

Elementi Montessori pedagogije u nacionalnom okvirnom kurikulumu

Paladin, Viktoria

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:979720>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-08-14**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK PEDAGOGIJA

Viktorija Paladin

**OSOBITOSTI MONTESSORI PEDAGOGIJE U
NACIONALNOM OKVIRNOM KURIKULUMU**

Završni rad

Split, 2015.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK PEDAGOGIJA

Viktorija Paladin

**OSOBITOSTI MONTESSORI PEDAGOGIJE U
NACIONALNOM OKVIRNOM KURIKULUMU**

Završni rad

Doc.dr.sc. Morana Koludrović

Split, 2015.

Sažetak

Glavni cilj ovoga rada bio je analizirati sličnosti i razlike suvremenog kurikulumskeg pristupa odgoju i obrazovanju s pedagoškom koncepcijom Marije Montessori. Iako cijelo stoljeće dijeli nastanak Montessori pedagogije od suvremene teorije odgoja i obrazovanja, zanimljivo je i opravdano bilo analizirati koliko sličnosti u teorijskim polazištima postoji između pedagoških načela Montessori koncepcije i suvremenog sustava odgoja i obrazovanja počevši od primjerice motivacije, discipline, temeljnih pedagoških načela, uloge učitelja kao facilitatora i usmjerenosti odgojno – obrazovnog procesa na dijete i učenika koje je temelj Nacionalnog okvirnog kurikuluma a osnovno je polazište u Montessori pedagogiji.

Ključne riječi: suvremeni odgojno – obrazovni sustav, Nacionalni okvirni kurikulum, Montessori pedagogija, motivacija, disciplina, uloga nastavnika i učenika

Abstract

The main aim of this final work was analysing similarities and differences between contemporary curricular approach and Montessori pedagogy. It was interesting to see that even in one hundred year span from Montessori pedagogy to contemporary curricular approach there are many similarities. For example: motivation, discipline, fundamental pedagogical principles, the role of the teacher as a facilitator and also orientation of the educational system on child. The latter is the base of National Curriculum Framework and also the basic starting point of Montessori pedagogy. It was justified to analyze all of this mentioned similarities.

Keywords: contemporary educational system, The National Curriculum Framework, Montessori pedagogy, motivation, discipline, the role of teachers and students

Sadržaj:

UVOD.....	5
1. MARIA MONTESSORI I OSOBITOSTI MONTESSORI PEDAGOGIJE	7
1.1. Život i rad Marije Montessori.....	7
1.2. Osobitosti Montessori pedagogije.....	8
1.2.1. <i>Motivacija</i>	11
1.2.2. <i>Disciplina</i>	13
2. OSOBITOSTI KURIKULUMSKOG PRISTUPA.....	15
2.1. Odnos odgojnoobrazovne teorije i prakse	15
2.1.1. <i>Filozofijski utjecaji na pedagogiju</i>	15
2.1.2. <i>Teorije učenja i kurikulum</i>	18
2.2. Kurikulumski pristup.....	23
2.3. Nacionalni okvirni kurikulum.....	25
3. NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM I MONTESSORI PEDAGOGIJA.....	29
4. ZAKLJUČAK	34
5. LITERATURA.....	35

UVOD

Zasićenošću tradicionalnim odgojno-obrazovnim pristupom kao i brojnim istraživanjima uočena je njegova neefikasnost u odnosu na pojedine alternativne koncepcije obrazovanja što je dovelo do promjene razmišljanja i želje za postizanjem i ostvarivanjem boljeg i kvalitetnijeg odgoja i obrazovanja (Rathunde i Csikszentmihalyi 2005 prema Koh i Frick, 2007).

Hrvatska se obrazovna politika odlučila na izmjenu postojećeg stanja, odnosno prepoznala je potrebu preobrazbe školskoga sustava prema novim zahtjevima vremena, pri čemu osobitu važnost imaju promjene u području nacionalnoga kurikuluma. Svjesna zahtjeva vremena, hrvatska obrazovna politika, pristaje na stvaranje društva znanja i shvaća veliku važnost obrazovanja kako za osobni tako i za društveni razvoj (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Predmet ovoga rada bit će prepoznavanje i analiziranje osobitosti Montessori pedagogije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Pri tome, odmah na početku, trebat će se obraditi osobitosti Montessori pedagogije što će biti polazište u prvom poglavlju ovoga rada. Budući da je gotovo nemoguće odvojiti Mariju Montessori kao privatnu osobu od njezina javnog djelovanja, na početku će se reći nekoliko riječi o životu Marije Montessori. Naime, tko god poznaje njezin rad zna da je ona isti s ljubavlju živjela i svojim životom svjedočila. Poseban će se naglasak staviti na dva aspekta Montessori pedagogije, a koja će biti ponovno analizirana u kontekstu usporedbe s Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Riječ je o motivaciji i disciplini koje će se, zahvaljujući Mariji Montessori, imati priliku sagledati u sasvim novom, u konvencionalnoj pedagogiji manje poznatom svjetlu.

U trećem dijelu rada bit će govora o osobitostima kurikulumske pristupa do kojih će se doći pomnim proučavanjem početaka utjecaja filozofije na pedagogiju kao i izučavanjem triju teorija učenja. Od početnog idealizma, preko značajnog romantizma, biheviorizma, kognitivizma došlo se do konstruktivistički utemeljenog Nacionalnog okvirnog kurikuluma (2011) koji predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja.

U posljednjem dijelu rada usporedit će se polazišta Nacionalnog okvirnog kurikuluma s odrednicama Montessori pedagogije. Imat će se prilike vidjeti nerijetke poveznice između Montessori pedagogije i Nacionalnog okvirnog kurikuluma.

Ujedno, posljednji dio rada svojevrsna je sinteza glavnih ideja i zbilja dokazuje veliki utjecaj alternativnih pristupa odgoju i obrazovanju na postojeće tradicionalne sustave. Visoki učenički rezultati kakve od samih početaka Montessori pedagogija njeguje mogu služiti samo kao motiv drugima da, odlučivši biti ukorak s vremenom, što prije prionu na posao.

1. MARIA MONTESSORI I OSOBITOSTI MONTESSORI PEDAGOGIJE

1.1. Život i rad Marije Montessori

Kako bi se bolje razumjele i uopće prikazale osobitosti pedagogije Marije Montessori nužno će biti, makar u kratkim crtama, predstaviti njezin život. Ova nositeljica promjena koja je svojim životom i radom osvjedočila istinsku ljubav prema djeci, a povezano s time iskazala i ostvarila želju da njihove živote učini ljepšima, lakšima i ispunjenijima rođena je 31. kolovoza 1870. u Chiaravalleu nedaleko od Ancone. Godine 1894. postaje prvom ženom liječnicom u Italiji čime samo oprimjeruje svoju ustrajnost i golemu želju koja će je pratiti cijeloga života. Još kao studentica radila je kao pomoćna liječnica u općoj bolnici i na psihijatrijskoj klinici. Postala je specijalist za dječje bolesti, a studij okončala diplomom liječnika opće medicine i kirurgije. U okviru istraživačkog rada radila je u psihijatrijskoj klinici na odjelu sa slaboumnom djecom (Philipps, 2003). Nije se ondje radilo o slaboumnosti kao pojmu kojeg danas poznajemo. Bilo je tu riječi o djeci koja nisu razvila dovoljno visoke ili očekivane sposobnosti kako bi se neometano uklopila u okruženje vlastite obitelji. Marija je već tada problem te djece baš kao i sveopći problem prihvaćanja odnosno ne prihvaćanja istih u društvenom okruženju držala više socijalno odnosno društveno uvjetovanim, a ne kako se tada smatralo medicinski uvjetovanim fenomenom pa je upravo zbog toga i odabrala obrazovanje kao oblik svojevrsne terapije (Montessori, 1912). Već ovdje jasno je vidljiva vrlo važna odrednica koja će Marijin rad umonogome razlikovati od rada njezinih predstavnika.

Golemi odjek njezina rada dogodio se i 1899. godine kada Marija nastupa na pedagoškom kongresu u Torinu gdje zastupa mišljenje da slaboumna djeca trebaju viši stupanj brige i poučavanja nego zdrava djeca. Potaknut ovim govorom tadašnji ministar prosvjete ponudio je Montessorijevoj posao poučavatelja učitelja i odgajatelja slaboumne djece čime je Mariji omogućen i praktični rad. Na daljnjim stranicama teksta bit će moguće uočiti podudarnosti odnosno prototipove Marijine pedagogije u pedagoškoj, psihološkoj, ali i medicinskoj prošlosti. Posebno se ugledala na Itarda i Seguina (Montessori, 1912). Da je intrinzična motivacija jedini i pravi pokretač ljudskoga djelovanja, što će obilježiti cijelu njezinu filozofiju i pedagoški rad, pokazuje na vlastitom primjeru. Naime, godine 1901. Marija Montessori po drugi puta upisuje fakultet. Ovoga puta bavi se pedagogijom, antropologijom i psihologijom, a sve u svrhu otkrivanja specifičnosti psihofizičkog razvoja djeteta (Philipps, 2003).

Svi prethodno navedni događaji, momenti života i uzor osobe samo su bili uvod u ono što će tek uslijediti. Sve otprije kao da je punilo Mariju jednom posebnom vrstom energije, snage, volje i znanja koje će potpuno zabljesnuti godine 1907. Naime, tih je godina, počevši sa 1906. kada su bile otvorene zgrade za radništvo u San Lorenzu tražen način kako će se zbrinuti djeca radnika za vrijeme dok su roditelji na poslu. Marija Montessori dobila je priliku svoju teoriju primjeniti u radu sa zdravom djecom te je 1907. godine izgrađena prva Dječja kuća koja će kasnije, a sve do današnjih dana postati sinonim za bezbrižno, slobodno i odgovorno življenje (Matijević, 2001; Seitz i Hallwachs, 1997).

