

Upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija

Kožarević, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:552487>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-02**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij sociologije i pedagogije

Kristina Kožarević

**Upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim
pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija**

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2023.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij sociologije i pedagogije

Kristina Kožarević

**Upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim
pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija**

Diplomski rad

Znanstveno područje društvene znanosti, znanstveno polje pedagogija,
znanstvena grana posebne pedagogije

Mentorica: prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2023.

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Obveza je studenta da donju Izjavu vlastoručno potpiše i umetne kao treću stranicu završnoga, odnosno diplomskog rada.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 28.06.2023.

Kristina Kožarević, 0122229230

Ime i prezime studenta, JMBAG

Sažetak

Danas sve prisutnija tema u području odgoja i obrazovanja jesu alternativne pedagogije i škole koje rade prema njihovim načelima. Svakim danom otvaraju se škole koje djeluju prema određenom alternativnom konceptu, pa tako i u Hrvatskoj raste njihov broj. Ovaj rad usmjerit će se na dva alternativna pedagoška koncepta koji su najviše prisutni u Hrvatskoj, a to su Montessori i Waldorfska pedagogija. Unutar teorijskog dijela navedena su osnovna polazišta alternativnih škola. U radu se govori o Mariji Montessori kao utemeljiteljici Montessori pedagogije, zatim se navode i opisuju temeljna pedagoška načela, viđenje djeteta, organizacija škole, razreda i nastave, kao i uloga učitelja i odgajatelja, te kakav je koncept odgoja. Rad se usmjerava na nastavne materijale, odnos škole i roditelja, te kriterije za pohađanje navedene škole. Kroz ista poglavlja opisuje se zatim Waldorfska pedagogija. U sklopu rada provedeno je istraživanje kojim se nastojalo ispitati upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija i postoji li razlika u navedenoj upoznatosti s obzirom na spol, zanimanje i godine radnog staža ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su da je više od polovice ispitanika prilično upoznato ili u potpunosti upoznato s Montessori i Waldorfskom pedagogijom. Nadalje, rezultati su pokazali kako nema razlike u upoznatosti s Montessori i Waldorfskom pedagogijom s obzirom na vrstu zanimanja i godine radnog staža ispitanika, iako određena razlika u odnosu na spol ispitanika postoji.

Ključne riječi: *alternativne škole, Montessori pedagogija, nastavnici, stručni suradnici, Waldorfska pedagogija, učitelji, upoznatost*

Summary

Today, alternative pedagogies and schools that work according to their principles are an increasingly present topic in the field of education. Schools that operate according to a certain alternative concept are being opened every day, so their number is also growing in Croatia. This paper will focus on two alternative pedagogical concepts that are most present in Croatia, namely Montessori and Waldorf pedagogy. Within the theoretical part, the basic starting points of alternative schools are listed. The paper talks about Maria Montessori as the founder of Montessori pedagogy, then states and describes the basic pedagogical principles, the view of the child, the organization of the school, classes, and teaching, as well as the role of teachers and educators, and what the concept of education is. The paper focuses on teaching materials, the relationship between the school and parents, and the criteria for attending the school. Waldorf pedagogy is then described through the same chapters. As part of the paper, a research was carried out that sought to examine the familiarity of teachers and professional associates with alternative pedagogical concepts Montessori and Waldorf pedagogy and whether there is a difference in said familiarity with regard to the gender, profession and years of service of the respondents. The results of the research showed that more than half of the respondents are quite familiar or completely familiar with Montessori and Waldorf pedagogy. Furthermore, the results showed that there is no difference in familiarity with Montessori and Waldorf pedagogy regarding the type of occupation and years of work experience of the respondents, although there is a certain difference in relation to the gender of the respondents.

Keywords: Alternative schools, Montessori pedagogy, teachers, professional associates, Waldorf pedagogy, familiarity

SADRŽAJ

Sažetak

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. ALTERNATIVNE ŠKOLE: OSNOVNA POLAZIŠTA..... | 3 |
| 3. MONTESSORI PEDAGOGIJA..... | 7 |
| 3.1. Maria Montessori..... | 7 |
| 3.2. Temeljna pedagoška načela..... | 9 |
| 3.3. Viđenje djeteta..... | 11 |
| 3.4. Organizacija škole, razreda i nastave..... | 12 |
| 3.5. Učitelj i odgajatelj..... | 16 |
| 3.6. Odgoj..... | 17 |
| 3.7. Nastavni materijali i mediji..... | 17 |
| 3.8. Odnos škole i roditelja..... | 19 |
| 3.9. Kriteriji za prijem, nastavni planovi i svjedodžbe..... | 19 |
| 4. WALDORFSKA PEDAGOGIJA..... | 21 |
| 4.1. Rudolf Steiner..... | 21 |
| 4.2. Temeljna pedagoška načela..... | 22 |
| 4.3. Viđenje djeteta..... | 23 |
| 4.4. Organizacija škole, razreda i nastave..... | 24 |
| 4.5. Učitelj i odgajatelj..... | 28 |
| 4.6. Odgoj..... | 28 |
| 4.7. Nastavni materijali i mediji..... | 30 |
| 4.8. Odnos škole i roditelja..... | 31 |
| 4.9. Kriteriji za prijem, nastavni planovi i svjedodžbe..... | 31 |
| 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 33 |
| 5.1. Cilj i hipoteze istraživanja..... | 33 |
| 5.2. Sudionici..... | 33 |
| 5.3. Postupak..... | 33 |
| 5.4. Instrument..... | 34 |
| 6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA..... | 35 |
| 6.1. Sociodemografski podaci..... | 35 |
| 6.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli..... | 36 |
| 6.3. Rezultati t-testa i ANOVE..... | 40 |

| | |
|--------------------|----|
| 7. RASPRAVA..... | 44 |
| 8. ZAKLJUČAK..... | 46 |
| 9. LITERATURA..... | 47 |
| 10. PRILOZI..... | 49 |

1. UVOD

Kako bi se kroz ovaj diplomski rad moglo reći nešto više o dvama alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija, kao i njihovim školama, potrebno je na samom početku definirati što su to alternativne škole. Prema definiciji Hrvatske enciklopedije (2023) alternativne škole mogu se definirati kao „raznolik sustav pedagoških ideja i traženja boljih rješenja u institucionalnom odgoju i izobrazbi djece i mladeži ... redovito imaju polazišta u društvenom stanju i vrednovanju školskoga rada, kao i u potrebi za promjenom postojećega školskog sustava“. Najčešće su se javljale kao određena vrsta pobune uslijed autoritarnosti, formalnog knjiškog učenja, pozitivizma, zastarjelih metoda i slično. Svojim osnivanjem i djelovanjem nastoje u sustav školovanja unijeti veću dozu humanosti učenja, prirodnost, radost, druženje, kreativnost, prijateljstvo, osobnost i samostalnost. Svaka od danas postojećih alternativnih škola ima vlastiti pedagoški pristup po kojem je prepoznata i određeni odgojni koncept koji vrijedno slijede i provode. U osnovi, takve škole su slobodne škole, pokoje i eksperimentalni modeli, mnoge nastale inicijativom građana ili pak kao zavodi i internati (Hrvatska enciklopedija, 2023). Danas u svijetu postoje i djeluju mnoge alternativne pedagogije i škole, no u ovom radu fokus će biti na Montessori i Waldorfskoj pedagogiji. Ono što zajednički najbolje opisuje i Montessori i Waldorfsku pedagogiju jest sljedeće: „sloboda u širem značenju, poštivanje djeteta kao individue, samostalan rad učenika, učenje istraživanjem, poticanje suradnje u kolektivu, promjena uloge učitelja, korištenje raznih materijala i tehnika u organizaciji učenja i nastave i općenito bolja priprema za život u društvu“ (Jagrović, 2007, str. 65). Prethodno navedeni citat vrlo dobro konkretizira što to znači biti drugačiji, inovativan i suvremen, ono što alternativne škole i žele postići. „Maria Montessori, Rudolf Steiner ... stvorili su originalne pedagoške modele u nastojanju da prevladaju slabosti razredno-predmetno-satnog sustava“ (Jagrović, 2007, str. 74). Prethodno citirani autor Jagrović (2007) govori i o tome kako se u alternativnim školama izbjegava tradicionalna frontalna nastava, kao i uređenost školskog i razrednog prostora. Pored toga, rad se odvija kako individualno, tako i u parovima i skupinama. Nema strogo propisanih planova i programa u nastavi kojih se učitelj treba držati, nego se učitelju pruža sloboda kada je u pitanju izbor modela rada, strategija, ocjenjivanje i praćenje u nastavi. Posebnost spomenutih alternativnih koncepata bio je poticaj za pisanje ovog diplomskog rada kako bi se unutar njega moglo bolje objasniti što Montessori i Waldorfska pedagogija znače i kako svojim postojanjem i djelovanjem pridonose suvremenom odgoju i obrazovanju.

