivnosti kod učenika</p>	<p>-nastavnik treba poticati, bodriti i podržavati učenika u svim njegovim naporima</p> <p>-nastavnik kao najuži suradnik učenika</p> <p>-nositelj cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti u školi</p> <p>-nositelj heterogenih uloga, predstavlja „redatelja“ nastave,</p>

	<p>-nadziranje učenika, njihova ponašanja i načina rada s didaktičkim materijalom</p> <p>-promatranje i praćenje rada učenika</p>	<p>organizatora, analitičara kako svojega tako i učenikova rada, on je i graditelj suradničkih odnosa i kreator stvaralačkog izražavanja učenika, kao i mentor</p>
Zadaci učenika	<p>-samostalno učenje</p> <p>-slobodan izbor aktivnosti i didaktičkih materijala</p> <p>-učenje čineći svojim rukama, s prirodnim materijalima i temeljem pokreta</p>	<p>-potreba za angažiranjem učenika u proces usvajanja znanja</p> <p>-suradivanje i komunikacija u nastavnome procesu</p>
Praćenje/vrednovanje učenika	<p>-kontinuirano promatranje napretka učenika</p> <p>-vrednovanje temeljem uvida u odnos prema didaktičkim materijalima koji se koriste u svrhu učenja, te putem promatranja učenika i rasprave</p> <p>-izostanak brojčanog ocjenjivanja (iznimka završni razredi osnovne škole)</p>	<p>-kontinuirano praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika čini sastavni dio nastavnoga plana i programa</p> <p>-vrednovanjem se podrazumijeva pedagošku djelatnost kojom se prati, vrednuje i utvrđuje povezanost učenikovih postignuća s programom predviđenim ciljevima i zadacima odgojno-obrazovnoga rada</p> <p>-brojčano ocjenjivanje učenikovih postignuća</p>
Nagrađivanje/kažnjavanje	<p>-nipošto se ne smije kažnjavati učenika, ali izostaje i nagrađivanje kao takvo</p> <p>-poticanje aktivnosti koje su intrinzično motivirajuće, a ne ekstrinzično nagrađene</p>	<p>-primjena koncepta nagrađivanja i kažnjavanja kao najčešćeg alata upravljanja razredom</p>

14. Zaključak

Kroz ovaj rad pruža se uvid u odnos između učenika i nastavnika unutar Montessori koncepcije odgoja i obrazovanja unutar škole, kao i u okviru rada redovne škole. Kako je kroz rad već navedeno, interes za temu i sama njezina relevantnost temelje se na činjenici da su nastavnik i učenik dva ključna aktera unutar odgojno-obrazovnog sustava, a stoga i sama kvaliteta nastavnoga procesa i ishodi nastave ovise o odnosu koji je među njima ostvaren. Predstavljanje i uspoređivanje odnosa između nastavnika i učenika u Montessori koncepciji školskoga odgoja i obrazovanja i odnosa između učenika i nastavnika u redovnoj školi pruža mogućnosti komparacije oba sustava školstva temeljem njihova ustrojstva i odnosa kojeg se ostvaruje između ključnih aktera u nastavi, učenika i nastavnika. Isto tako, uspoređivanjem načina rada redovne škole sa jednom alternativnom koncepcijom pruža mogućnost uvida u to koliko se redovna škola u suvremenom nastavnom kontekstu razlikuje ili pak ne kada je riječ o načinu na koji gleda na samoga učenika i na njegovu ulogu i položaj u procesu odgoja i obrazovanja.

Temeljem predstavljanja odnosa između učenika i nastavnika u redovnoj školi i Montessori školi uočava se pozitivan pomak u organizaciji rada redovne škole, koji sve više ističe važnost individualnoga pristupa učenicima, samostalnosti u radu, preuzimanju inicijative, kao i poticanju istraživačkih aktivnosti. Kao ključ promjene organizacije rada unutar škole, osim kurikuluma kojim se donosi okvir organizacije rada u školi, svakako je odnos koji nastavnici ostvaruju sa svojim učenicima. Naime, ukoliko nastavnici sa učenicima u praksi ne ostvaruju pozitivan odnos, partnerstvo i suradnju, te se međusobno ne uvažavaju, bezuspješno se postavljaju novi kurikulumski planovi i zadaci nastave. Škola jest ključna institucija društva, njezino postojanje je dugotrajno, a sam način njezine organizacije treba mijenjati usporedno s društvenim promjenama i suvremenim potrebama društva. Pri tome, važno je uvažavati same učenike kao individue u školskom sustavu, te se osvrnuti na njihove osobne potrebe, sklonosti i područja kojima teže. Upravo alternativne koncepcije odgoja i obrazovanja, a među njima i Montessori koncepcija fokus stavlja na učenika i njegovu individualnost, ali i samostalnos u radu. U skladu s tim, unutar rada redovne škole se uočavaju pomaci kada je riječ o ulozi učenika, nastavnika i njihovome međusobnome odnosu. Kako je već istaknuto, sve više se potiče aktivnost, samostalnost i inicijativa samog učenika, ali je važno naglasiti da nastavnik pri tome treba biti osoba koja je puna razumijevanja, empatije prema učenicima, te treba učenike poticati na komunikaciju u nastavi, dijalog i mogućnost da iznose svoja mišljenja bez straha od