1.2. Osobitosti Montessori pedagogije

Prilikom analiziranja osobitosti bilo kakavog fenomena najbolje je poći od središnjeg pojma, u ovom slučaju bit će to centar oko i zbog kojega je sve pokrenuto. U središtu Montessori pedagogije je dijete. Ovakav uvod ne bi začudio poznavatelje i proučavatelje alternativnih koncepcija obrazovanja jer je sasvim jasno da u svijetu konvencionalnih i odveć zastarjelih metoda i pristupa mjesta za promjenu ima napretek. Prošlo je vrijeme stavljanja u središte predmet poučavanja, a isto tako sve prisutnijom se nameće potreba okretanja pojedincu, njegovim potrebama, interesima i željama (Bognar i Matijević, 2005; Lillard, 2005; Sekulić – Majurec, 2007; Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Drugim riječima kazano, prilikom analiziranja osobitosti bilo koje alternativne pedagogije, u ovom slučaju Montessori pedagogije i tradicionalnog pristupa poučavanju čini se bitnim istaknuti golemi problem tradicionalnih pristupa obrazovanju u vidu nemogućnosti odgovaranja na potrebe i zahtjeve vremena i društva u kojem se živi. Kao problem tradicionalnih pristupa poučavanju često se javlja njihova nekompatibilnost s vremenom i društvom u kojem se provode kao i neodgovaranje na potrebe pojedinca (Pivac, 2009; Koludrović, 2013). S druge strane, alternativne pedagogije izvrsno odgovaraju zahtjevima vremena, a u kontekstu ovoga rada bit će zanimljivo primjetiti kako Montessori pedagogija primjenjuje ona načela i filozofiju koji odgovaraju potrebama suvremenog čovjeka. Ne čudi stoga velika želja mnogih za promjenom na području obrazovanja, pogotovo u današnjem vremenu kad su informacije dostupnije nego ikad. U ovom će pak dijelu rada naglasak biti stavljen na analiziranje Montessori pedagogije te će se kroz prizmu originalnog Montessori pristupa sagledati ondašnja situacija i prikazati značaj Montessori pedagogije u suvremenom društvu te odgoju i obrazovanju. Nadalje, bit će

govora i o uzorima koje je Maria Montessori vrijedno prevodila i čije ideje je upijala pa na koncu i razvila jedinstven sustav odgojno-obrazovne filozofije koji je danas nadaleko poznat. Stoga ne čudi činjenica da je Maria Montessori kako kaže Philipps (2003) „jedna od najvažnijih osoba modernoga odgoja“.

Sintagmu da je dijete u središtu procesa odgoja i obrazovanja potrebno je posebno analizirati. Učinit će se to sa stajališta Montessori pedagogije i u ovom dijelu rada pokušat će se prikazati način na koji Marija Montessori dijete stavlja u centar zbivanja i postavlja ga kao glavnu ličnost vlastitoga rasta i razvoja. Prije svega valja reći kako je pedagogija Marije Montessori utemeljena na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece. Od odraslih se očekuje tek toliko da svojim utjecajem ne ometaju prirodan razvoj djeteta. Naime, odrasli su u Montessori pedagogiji shvaćeni kao oni koji prije svega trebaju poticati, poštivati i pomagati (Philipps, 2003). Dalje od ovoga nije potrebno jer sve što prelazi okvire navedenoga zadiranje je u djetetov privatni svijet, a tako i rušenje njegove individualnosti i uopće djetetova postojanja. Navedena tri glagola međusobno se uvjetuju. Jedan drugoga ne isključuju. Pod pojmom poticati podrazumijeva se poticanje djetetove osobnosti i samostalnog djelovanja, a to neće biti izvedivo ne poštuje li se djetetova osobnost i ne uvažava li se dijete kao cjelokupna ličnost satkana od duše, tijela i duha. Nadalje, jedino poštujući i potičući moguće je pomoći. Ipak, potrebno je pripaziti i znati dobro razlučiti kada se djetetu pomaže, a kada ga se ugrožava nametanjem vlastitih stavova i mišljenja. *Pomoći* u Montessori pedagogiji ima značenje pružiti pomoć u svim aspektima djetetove ličnosti, ali pritom i uvažiti djetetove prirodne sposobnosti i mogućnosti za vlastiti razvoj. Ne čudi stoga ni činjenica da se Montessori spoznaja temelji na promatranju djeteta u njegovu normalnom ponašanju (Philipps, 2003). Veliku ulogu u ovom aspektu odgoja i obrazovanja imaju učitelji koji moraju osjetiti i razumjeti svoju poziciju promatrača kao i prihvatiti to da aktivnost leži u pojedncu koji uči (Montessori, 1912).

Ipak, prostor u kojem se ponašanje odvija i unutar kojega se ono promatra posebno je oblikovano. Već ovdje vidljiv je utjecaj francuskog liječnika Itarda na rad Marije Montessori. Osim što se bavio proučavanjem i radom sa slaboumnom djecom, Itard je za njih napravio posebno uređeno okruženje. Trebalo je to biti onakvo okruženje koje će moći zadovoljiti djetetove želje, interese i potrebe, a isto ga tako potaknuti na razvoj novih (Feez, 2008). Istim je stopama krenula i Marija Montessori. Započevši u radu sa slaboumnom djecom, a nastavivši djelovanje u Dječjoj kući oblikovala je posebno uređenu okolinu sa posebno oblikovanim materijalima. Kad se spominje Mariju Montessori i njezini posebno oblikovani materijali ne smije se zaboraviti istaknuti još jedan njezin uzor. Riječ je o još jednom francuskom liječniku

koji je također, koristeći Itardove ideje, razvio školu za slaboumne, a kroz nju se proslavio svojim posebno oblikovanim materijalima. Njegovo ime je Eduardo Seguin (Montessori, 1912).

Zbog karakteristika Montessori pedagogije brojni su oni koji je poistovjećuju s procesom učenja kroz igru. Iako sličnosti postoje, slijedeći literaturu, u ovom će se dijelu rada ukazati na ipak brojnije i značajnije razlike koje osporavaju prethodno navedenu tvrdnju. Na početku, treba spomenuti sličnosti i svakako istaknuti da učenje kroz igru kao novi i drugačiji pristup u obrazovanju postoji i na nekim razinama u konvencionalnom sustavu odgoja i obrazovanja, a posebice u dječjim vrtićima.

Slobodna igra, učenje kroz igru kao i Montessori pristup osim djeteta u proces učenja odnosno igre uključuje i kompetentnog učitelja, odnosno odgajatelja koji će na neprimjetan način promatrati dijete te ga voditi ne zapostavljajući pritom dječju slobodu i neovisnost. Posebice u Montessori pedagogiji odrasli je tu kako bi okolinu potpuno prilagodio djetetovim sposobnostima, željama i interesima. Osobitosti na razne načine prisutne i u različitim intenzitetima zamijećene u učenju kroz igru i u Montessori pedagogiji jesu: cjelokupna strukturiranost, upotreba posebno oblikovanih predmeta, zastupljenost interaktivnih nastavnih sadržaja, slobodan izbor, vršnjaci i njihov utjecaj intrinzična i/ili ekstrinzična motivacija, odnosno vrste nagrada te na posljetku zabava (Montessori, 1912; Montessori, M., 1976; Matijević, 2001).

Od gore navedenih, prilikom isticanja razlika između Montessori pedagogije i učenja kroz igru, posebna će se pažnja posvetiti analiziranju slobodnog izbora i posebno oblikovanih predmeta (Lillard, 2013).

Strukturiranost je bitno obilježje Montessori pedagogije. Dok je u konvencionalnom sustavu više zastupljena u višim razredima, u Montessori učionicima susrećemo strukturiranost u svakoj učionici, kod svake dobne skupine.

„Red u kući red je u duši.“ Poznato je Montessori geslo koje u jednoj jednostavnoj rečenici objašnjava cijelu filozofiju ove Montessori odrednice. Svi su radni materijali smješteni po policama i dostupni djeci. Organizirani su po temama (Montessori, M., 1976; Lillard, 2013) tako da svako dijete u svakom trenutku zna gdje se što nalazi. Na ovakav način stvara se uređena okolina za normalno i učinkovito funkcioniranje svakog djeteta. Povezano sa strukturom potrebno je objasniti i posebno oblikovane materijale. Naime, kako je u radu na nekoliko mjesta spomenuto, Marija Montessori, po uzoru na Seguinu, oblikovala je posebne setove materijala pomoću kojih je na početku poučavala slaboumnu djecu, a kasnije je svojim radom potvrdila kako isti mogu služiti kao izvrsno oblikovani materijali pomoću kojih neće

izostati napredak zdrave djece. Dok u konvencionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama vlada zasićenost komercionalnim setovima igračaka, u Montessori uređenom okruženju nema igračaka kojima bi se mogla igrati usiljena igra. Primjerice, setovi kockica koje je Marija Montessori razvila u svrhu su poučavanja konceptima dimenzije, a učenici će, savladajući njih, lakše prijeći u više razine znanja i uspješnije učiti i razumjeti, konkretno u ovom slučaju, matematiku. Drugim riječima, svi su setovi kockica međusobno logički povezani, a svaki sadrži po deset kocaka i predstavlja decimalni sustav. Jedina je razlika u njihovim dimenzijama. Već u prikazivanju prvih dviju odrednica moguće je uočiti njihovu međusobnu uvjetovanost.

Kao bitno obilježje Montessori pedagogije istaknula se sloboda izbora. Riječ je o potrebi uvažavanja djetetove slobode. Ipak, prilikom govora o dječjoj slobodi čini se bitnim spomenuti postojeća ograničenja koja se vežu na istu. Djeca, kako je već spomenuto moraju imati red. Baš tako, ona moraju biti i ograničena nečime. Ne misli se pritom na ograničavanje dječje slobode zabranjivanjem činjenja nečega. Ovdje se radi primjerice o situaciji kada dijete zbog nedovoljnog poznavanja nekog materijala isti ne može uzeti i njim se služiti dok mu učitelj nije demonstrirao rad s materijalom (Lillard, 2013). Također, slobodan izbor ne znači da se dijete treba površno baviti s mnogim stvarima te na taj način prelaziti s predmeta na predmet (Seitz i Hallwachs, 1997). Na učitelju je da dobro pazi koje aktivnosti su konstruktivne, a koje ne, koje aktivnosti vode do usvajanja znanja, a koje do nesvrhovite igre. Određene se mjere moraju poduzimati iz razloga što u suprotnom slobodno igranje može ometati određeno učenje, red u razredu i učenikovu samodisciplinu (Montessori, 1917; Lillard, 2013).