Kroz ovaj rad prvenstveno će se prikazati što su to alternativne škole općenito, potkrijepljene raznim rezultatima istraživanja. Nakon toga usmjerit će se na Montessori pedagogiju govoreći o utemeljitelju, temeljnim pedagoškim načelima, slici djeteta, organizaciji unutar nastave, razreda i škole, kao i o odgoju, učitelju, nastavnim materijalima i medijima, odnosima sa roditeljima i kriterijima za upis. Na isti način će se nakon Montessori pedagogije kroz navedene podnaslove objasniti i Waldorfska pedagogija. Kroz istraživački dio rada će se kao cilj nastojati utvrditi u kolikoj su mjeri učitelji, nastavnici i stručni suradnici upoznati s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija. Obzirom da je ciljana skupina ispitanika zaposlena unutar redovnih škola, korisno je uvidjeti njihovu upoznatost o alternativnim školama.

2. ALTERNATIVNE ŠKOLE: OSNOVNA POLAZIŠTA

Kao razlog za stvaranje alternativnih škola vrlo dobro opisuje Mijatović (1999) sa svojim suradnicima u knjizi u kojoj govori kako su alternativne škole nastale kao odgovor na mnoštvo promjena novog vremena unutar kojeg je postupno dolazilo do krize obrazovanja. Postoje mnogi nazivi koji se koriste kao sinonimi ili čak istoznačnice alternativnim školama, a to su: nova pedagogija, nova škola, slobodna škola ili pedagogija, reformska pedagogija, kreativna pedagogija, razvojna pedagogija i mnogi drugi nazivi. Ipak, oni nazivi koji su opstali u moru novih naziva su alternativna i reformska pedagogija. Potrebno je ipak istaknuti kako iza svakog naziva koji je osmišljen stoji određena pedagoška ideja koju je njezin autor uvidio kao dobar i pravi odgovor na neka pitanja koja su ostala neodgovorena u pedagoškoj praksi i teoriji doba u kojem su djelovali, kao i za budućnost.

Postoje određena pitanja na koja svaka nova osmišljena alternativna pedagogija ili škola treba odgovoriti kako bi zaista bila u temeljima alternativna. Pitanja se odnose na to koja je njezina alternativa zadaćama i svrsi odgoja i obrazovanja, zatim sadržaju u vidu kurikuluma, plana i programa, alternativa raznim organizacijskim oblicima kao što su sat, razred, skupina, te koja je njezina alternativa postojećim pedagoškim metodama koje su vrednovane kao ispravne (Mijatović, 1999).

Period za vrijeme kojeg je došlo do mnogih pokušaja utemeljenja novih škola bilo je prije Prvog svjetskog rata, ali i između Prvog i Drugog svjetskog rata. Nastojalo se osmisliti učinkovitiji oblik rada unutar kojeg bi se promijenio kruti razredno-predmetni sustav i gdje bi položaj učenika bio bolji kroz koji bi oni mogli iskazati na razne načine vlastitu osobnost u školi (Mijatović, 1999). Škola koja se smatra jednom od prvih alternativnih škola generalno u povijesti školskog sustava jest škola za seljačku djecu koju je u Jasnoj Poljani, u Rusiji osnovao Tolstoj. To je bila slobodna škola koja zagovara odgoj koji polazi od djeteta i koji je slobodan (Dick, 1979, prema Matijević, 2001). Unutar prve polovice 20. stoljeća došlo je do osnivanja raznih alternativnih škola, a neke od najzapaženijih su Projekt metoda u SAD-u, zatim Mannheimski sustav u Njemačkoj, Montessori škola u Italiji, Waldorfska škola u Njemačkoj, Freinetova škola u Francuskoj, Dalton plan također u SAD-u kao i Winnetkaplan, te slobodni grupni rad Cousineta u Francuskoj i individualizirana nastava u Mailu, Švicarska (Bognar, Matijević, 1993, prema Matijević, 2001). „Pokret za alternativne škole nije ništa drugo do potraga za svježim i djelotvornim idejama u odgoju i obrazovanju koje djelotvornije i primjerenije odgovaraju vremenu i prostoru, osobito u tzv. državnim školama, a ponekad i protiv njih“ (Mijatović, 1999, str. 71). Uslijed takvih pokreta

došlo je do preispitivanja mnogih istraživača u području pedagogije o temeljnim teorijskim, izvedbenim i organizacijskim načelima koje su se dotad vrednovala i implementirala u školama.

Postoji mnoštvo razloga koji podupiru ideju o razvoju alternativnih škola. Prvenstveno, radi se o činjenici da se na taj način učenicima, a i njihovim roditeljima nudi mogućnost izbora škole. Povezano s time, dolazi do ostvarivanja prava donošenja odluka i sudjelovanja u njima. Ukoliko je došlo do osobnog izbora, tada se javlja i jača obveza za istim. Pomoću prilike za odabirom školovanja u nekoj od alternativnih škola učenicima se omogućuje aktivno samopotvrđivanje i samoodređenje. Vlastitim sudjelovanjem učenici su više zainteresirani, motivirani i učinkoviti, rizične skupine se tada smanjuju kao i emotivni problemi i nedostaci učenja, a samim time i dolazi do smanjenog odlaska nastavnika što rezultira sve manjim i manjim nezadovoljstvom škole. Alternativne škole posebno se usmjeravaju na socijalni, kognitivni i emotivni razvoj učenika i njihove potrebe, a razredi su manji radi bolje organizacije nastavnog procesa unutar kojeg se uspješno ostvaruju kvalitetni oblici personaliziranih odnosa učenika i nastavnika (Mijatović, 1999, str. 73-74). Istraživanja također pokazuju kako su roditelji koji upisuju vlastito dijete u neku privatnu školu više angažirani u aktivnostima koje organizira škola (Rajić, 2008, - prema Cox i Vitko, 2008). „Sve veći interes roditelja u svijetu, ali i kod nas, ukazuje da alternativne pedagogije roditelji i odgajatelji vide kao adekvatan odgovor na razvojne potrebe djece u suvremenim uvjetima života i rada“ (Burić, 2018, str. 12).

Kada su u pitanju oba pravca alternativnih pedagoških koncepata, i Montessori i Waldorfska pedagogija imaju svoj individualni karakter koji je izražen i koji se ne treba niti pomiješati, niti zamijeniti jedan sa drugim (Seitz, 1997). Waldorfska pedagogija zajedno se može svrstati u istu skupinu pedagogija kao i Montessori pedagogija jer se one u odnosu na neke druge pedagogije primarno usmjeravaju na dječji razvoj i shvaća se kao formiranje psihičkih, mentalnih i fizičkih organa (Paschen, 2014). Poveznice koje se mogu pronaći i u Montessori i u Waldorfskoj pedagogiji su sljedeće:

1. Razvoj i sazrijevanje uvijek imaju prednost ispred učenja
2. Važan je prirodni odgoj u suprotnosti sa planiranim utjecajem kroz umjetne, unaprijed pripremljene odgojne situacije
3. Važniji je odgoj koji proizlazi iz samog djeteta nego li odgoj koji je pod utjecajem određenih vrednota ili kulture (Protner, 2017)

Neke od ključnih razlika u postavkama Montessori i Waldorfske pedagogije jesu u odnosu prema samom djetetu i njegovom učenju. Dok je Maria Montessori dijete vidjela kao biće kojemu je

potrebna sloboda u odlučivanju i djelovanju, a pomoć od strane učitelja pružana je samo na indirektan način kroz pripremljenu okolinu i materijal, Rudolf Steiner je u svojim stavovima dijete vidio kao biće kojemu je potreban uzor iz okoline koji bi ono nesvjesno oponašalo, a da donošenje odluka treba doći tek u fazi puberteta (Seitz, 1997). „Ako postoji neka alternativna pedagogija kao što je to waldorfska za glavnu pedagogiju, onda i sve druge pedagogije postaju jednako alternativne sve dok imaju dobre argumente i dok su vrednovane kao da, gledajući u zrcalo, vidite vlastitu pedagogiju u različitim bojama“ (Paschen, 2014, str. 212).

Autorica Burić (2018) intervjuiranjem prof. Bašić navodi kako u Hrvatskoj postoji problem slabe autentičnosti u vrtićima koji rade po Montessori ili Waldorf modelu. Može se vidjeti kako se odgajatelji koji rade po njihovim programima pretežno usmjeravaju samo na praktične elemente, koriste didaktičke materijale i urede prostor kako je potrebno, no ipak ne žive kroz te pedagogije niti djeluju u skladu s njima i njihovim temeljnim ciljevima. Istraživanje koje je provela autorica Rajić (2008) usmjereno je na istraživanje stavova roditelja i učitelja po pitanju alternativnog i privatnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. Uzorak je bio prigodan i ispitanici su prikupljeni iz nekoliko regija središnje Hrvatske, njih 450. Rezultati istraživanja pokazali su da i kod učitelja primarnog obrazovanja i predmetne nastave, kao i roditelja postoji pretežno slabo upoznatost s alternativnim pedagoškim koncepcijama. Također, smatraju kako u Hrvatskoj nažalost nema velikih šansi za povećanje broja alternativnih i privatnih škola kao i njihov razvoj u periodu od sljedećih deset godina. Konačno, skupina ispitanika koja ima najbolji i najpozitivniji stav prema privatnim školama su predmetni učitelji, obzirom da su u Hrvatskoj većinom privatne srednje škole. Ono što se u radu autorice Gotovac (2009) ističe jest to da u Hrvatskoj dosta prevladava nepovjerenje u kvalitetu privatnih alternativnih škola nasuprot državnim školama. Također, brojnost privatnih škola je mala i godišnje školarine su skupe.