osuđivanja. Stoga, na samom kraju se može zaključiti kako škola kao jedna stara institucija doživljava svoju promjenu, nastoji se prilagoditi društvu, promjenama koje se u njemu odvijaju, ali i potrebama učenika, što je svakako potrebno i dalje zagovarati, poticati i podržavati.

15. Literatura

Pisani izvori:

1. Akkerman, A., (2014), Benefits of Movement in a Montessori Classroom on Children's Behavior and Focus. *American Montessori Society*, 1-35.
2. Aljarbeen, H. H., (2017), *A comparative multi-case study of teacher roles in U.S. Montessori preschool and Saudi public preschool*, Doktorska disertacija, Ohio: Kent State University College of Education, Health, and Human Services.
3. Bašić, S., (2011), Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2): 205-214.
4. Batinić, Š., Radeka, I., (2017), Od reformne do alternativne pedagogije: pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. stoljeću. *Acta Iadertina*, 14(1): 41-60.
5. Bear, G., Slaughter, J., Mantz, L., Farley-Ripple, E., (2017), Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65: 10-20.
6. Bennetts, K., Bone, J., (2019), Adult leadership and the development of Children's Spirituality: exploring Montessori's concept of the prepared environment. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(9): 356-370.
7. Bennetts, K., Bone, J., (2020), Montessori literature through the lens of leadership. *Journal of Montessori Research*, 6(2): 1-12.
8. Bolat, Ö., (2023), The Profiles of Teacher's Classroom Management Styles in Terms of Reward and Praise: A Latent Profile Analysis. *International Journal of Educational Research Review*, 1(3): 1024-1037.
9. Bosnić, Z., (2014), Začeci reforme obrazovanja s početka 20. stoljeća. *Pregled: časopis za društvena pitanja*, 2(2): 17-25.
10. Božić, B., (2015), Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 10(1): 93-100.
11. Brust Nemet, M., Velki, T., (2016), The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4): 1087-1119.
12. Buczynski, N., (2019), *Montessori škrinjica*. Zagreb: Naklada slap.

13. Byrne, J., Downey, C., Souza, A., (2013). Teaching and learning in a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*, 24(3): 351-368.
14. Christensen, O., (2016), Providing Montessori: Identity and Dilemmas in a Montessori Teacher's Lived Experience. *Journal of Montessori Research*, 2(2): 35-48.
15. Cossentino, J., (2006), Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiri*, 33(1): 63-92.
16. Curriculum reform in Europe The impact of learning outcomes (2012), *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.
17. Damore, S., Rieckhoff, B., (2021), Leading Reflective Practices in Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 7(1): 51-65.
18. Delalic, V., (2017), Individualized instruction- the efficient learning model. *KNOWLEDGE-International Journal*, 17(1): 119-123.
19. Drandić, D., (2017), Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(4): 439-459.
20. Đorđić, D., Šimonji Černak, R., Beljanski, M., (2021), Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: iskustva nastave na daljinu. *Društvene i humanističke studije: časopis filozofskog fakulteta u Tuzli*, 3(16): 481-504.
21. Džafić, M., (2015), Inkluzivnost osnovne škole- stavovi nastavnika i učenika o inkluziji. *Novi Muallim*, 16(63): 73-78.
22. Džinkić, O., Milutinović, J., (2018), Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27: 129-150.
23. Edwards, C., (2002), Three Appr ee Approaches fr oaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio f, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1): 1-14.
24. Edwards, C., (2006), Montessori education and its scientific basis. *University of Nebraska- Lincoln*, 183-187.
25. Fitch, V., (2013), Further Fostering Intrinsic Motivation in the Montessori Elementary Classroom. *Online Submission*, 1-38. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540068.pdf> (30.06.2023.)