1.2.1. Motivacija

Kao posebna tema svim proučavateljima i provoditeljima Montessori pedagogije nameće se motivacija. U Montessori školama i vrtićima za vrijeme rada i nakon obavljenog rada nema vanjskih potkrepljivača. Montessorijeva je ovakvim načinom odgovorila na previše zastupljen bihevioristički model, inače popularan među učiteljima oko tisuću devetstote godine. Vrijeme je to kad se i osnivaju popularne škole pa je odraz biheviorizma bio neminovan (Lillard, 2013). Smatrajući da prilikom davanja nagrada učenicima za dobro obavljen zadatak, iako na početku i sama čini isto (Lillard, 2013), vodimo dijete ka materijalističkom učenju,

Montessori odbacuje bilo kakve vanjske potkrepljivače, a dolazi do zaključka da je učenje samom sebi potkrepljenje (Lillard, 2013). Nadalje, ista autorica tvrdi da su brojna istraživanja koja dokazuju da dobivanje nagrada vrlo često dovodi do ometanja učenja. Najbolji primjer i dokaz intrinzično motiviranog ozračja Montessori učionica bit će prikaz dijela njihove radne atmosfere. Nakon prvog jutarnjeg zadatka kojeg bira učiteljica slijedi trosatni period jutarnjih aktivnosti u kojem se zapravo odvija glavnina učenja i do izražaja dolaze učenikova samostalnost, sloboda izbora i visoki stupanj intrinzične motiviranosti. Naime, prilikom odvijanja aktivnosti učenik samostalno bira čime se taj dan želi baviti. Budući da Montessori sustav ima za cilj ojačati svako dijete za samosavlđivanje i neovisnost (Koh and Frich, 2010) veoma je jasan zaključak provedenih istraživanja u kojima stoji da „opažena autonomija ima pozitivan učinak na opažene kompetencije, intrinzičnu motivaciju i konceptualno učenje.” (Montessori, 1964 prema Koh i Frich, 2010). Drugim riječima kazano, intrinzična motivacija ne može biti poticana ako je podrške za autonomiju nedostajalo u društvenom okruženju (Koh i Frich, 2010). Dakle, osim učenika, veoma važnu ulogu i u ovom aspektu razvoja ličnosti djece imaju odgajatelji i učitelji jer upravo oni trebaju biti ti koji će pružati podršku, omogućavati više reda u učionicama i stvarati poticajnu okolinu koja omogućava djetetu aktivno sudjelovanje.

Unutarnju motivaciju Marija Montessori dovodi u pozitivnu vezu s unutarnjim mirom i koncentracijom dajući za primjer djecu koja s radošću i velikom pažnjom obavljaju određeni zadatak (Seitz i Hallwachs, 1997). Također, iste autorice ističu da su djeca u svom radu samostalna te da sama snose odgovornost za svoj kasniji život (Seitz i Hallwachs, 1997). Sve navedene komponente i potrebne mjere za ostvarivanje potrebne (intrinzične) motivacije ne nedostaju u Montessori sustavu odgoja i obrazovanja. Uspoređivanjem Montessori sustava odgoja i obrazovanja s onim konvencionalnim, slijedom brojnih istraživanja došlo se do rezultata koji potvrđuju stalni pad intrinzične motivacije porastom dobi, a unutar konvencionalnog su sustava odgoja i obrazovanja (Koludrović i Radnić, 2013; Koludrović i Reić Ercegovac, 2013; 2014). S druge pak strane, analizirajući Montessori nastavu, može se rasvijetliti praksa koju učitelji koriste u poticanju autonomije i razvoju intrinzične motivacije (Koh i Frick, 2010). Prema Mariji Montessori, odgajatelj mora posjedovati određenu moralnu spretnost koju do sada nijedna metoda od njega nije tražila i koja se sastoji od mira, poniznosti i milosrđa (Seitz i Hallwachs, 1997). Vrlo važna komponenta odgojno-obrazovnog rada učitelja je prepuštanje slobodnog izbora djetetu. Naime, slobodan je izbor shvaćen kao nešto što unaprjeđuje autonomiju i intrinzičnu motivaciju (Koh i Frick, 2010). Intrinzično motivirana ponašanja su potpuno samostalna i samoodređena, a imaju savršenu podlogu

razvijati se u posebno oblikovanoj Montessori okolini u kojoj će Montessori odgajatelj balansirati svoju aktivnost između interveniranja i isključivo promatranja (Koh i Frick, 2010; Murray, 2011).

1.2.2. Disciplina

U Montessori pedagogiji disciplina je shvaćena kao drugo lice slobode. Odnosno, ta su dva pojma dva lica iste medalje. Gdje nema slobode, neće biti ni discipline. Isto vrijedi i obratno. Budući da je središnja briga Montessori pedagogije zadržavanje pozornosti i rad na djetetovoj koncentraciji sasvim je jasno da će se velika pažnja posvećivati disciplini. I onoj koja se odnosi na sadržaje, ali i onoj koja se odnosi na djecu. Već od najranijeg doba kod djece se potiče disciplinirano ponašanje. U mnogim slučajevima više nego slobodna igra, a sve u svrhu poboljšavanja učeničke sposobnosti za razigranost, maštovitost i kreativnost u interakciji s okolinom (Montessori, 1912; 1917).

U Montessori tradiciji disciplina obuhvaća samoregulaciju i znanje. Samoregulacija predstavlja redoslijed aktivnosti u zajedničkom društvenom prostoru u kojem se učenje odvija, a znanje sve ono što učenik treba naučiti korištenjem strukture znanja kao zajedničkog instrumenta percepcije (Feez, 2008). Središnja briga Montessori pedagogije je zadržavanje pažnje i koncentracije, a da bi se to postiglo u prvi plan se stavlja disciplina (Feez, 2008; Montessori, 1924).

Jasno je da ni discipline, ni prije spominjanih slobode i motivacije ne može biti ako nema dobro pripremljene i oblikovane okoline. Naime, davanje djeci mogućnosti za izgradnju discipline zahtijeva posebno pripremljen okoliš koji se odlikuje po prepoznatljivim materijalima, slobodi izbora i vremenskim rasponom dobi od tri godine kako bi se omogućio razvoj mini zajednice (Feez, 2008). U tom kontekstu čini se nužnim spomenuti osjetljive stupnjeve razvoja u Montessori pedagogiji. Naime, Maria Montessori drži prvih šest godina života izuzetno važnim razdobljem koje je osjetljivo za razvoj sposobnosti i spremnosti za učenje. Upravo je neka nova pedagoška načela Montessorijeva uvela znajući da postoje takozvani posebno osjetljivi stupnjevi. U skladu s time, Montessorijeva drži prve tri godine života osjetljivim stupnjem za razvoj govora. U tom će razdoblju malo dijete upijajući naučiti i potpuno savladati materinjski jezik. Još jedan osjetljivi stupanj razvoja odnosi se na smisao za red kod djece. Ova se osjetljivost kod djece prepoznaje već u prvoj godini života, a traje

sve do kraja druge godine. Prije svega, ovaj se osjetljivi stupanj odnosi na važnost njegovane okoline i harmoničnih odnosa u njoj. Smisao za red omogućuje djeci izgradnju svojeg vlastitog unutarnjeg smisla. Jedino će na taj način dijete moći spoznati cjelinu kao takvu, moći se orijentirati i reagirati. Sljedeći osjetljivi stupanj jest osjetljivi stupanj kretanja. Ova je faza prepoznatljiva u prvim godinama života, a očituje se u povećanoj potrebi za kretanjem kao i potrebi za koordinacijom pokreta. Naime, jedino preko koordinacije pokreta dijete može djelovati prema svojoj vlastitoj volji što je vrlo važna predispozicija za kasniji razvoj autonomije i slobodnog izbora.

Govoreći o osjetljivim stupnjevima razvoja svakako treba istaknuti da su to prolazne faze te živom biću služe samo za stjecanje određenih sposobnosti. Čim se to dogodi, posebna osjetljivost nestaje (Seitz i Hallwachs, 1997; Montessori, 1924; Montessori, M., 1976).

2. OSOBITOSTI KURIKULUMSKOG PRISTUPA

2.1. Odnos odgojno-obrazovne teorije i prakse

2.1.1. *Filozofijski utjecaji na pedagogiju*

Činjenica da je odgojno-obrazovni sustav uvijek društveno i povijesno uvjetovan (Pivac, 1995) pomoći će nam u kontekstu sagledavanja važnosti utjecaja filozofije na pedagogiju. Kako bi se bolje i jasnije razumjelo današnje stanje mora se osvijetliti cijeli put promjena, procesa i stanja koji je do toga doveo. Naime, ispreplitanje srodnih znanosti nije mimoišlo ni pedagogiju koja se povezivala s filozofijom, odnosno u nekim je čak razdobljima filozofija odgoja i obrazovanja smatrana najvažnijim aspektom poučavanja budućih učitelja (Jordan i sur., 2008:6). S druge pak strane, nisu bili rijetki ni oni koji su filozofiju odgoja i obrazovanja držali gubljenjem vremena smatrajući kako je ona ipak predaleko od stvarne realizacije u učionicama (Jordan i sur., 2008:6). Ipak, utjecaj filozofije na pedagogiju, odnosno potreba postojanja i proučavanja posebne discipline filozofije odgoja i obrazovanja neupitna je kako onima koji se bave znanstvenim radom na ova dva područja tako i onima koji su neposredni izvoditelji odgojno-obrazovne djelatnosti.

Kako Jordan i suradnici (2008) kažu filozofija odgoja i obrazovanja važna je jer pokazuje kako su se odgojno-obrazovne teorije razvijale. Također, služenjem otkrićima filozofije odgoja i obrazovanja bit će moguće vidjeti kako se pojedine teorije nadopunjuju, odnosno kako stoje u suprotnosti jedne s drugima. Sve to pomoći će u razumijevanju današnje situacije na području odgoja i obrazovanja jer kako Koludrović (2013) ističe iako je suvremena obrazovna politika jasno definirana, za njezinu kvalitetnu implementaciju i ostvarivanje kvalitetnog procesa odgoja i obrazovanja potrebno je razumijevanje dominantnih filozofija obrazovanja i pristupa učenju i poučavanju kako bi se odgojno–obrazovna praksa mogla kvalitetno i učinkovito primjenjivati.

Najvažnije filozofske kategorije preko kojih se očituju filozofske implikacije na odgoj jesu ideja, iskustvo i razvoj.

Kronološki prva i ona koja je izazvala odgovore svih narednih je ideja. Kako sam naziv govori, iz ideje se razvio idealizam koji je držao da su ideje važnije od iskustva, Na današnju situaciju u odgojno-obrazovnim ustanovama prevedeno – teorija je važnija od prakse. Ideje su u kontekstu idealizma smatrane kao nešto nepromjenjivo, jedinstveno, a učenje je

doživljavano kao vrsta mentalnog treninga pa su jedino oni sposobni za apstraktno mišljenje mogli profitirati od ovakvog pristupa učenja i podučavanja.