Stav o privatnim školama u Njemačkoj je s jedne strane pozitivan, no s druge strane negativan. Smatra se da su waldorfske škole, Montessori škole, privatni internati, kao i neke privatne crkvene škole pokrenule određene reformske inicijative, no da su to ipak u suštini pojave koje su marginalizirane, odnosno poticaji koji su trebali zaslužno dobiti podršku, no za širu primjenu ipak nisu bili prikladni. Došlo je do velike potražnje za waldorfskim školama, te se do 1975. godine broj waldorfskih škola povećao za duplo. Dotičući se teme plaćanja školarine, u waldorfskim školama ono se odvijalo na način da su roditelji sami određivali visinu školarine u skladu sa svojim financijskim mogućnostima gdje su im određenu orijentaciju pružale tablice na kojima su bili ispisani iznosi (Walford, 1992).

Usmjeravajući se na današnje alternativne škole u Hrvatskoj, u intervjuu koji je autorica Burić (2018) provela sa prof. dr. sc. Slavicom Bašić govori se o podacima za Republiku Hrvatsku vezano za broj vrtića koji djeluju po nekom alternativnom modelu. Tako u Hrvatskoj postoji pet dječjih Montessori vrtića koji djeluju u tri grada, a to su Đakovo, Split i Zagreb. Waldorfskih vrtića ima čak 11, i oni postoje u 5 hrvatskih gradova, a to su Vinkovci, Zagreb, Rijeka, Split i Samobor. Pored toga, postoje i redoviti vrtići koji djeluju po Waldorfskoj ili Montessori koncepciji, njih čak 27 u sljedećim gradovima: Velika Gorica, Zagreb, Solin, Šibenik, Čakovec, Makarska, Slavonski Brod, Samobor i Požega. Unutar Hrvatske je do 2008. godine djelovalo pet škola koje su bile privatne, jedna škola po Montessori modelu i dvije alternativne waldorfske škole koje je zajednički pohađalo otprilike oko 800 učenika (Batinić, Radeka, 2017). Danas, osim u Zagrebu i Rijeci (Matijević, 2021) djeluje i waldorfska škola u Osijeku (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023). Prema podacima iz 2001. godine, danas waldorfske škole djeluju u čak preko trideset država diljem svijeta, sa brojkom od oko 650. unutar Njemačke 71 000 učenika pohađa waldorfsku školu kojih ima 180 u državi. Kada je u pitanju podatak za Hrvatsku, prva waldorfska škola osnovana je 1993. godine, dok je u susjednoj Sloveniji osnovana godinu ranije (Matijević, 2001). Prva alternativna škola koja je osnovana u susjednoj Sloveniji bila je Ljubljanska waldorfska osnovna škola koja je započela sa radom 1992. godine. Prije toga, niti jedna alternativna škola nije djelovala u toj državi. Do 2017. godine postoji i djeluje pet alternativnih osnovnih škola i jedna alternativna srednja škola (Protner, 2017). Unutar rada autorice Doutlik (2015) navodi se podatak koji govori da u svijetu do 2014. godine djeluje 1056 waldorfskih škola.

Zaključno se u ovom poglavlju može reći da je uključivanjem određenih koncepata iz poznatih alternativnih škola u državne škole moguće unaprjeđenje kvalitete nastave i rada škole. Kada je u pitanju učenje stranog jezika, predlaže se učenje prvenstveno kroz igru, a u kasnijim razredima prijelaz na čitanje i pisanje, po uzoru na waldorfsku školu, kao i nastava tjelesnog odgoja koja bi trebala promicati važnost odgojne, preventivne i terapijske svrhe. Nastavnici u školama trebali bi stvarati i omogućavati učenicima prilike za rješavanje problemskih situacija, razvijati međusobno povjerenje i poštovanje kroz njegovanje komunikacije, odnosno umijeća slušanja i razgovaranja po uzoru na Montessori škole (Gotovac, 2009).

3. MONTESSORI PEDAGOGIJA

3.1. Maria Montessori

Maria Montessori rođena je u Italiji, u mjestu Chiaravalle 1870. godine, a svoj život završila je u Nizozemskoj, u mjestu Nordwijk aan Zee 1952. godine (Seitz, 1997). Kao jedino dijete majke Renilde, iz obitelji talijanskih intelektualaca i oca Alessandra, financijskog savjetnika, Maria Montessori se sa svojim roditeljima prije polaska u školu seli u Rim kako bi tamo mogla dobiti bolje školovanje. Tokom školovanja zainteresirala se za prirodne znanosti i matematiku, iako su roditelji očekivali da će htjeti biti učiteljica, obzirom da je to bilo jedino više zanimanje koje su pohađale djevojke. Upisala je školu koja se usmjeravala na tehniku i prirodne znanosti koja je još više u Mariji potaknula želju za prirodnim znanostima, te je u konačnici i upisala studij medicine. Bila je prva žena liječnica u Italiji. Već pri završetku studija, Maria Montessori usmjerila se na psihijatriju i pedijatriju kao područje medicine koje je posebno zanima (Matijević, 2001). Kada je u pitanju njezina karijera, nju je započela kao prva žena liječnica u Italiji, a nakon toga usmjerila se na antropologiju i na poziciji asistentice počelo je njezino zanimanje za odgoj djece. Zanimala se, a i sudjelovala u borbi protiv ženske socijalne zapostavljenosti. Njezina pedagogija razvijena je na širokoj praksi čiji je temelj bio odgoj i razvoj svih osjetila, a tek nakon toga odgoj razuma (Seitz, 1997).

Također, kako se navodi u knjizi autorice Seitz (1997), Maria Montessori je 1900. godine postala čak i voditeljica tadašnjeg Pedagoškog instituta unutar kojeg je održavala izobrazbe učitelja. Kroz razna predavanja i seminare započela je oblikovanje vlastite pedagogije, kao i osmišljavanje vlastitog materijala koje bi koristila u radu i igri s djecom, a koje je bilo inspirirano materijalima Seneguina. Maria Montessori svoju je pedagošku koncepciju osmislila u vrijeme razvoja radne odnosno aktivne škole. Nastojala je sve više implementirati ručni rad, više slobode kako za učitelje, tako i za djecu, zatim aktivno učenje i odmak od krute nastavne forme (Matijević, 2001).

Period koji je potaknuo Mariju Montessori na preoblikovanje učenja i poučavanja djece jest onaj kada je tokom studija volontirala u psihijatrijskoj bolnici i radila sa djecom koje su imala poteškoće u razvoju (Matijević, 2001). U knjizi autorice Philipps (2003) govori se radu Marije Montessori. Za vrijeme rada na istraživačkom radu, radila je unutar spomenute psihijatrijske klinike sa djecom koja su se tada nazivala slaboumnom djecom. Radilo se zapravo o djeci koja se nisu mogla uklopiti u školu ili obitelj te bi ih zbog toga smještali na posebne odjele gdje su bili zatvoreni u malim prostorima što dalje od ostalih ljudi. Maria Montessori uvidjela je pedagoški problem u

ponašanjima te djece. Zagovarala je veću brigu i podučavanje za takvu djecu te je od ministra prosvjete dobila zaduženje poučavanja drugih učitelja za brigu i podučavanje takozvane maloumne djece. Proučavajući tu djecu i određene literature osmislila je posebne načine podučavanja te djece kao i poseban pribor koji bi se koristio u radu. Vidio se veliki pomak kada su ta djeca položila javne ispite za redovne škole i uvidjela veliki napredak u toj djeci. Objavila je knjigu „Pedagoška antropologija“. Pored toga, bila je izrazito zainteresirana za radove Seguina i Itarda koje je i prevela na talijanski jezik. Također, potaknuli su je i radovi Fröbela, Rousseaua, Freuda i Pestalozzija. Sve to potpomoglo je Mariji ustanoviti kako je rad s djecom s teškoćama u razvoju više pedagoški problem, a ne medicinski, kada je u pitanju poučavanje. Posljedično tome, radila je i na izobrazbi učitelja koji rade s takvom djecom, te u konačnici i postala direktorica instituta koji se bavi prethodno spomenutim. Zajednički je sve to izuzetno potpomoglo Mariji u razvijanju koncepta vlastite škole. Studirala je i psihologiju, filozofiju odgoja i antropologiju (Matijević, 2001).

1907. godine Maria Montessori osnovala je „Casu dei bambini“ odnosno Dječju kuću za djecu od dvije do šest godina. Preduvjet za to bio je razvoj jedne rimske četvrti unutar koje su oba roditelja često bila zaposlena pa je bila potreba za čuvanjem djece dok su roditelji na poslu i tu je Maria dobila priliku za organiziranjem čuvanja i učenja djece, kao i implementiranjem svojih materijala i metoda koje je prikupila, osmislila i naučila do tada. Jedna žena čuvala je djecu, dok je Maria nadgledala kako sve funkcionira i brinula se o nabavi potrebnih materijala za učenje i igru. Tako je došlo do sve veće popularnosti Marijine Dječje kuće koja se u sljedećim godinama širila na nova područja Rima, ali i Milana. Njezin rad prepoznat je i u prekomorskim kontinentima, Australiji i Americi, gdje je odlazila pomoći osnovati kuće koje bi radile po njezinim metodama i postupcima (Matijević, 2001). Pribor i metode poučavanja koristila je i u radu s zdravom djecom koja su boravila u Dječjoj kući koja su sa zadovoljstvom, zanimanjem i visokom koncentracijom koristila. Djeca su pored toga imala smisao za red i disciplinu. Željela je napraviti promjenu u ponašanju i ophođenju odraslih osoba prema djeci, te je isticala kako odrasli trebaju biti tu uz dijete ukoliko mu je pomoć potrebna, no da svojim nepotrebnim pomaganjem ne trebaju narušavati i usporavati razvijanje djetetove samostalnosti. Za nju je dijete u središtu i cilj je da dijete treba ostvariti sve svoje prirodne potencijale kao odgovorna i neovisna osoba (Philipps, 2003).