26. Freeman, G., (2016), *Preparing the Environment for Independent Learning: Supporting Autonomy in the Montessori Classroom*, Magistarski rad, Wisconsin: University of Wisconsin River-Falls.
27. Garmaz, J., Tomašević, F., (2018), Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58(4): 443-464.
28. Gerker, H., (2023), Making Sense of Montessori Teacher Identity, Montessori Pedagogy, and Educational Policies in Public Schools. *Journal of Montessori Research*, 9(1): 1-15.
29. Hercigonja, Z., (2018a), Kompetencije nastavnika i učenika u postizanju optimalnoga obrazovanja. *Zbornik radova međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 9(1): 22-30.
30. Hercigonja, Z., (2018b), Važnost stvaranja discipline i unutarnje kontrole u procesu razvoja čovjeka. *Acta Iadertina*, 15(1): 59-78.
31. Hiles, E., (2018), Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 4(1): 1-13.
32. Jargović, N., (2007), Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 56(1): 65-77.
33. Jurčić, M., (2010), Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagoška istraživanja*, 7(2): 205-215.
34. Jurčić, M., (2014), Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11(1): 77-91.
35. Karamatić-Brčić, M., Viljac, T., (2018), Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13(1): 92-104.
36. Kepeš, N., (2016), Pedagoška ideja Marie Montessori. U: Hodžić, H. (Ur.), *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Bihaću, Bihać: Univerzitet u Bihaću*, 173-186.
37. Kocabas, H., Bavli, B. (2022), The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research*, 9(1): 443-462.
38. Koh, J.H., Frick, T., (2010), Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom. *International Journal of education*, 2(2): 1-15.

39. Kostović Vranješ, V., (2016), Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(7): 166-188.
40. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N., (2016), Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(1): 233-247.
41. Križalj Grušovnik, J., (2022), Montessori u nastavi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9): 207-212.
42. Krstić, K., (2015), Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3): 167-188.
43. Kudek Mirošević, J., (2012), Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(2): 47-58.
44. Lai, E.R., (2011), Motivation: A Literature Review. *Open Access Library Journal*, 3(3): 1-43.
45. Lillard, A., (2013), Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5(2): 157-186.
46. Lillard, A., McHugh, V., (2019), Authentic Montessori: The Dottoressa's View at the End of Her Life Part I: The Environment. *Journal of Montessori Research*, 5(1): 1-18.
47. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V., (2008), Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za ičiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 1(15): 209-230.
48. Lopata, C., Wallace, N., Finn, K. (2005), Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13.
49. Malm, B., (2007), Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4): 397-412.
50. Maras, A., Marinac, A.M., (2022), Parents- founders of alternative schools in the Republic of Croatia, *Hum: Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences*, 17(27): 183-203.
51. Markulin, D., (2020), Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4): 45-60.

52. Marshall, C., (2017), Montessori education: a review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11): 1-9.
53. Maršić, T., Bratanić, M. (2003), Mogućnost definiranja kvalitete odnosa učenik-profesor primjenom nekih pokazatelja stavova učenika. U: Findak, V. (Ur.), *Zbornik radova 12. ljetne škole kineziologa RH "Metode rada u području edukacije sporta i sportske rekreacije"*, Rovinj: Kineziološki fakultet, 77-81.
54. Matijević, M., (2001), *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
55. Matijević, M., (2009), Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U: Munk, K. (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Profil, 17-23.
56. Matijević, M., (2011), Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: Drandić, B. (Ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*, Zagreb: Znamen, 241-251.
57. Matijević, M., (2021), Prva waldorfska osnovna škola u Zagrebu. *Annals for the History of Education*, 19(43): 163-184.
58. Mbuti, E. E., (2022), Effect of Interactive Teaching on Pupils' Activeness in Learning: A Case of Primary Schools in Korogwe District, Tanzania. *East African Journal of Education and Social Sciences*, 3(6): 101-108.
59. Milenović, Ž., (2011), Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 7(25): 154-166.
60. Milutinović, J., Zuković, S., (2013), Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole. *Croatian Journal of Education*, 15(2): 241-266.
61. Mlinarević, V., (2014), Vrijednosni sustav učitelja- determinanta kulture škole i nastave. U: Matanović, D. (Ur.), *Kulturom nastave (p) o učeniku*, Osijek: učiteljski fakultet u Osijeku, 123-163.
62. Montessori, M., (1966), *Dijete: Tajna djetinjstva*. Zagreb: Akademija za razvojnu rehabilitaciju.
63. Montessori, M., (2013), *Upijajući um*. Beograd: MIBA Books.
64. Montessori, M., (2023), *Otkriće djeteta*. Zagreb: SALESIANA d.o.o.
65. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), *Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa*, Zagreb.