Kao odgovor na ovakva razmišljanja ubrzo se javilo novo filozofsko stajalište koje je, suprotno od idealizma i njegova isticanja važnosti ideje nad svim ostalim, kao najbitnije polazište držao iskustvo. U ovom slučaju, iskustvo je bilo važnije od bilo kakve teorije. Važnost iskustva izrodila je dvama oprečnim pravcima. U prvome, nazivom empirizam naglasak je stavljan na aktivnost učitelja dok su učenici bili pasivni promatrači. Poznata pedagoška metafora koja odgovara ovom opisu je „punjenje praznih posuda“. U ovakvoj tehnokratskoj koncepciji od učenika se nije očekivalo ništa drugo doli pasivnosti i spremnosti na učenje (Jordan i sur., 2008).

Suprotno prethodno navedenoj koncepciji empirizma, ali također pod okriljem iskustva kao temelja učeničkog ponašanja razvio se drugi pravac koji nosi naziv romantizam.

Riječ je ovoga puta o alternativnoj perspektivi uloge iskustva u učenju. Za razliku od empirizma, romantizam naglašava važnost emocija i odgoja kompletne ličnosti. Budući da je za ovaj rad romantizam kao jedan pokretač promjena uopće vrlo važna stavka jer je poslužio i kao uzor model brojnim modernim shvaćanjima odgoja i obrazovanja nužno će biti spomenuti i njegova osnivača J.J. Rousseaua koji svojim tekstom *Emil ili o odgoju* piše svojevrsan manifest slobodnom odgoju, odgoju u čijem je središtu dijete sa svim svojim obilježjima ličnosti, sposobnostima, znanjima, osjećajima i željama. Rousseauov tekst osnovno je polazište mnogih teorija koje u središte stavljaju dijete, a čija je zadaća razvoj cjelovite osobe. Implikacije Rousseauova *Emila* u alternativnim koncepcijama obrazovanja najbolje se očituju kroz shvaćanje dječjeg iskustva kao centralnog elementa, dječju slobodu u biranju sadržaja i načina učenja, poticanje dječje slobode, iskustva, izražavanja i kreativnosti kao dijelova kurikulumu, prepoznavanje jedinstvenosti svakog učenika, učiteljevo vršenje minimalne kontrole, učiteljevo pripremanje bogata i uređena okoliša (Jordan i sur., 2008).

Iako su u društveno-povijesnom kontekstu navedeni pristupi odgoju i obrazovanju smatrani alternativnima, odnosno reformskima u odnosu na tadašnju dominantnost tehnokratskih filozofija obrazovanja, u suvremenom se odgoju i obrazovanju značajan broj ideja pedagoškog romantizma implementira u suvremeni kurikulumski pristup (Koludrović, 2013: 23).

Filozofijskom pravcu koji je uslijedio nakon empirizma i romantizma u središtu interesa bio je razvoj. Pošavši o idealizma, preko empirizma i romantizma dolazi se do suvremenom pojmu odgoja i obrazovanja najbližoj kategoriji. Naime, suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju temelje se na razvoju kao dominantnoj filozofijskoj kategoriji (Koludrović, 2013). Poznavanje

osnovnih pretpostavki ovog dijela filozofijske misli od kojih jedna odgoj i obrazovanje shvaća kroz metaforu malenog sjemena koje će izrasti u biljku jedino ako ima dobre uvjete za to. Drugim riječima, odgoj i obrazovanje prema ovoj filozofijskoj kategoriji sastoje se od pružanja povoljnih uvjeta koji dovode do potpunog razvoja (Jordan i sur., 2008).

Iz navedenog je moguće uočiti poveznice filozofijske kategorije razvoja sa onom iskustva. Naime, ta se poveznica najbolje očituje u ishodima obaju kategorija jer, osim već spomenute implikacije kategorije iskustva na alternativne škole i programe, i kategorija razvoja ima veliki utjecaj na mnoge misije uspješnih škola, odnosno na postavke njihovih kurikuluma. Prema Jordan i suradnicima (2008) implikacije filozofijske kategorije razvoja na kurikulume suvremenih škola i uopće na suvremeni sustav odgoja i obrazovanja jesu sljedeće: učenici trebaju znati zašto nešto uče, učenici trebaju biti motivirani ciljevima, ciljevi ili ishodi učenja trebaju pokazati što će učenici moći učiniti po završetku učenja, ciljevi trebaju biti proizvedeni putem procjene, podudaranje učiteljevih i učenikovih ciljeva učinkovit je motivator.

Osim što omogućuje uvid u pojedine filozofijske kategorije, njihove temeljne postavke, načela, polazišta i značenja, filozofija odgoja i obrazovanja vrlo je važan segment u proučavanju razvoja pedagogije i uopće u njezinu postanku. Počevši sa idealizmom koji je, moglo bi se reći, čista preslika filozofije na bavljenje djecom, preko empirizma i romantizma pa sve do razdoblja važnosti razvoja, ne samo da je praćem tijekom razvoja pedagoške misli nego se, kako je i na početku ovog dijela spomenuto imalo mogućnosti usporediti pojedine kategorije, a isto tako i kritički se na njih osvrnuti te samostalno zaključiti zašto se i slijedeći koju kategoriju razvio suvremeni pristup odgoja i obrazovanja.

Zaključno, filozofija odgoja i obrazovanja proučava svrhu, procese, prirodu i ideale obrazovanja (Jordan i sur., 2008) te kao takva ona nikako ne bi smjela biti isključena od odgojno-obrazovne znanosti. Dapače, vrlo je važna i za samu odgojno-obrazovnu znanost i za profesionalno, ali i ono individualno bavljenje odgojem i obrazovanjem (Jordan i sur., 2008).

2.1.2. Teorije učenja i kurikulum

Okrenutost napretku i suvremenosti u svim aspektima ljudskoga života dovela je do potrebe za takvim razmišljanjem i djelovanjem i na području odgojno – obrazovne prakse. Naime, kako bi se u potpunosti osuvremenile metode, načela i pristupi poučavanja i učenja trebalo je sastaviti kurikulum koji će navedeno propisati. Upravo iz tog razloga suvremeni je kurikulum usmjeren na dijete, na njegove potrebe, mogućnosti i želje.

Pri izradi kurikuluma, osim etičkih, moralnih i društvenih vrijednosti, u obzir treba uzeti i teorije učenja i poučavanja prema kojima se, između ostalog, strukturiraju strategije učenja i poučavanja, definiraju uloge sudionika u odgojno-obrazovnom radu, izrađuju školski udžbenici, definiraju načini stjecanja znanja i određuju poželjni obrasci ponašanja i djelovanja u razrednom okruženju (Koludrović, 2013: 42).

Čini se važnim istaknuti kako se danas ne prihvaća isključivo jedna teorija učenja i poučavanja. Suprotno tome, smatra se da učenici, rastući i sazrijevajući koriste različite modele učenja (Brown, 1998; Grgin, 2004 prema Koludrović, 2013).

Svakako najznačajniji utjecaj na područje odgoja i obrazovanja ostavile su teorije učenja temeljene na bihevizizmu, kognitivizmu i konstruktivizmu. Budući da je jedan od ključnih elemenata ovoga rada Nacionalni okvirni kurikulum, inače temeljen na konstruktivističkoj paradigmi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011), u kratkim ćemo crtama iznijeti temeljne odrednice triju navedenih pristupa kao i njihove implikacije na suvremeni kurikulumski pristup odgoja i obrazovanja.

Najprije će biti govora o najstarijoj teoriji učenja, doduše ponešto izmijenjenom od onakve kakava je bila na samom početku. Riječ je o bihevizizmu. Bihevizizam je najopćenitija i najobuhvatnija teorija učenja koja ima znanstvenu osnovu (Jordan i sur., 2008). Poznat je i kao pristup učenju koji se temelji na pretpostavkama da se proces učenja sastoji u uspostavi ili ukidanju veze između podražaja i odgovora, što se postiže upravljanjem okolinom i potencijalnim potkrepljivanjima (Brown, 1998; 21).

Od ranih istraživanja provedenih na životinjama na koncu se došlo do bihevizističkog definiranja učenja kao relativno trajne promjene u ponašanju kao rezultata iskustva (Jordan i sur., 2008) što je imalo značajne implikacije na obrazovanje.

Iako bihevizisti ne poriču učeničku sposobnost razmišljanja, oni obično ignoriraju nevidljive mentalne procese, a u svojim se istraživanjima ipak više fokusiraju na vidljivo i mjerljivo ponašanje (Jordan i sur., 2008).

Prethodno spomenute implikacije bihevizma na obrazovanje vidljive su na više razina i na više različitih načina. Kao prvo, važno je spomenuti poznatu zadaću i jedan od glavnih ciljeva obrazovanja – dovesti do promjene u ponašanju. Jasna je stoga intervencija bihevizma koja u različitim stupnjevima obrazovanja ima različite karakteristike. Tako će na primjer u nižim razredima osnovne škole ili u predškolskim ustanovama učiteljicim osmijeh ili odobrenje djelovati kao veliki potkrepljivač, dok će u višim razredima njegovu ulogu preuzeti nekakvo dodijeljeno priznanje ili ocjena. Bitna odrednica bihevizističkog pristupa učenju je i mjerljivost ponašanja te pretpostavka da je ljudsko ponašanje određeno okolinom i potkrepljivanjem pri čemu pozitivna potkrepljivanja uvjetuju ponavljanje određenog ponašanja, a nepoželjna potkrepljivanja, koja uključuju i kazne, djeluju na smanjivanje pojavljivanja negativnih ponašanja (Koludrović, 2013; Jordan i sur., 2008; Grgin, 2004). Značajne kritike bihevizizmu potaknute su njegovim određenjem motivacije pri čemu se ističe važnost ekstrinzične, odnosno vanjske motivacije naspram onoj unutarnjoj, intrinzičnoj. Naime, kasnije teorije učenja i teorije motivacije uopće na prvo su mjesto stavljale intrinzičnu motivaciju kao glavnog pokretača sveukupnog ljudskog djelovanja i funkcioniranja (Koludrović, 2013).