Kada se govori o literaturi koju je napisala Maria Montessori, napisala je svoju metodu poučavanja u knjizi „Il Metodo della Pedagogica Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini“, a prijevod njemačkog izdanja bio je „Samostalni odgoj u ranoj dječjoj dobi“ (Seitz, 1997, str. 23). Osim knjige koju je napisala 1909. godine postoji i veliki niz knjiga koji je objavljen

poslije njezine smrti i koje su oblikovane na osnovu rukopisa tokom njezinih predavanja i tečajeva o Montessori metodi koje je održavala. Njezine su institucije jedno vrijeme bile zabranjene, i to u vrijeme Drugog svjetskog rata, kada su i njezine knjige bile uništavane (Seitz, 1997). Njezina knjiga prevedena je na više od 20 jezika. Slijede je i knjiga, ali i radovi kao što su „Dr. Montessori Own Book“, „Dječja otkrića“, „Od djetinjstva do mladenaštva“, kao i „Kreativno dijete“ (Matijević, 2001).

3.2. Temeljna pedagoška načela

Ono na čemu se temelji pedagogija Marije Montessori jest promatranje djece, kao i svi razvojni zakoni koji su osmišljeni uz pomoć tog promatranja, dok je sam antropološki koncept Maria postupno razvijala. Kod neposrednog promatranja djece Montessori je naglašavala uvažavanje i poštivanje dječje slobode i na osnovu toga spoznala je važne životne zakone (Seitz, 1997). Svoju je praktičnu pedagogiju zasnovala na dva glavna temelja: „(1) dijete i njegov razvoj i (2) pedagoški pripremljeno okruženje“ (Bašić, 2011, str. 206).

Najvažnija pedagoška načela Montessori pedagogije su:

- Poštovanje djeteta: poštivanje ličnosti djeteta i njegova dostojanstva
- Osposobljavanje osjetila i kretanje: koristeći osjetila, djeca trebaju percipirati okolinu i treba im biti omogućena prilika za usvajanje iskustava
- Pamćenje mišića: kroz pokrete se oblikuje djetetov duh, što dodatno pokazuje kako su aktivnost i duh međusobno povezani.
- Polarizacija pažnje: djeca imaju sposobnost apsolutne i duboke koncentracije
- Slobodan izbor: najvažnija je slobodna odluka djeteta da se bavi nečim
- Pripremljena okolina: veličinom primjerena i prilagođena dječjim potrebama
- Rad s materijalom: dio okoline koja je pripremljena i koji dobiva na značenju samo kao dio cjeline, a pomoću materijala dijete ono što ima unutar sebe dovodi u red
- Uloga odgajatelja: pasivna i tiha radi pružanja prilike za slobodni razvoj djetetovog duha, mnogostrana i oprezna suradnja, promatranje djece i dječjih potreba
- Pomozi mi da to sam učinim: dječja težnja za samostalnošću i razvojem slobodne ličnosti, pružanje pomoći za dječju samopomoć (Seitz, 1997, str. 39-63)

Ljudsko dostojanstvo Maria Montessori vidi kroz čovjeka koji živi odgovorno i slobodno, te unutar svoje pedagogije ona kao cilj i temelj vidi priznavanje takvog dostojanstva u djetetu (Seitz, 1997).

Suvremeni i aktualni koncepti o kojima se danas raspravlja i za koje se treba zalagati su koncepti o kojima je govorila Maria Montessori, a to su emancipacija djece, odnosno oblikovanje novog mišljenja o djeci kao osobama, te podizanje svijesti o važnosti djetinjstva za cijeli razvoj čovjeka (Bašić, 2011). Unutar Montessori obrazovanja se izgrađuje djetetova sposobnost kako bi ono postalo produktivna i ispunjena osoba koja svojim djelovanjem može pridonositi svijetu oko sebe, na poslu, u kući i u zajednici unutar koje živi (Association Montessori Internationale, 2023). Ono na što Philipps (2003) ukazuje je to da je pedagogija Marie Montessori usmjerena na znanstveno promatranje spontanog djetetovog učenja, poticanja vlastitog djelovanja i samostalnosti kod djeteta kao i poštivanje djetetove osobnosti. U središtu se nalazi dijete koje je potrebno poštivati kao cjelovito biće i kojemu treba pomoć za život u ljudskoj zajednici koje se ostvaruje kroz odgoj, no važno je istaknuti kako je dijete vlastiti graditelj svog života. Odgojem se utječe na kako tjelesni, tako i umni i duševni razvoj djeteta pomoću vlastitih snaga. Upute koje je izradila Montessori pedagogija u tom procesu slijedi djetetov razvoj i nastoji poticati osjećaje, kretanje, mišljenje i spoznavanje.

Kroz tri šestogodišnja razdoblja koji se postupno odvijaju i nadovezuju jedan na drugoga se odvija razvoj djece, a prijelazi se događaju kod ispadanja prvih zubi i u pubertetu, što je dosta slično kao i kod Rudolfa Steinera. Ono što se još više uvažava jesu osjetljivi stupnjevi kod svakog djeteta. Odgajatelj ipak ne može znati što je za svako dijete dobro i pravilno, nego treba omogućiti svakom djetetu da ono samo odluči u skladu sa svojim potrebama i razvojem što jest. Unutar okoline koja je prilagođena potrebama djece odrasli ne bi trebali utjecati na slobodu, inicijativu i spontanost djece, obzirom da im je glavna uloga prenositelja u tom procesu (Seitz, 1997). U trima razdobljima o kojima se prethodno govorilo unutar kojih se odvija odgoj, može se reći kako u prvom razdoblju temelj odgoja jest oponašanje i pronalaženje uzora, zatim u drugom razdoblju dominira autoritet koji pomaže u stvaranju dobrog ritma i navika djeteta, te treće razdoblje unutar kojeg dijete postaje spolno zrelo i samim time sposobno za donošenje odluka, stvaranje vlastitog mišljenja i oslobađanje (Jagrović, 2007).

Zanimljivo je istaknuti kako je Maria Montessori cijenila i oslanjala se u svom radu na djela Sigmunda Freuda koji je govorio o tome kako teškoće s kojima se susreću odrasli često proizlaze iz problema i stila života koji su imali u djetinjstvu. Usmjerava se na faze razvoja dječje osjetljivosti koje se u Montessori školi mogu zadovoljiti pomoću odgovarajuće okoline i učitelja koji osigurava pripremljenost odgovarajuće okoline (Jagrović, 2007).

3.3. Viđenje djeteta

O pogledu na dijete i njegovo mjesto u svijetu izvrsno opisuje i započinje ovo poglavlje sljedeći citat: „Maria Montessori je imala samo jedan uzor: dijete“ (Seitz, 1997, str. 19). Maria Montessori uvidjela je kako je djecu potrebno štovati i pružiti im priliku za slobodan razvoj unutar kojeg se odgoj ne smije miješati, nego je zadaća istog da djeci pruži indirektnu pomoć u samoodgoju (Seitz, 1997). „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 sve zaista i ispuni. Nemojte misliti da je dijete slabić; dijete je ono što će izgraditi ličnost čovjeka“ (Seitz, 1997, str. 24). Sve to govori nam koliko je Maria Montessori zaista voljela djecu i koliko ih je cijenila kao bića u ovom svijetu. „Dijete u sebi krije savršeni plan svog razvoja kojemu samo treba dati priliku da se ostvari „Philipps, 2003, str. 9).