66. Nimali, M., (2014), *The Effect of Teacher Interactions on Classroom Management in a Montessori Environment*, Magistarski rad, Saint Paul: St. Catherine University.
67. Peko, A., (2014), O kulturi nastave. U: Matanović, D. (Ur.), *Kulturom nastave (p) o učeniku*, Osijek: učiteljski fakultet u Osijeku, 13-44.
68. Peko, A., Varga, R., (2014), Refleksija suvremene kulture nastave u položaju učenika u nastavi (učenička procjena). U: Matanović, D. (Ur.), *Kulturom nastave (p) o učeniku*, Osijek: učiteljski fakultet u Osijeku, 51-116.
69. Philipps, S., (1999), *Montessori priprema za život*. Zagreb: Naklada slap.
70. Philipps, S., (2003), *Montessori priprema za život: odgoj za neovisnost i odgovornost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
71. Pongračić, L., (2019), Analiza poželjnih kompetencija za uspješno upravljanje razredom. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3): 87-97.
72. Rajić, V., (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153(2): 235-247.
73. Relja, J., (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 2(15): 87-96.
74. Seitz, M., Hallwachs, U., (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: EDUCA, NAKLADNO DRUŠTVO d.o.o.
75. Sorić, I., (2021), Mogu li nagrade povećati intrinzičnu motivaciju za učenje?- Pregled istraživanja. *Suvremena psihologija*, 24: (1-26).
76. Šejtanić, S., (2016), *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“
77. Šimić Šašić, S., Sorić, I., (2010), Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(6): 973-994.
78. Šimić Šašić, S., Sorić, I., (2011), Kvaliteta interakcije nastavnik-učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija*, 14(1): 35-54.
79. Šimić Šašić, S., (2011), Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijeske teme*, 20(2): 233-260.
80. Šimić Šašić, S., (2017), Doprinos učeničkoga temperamenta i interpersonalnoga ponašanja nastavnika u objašnjenju samopoštovanja i školskoga uspjeha učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(3): 403-421.

81. Stevanović, M. (2004), *Škola po mjeri učenika*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
82. Ültanır, E., (2012), An Epistemological Glance at The Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2): 195-212.
83. Velić, S., Hindija, A., (2021), Utjecaj praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika u nastavi tehničke kulture na ishode učenja. U: Nesimović, S. (Ur.), *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu pedagoški fakultet, 558-576.
84. Vesel Plos, N., (2021), Elementi Montessori pedagogije u nastavi. *Varaždinski učitelj: digitalni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5): 305-312.
85. Vrkić Dimić, J., Stručić, M., (2008), Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. *Acta Iadertina*, 5(1): 39-54.
86. Vrkić Dimić, J., Buterin Mičić, M., Luketić, D., (2022). Samoprocjena osposobljenosti nastavnika za obavljanje poslova iz područja nastavnikove profesionalne djelatnosti. U: Luketić, D. (Ur.), *Ogledi o nastavničkoj praksi*, Zadar: Sveučilište u Zadru, 19-44.
87. Vukasović, A., (2001), *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbog MI.
88. Yağmur Değirmenci, H., Kaymaz, C., Demircioğlu, H., (2018), What Does It Mean To Be A Montessori Teacher And Why Is It Preferred?. *Journal of Child and Development*, 2(2): 39-50.
89. Whitescarver, K., Cossentino, J., (2007), Lessons from the Periphery: The Role of Dispositions in Montessori Teacher Training. *Journal of Educational Controversy*, 2(11): 1-13.
90. Zobenica, N., Stipaničević, A., (2017), Uloga i kompetencija nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2): 107-119.
91. Zobenica, A., Kolundžija, K., (2019), Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji?. *Pedagoška stvarnost*, 65(2): 177-185.
92. Zorić, V., (2017), Alternativni pedagoški koncepti i obrazovna politika u Crnoj Gori. *Acta Iadertina*, 14(1): 27-40.
93. Zrilić, S., (2010), Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2): 231-240.

94. Zrilić, S., Jadrijević Tomas, A., (2021), Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi. *Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 6(1): 223-240.
95. Žic Ralić, A., Cvitković, D., (2011), Razlike u procjenama ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2): 109-127.