Unatoč kritiziranju i čestim osporavanjima bihevizističkih postavki od novih teorija sasvim je jasno da su bihevizistički utjecaji na obrazovanje prisutni i danas. Naime, kako Jordan i suradnici (2008) ističu bihevizistički se principi i danas koriste u odgojno-obrazovnom radu i to na svim razinama s različitim opsezima i intenzitetom. Potkrepljivanje će se, primjerice, više sretati kod nižih uzrasta te ono s godinama u nastavnom radu opada, pri čemu ga zamjenjuju neki drugi modeli učenja. Nadalje, kao vidljivi utjecaj bihevizma u odgojno-obrazovnom radu svakako je i korištenje Bloomove taksonomije kao neobihevizističkog modela koji povezuje vanjska i unutarnja ponašanja (Jordan i sur., 2008). Isto tako, kao teorija učenja, bihevizizam je prepoznatljive implikacije ostavio i u organiziranju nastavnog plana i programa, definiranju ishoda učenja, postignuća i upravljanja ponašanjima, što upućuje na činjenicu da prednosti bihevizionalnog modela učenja svakako treba iskoristiti u strukturiranju odgojno-obrazovnog rada kada je to potrebno (Jordan i sur., 2008).

Velika i važna teorija učenja koja slijedi nakon bihevizma je kognitivizam.

U znanosti i znanstvenim disciplinama poznato je da pojedini pravci, teorije i škole najčešće nastaju kao odgovor na ono što je prethodilo. Upravo je to temelj nastanka kognitivizma. Odgovor na manjkavost bihevizma rodio je novom teorijom učenja. Manjkavost bihevizma koja je dovela do razvoja kognitivizma odnosila se na učenje jezika. No, osim ovog faktora, čini se važnim istaknuti i sljedeće čimbenike koji su utjecali na razvoj

kognitivizma kao odvojene psihologijske discipline. Radilo se tu o razvoju eksperimentalne psihologije, pomicanju interesa sa vanjskih prema unutarnjim mentalnim procesima te razvoju kompjutera, odnosno informatičke tehnologije kao i razvoju umjetne inteligencije (Jordan i sur., 2008).

Kognitivistička je teorija značajno utjecala na područje odgoja i obrazovanja jer je preko svojih glavnih procesa – osjeti, percepcija, pažnja, kodiranje i pamćenje (Jordan i sur. 2008) proučavala načine stjecanja znanja, pohrane informacija, pronalaženja informacija. Upravo ti glavni procesi uključeni u kogniciju predstavljaju glavni odmak od nagonima i navikama usmjerene biheviorističke teorije (Koludrović, 2013). Zahvaljujući postignućima kognitivizma shvatilo se da učenici uče na različite načine i da se nastava treba modificirati s obzirom na potrebe i mogućnosti učenika kako bi mogli učiti smisleno umjesto da memoriraju informacije (Salkind, 2008). U skladu s navedenim Jordan i suradnici (2008) daju, kroz nevedenih pet glavnih procesa, primjere praktičnih implikacija kognitivizma na učenje. Zadatci učitelja, iz kognitivističke perspektive bili bi, što se osjeta tiče, pažljivo razmatranje vrste i količine informacija koje predstavljaju, ograničavanje uznemirujućih osjetilnih doživljaja, prikazivanje informacija na više od jednog osjetilnog načina zbog osiguravanja dvojnog kodiranja i na poslijetku usmjeravanje obrađivanja senzornih informacija.

Kada je riječ o percepciji, učitelj bi trebao pobuditi perceptivni interes pomoću različitih materijala, naglašavati posebnost materijala u obradi, prikazivati materijale u strukturiranom obliku (npr. dijagrami ili priče), omogućiti pregled znanja, pomoći učenicima prepoznati povezanost između novog znanja i onog već naučenog. Nadalje, jedna od glavnih briga svih učitelja svakako je učenikova pažnja, odnosno problem pitanja kako usmjeriti učenikovu pažnju. Poznato je da je pažnja usko povezana s motivacijom pa je zbog toga potrebno razviti vrlo visoku motiviranost. Čini se važnim istaknuti da suprotno stavovima biheviorista koji su ekstrinzičnoj motivaciji davali prednost, kognitivisti ističu važnost intrinzične motivacije te razmišljaju o načinima njezina povećanja kroz igru te istraživanje kako bi se došlo do dubljeg razumijevanja (Gardner, 2004). U skladu s time, Jordan i sur. (2008) ističu da bi učitelji trebali pobuditi početni interes za nove aktivnosti, a teme prikazivati na zanimljiv način. Nadalje, ovisno o različitim aktivnostima, učitelji bi trebali koristiti različite nastavne metode te promovirati aktivno slušanje za vrijeme svojih predavanja kako bi učenici postali aktivni sudionici obrazovnog procesa. Ovakva promjena paradigme nimalo ne čudi. Ipak se u kognitivističkom pristupu učenju učenik poima kao rješavatelj problema te kao aktivan sudionik procesa učenja i poučavanja (Brown, 1998). Ovdje se uočava poveznica s Montessori pedagogijom koja, kako je prethodno spominjano, pažnji, motivaciji te

samoaktualizaciji učenika pridaje veliku ulogu u oblikovanju procesa odgoja i obrazovanja. Potrebno je istaknuti još jednu pretpostavku kognitivističkog učenja koja je zajedno s ostalima utjecala na novo shvaćanje škole kao institucije koja podupire individualizaciju učenja, a riječ je o inteligenciji, odnosno, prema Gardneru (2004), o postojanju različitih vrsta inteligencije. Na ovaj je način, također, stavljen naglasak na individualizaciju i okretanje potrebama svakog učenika. Nabrojivši tri kognitivistička procesa došlo se do dvaju preostalih koji se tiču pohrane i korištenja informacija. Što se ovih dvaju procesa tiče, Jordan i suradnici (2008) ističu da bi, ovisno o vrsti pamćenja, učitelj trebao različito postupati pri obradi novih sadržaja. Tako će, na primjer, kad su u pitanju informacije koje će učenici pohraniti u kratkoročno pamćenje učitelj ograničiti broj podataka, a iste grupirati u skupine od najviše deset pojmova. Također, učitelji bi trebali biti svjesni ometanja između različitih vrsta informacija. Nadalje, kada su u pitanju informacije koje će učenici smjestiti u radno pamćenje, učitelji bi trebao posebno istaknuti najvažnije informacije kako bi ih učenici bolje zapamtili. Isto tako, učitelj bi trebao poticati na korištenje različitim mnemotehnikama. Kada je pak riječ o dugoročnom pamćenju kao najvažniji element na kojem treba raditi svakako je znak ili poveznica pomoću koje će se učenik prisjetiti naučenog.

Iako su kao zamjerke kognitivizmu isticali prevelika usmjerenost na isključivo individualne mentalne procese pri čemu se zanemaruju društveni procesi i izvedba, kognitivizam je viđen kao korak naprijed ka novoj teoriji učenja konstruktivizmu (Jordan i sur. 2008). Doista, veliku većinu kognitivističkih postavki moguće je uočiti u suvremenom shvaćanju odgoja i obrazovanja, doduše znatno proširenu i obogaćenu konstruktivističkim principima na kojima se i temelje suvremeni kurikulumi. O njoj u daljnjem tekstu.

Konstruktivizam je treća teorija učenja koja se javila neposredno nakon kognitivizma, a koja se temelji na ideji da su učenici stvaratelji značenja (Jordan i sur. 2008). Ponekad je teško uočiti razliku između konstruktivizma i kognitivizma s obzirom na to da se iz potonjeg konstruktivizam i razvio. Također, i jedna i druga teorija učenja bave se kognitivnim procesima. Ipak, glavne razlike između kognitivizma i konstruktivizma jesu te da je za razliku od kognitivizma koji proučava kako se informacija procesira, predmet bavljenja konstruktivizma ispitati što ljudi rade s informacijom kako bi razvili znanje (Jordan i sur. 2008). Poticaj nastanku konstruktivizma bio je i stav njegovih pristalica koji su istaknuli da su sadržaji koji se uče u školi nepovezani s realnim okruženjem izvan nje. Potvrdu tome daje i činjenica da učenici nisu mogli primijeniti sadržaje naučene u školi na situacije u stvarnom životu (Mušanović, 2000). Teorije učenja koje su prethodile konstruktivizmu zagovarale su ideju da spoznaja nastaje isključivo u svijesti pojedinca. S druge pak strane, prema

konstruktivizmu, spoznaja odnosno razumijevanje odvija se interakcijom pojedinca s vanjskim okruženjem. U tom kontekstu, spoznajne su nejasnoće poticaji za učenje, a znanje se stječe u društvenom okruženju koje omogućava vrednovanje održivosti pojedinčevih spoznaja (Savery i Duffy, 1995 prema Koludrović, 2013). Jasno je da u odgojno-obrazovnom procesu okolina i okruženje moraju biti ti koji će svojom pripremljenošću služiti kao cilj ili poticaj učenju. Prema konstruktivističkim postavkama cilj odgoja i obrazovanja jest pomoći učenicima da konstruiraju vlastita znanja utemeljena na stvarnim problemima gdje se teorija povezuje s praksom, a stjecanje znanja se odvija aktivnim učenjem koje mora pružiti pojedincu zadovoljstvo (Tang i sur., 1997; Hendry i sur., 1999 prema Koludrović, 2013). U skladu s time, konstruktivizam je značajno djelovao na preispitivanje i restrukturiranje svih elemenata odgoja i obrazovanja, a tako i na preispitivanje kvalitete tradicionalne škole. Naime, konstruktivizam se danas shvaća i kao pedagoška teorija koja naglašava važnost aktivnog učenja, otkrivanja i rješavanja problema, umjesto frontalnog poučavanja i izlaganja sadržaja (Ready i sur., 2002 prema Koludrović, 2013) zbog čega se, kako Mušanović (2000) kaže, u obrazovnom sustavu zahtijevalo radikalno mijenjanje tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja usmjerenog na poučavanje umjesto na učenje te u kojem je nastavnik bio u središtu nastavnog procesa.