„Cilj svih odgojnih nastojanja za Mariju Montessori sastoji se u poticanju djetetove neovisnosti i samostalnosti putem samoaktivnosti“ (Bašić, 2011, str. 210). Potrebno je istaknuti da je život djeteta koji je osjetljiv i psihički krhak različit od života odrasle osobe koja svojim manifestacijama može nesvjesno poremetiti odvijanje dječjeg života uslijed nedovoljnog razumijevanja (Montessori, 2003). Maria Montessori nastojala je prikazati kako je potrebno da se dijete samo promatra, jer ono će samo pokazati vlastiti put. Na osnovu navedenog promatranja M. Montessori došla je do smišljanja senzibilnih stupnjeva kroz koje svako dijete prolazi i na taj način odrasta. Unutar svakog stupnja dijete je posebno osjetljivo na oblikovanje i razvijanje određene sposobnosti i obrazaca ponašanja (Bašić, 2011). Postoje četiri stupnja djetetovog odgoja:

1. Stvaralački (od rođenja do 6. godine)
2. Društveni (od 6. do 12. godine)
3. Stupanj odmaranja (od 12. do 18. godina)
4. Stupanj donošenja vlastite odluke (od 18. godine) (Seitz, 1997, str. 34-38)

„Glavni je cilj pridavanje pažnje onim razvojnim koracima koji predstavljaju potrebe određenog osjetljivog stupnja“ (Seitz, 1997, str. 196). Nadovezujući se na prethodni citat, važno je istaknuti i da su prvih šest godina života vrlo važni jer dijete tada uvelike razvija vlastite sposobnosti i spremnost na učenje. Unutar posebno osjetljivih faza koje su prolazne dijete stječe određene sposobnosti i kad ih stekne, tada posebna osjetljivost nestaje. Ukoliko je dijete zainteresirano za neku stvar unutar određenog stupnja, ono je tada dosta koncentrirano i motivirano za ono što radi. Ipak, može doći i do određenog upadljivog ponašanja ukoliko dijete nije primjereno reagiralo na osjetljive faze u kojima se nalazilo. Razvojne korake potrebno je poštivati, a osjetljive stupnjeve

uvažavati i usmjeriti se na zadovoljavanje individualnih potreba svakog djeteta. Svako dijete sa sobom nosi određene sposobnosti i potrebno je da se razvija u skladu sa istima i u taj proces se ne bi trebao nitko miješati. Dijete samo odlučuje što će učiti jer unutar Montessori škole djeca ne moraju isto gradivo učiti istim tempom niti metodom (Seitz, 1997). Postoje dvije teze koje govore o zadovoljavanju navedenih faza, a one su da svatko dijete ima prirodenu snagu za vlastiti samorazvoj i da se spomenute snage mogu aktivirati unutar povoljne sredine. Ističe samopoučavanje i samoodgoj kod djece, a učitelji služe kako bi djeci pripremili materijale i sredinu u kojoj će moći raditi te ih usmjeravali. Kako ona ističe da svako dijete ima potrebe koje se pojavljuju u različito vrijeme u odnosu na ostalu djecu, tako zagovara i individualizirani odgoj (Matijević, 2001). U radu autorice Bašić navodi se zanimljiva rečenica koja opisuje stav Marije Montessori o tadašnjem eksperimentiranju i mjerenju u pedagogiji, a to je: „Dijete koje u školskoj klupi sjedi šest sati na dan nije prirodno, slobodno, pravo dijete i otuda su svi rezultati pogrešni. Promatranje djeteta u uvjetima njegova slobodnog kretanja – neizostavna je pretpostavka utemeljenja znanstvene pedagogije“ (Bašić, 2011, str. 206).

Osim što Montessori pedagogija brine o radu s zdravom djecom, ona se usmjerava i na djecu koja imaju teškoće u razvoju. Ono čime se Montessori pedagogija u svom radu vodi jest „pomoz mi da mogu sam“ i odnosi se na svu djecu (Philipps, 2003, str. 140).

3.4. Organizacija škole, razreda i nastave

Montessori škola zamišljena je kao objedinjena škola, slobodna škola koju mogu osnovati crkvene organizacije, razna udruženja ili pak na osnovu roditeljske inicijative. Unutar države one su priznate i svoj rad temelje na već postojećim planovima nastave. No, zanimljivo je istaknuti kako se pedagogija Marije Montessori ne implementira samo u njezinim ustanovama nego postoje još mnoge ustanove koje koriste određene elemente iz Montessori pedagogije, poput slobodnog rada unutar redovnih škola, ili pak vrtići koji se temelje na Montessori pedagogiji (Seitz, 1997). Važno je ipak istaknuti da nadzor nad spomenutom školom i dalje ima država, no razlika u odnosu na državne škole je jedino u metodama učenja i odgoja. Ovisno o državi u kojoj se škola nalazi i programu trajanja osnovne škole, Montessori škola može trajati četiri, šest ili pak osam godina. Ono što u državnim školama postoje kao programske smjernice također vrijedi i za Montessori škole (Matijević, 2001). Kada su u pitanju program i metode koje je usavršila i implementirala Maria Montessori u nastavi, one su najviše raširene u nižim razredima školovanja, no postoje i srednje škole koje rade po koncepciji odgoja Marie Montessori i to u Njemačkoj, Nizozemskoj i

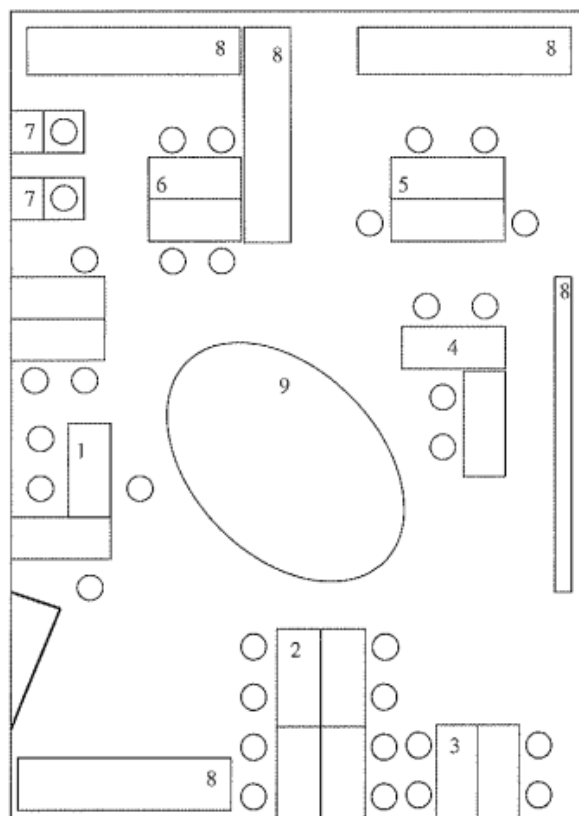
Italiji (Matijević, 2001). Zanimljivo je istaknuti kako je Maria Montessori pružila ideju o razredima s više godišta, primjerice s tri godišta unutar jednog razreda. Danas ipak u Montessori školama postoji više vrsta razreda, oni u kojima je samo jedno godište, oni sa dva i sa četiri godišta. Cilj svega toga je da takva mješovita skupina omogućuje međusobno pomaganje unutar kojeg djeca mogu učiti jedni od drugih, gdje starija djeca pomažu mlađoj i slično (Seitz, 1997).

Vrlo važan koncept u Montessori pedagogiji koju navodi Philipps (2003) jest odgovarajuće pripremljena okolina s osmišljenim Montessori priborom i posebnim društvenim okvirom koji nudi Montessori suzdržani učitelj. Koliko je zapravo okolina važna za dijete govori i sama autorica Montessori (2003) u svojoj knjizi gdje piše kako sama okolina može djetetu pružiti sredstva koja su potrebna za razvoj aktivnosti kao i snagu. Unutar okoline nalazi se i učitelj koji se treba prilagoditi dječjim potrebama, ne treba mu biti prepreka niti ga zamjenjivati u djelatnostima nego ga pustiti da te djelatnosti ostvari sam i na taj način dođe do stupnja zrelosti. Sa važnošću i strukturom pripremljene okoline u Montessori školi slažu se i Sablić, Rački i Lesandrić (2015) koji ističu da navedena okolina pomaže djetetu u njegovom razvoju i ispunjavanju njegovih stvarnih potreba koji utječu na djetetov razvoj ličnosti. Pripremljena okolina oživljuje tek kada su djeca u njoj i koriste se stvarima koje su u njoj. Za važnost pripremljene okoline navedeni autori prikazuju i istraživanje autora Nash (2011) čiji rezultati pokazuju koliko zaista pripremljena okolina znači za razvoj i uspjeh djece na način da djeca koja su imala pripremljenu okolinu su postizala mnogo bolje rezultate u učenju i bili su više intrinzični motivirani u učenju od djece koja su pohađala frontalnu nastavu (Nash, 2011, prema Sablić i sur., 2015). U radu Sablić i sur. (2015) su pored navedenog spomenuta i mnogobrojna druga istraživanja koja potvrđuju prethodno spomenuto i pokazuju mnoštvo pozitivnih utjecaja i rezultata koje Montessori pedagogija ima na djecu i školstvo. Unutar poticajne okoline nalazi se mnoštvo različitog razvojnog materijala koji su svaki posebno povezani za određenu fazu razvoja djeteta i na koje će se samo dijete instinktivno usredotočiti u skladu sa vlastitim razvojnim potrebama. U takvoj okolini materijali koji su pažljivo birani nalaze se uredno složeni i za svaku vrstu materijala postoji samo jedan komplet. Dok se jedno dijete služi određenim materijalom, na isti će drugo dijete morati pričekati ukoliko ga i ono želi te se pomoću toga uči o međuljudskoj komunikaciji (Matijević, 2001). Još jedna stavka po kojoj se teorija Marije Montessori vodila, a vezana je za okruženje koje je djeci potrebno jest to da sve što se nalazi u okruženju djeteta unutar kojeg ono uči treba mu biti primjereno, odnosno njegovim sposobnostima i razvojnim fazama. Točnije, kada je u pitanju vrijeme, ne treba mu određenu stvar pokazati i pružiti ni prekasno niti prerano, sadržaja ne bi trebalo biti ni previše ni premalo, kao ni preteško niti prelagano, a sve to ostvaruje se pomoću ohrabririvanja, pomaganja,