Mrežni izvori:

96. URL 1: Montessori pedagogija u Hrvatskoj, <https://hrmdrustvo.hr/montessori-pedagogija-u-hrvatskoj/> (23.06.2023.)
97. URL 2: Montessori prepared for life, <https://amshq.org/Search?q=montessori%20prepared%20for%20life> (01.07.2023).
98. URL 3: Nebula/Montessori asocijacija, <http://www.nebulamontessori.hr/pribor1.html> (25.06.2023.)
99. URL 4: Madam Montessori: Fifty years after her death, innovative Italian educator Maria Montessori still gets high marks, <https://www.smithsonianmag.com/history/madam-montessori-68331163/> (25.06.2023.)
100. URL 5: Osnovna Montessori škola Barunice Dedee Vranyczany, <http://os-montessori-bdvranychany-zg.skole.hr/> (23.06.2023.)

16. Popis tablica

Tablica br. 1. Usporedba uloge i položaja nastavnika i učenika u Montessori školi i redovnoj školi.....	55
---	----

17. Sažetak

Odnos nastavnika i učenika u redovnoj i Montessori školi

Kroz ovaj rad predstavlja se uloga i položaj nastavnika i učenika u Montessori školi usporedno s ulogom i položajem nastavnika i učenika u redovnoj školi s primarnim fokusom na njihovom međusobnom odnosu. Nastavnik i učenik predstavljaju ključne aktere unutar institucije škole, a za vrijeme odvijanja nastavnoga procesa su u kontinuiranoj interakciji, te se odnosu koji se ostvaruje između njih treba posvetiti posebna pažnja. Montessori škola, kao jedna od najpoznatijih alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja počiva na drugačijem pristupu djetetu, kao i cjelokupnoj organizaciji odgojno-obrazovnoga rada unutar institucije škole. Upravo će se kroz ovaj rad fokus staviti na razlike u odnosu koji se ostvaruje između nastavnika i učenika u redovnoj školi i Montessori školi, a predstaviti će se temeljem nekih od najrelevantnijih zadataka nastavnika kako u redovnoj školi, tako i u Montessori školi. Kada je riječ o Montessori školi, odnos između nastavnika i učenika predstaviti će se s obzirom na zadatke nastavnika, a to su aktivnost/pasivnost nastavnika, vođenje od strane nastavnika, usmjeravanje učenika prema samostalnoj aktivnosti pri proučavanju materijala i ispravljanje učenika od strane nastavnika, odnosno korektura koja je prisutna u samom didaktičkom materijalu, ljubav kao relevantan element u odnosu između nastavnika i učenika, osiguranje samostalnosti u radu učenika, nadzor i kontrola napretka učenika, te promatranje i čekanje od strane nastavnika. S druge strane, odnos između nastavnika i učenika u redovnoj školi prikazat će se kroz nekoliko zadataka nastavnika u odgojno-obrazovnome procesu, a to su planiranje i vođenje nastavnoga procesa, pripremanje okoline za rad, dominantan način poučavanja i poticanje samostalne aktivnosti učenika, upravljanje disciplinom u razredu, praćenje, vođenje i vrednovanje učenika, te kažnjavanje i pohvala učenika.

Ključne riječi: Montessori škola, nastavnik, odnos između učenika i nastavnika, redovna škola, učenik

Summary

The Relationship between Teachers and Students in Regular and Montessori Schools

This paper presents the role and position of teachers and students in a Montessori school in comparison with the role and position of teachers and students in a regular school with a primary focus on their mutual relationship. The teacher and the student represent key actors within the institution of the school, and during the course of the teaching process they are in continuous interaction, so the relationship between them should be given special attention. Montessori school, as one of the most famous alternative conceptions of upbringing and education, is based on a different approach to the child, as well as the overall organization of educational work within the institution of the school. This paper will focus on the differences in the relationship between teachers and students in a regular school and a Montessori school, and will be presented based on some of the most relevant tasks of a teacher in both a regular school and a Montessori school. When it comes to the Montessori school, the relationship between the teacher and the student will be presented with regard to the teacher's tasks, which are the activity/passivity of the teacher, guidance by the teacher, directing the student towards independent activity when studying the material and correcting the student by the teacher, i.e. proofreading that is present in the didactic material itself, love as a relevant element in the relationship between teacher and student, ensuring independence in student work, supervision and control of student progress, and observation and waiting by the teacher. On the other hand, the relationship between teachers and students in a regular school will be shown through several tasks of teachers in the educational process, namely planning and leading the teaching process, preparing the environment for work, dominant teaching method and encouraging independent activity of students, managing discipline in class, monitoring, guiding and evaluating students, and punishing and praising students.

Key words: Montessori school, relationship between student and teacher, regular school, student, teacher