Dakle, u nastavi utemeljenoj na konstruktivističkim načelima naglasak je stavljen na učenikovu samostalnost i aktivnost. Naime, učenik je aktivni sudionik odgojno-obrazovnog procesa koji sudjeluje u uspostavljanju ciljeva, zadaća, metoda učenja i poučavanja (Lake i Tessmer, 1997 prema Koludrović, 2013). U nastavi se koristi interaktivni stil učenja i poučavanja kojim učitelj stvara stimulirajuću sredinu za učenje, a ocjenjivanje i vrednovanje ne sagledavaju se kao odvojeni dijelovi temeljeni na formativnom ocjenjivanju, nego se procjenjivanje i vrednovanje učenikova učenja odvija u kontekstu dnevnog poučavanja (Brooks i Brooks, 1999). Kao ostale važne postavke konstruktivističke teorije učenja ističu se priprema učenika za cjeloživotno učenje, zatim suradničko učenje te učenje rješavanjem problema. Sve to moguće je jedino uvažavanjem učeničkih individualnih stilova učenja, prepoznavanjem njegovih potencijala, obraćanjem pozornosti na kulturnu osjetljivost. Nadalje, javlja se i potreba za korištenjem inovativnih strategija učenja i poučavanja, kao i za ostvarivanjem povezanosti između formalnog i neformalnog učenja te na poslijetku potreba za služenjem autentičnim načinima procjenjivanja koji će obuhvaćati i učenikova stajališta (Jordan i sur., 2008).

Uz spomenute postavke, vrijednosti i načela biheviorističke, kognitivističke i konstruktivističke teorije učenja nameće se pitanje koju od navedene tri uzeti kao najbolju i

prema njoj se ravnati. Jednoznačnog odgovora nema jer ni teorija nema jedne bez druge. Na neki način, kao da su evoluirale jedna iz druge bez obzira što su nastale kao odgovori na manjkavosti one prethodne. Za pedagojsku teoriju i pedagošku praksu bitno je poznavati i uvažavati sve tri te od svake uzeti ono najbolje. Ipak, čini se bitnim istaknuti činjenicu da kako god su teorije rasle u svojim dostignućima i zamislama tako se i odgojno-obrazovna praksa kretala prema naprijed. Ne čudi stoga što je suvremeni kurikulum utemeljen na konstruktivističkim načelima, a iste, barem u nekoj mjeri prepoznamo i unutar alternativnih pristupa odgoju i obrazovanju.

2.2. Kurikulumski pristup

Život i rad u suvremenom društvu, ubrzani svakodnevni moderni procesi, inovativnost koja raste iz dana u dan zahtijevaju određen odgovor odgojno-obrazovnih ustanova. Naime, kako bi što bolje i učinkovitije odgovorile potrebama suvremenog društva odgojno-obrazovne ustanove trebale su napraviti temeljit preokret kako svoje filozofije, odnosno teorije tako i prakse. Naglasak je sada stavljen na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanje problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. No, budući da njih nije moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja, promjene su bile neminovne (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu zamjerala se usmjerenost na intelektualizam u nastavi te fragmentarnost razredno-predmetno-satnog modela nastave. Umjesto toga zahtjevalo se implementiranje prohodne nastave koja će biti usmjerena na razvoj učenikovih kompetencija i koja će poticati cjeloživotno učenje (Koludrović, 2013). Također, isticala se prednost problemskog učenja nad onim reproduktivnim. Svi ovi i još mnogi nedostaci tradicionalne škole kao i zahtjevi za promjenom od suvremenih modela rezultirali su brojnim reformama od kojih su najprihvaćenije i najraširenije takozvane kurikularne (Koludrović, 2013). Ono na što kurikularne reforme žele odgovoriti jest slaba učinkovitost postojećeg obrazovnog sustava u odnosu na postojeće društvene i tehnološke promjene (Lui, 2002; Pivac, 2009; Koludrović, 2013).

U razvoju kurikulumske pristupa vidljiv je odmak od takozvanog tradicionalnog poimanja odgoja i obrazovanja temeljena na imitativno-reproduktivnoj paradigmi ka sasvim novom

znanstveno-humanističkom pristupu utemeljenom na inovativno-kreativnoj paradigmi (Pivac, 2001). Ciljevi obrazovanja sada postaju poticanje cjeloživotnog učenja, prihvaćanje odgovornosti svakog pojedinca za vlastito učenje, učiti kako učiti, suradničko učenje. Nadalje, do izražaja i velike važnosti sada dolazi uvažavanje individualnih potreba i mogućnosti sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno tome, učenik postaje onaj koji je u samom središtu odgojno-obrazovnog procesa, a nastavnik je facilitator. Kurikulumskim se pristupom zagovara učenje temeljeno na kompetencijama, a potiče se i cjeloživotno učenje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Koludrović, 2013a).

Suvremeni se kurikulum temelji na konstruktivističkoj i sukonstruktivističkoj paradigmi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011) prema kojoj učenje zauzima središnje mjesto, a ono se odvija u skladu s prirodom pojedinca. Ovakvo poimanje učenja zagovara otvorenost kurikuluma koja se očituje u slobodi i kreativnosti u načinima realizacije kurikulumskih jezgara, a sve u svrhu aktiviranja učenika na stjecanje kompetencija (Previšić, 2007).

Sve navedne zamjerke i nedostaci traže adekvatne načine reagiranja koji će ujedno i dovesti do promjene. Stoga je jasno da tradicionalni odgojno-obrazovni sustav takve nije posjedovao. Ono što će dovesti do prvih promjena i uopće do pomaka i ostvarenja nečeg boljeg jesu nove metode i oblici rada koje sada treba primijenjivati. U skladu s time, a kako stoji u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) sada se predlažu otvoreni didaktičko-metodički sustavi koji učenicima, ali i učiteljima i nastavnicima, pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva. Riječ je o interaktivnim sustavima, odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju, a koji omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja. Što se metoda, oblika i načina rada tiče, najviše do izražaja dolaze: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, to jest povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Nadalje, prednost se daje socijalnom konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje. Isto tako, ono što je bitno istaknuti jest činjenica da se u ostvarivanju odgoja, obrazovanja i nastave očekuje stalna suradnja i dogovor učitelja i nastavnika, a to se postiže redovitim raspravama o povezanosti odgojno-obrazovnih sadržaja iz različitih odgojno-obrazovnih područja ili predmeta, te razmjenom mišljenja o metodama, sredstvima poučavanja i mogućnostima organizacije nastave. Također, kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje predškolske ustanove i škole podrazumijeva redovitu i trajnu suradnju s roditeljima i skrbnicima u smislu jasno podijeljene

odgovornosti glede ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u školi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Provođenje ovakvih zahtjeva, odnosno njihova stvarna implementacija u odgojno-obrazovni proces uvelike mijenja situaciju u odgojno-obrazovnom sustavu. Društveni, kulturni i tehnološki napredak čijim potrebama odgovara odgojno-obrazovni sustav može samo popraviti stanje u društvu. Naglasak je ovdje svakako na dijelu u kojem se govori o potrebi i uopće sposobnosti odgovaranja odgojno-obrazovnih ustanova jer, ukoliko one ne idu u korak s društvenim, kulturnim i tehnološkim promjenama, pozitivni pomaci izostat će. Na sljedećim stranicama rada bit će govora o opredjeljenju hrvatske obrazovne politike za izradbu nacionalnoga kurikuluma koji omogućuje da se sve sastavnice sustava smisleno i skladno povežu u jednu međusobno povezanu cjelinu. Drugim riječima, bit će prikazano kako je hrvatska obrazovna politika odgovorila na zahtjeve suvremenog društva te se na taj način pridružila društvu znanja.

2.3. Nacionalni okvirni kurikulum

Kako je objašnjeno u predhodnom poglavlju, kurikulumskom reformom hrvatska se obrazovna politika željela približiti Europskoj obrazovnoj politici te njegujući i potičući iste vrijednosti i načela uspješno odgovoriti potrebama i zahtjevima suvremenoga društva. Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Ono što svakako treba spomenuti prije detaljnije obrade pojma, značenja, temeljnih vrijednosti i načela Nacionalnog okvirnog kurikuluma svakako jest činjenica da isti nije nastao preko noći. Naime, njegovoj je izradi prethodio čitav niz aktivnosti; od Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005 – 2010. preko Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) do Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Sve ove kao i brojne druge aktivnosti stvorile su važne pretpostavke za osmišljavanje i provođenje dubljih zahvata u odgojno-obrazovnomu sustavu na nacionalnoj razini (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama. Njegove su sastavnice: vrijednosti, ciljevi, načela,

sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrjednovanje i samovrjednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 29). Temeljno je obilježje Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj. Nacionalnim se okvirnim kurikulumom postiže usklađivanje svih razina odgoja i obrazovanja koje prethode visokoškolskoj razini (koja je svoj sustav promijenila uvođenjem bolonjskoga procesa) (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 11).

Pomak Nacionalnog okvirnog kurikuluma prema isticanju važnosti kompetencija označava svojevrsan zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Ova je usmjerenost prema kompetencijama jedan od glavnih smjerova kurikulumske politike u europskim i drugim zemljama pa je u skladu s tim, kako bi što bolje odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta Europska Unija odredila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. One su redom: komunikacija na materinjskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Suočavanje hrvatske odgojno-obrazovne politike sa onom svjetskom i globalnom zahtijevalo je potrebu za promicanjem određenih vrijednosti. Vrijednosti kojima Nacionalni okvirni kurikulum daje posebnu važnost jesu znanje, solidarnost, identitet te odgovornost. Znanje jer je temeljni pokretač razvoja hrvatskog društva i svakog pojedinca, solidarnost jer je osposobljava djecu i mlade da budu osjetljivi za druge, za okolinu i za cjelokupno životno okružje. Nadalje, kroz odgoj i obrazovanje moguća je izgradnja osobnoga, nacionalnoga i kulturnoga identiteta pojedinca, a upravo je glavna odlika osobnoga identiteta pretpostavka poštivanja različitosti. I na poslijetku, odgovornost koju kao jednu od temeljnih vrijednosti navodi Nacionalni okvirni kurikulum pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Osim navedenih vrijednosti, bitna su komponenta Nacionalnog okvirnog kurikuluma i njegovi ciljevi. Nabrojat ćemo ih redom:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima

- razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta
- promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskoga identiteta,
- sustavno njegovati hrvatski standardni (književni) jezik u svim područjima, ciklusima i svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece
- osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva
- osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnomu kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća
- poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika
- osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

(Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 23)

Nadalje, načela Nacionalnog okvirnog kurikuluma predstavljaju uporišta kojih se svi sudionici pri izradbi i provedbi Nacionalnog okvirnog kurikuluma trebaju pridržavati, a na kojima se on temelji. Za potrebu ovog rada nabrojat će se:

- visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve
- jednakost obrazovnih mogućnosti za sve
- obveznost općeg obrazovanja
- horizontalna i vertikalna prohodnost
- uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav
- znanstvena utemeljenost
- poštivanje ljudskih prava i prava djece
- kompetentnost i profesionalna
- demokratičnost
- samostalnost škole

- pedagoški i školski pluralizam
- europska dimenzija obrazovanja
- interkulturalnost

(Nacionalni okvirni kurikulum, 2011: 26)

Nakon nabrojanih načela, ciljeva i vrijednosti Nacionalnog okvirnog kurikuluma čini se važnim istaknuti kako svi oni trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnog obrazovanja i svakodnevnog školskog života. Nadalje, oni su obvezni za sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike i to u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, predmetima i područjima kao i u školskim i izvanškolskim aktivnostima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Okrenutost učeniku koji sada postaje aktivnim članom odgojno-obrazovnog procesa, stavljanje u prvi plan njegovih interesa, mogućnosti i želja, usmjerenost prema učenikovim kompetencijama svakako označavaju veliki zaokret od tradicionalnoga pristupa u odgojno-obrazovnoj politici i korak naprijed prema kvalitetnijem odgojno-obrazovnom sustavu, a time i otvaranju još većeg prostora za napredak i boljitak.

3. NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM I MONTESSORI PEDAGOGIJA

Nacionalni okvirni kurikulum izrastao je na konstruktivističkim načelima. Već u prethodnim dijelovima rada isticano je kako je konstruktivistički pristup onaj kojemu je u središtu dijete koje ima sposobnost ali i mogućnost samo izgrađivati znanje. Isto tako, ako se pomnije razmotri Nacionalni okvirni kurikulum bit će moguće pronaći mnoštvo osobitosti koje povezuju Nacionalni okvirni kurikulum sa jednom od alternativnih pedagogija, a već spominjanom u radu. Riječ je naravno o Montessori pedagogiji. Budući da predmet ovoga rada nije analiziranje konstruktivističkih načela na kojima je Nacionalni okvirni kurikulum izrastao, za potrebe istoga bit će dovoljno zaustaviti se na već napisanoj tvrdnji da je u Nacionalni okvirni kurikulum iz konstruktivističkog pristupa preuzeto vjerovanje da dijete ima sposobnost samo izgrađivati znanje, a tako i sama sebe. Ono o čemu će u ovom dijelu rada biti govora jest sagledavanje sličnosti i razlika Montessori pedagogije i Nacionalnog okvirnog kurikulumu.

U središtu Montessori pedagogije jest dijete, a Nacionalni okvirni kurikulum temelji se na odgoju i obrazovanju usmjerenom na dijete i učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Dok Montessori pedagogija od samog početka kao predmet svog bavljenja ima proučavanje djece u prirodnom okružju (Montessori, 1912), očito je da tradicionalni odgojno-obrazovni sustav ovakav predmet bavljenja nije poznavao. S druge pak strane, njegova usmjerenost na sadržaje učenja i učitelja kao glavne uloge u procesu odgoja i obrazovanja razlikovala se od pedagogije Marije Montessori u kojoj je učitelj trebao biti pasivni promatrač (Montessori, 1912), nešto što sada donesenim Nacionalnim okvirnim kurikulumom prepoznamo u učitelju facilitatoru (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Opće je poznato da zahtjevi za određenim promjenama iziskuju i nove načine dolaska do promjena. Drugim riječima, Nacionalnim okvirnim kurikulumom predviđena je i prilagodba odgojno-obrazovnih nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Kao i kod Montessori pedagogije koja je usmjerena na cjelovit razvoj ličnosti (Montessori, 1912), i Nacionalnim okvirnim kurikulumom propisana potreba za prilagodbom metoda, oblika i sredstava rada trebala je biti u svrhu poticajnog djelovanja na razvoj svih područja djetetove osobnosti (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Prenošenje znanja za Mariju Montessori beskorisno je ako se zanemaruje cjelovit razvoj ličnosti (Montessori, 1912). Kraj postojanja odgojno-obrazovnih djelatnosti u kojima je u središtu bio sadržaj učenja moguće je iščitati i u temeljnom obilježju Nacionalnog okvirnog kurikulumu (2011) a koje se odnosi na kompetencijeski sustav i učenička postignuća. Sve ide

u prilog usmjerenosti na dijete i djetetove sposobnosti pa kompetencije prikazuju cilj učenja, nešto što će učenik po završetku učenja moći objasniti, primjeniti, napraviti, odnosno Marijinim rječnikom kazano, učenik će sada učiti umom, srcem i rukama (Montessori, 1912). Poticanje djeteta na aktivnost u Montessori pedagogiji bit će izvršavano na neprimjetan način. Dakle, važno će biti jačati djetetovu samostalnost i neovisnost. Djetetu je potrebno pomoći da hoda bez asistencije, da se samostalno odijeva, da samostalno trči, hrani se. Sve je to dio obrazovanja za neovisnost, a poznata tvrdnja Marije Montessori je da dok nema neovisnosti, neće biti ni slobode. Kako kod roditelja tako i kod odgajatelja i učitelji često je prisutan slučaj služenja djetetu. Prema načelima Montessori pedagogije ovakvo postupanje vrlo je opasno jer time dijete gubi svoju spontanost. Zaboravlja se i to da je priroda opremila dijete fizičkim sredstvima za obavljanje različitih aktivnosti kao i intelektualnim sposobnostima za učenje kako pojedinu aktivnost izvršiti (Montessori, 1912). Nadalje, Montessori pedagogija, svojim posebno oblikovanim didaktičkim materijalima kao i pedagoški oblikvanim okruženjem također potiče djecu na aktivnost. Na ovim djeci primjerenim konceptima oslanjaju se brojne koncepcije odgoja i obrazovanja posljednjih tridesetak godina (Fthenakis i Oberhuemer, 2004 prema Bašić, 2011). S druge pak strane, Nacionalni okvirni kurikulum još nije dosegao ovoliki stupanj pridavanja važnosti djetetovoj slobodi i neovisnosti pa se u njemu, sloboda spominje u kontekstu odabira otvorenih didaktičko-metodičkih sustava koji će omogućiti uspješnije učenje (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Naime, biraju se novi interaktivni sustavi koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju samoodlučivanja. Oblici rada koji su sukladno navedenom najviše došli do izražaja jesu istraživačka nastava, nastava temeljena na učeničkom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, individualizirani pristup, interdisciplinarni pristup, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) odgoj i obrazovanje podijeljeni su u cikluse i razine. Ukupno postoje četiri odgojno-obrazovna ciklusa osnovne i srednje škole te tri odgojno obrazovna ciklusa predškolskih ustanova. Ovi odgojno-obrazovni ciklusi predstavljaju razvojna razdoblja učenika, a temelje se na učenikovim razvojnim fazama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Montessori pedagogija ne poznaje odgojno-obrazovne cikluse. Marija Montessori djetetov razvoj dijeli u četiri senzibilne faze, odnosno senzibilna razdoblja pri kojima razvoj djeteta obuhvaća različita područja: psihofizičko, intelektualno, socijalno-emocionalno, moralno i religijsko. Senzibilne su faze od velikoga značaja jer su

možnosti odgoja, prema Montessori, povezane s uvažavanjem načela pravovremenosti, to jest s uvažavanjem senzibilnih razdoblja (Bašić, 2011; Seitz i Hallwachs, 1997).

Još jedna u nizu novosti koju je Nacionalni okvirni kurikulum donio odnosi se na cjeloživotno učenje, a razvija se, između ostalog kroz jednu od šest međupredmetnih tema – učiti kako učiti. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011), svrha ove kompetencije je osposobiti učenike za učinkovitu organizaciju i upravljanje vlastitim učenjem te razviti pozitivan stav prema učenju. Također, osnova je za cjeloživotno učenje i veoma je značajna za daljnji obrazovni i profesionalni razvoj učenika.

Montessori pedagogija u cjelosti obiluje ovim aspektom odgoja i obrazovanja. Pripremu na učenje za cijeli život možemo vidjeti već u prvoj prema drugoj osjetilnoj fazi, kod djece do treće godine starosti koja su uz pomoć roditelja poticana da sama nauče odijenući se, svući se, samostalno hodati, trčati, jesti (Montessori, 1912). Ovakvim načinom rada s djecom učimo ih neovisnosti, a time i samostalnosti. „Pomozi mi da to sam učinim“ možda najbolje opisuje sadržaj Montessori prijevoda kompetencije učiti kako učiti. Naime, odgoj treba pomoći djetetu u nastojanju da nešto učini samo jer dijete svjesno teži tome da se osamostali i razvije u slobodnu ličnost (Seitz i Hallwachs, 1997). Nadalje, pripremom okružja u kojem dijete prebiva na način da uvijek na isto mjesto odlažemo pojedine materijale, što je također osobitost Montessori pedagogije, učimo djecu o važnosti postizanja i održavanja reda. Kako u prostoru tako i u životu. Ovo su samo neki od primjera ostvarivanja aspekta cjeloživotnog učenja unutar Montessori pedagogije koja se inače shvaća kao svojevrsna priprema za život, odgoj neovisnosti i odgovornosti. Osim već spomenute podjele na odgojno-obrazovne cikluse u Nacionalnom okvirnom kurikulumu i sličnosti u Montessori pedagogiji ostvarenom senzibilnim fazama, još je jedna podjela pomoću koje možemo povući paralelu između Montessori pedagogije i Nacionalnog okvirnog kurikulumu. Naime, Nacionalni okvirni kurikulum podijeljen je u sedam odgojno-obrazovnih područja, koji su redom: jezično-komunikacijsko područje, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko te na poslijetku tjelesno i zdravstveno područje. U Montessori pedagogiji govori se o aspektima odgoja i obrazovanja pa tako imamo kozmički, matematički, prirodoslovni i religijski odgoj.

Govoreći o vrednovanju iz aspekata Montessori pedagogije i Nacionalnog okvirnog kurikulumu čini se važnim spomenuti motivaciju. O njoj će se govoriti u kontekstu vrednovanja prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu te ocjenjivanja i vrednovanja u Montessori pedagogiji. Što se Nacionalnog okvirnog kurikulumu tiče, čini se bitnim istaknuti da se vrednovanje temelji na holističkom pristupu praćenja i poticanja individualnog razvoja.