dijalog i indirektnog vođenja. Ona jednako vrednuje i poštuje dijete kao prirodno i kao kulturno biće (Bašić, 2011). Zanimljivo je i to da unutar jedne učionice mogu biti djeca različite dobi, a samim time i sa različitim interesima, gdje uče od jednostavnijeg ka složenijem. Dijete ima priliku slobodno birati materijal i služiti se njime onoliko puta koliko ono želi, dok učitelj tu može samo predlagati djeci što mogu još raditi. Mogu i individualno raditi sa djetetom, no ne treba mu isticati i ispravljati greške niti nametati određeni način rada, nego poticati ga na daljnju aktivnost kako bi samo spoznalo i otkrilo svoju grešku ukoliko ona postoji. Posebna se pozornost posvećuje i samovrednovanju i samostalnosti svakog djeteta na način da ono samo posprema materijal koji koristi, uređuje svoje mjesto na kojemu radi, samo radi u vrtu ili hrani životinje, zajednički rečeno, da samostalno izvršavaju zadatke (Matijević, 2001). Temelj nastave je slobodni rad djece koji individualno i pojedinačno kreću sa nastavom. Postoji predviđen početak nastavnog dana i nema zajedničkog početka, nego svako dijete individualno ulazi u razred i počinje s radom u skladu s vlastitim izborom i željom. Pedagoški pripremljena i oblikovana okolina sadrži materijal koji je osmišljen i oblikovan od strane same Marije Montessori i poticajnu radnu atmosferu bez agresivnosti, konkurencije i buke (Seitz, 1997).

Unutar jednodnevne nastave postoje dva dijela, a to su zajednička razredna nastava koju organizira i vodi učitelj, te slobodni rad gdje učenici rade i uče sami ili pak u parovima koristeći različite didaktičke materijale. Raspored učionice (Slika 1.) je poprilično slobodan, stolice i stolovi su raspoređeni neodređeno po učionici, a uz zidove nalaze se ormari sa materijalima pomoću kojih se ostvaruje samostalan rad djece, a materijala ima mnogo. Učionica je također ukrašena crtežima, slikama i pisanim radovima učenika, često imaju i ptičicu u kavezu, a uz prozor je posađeno nekoliko biljaka. Svi materijali ne služe kako bi učitelj nešto time demonstrirao, nego da učenici sami stječu iskustvo koristeći te materijale. Sve to smišljeno je kako bi djeca s radošću dolazila u školu (Matijević, 2001).

SKICA UČIONICE ZA NASTAVU PO METODI MONTESSORI



- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1. Kutić za čitanje | 7. Fotelje |
| 2. Kutić za pisanje | 8. Regali |
| 3. Kutić za modeliranje | 9. Tepih za razgovor u krugu |
| 4. Kutić za slikanje | Napomena: Iznad niskih regala su |
| 5. Kutić za hobi aktivnosti | panoi za izlaganje učeničkih radova |
| 6. Kutić za matematiku | |

Slika 1. Izgled učionice za nastavu po Montessori metodi (Matijević, 2001, str. 42)

Kada je u pitanju grupa djece koja se sastavlja u Montessori vrtiću, Philipps (2003) govori kako se potiče raznovrsnost djece, kako po pitanju dobi, tako i po razvoju, te se nastoji uvrstiti podjednak broj djevojčica i dječaka. Svako dijete sadrži drugačiju dob i stupanj razvoja u odnosu na drugu djecu, usmjeravajući se na pokretljivost i grubu i finu motoriku, percepciju i osjetljivost, govorno izražavanje i razumijevanje govora, kao i sposobnost druženja. Koncept međusobnih odnosa u Montessori vrtiću gradi se na tome da mlađoj djeci spontano pomažu starija djeca, kao i da mlađa djeca gledaju ono što starija rade i pokušavaju ih oponašati, mlađi od starije djece traže zaštitu i u procesu izgradnje odnosa i rada u vrtiću starija djeca preuzimaju odgovornost. U skladu s time može se i navesti kako je dobro da mlađa djeca u vrtiću mogu pronaći „zaštitu nekog „većeg““ te da „oni veći pritom postaju odrasliji, a mogu i manjima pokazati kako se i oni ponekad boje. Starija djeca preuzimaju odgovornost, dokazuju sebi i drugima koliko su već odrasla. Određene zadatke mogu samo oni izvršiti i time raste njihova samosvijest. Mlađi razumiju da im stvarno nedostaje

još koji centimetar visine, no nisu time povrijeđeni, već nastoje što prije dorasti za uloge većih“ (Philipps, 2003, str. 56).

Kada je u pitanju praksa Montessori pedagogije u državama poput Austrije, Njemačke, Finske i u angloameričkim državama, rezultati istraživanja pokazuju kako djeca koja su pohađala Montessori školu imaju kvalitetniju motivaciju za učenje, različite interese, samostalni su u vlastitom radu prema kojem imaju pozitivan odnos, kao i da imaju dobro socijalno ponašanje u odnosu na djecu koja su pohađala neke druge škole (Fischer i Heitkämper, 2005, prema Bašić, 2011). U Hrvatskoj je o primjeni praktične pedagogije prema modelu Marije Montessori prvi put pisano u radu Ljudevita Krajačića koji je objavljen 1912. godine u časopisu Napredak. Kada je u pitanju konkretna primjena navedene pedagogije u Hrvatskoj, ona je provedena u dječjem vrtiću unutar Židovske općine u gradu Zagrebu. Vrtić je otvoren 1923. godine i unutar njega bilo je oko 60-tero djece i djelovao je sve do 1941. godine. Drugi vrtić koji je djelovao također po modelu Marije Montessori otvoren je u Zagrebu 1934. godine (Batinić, Radeka, 2017). Govoreći o postojanju Montessori škola i vrtića u Hrvatskoj, podaci govore kako postoje i djeluju u Splitu, Đakovu i Zagrebu (Philipps, 2003). Prema Hrvatskom Montessori društvu (2023), vrtići sa isključivo Montessori programom i redovni vrtići koji nude Montessori program u Hrvatskoj nalaze se u Zagrebu, Đakovu, Slavonskom Brodu, Splitu, Požegi, Rijeci, Poreču, Velikoj Gorici i Jastrebarskom.

3.5. Učitelj i odgajatelj

Kada je u pitanju uloga učitelja u školama ili pak odgajatelja u vrtićima, ističe se važnost sposobnosti za rad u Montessori školi, ali i spremnost da se povuče i djeci prepusti svu aktivnost, jer ukoliko je dijete aktivno, odgajatelj ili učitelj treba tada biti pasivan. Učitelj uz pomoć asistenta može voditi jedan Montessori razred dvije ili pak četiri godine (Seitz, 1997; Jagrović, 2007). Na zanimljiv način to iznosi i sama autorica Montessori (2003) koja ističe kako je uloga učitelja pasivna, on treba biti zadovoljan što brisanjem vlastitog autoriteta razvija djetetovu samostalnu aktivnost i što dijete samo napreduje i radi, a da za to učitelj sam sebi ne pripisuje nikakve zasluge, nego samom djetetu. Učitelj je taj koji je bez prevelikog autoriteta i skoro pa bez poduke, a dijete je ono koje se nalazi u centru, koje sve postiže samo i slobodno u vlastitom izboru onoga što ga zaista zanima i gdje to isto želi ostvariti. Dijete je to koje u učenju pokazuje put, a svrha odgajatelja je da mu pomogne na tom putu na indirektan način kroz omogućavanje uvjeta unutar kojih se mogu ostvariti igra, djelovanje i dječji rad. Taj put treba biti slobodan, no sa određenim granicama

koje su predstavljene kao prostori usuglašenosti u skladu sa sposobnostima i potrebama djeteta i koje se vremenom uče (Bašić, 2011). Ukoliko određeni učitelj želi raditi u Montessori školi, potrebno je da prethodno završi državni pedagoški fakultet, kao i dodatno školovanje u trajanju od otprilike godinu i pol za Montessori pedagogiju (Matijević, 2001).

3.6. Odgoj

Montessori pedagogija drži se stava da se svako dijete pomoću kretanja povezuje sa svijetom i zbog toga je potrebna ne samo sloboda razvoja, nego i kretanja. „Djeca uče preko svih osjetila, u razredu se smiju slobodno kretati i sjediti na način koji im je najudobniji“ (Seitz, 1997, str. 208). U Montessori pedagogiji jedno od temeljnih značenja ima osposobljavanje osjetila kod djece. Svako dijete koristeći didaktičke materijale prvo opaža, a tek nakon toga postupno uviđa zakonitosti i odnose među korištenim stvarima, i zbog toga Maria Montessori svoj materijal za razvoj osjetila vidi kao ključ koji otključava svjetovna vrata (Seitz, 1997). Osim odgoja osjetila, Montessori pedagogija usmjerava se i na religijski odgoj. Religiju vidi kao dimenziju koja je duboko povezana sa djetetom. Ipak, iako je bila katolkinja, Maria je držala seminare za razne učitelje koji su bili pripadnici različitih religijskih skupina i zagovarala je univerzalnost u svom poučavanju. Zanimljivo je istaknuti i to da se ona zanimala za područje mistike zbog čega se njezina pedagogija djelomično povezuje sa teozofijom (Seitz, 1997). Nastoji se pravilno odgajati dijete u svim segmentima svog života. Koliko je važan odgoj za mir, pokazuje sljedeći citat: „Mir u svijetu najvrjedniji je cilj i malo dijete je naša najveća mogućnost da pridonese temeljnom napretku čovječanstva“ (Philipps, 2003, str. 11).

3.7. Nastavni materijal i mediji

Osim što Montessori škola ima posebno pripremljenu okolinu – učionicu za rad učenika, koristi i posebne materijale koji osim edukativne imaju i odgojnu svrhu gdje djeca uče kako biti strpljivi, međusobno se poštivati i naučiti čekati svoj red (Jagrović, 2007). Materijal koji je osmislila Maria Montessori postoji u svakoj Montessori školi i vrtiću. Pomoću njega djeca imaju priliku učiti i raditi samostalno pomoću vlastitih osjetila i vrednuje se njihova potreba za kretanjem. Zanimljivo je istaknuti kontinuitet u materijalima, obzirom da se materijali nastavljaju jedan na drugi i činjenicu da u svakom razredu postoji samo jedan primjer svakog materijala. Materijala ima najviše u vrtiću i u prvim razredima osnovne škole nego za starije razrede (Seitz, 1997). Maria

Montessori vlastiti izrađeni didaktički materijal koristi kako bi pomoću sustavnog treninga vodila djecu ka svestranom znanju i umijeću (Ehrlich, 1934, prema Sablić i sur., 2015). „Osnovne psihičke potrebe djece su kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini“ (Matijević, 2001, str. 39). U skladu s navedenim potrebama, razvili su se i materijali sukladno zadovoljavanju svake od navedenih potreba. Sredstva su napravljena od različitih materijala (Matijević, 2001). Sve ima svoj red jer se uvijek nalazi na istom mjestu u istom obliku i složeno prema istom slijedu koji pomažu svakom djetetu u učenju i vođenju od konkretnih vježbi prema apstraktnim (Jagrović, 2007). Materijal koji je osmislila i izgradila Maria Montessori dijeli se u nekoliko područja, a ona su sljedeća:

1. Materijal za praktični život – koristi se za svladavanje samostalnosti, odgovornosti i spremnosti da se drugim pruži pomoć ukoliko je potrebna. Ostvaruje se kroz male zadatke i obveze, a sam materijal veličinom je prilagođen djeci. Same vježbe usmjerene su na nekoliko područja, a to su: briga o samom sebi, briga o životu u zajednici i briga o okolini.
2. Osjetilni materijali – fiziološki odgoj, svaki materijal usmjeren je na samo jedno osjetilo. Osobine poput oblika, veličine, boje, površine ili težine djeteta prepoznaje kao osobine i pomoću toga preko osjetila razumije materijaliziranu apstrakciju.
3. Materijal za učenje matematike – razmišljanje po određenom redu postiže se logičnim i ponavljajućim slijedom radnji, te djeca uče kroz zoran način izvući apstraktno iz konkretnog.
4. Materijal za učenje jezika – pomoću njega povećavaju vlastiti vokabular bogato ga i diferencirano popunjavajući na način da što bolje mogu izraziti sebe i svoje osjećaje
5. Materijal za kozmički odgoj ili svemirsko učenje i odgoj – odnosi se na globuse, atlase i slikovne materijale pomoću kojih se djeca povezuju se svijetom i otkrivaju ga te tako izgrađuju odgovornost prema svijetu i odgaja ih se za mir (Seitz, 1997, str. 70-86; Sablić i sur., 2015)

Istraživanje koje su proveli Sablić i sur. (2015) usmjereno je na procjenu percepcije studenata i učitelja o didaktičkim materijalima koji se koriste u pedagogiji i školstvu prema modelu Marije Montessori. Rezultati navedenog istraživanja pokazuju kako učitelji i studenti relativno malo poznaju alternativne pedagoške koncepte, a ukoliko neke i poznaju, najčešće su to bile Waldorfska i Montessori pedagogija. Ispitanici se slažu sa činjenicom o manjku alternativnog školstva u Republici Hrvatskoj i to se povezuje sa manjkom informiranosti o istima, iako postoji visok stupanj želje za većim znanjem o navedenim alternativnim pedagoškim konceptima. Ispitanici su iskazali visoko pozitivan stav prema didaktičkim materijalima koji se koriste unutar škola i vrtića

koji rade po modelu Marije Montessori i rado bi ih koristili u vlastitom radu. Obzirom da se didaktički materijali dijele u nekoliko kategorija, ona kategorija koja je ispitanicima bila najzahtjevnija za izraditi i koristiti se jest materijali za učenje u kozmičkom odgoju.

Maria Montessori nije davala nikakve izjave o medijima obzirom da je živjela i djelovala u razdoblju kada moderni mediji još uvijek nisu postojali. Ipak, u današnjim Montessori školama i vrtićima kontakt s medijima je normalna stvar jer se pomoću navedenog omogućuje djetetova samostalnost. Računalo primjerice vide kao sredstvo pomoću kojeg dijete može naučiti jasnu logiku i pomoću kojeg dobiva povratnu informaciju, a u budućnosti predviđaju da će korištenje računala biti isto kao i učenje slova (Seitz, 1997).

3.8. Odnos škole i roditelja

Visoko se vrednuje sudjelovanje roditelja u Montessori školi. Nastoji se postići partnerski odnos unutar kojeg se razmjenjuju razne ideje o mnogim pedagoškim temama i pitanjima (Seitz, 1997). Autorica Bašić (2011) u svom radu govori o tome kako roditelji, ali i mnogi stručnjaci vide Montessori pedagogiju kao odgovarajuće pedagoško rješenje na dječje razvojne potrebe, razvojne potrebe mladih i na složene zahtjeve obrazovanja koje traži današnje moderno društvo. Postoji i istraživanje autora Moore (1991) o stavovima roditelja o magnet-školi koja je po Montessori modelu i čija djeca pohađaju istu. Rezultati govore kako su ti roditelji dobro informirani o navedenoj školi kao i da su poprilično zadovoljni kada je u pitanju program koji se koristi u spomenutoj školi (Rajić, 2008, - prema Moore, 1991). Sve to zajednički pokazuje kako Montessori škola ostvaruje uspješan odnos s roditeljima koji su zadovoljni radom škole, kao i rezultatima koje njihova djeca postižu.

3.9. Kriteriji za prijem, nastavni planovi i svjedodžbe

U Montessori školi postoji određena pripremna nastava za upis djece koja se zove probna igra i nastava. Prednost u prijemu imaju djeca koja su prije pohađala Montessori vrtić. Sama Maria Montessori istaknula je kako ona nije protiv uspjeha djece, no naglašava kako taj uspjeh ne bi trebao biti postignut uz pomoć pritiska, nego uz pomoć dječje motiviranosti. Montessori škole koriste državni nastavni plan i program obzirom da imaju najčešće samo osnovnu školu, a uspjeh svakog djeteta individualno se bilježi u obveznu knjigu koja postoji za svakog učenika (Seitz, 1997). Kada je u pitanju ocjenjivanje učenika u Montessori školi, u tom procesu sudjeluju škola,

učenik i roditelji. Ono se postiže na način da se nastoji uvidjeti je li dijete uspjelo postići zadane ciljeve (Matijević, 2001). Na osnovu prethodno navedenog može se vidjeti da nastavni plan i program koji je država propisala može biti ostvaren u redovnim školama na jedan, a u Montessori školama na drugi način. Osim temelja kao što je nastavni plan i program potrebno je jednako uvažavati i nastavne metode, sadržaje i sredstva koja mogu stvoriti bitnu razliku među radom u školama, kao i stavovi o samom djetetu i njegovoj poziciji u školi.