Naglasak je na praćenju i poticanju onoga u čemu dijete ima mogućnost uspjeti, a izbjegavanju onih aktivnosti u kojima dijete ne može postići zadovoljavajući uspjeh. Nadalje, vrednovanje treba sadržavati i kvalitativnu i kvantitativnu procjenu svih učenikovih zalaganja i postignuća, a upravo će stalno praćenje i ocjenjivanje učenikovog rada poticati učenika i pridonositi razvoju radnih navika. Ocjene trebaju biti javne jer se na taj način razvija sposobnost samoprocjenjivanja koje je zajedno sa samovrednovanjem vrlo bitan čimbenik razvoja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Iz navednoga se da zaključiti da je prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu veliki naglasak stavljen na ocjenjivanje i vrednovanje što se može tumačiti oblikom ekstrinzične motivacije. Još veću potvrdu rečenoga bit će moguće uočiti po analiziranju pojma motivacije i vrednovanja u Montessori pedagogiji. Govoreći o temi ocjenjivanja i vrednovanja u Montessori pedagogiji čini se važnim istaknuti kako se ondje provodi ukidanje nagrada i vanjskih oblika kazne. Montessori stručnjaci drže da čovjek discipliniran kroz slobodu počinje željeti jedinu istinitu nagradu koja ga nikada neće iznevjeriti, a to je rođenje ljudske snage i slobode (Montessori, 1912). Još jednu potvrdu o uskoj povezanosti slobode, autonomije, kompetencija te intrinzične motivacije pružila su brojna istraživanja (Grolnick i Ryan, 1987 prema Koh i Frick, 2010; Valas i Sovik, 1993; Hardre i Reeve, 2003). Također, visokoj intrinzičnoj motivaciji doprinose i vrlo dobri odnosi na relaciji učenik-učitelj (Koh, Frick, 2007, 2010). Uspoređujući disciplinu unutar tradicionalnih odgojno-obrazovnih sustava sa onom prisutnom u Montessori pedagogiji došlo se do uočavanja brojnih razlika. Odnos učitelj-učenik temelji se na međusobnom poštivanju koje, između ostaloga, uključuje i disciplinirano ponašanje. Disciplina kakvu zahtijeva i provodi Montessori pedagogija umnogome se razlikuje od one njegovanje u tradicionalnim školama. Montessori pedagogija ne drži discipliniranim dijete koje stalno šuti kao da je nijemo, koje stoji na istom mjestu kao nepokretno. Ovakvu ličnost oni nazivaju uništenom. Za Montessori pedagogiju discipliniran je pojedinac onaj koji je gospodar samoga sebe i koji može u svakom trenutku slijediti životna pravila. Disciplina se razvija kroz aktivnost, a kao takva zahtijeva izvrsne odgojno-obrazovne principe, mnogo drugačije od onih koji shvaćaju disciplinu kao prisilu na nepokretnost. Ovdje je stavljen naglasak na vrlo veliki značaj učitelja koji mora biti nevidljivo prisutan kako bi mogao pravovremeno reagirati samo kada je to neophodno (Montessori, 1912).

Za kraj se postavlja pitanje, je li slučajno da je toliki broj osobitosti Montessori pedagogije prepoznat u Nacionalnom okvirnom kurikulumu ili je time samo potvrđeno ono, kako Bašić (2011: 205) kaže „u zadnjim desetljećima sve veći broj znanstvenika i pedagoga praktičara

pokazuje interes za Montessori pedagogiju, provjerava je u praksi i potvrđuje da je riječ o modernoj, vremenu primjerenom pedagogiji koja odgovara na razvojne potrebe suvremene djece i mladih".

Teorijski pomak postignut Nacionalnim okvirnim kurikulumom na planu odgoja i obrazovanja neupitan je. Stavljanjem djeteta u središte odgojno-obrazovne aktivnosti ne samo da se mijenja cjelokupna koncepciju odgoja i obrazovanja nego je napravljen korak naprijed u suvremenom shvaćanju odgoja i obrazovanja, a time je i prihvaćeno stajalište Marije Montessori da se pravilnim odgojem i obrazovanjem postavljaju najvažniji temelji miru u svijetu kao glavnom cilju svakog pojedinca (Montessori, 1912).

4. ZAKLJUČAK

Predmet bavljenja ovoga rada bio je analiziranje postojanja osobitosti Montessori pedagogije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu kao dokumentu na kojem se temelji novi pristup odgoju i obrazovanju u hrvatskoj obrazovnoj politici. Da bi se navedene osobitosti uopće mogle prepoznati potrebno je bilo prethodno ih analizirati i objasniti. Isto se trebalo učiniti i sa glavnim postavkama Nacionalnog okvirnog kurikuluma čiji su korijeni traženi analizirajući filozofijske postavke na odgoj i obrazovanje.

Pomnim razmatranjem prepoznale su se poveznice Nacionalnog okvirnog kurikuluma s osobitostima Montessori pedagogije čime je, s obzirom na veliki utjecaj Montessori pedagogije na odgoj i obrazovanje u svijetu, samo potvrđen ispravan smjer ka boljitku i promjenama hrvatske obrazovne prakse i politike. Drugim riječima kazano, a kako je u radu na nekoliko mjesta već spomenuto, alternativne pedagogije svojim osobitostima i razlikama od ustaljenog, birokratiziranog i tehnokratskog pristupa odgoju i obrazovanju uvelike doprinose značajnom pomaku u smislu shvaćanja važnosti i potrebe za kvalitetnim odgojem i obrazovanjem.

Zanimljivo je bilo vidjeti kako razmak cijelog jednog stoljeća od vremena samih početaka Montessori pedagogije pa do okretanja suvremenom kurikulumskom pristupu, a time i nastanku Nacionalnog okvirnog kurikuluma nije bio nepremostiv za pojavljivanje čvrsto postavljenih temelja Montessori pedagogije u suvremenosti. Prije svega ponovno treba naglasiti usmjerenost na dijete i učenika koje je temeljno polazište Nacionalnog okvirnog kurikuluma, a jednako tako i osnovno polazište Montessori pedagogije. Nadalje, kao bitne poveznice svakako se ističu pitanja motivacije, discipline, temeljnih pedagoških načela, uloge učitelja i brojne druge.

Radom je još jednom potvrđeno da su sličnosti neupitne, a lik i djelo Marije Montessori vječni. Počevši radom sa slaboumnom djecom, nastavivši sa djecom radnika, Marija Montessori razvila je jedinstvenu, prepoznatljivu i veoma utjecajnu odgojno-obrazovnu koncepciju otvorenu za djecu cijeloga svijeta.

Potreba pisanja ovakvoga rada ne bi trebala obogaćivati samo teorijsko bavljenje odgojem i obrazovanjem. Suprotno tome, pisanje radova ovakve tematike trebalo bi postati bogatim doprinosom u odgojno-obrazovnoj praksi. Ipak je jedini način oplemenjivanja prakse uzimanje onog najboljeg iz teorije. Nacionalnim okvirnim kurikulumom hrvatska je obrazovna politika pokazala spremnost i potrebu za promjenom odabravši najbolje putove za uspjeh.

5. LITERATURA

Bašić, S. (2011), Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori, *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 8 (2), 205 – 216 (2011).

Bognar, L.; Matijević, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brooks, J. G.; Brooks, M. G. (1999), *In Search of Understanding the Case for Constructivist Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, G. (1998), Što učenje sve uključuje? U: C. Desforges (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa, 15-30.

Feez, S.(2008). 'Discipline, liberty and pedagogy: mapping pathways towards social and cultural independence through the regulation of activity and attention in a Montessori classroom'. <http://www.asfla.org.au/dkl08/wp-content/uploads/2009/02/SFeezPlenary.pdf>

Gardner, H. (2004), *Disciplinirani um: Obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa

Jordan, A.; Charlile, O.; Stack, A. (2008), *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press, 1-55.

Koh, J.; Frick, T. (2007), *Measuring Student Autonomy Structures in a Montessori Classroom: Analysis of Patterns in Time and Configuration*, 1-7.

https://www.indiana.edu/~aptfrick/overview/research_studies/summary_autonomyaptac.pdf (15.8.2015.).

Koh, J.; Frick, T. (2010), *Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom*, *International Journal of Education*, 2 (2).

Koludrović, M. (2013), *Problemsko učenje u kurikulumu obrazovanja nastavnika*. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Koludrović, M. (2013a), *Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi*. *Pedagojska istraživanja*, 10(2), 295-307.

Koludrović, M.; Radnić, I. (2013), *Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji*. *Pedagojska istraživanja*, 10(1), 65-79.

Koludrović, M.; Reić Ercegovac, I. (2013), Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(4), 493-509.

Koludrović, M.; Reić Ercegovac, I. (2014), Uloga razredno – nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 124, 23(2), 283-302.

Lillard, A. S. (2005), *Montessori: The Science behind the genius*. Oxford: University Press.

Lillard, A.S. (2013), Playful Learning and Montessori Education, *American Journal of Play* 5 (2), 157-171.

Lui, O. (ur.) (2002), Reforma kurikuluma u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja: istraživački projekt. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/refo_kuri-cro-hrv-t06.pdf (15. 04. 2011.).

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

Montessori, M. (1912), *The Montessori method*. New York: FREDERICK A. STOKES COMPANY MCMXII, 86-104.

Montessori, M. (1917), *Spontaneous activity in education*. http://www.gutenberg.org/files/24727/24727-h/24727-h.htm#Page_67 (1.9.2015.)

Montessori, M. (1924), *On discipline – Reflections & Advice*. <https://www.montessori-ami.org/articles1/article01.htm> (1.9.2015.)

Montessori, Mario (1976), *Eduaction for human development: Understanding Montessori*. New York: Schocken Books.

Murray, A. (2011), *Montessori elementary philosophy*. <http://www.mch2learn.org/articles/murray1.pdf> (15.8.2015.)

Mušanović, M. (2000), *Konstruktivistička teorija i obrazovni proces*. U: M. Kramar (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru, 28-35.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Philipps, S. (2003), Montessori priprema za život. Zagreb, Naklada Slap, 7-15.

Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja (2005. – 2010.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikulumu. U: V. Previšić (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga, 15-34.

Salkind, N. J. (ur.) (2008), Encyclopedia of Educational Psychology. Volume 1. Thousands Oaks: SAGE Publications, Inc.

Seitz, M.; Hallwachs, U. (1997), Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.

Sekulić – Majurec, A. (2007), Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu. U: V. Previšić (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Školska knjiga, 351–380.

Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2007), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.