4. WALDORFSKA PEDAGOGIJA

4.1. Rudolf Steiner

Rudolf Steiner rođen je u Kraljevcu 1861. godine, a umro u Švicarskoj, u gradu Dornachu 1925. godine. Osim što se bavio prirodnim znanostima, proučavao je i Goetheove prirodnoznanstvene radove i nastojao povezati prirodnu i duhovnu znanost. Bio je članom i djelovao u teozofskom društvu gdje je 1902. godinu označio kao godinu rođenja antropozofije uslijed njegovog prvog javnog teozofskog očitovanja. Svoje stavove o spomenutom iznio je u knjizi Teozofija koju je objavio 1904. godine. Antropozofsko društvo osnovao je 1913. godine uslijed sukoba u teozofskom društvu čiji je prethodno bio član (Seitz, 1997). Rudolf Steiner je uporište u osnivanju svoje nove reformske škole pronašao u antropozofiji. Njegova okupacija u početku bila je vezana za pisanje drama, kao i pedagoških i filozofskih rasprava, no pored toga bavio se i projektiranjem zgrada i prosvjećivanjem njegovog naroda. Tokom studiranja veliki utjecaj na njega imala su djela Goethea (Matijević, 2001). Zanimljiv podatak pokazuje kako je Rudolf Steiner svoje početke u području pedagogije zasnovao tokom zaposlenja kao privatni učitelj zaostalog djeteta kroz dvije godine tokom kojih je dijete bilo osposobljeno za srednju školu (Bezić, 1999). Nakon poučavanja djeteta, usmjerio se na držanje predavanja u Berlinskoj školi za radničko obrazovanje, što je posljedično utjecalo i na osnivanje njegove Slobodne waldorfske škole koja je osnovana u Stuttgartu (Matijević, 2001). Kako Matijević (2001) navodi u svom radu, Rudolf Steiner je uz pomoć sredstava koje mu je vlasnik tvornice Waldorf-Astoria koja je proizvodila cigarete pružio, osmislio i izgradio za djecu radnika koji su u navedenoj tvornici radili. Kako je u tom periodu došlo do procvata reformske pedagogije, tako su se i nove pedagoške ideje mogle vidjeti u Steinerovoj novoosnovanoj školi. Rad Paschena (2014) govori o tome da se osnovana škola odlikovala određenim specifičnostima, kao što su te da škola nema svog ravnatelja, posebno su zainteresirani za obrt i umjetnost, sadržaji i metode nastave prilagođavaju se fazi razvoja svakog učenika, a pojedini predmeti uče se po nekoliko tjedana. O spomenutom piše i Seitz (1997) ističući kako je Rudolf Steiner osnovao prvu waldorfsku školu koja je organizirala i seminare za učitelje. Nastala je inicijativom Steinera koji je držao predavanja radnicima tvornice o pedagoškim i socijalnim temama i koji su istima bili oduševljeni. Caroline von Heydebrand je nakon smrti Steinera nastavila Steinerovim stopama i osnovala waldorfske vrtiće koji su kao i waldorfska škola sadržavali seminare za učitelje (Seitz, 1997). „Osim antropozofije, uz ime Rudolfa Steinera vezana je i inauguracija nove umjetnosti pokreta – euritmije, osnivanje waldorfske pedagogije i

waldorfskih škola, te primjena antropozofije u medicini i proizvodnji hrane (Matijević, 2001, str. 57).

4.2. Temeljna pedagoška načela

Svoju waldorfsku pedagogiju Rudolf Steiner gradio je na dva povezana temelja, a to su antropozofski i znanstveni (Bezić, 1999). Najvažnija pedagoška načela Rudolfa Steinera:

1. Pojam strahopoštovanja prema djetetovom duhovnom podrijetlu – Steiner navodi kako se dijelovi čovjeka koji su duhovni zapravo presvlače određenom tjelesnošću, a zadaća učitelja je uskladiti navedena dva dijela.
2. Odgajanje onoga što dijete sa sobom donosi – duhovnost djeteta podijeljena je između onog što je dijete naslijedilo i onih okolnosti u kojima se nalazi
3. Temperament – svako dijete spada u jednu od četiri kategorije temperamenata koje je osmislio Hipokrat, a to su melankolik, kolerik, sangvinik i flegmatik i međusobno povezivanje djece koja spadaju u istu kategoriju temperamenta pomaže u boljem razumijevanju.
4. Sedmogodišnja razdoblja – prvo razdoblje je od rođenja fizičkog tijela, drugo razdoblje je od izmjene zuba gdje se izgrađuje eterično tijelo, treće razdoblje započinje pubertetom i četvrto nakon ostvarenja vlastitog ja.
5. Cjelovito shvaćanje – ujedinjenje znanosti, religije i umjetnosti, odnosno osjećanja, htijenja i mišljenja i viđenje svijeta kao jedne velike cjeline.
6. Osposobljavanje dječjih osjetila – pomoću njih u dijete ulazi svijet, a razlikuje čak 12 osjetila koji su kategorizirani u vanjska osjetila, vanjsko-unutarnja osjetila i unutarnja osjetila.
7. Odgajatelj samoodgoj – Steiner želi istaknuti kako učenici jedino mogu zaista poštovati učitelja kao autoriteta ukoliko se na njemu vidi kako upoznaje samog sebe i kako radi na sebi (Seitz, 1997)

„U waldorfske škole nije ugrađena antropozofija jer si odrasli pridržavaju pravo suočavanja s njom i moraju se aktivno za to odlučiti; ali duhom antropozofije hrani se osobni život i odgojno djelovanje waldorfskih pedagoga“ (Seitz, 1997, str. 195). Kako bi se na što bolji način moglo objasniti koncept antropozofije koji je duboko prožet u waldorfskim školama, potrebno je objasniti što to predstavlja antropozofija u sažetom smislu. Antropozofija se odnosi na znanost koja se bavi tijelom, dušom, duhom i svijetom, no kako bi se do navedenih pojmova i spoznaja moglo doprijeti,

potrebni su misaone analize i vlastito unutarnje iskustvo. Iz tog razloga, učenje u waldorfskim školama uvelike se usmjerava i oslanja na unutarnje iskustvo koje svako dijete samo stvara i oblikuje, kao i na misaone analize kroz koje djeca prolaze i tako nastoje razumjeti i otkriti svijet koji ih okružuje. (Matijević, 2001). „Čovjek je građanin triju svjetova. Svojim tijelom pripada svijetu koji opaža tijelom, svojom dušom gradi vlastiti svijet; duhom mu se objavljuje svijet, uzvišen nas oba spomenuta“ (Matijević, 2001, str. 58). Također, kako posebno ističe prethodno spomenuta tri svijeta čiji je čovjek građanin, Steiner također uvažava i mišljenje, osjećaje i volju. On to objašnjava na način da svaki čovjek ima svoj individualni osjetilni doživljaj i nikad se neće moći saznati ima li takav isti osjetilni doživljaj netko drugi. Na izvanjski svijet čovjek može djelovati pomoću vlastite volje, a pomoću mišljenja on izrasta izvan vlastitog života. On posvećuje posebnu pozornost reinkarnaciji, te na njoj zasniva tezu po kojoj je važno ono što sada činimo za naš budući život, kao i da ono što sada imamo zasnovano je na onome što smo činili u nekom prethodnom životu (Matijević, 2001).

Ono što Waldorfska pedagogija ističe jest priprema svakog djeteta na slobodno ostvarenje svih svojih životnih ciljeva, no to neće biti moguće ukoliko dijete nije zdravo, nije razvilo emocionalne i socijalne sposobnosti i nedostaje mu mogućnost prosuđivanja (Paschen, 2014). Primat u waldorfskoj pedagogiji dakako zauzima odgoj dječjih osjetila, obzirom da se cjelokupno učenje usmjerava na upoznavanje i osposobljavanje djetetovih osjetila i osjećaja, tim više kako bi se dijete znalo istima i služiti kroz učenje pravilnog funkcioniranja i uvježbavanja pomoću prirodnih materijala kao učila u školi (Bezić, 1999). Tri glavne sastavnice na kojima se temelji rad waldorfske škole su:

1. Poštivati djetetovu individualnost
2. Izgraditi ljubav prema duhu koji se nalazi unutar svakog djeteta
3. Razvijati živući koncept svakog obrazovnog sadržaja utjecajem učitelja (Pavić Orešković, Tomić, 2018)

4.3. Viđenje djeteta

Unutar waldorfske škole ističe se važnost strahopoštovanja prema svakom djetetu gdje se odgoj tog istog djeteta usmjerava na vrednovanje temperamenta i onoga što dijete nosi u sebi. Glavne zadaće učitelja su da djeca preko vježbanja i učenja učine najbolje za sebe kako bi našli, osjetili i razvili vlastite sposobnosti i ojačali volju. Pored toga, usredotočuju se i na temperament djece, gdje se djeca grupiraju prema svojim temperamentima i na taj način pomažu jedni drugima

i bolje se međusobno razumiju (Seitz, 1997). O važnosti socijalnih kompetencija u waldorfskoj školi prikazuje i sljedeći citat: „Ako dijete zna da je prihvaćeno u svom postojanju i sposobnostima u njemu bujaju kreativnost, hrabrost, vjera u sebe, inicijativa i odvažnost te je tada dijete sposobno smisljeno odgovoriti na razne zahtjeve i nositi se s teškoćama“ (Pavić Orešković, Tomić, 2018, str. 263). Može se reći kako waldorfska škola dijete vidi kao jedinstveno biće sa svim svojim posebnostima, ali i sličnostima s drugim ljudima i ističe kako se to jedinstveno biće treba poštovati, odgajati i hraniti pozitivnim poticajima.

4.4. Organizacija škole, razreda i nastave

U svojoj osnovi waldorfske su škole slobodne objedinjene škole sa višim i nižim razredima koje interno uređuju kompletni život u školi, od rasporeda sati do godišnjih planova i programa te zapošljavanja i gradnje škole. Stručno usavršavanje za učitelje nudi se dva puta u godini. Nositelji navedene škole najčešće su društva koja su uključena u napredak škola na način da ih potpomažu. Određene zanimljivosti pokazuju specifičnost waldorfske škole kao što su činjenica da ne postoji ponavljanje razreda i da se učenici ne biraju prema školskom uspjehu. Osam godina osnovnog školovanja svi se obrazuju zajednički (Seitz, 1997). Koncept školovanja u waldorfskoj školi Matijević (2001) opisuje na primjeru škole u Njemačkoj. Waldorfska škola traje 12 godina, 8 godina razredne i 4 godine predmetne nastave. Država nema toliki utjecaj na školu obzirom da je waldorfska škola slobodna škola, no njihov rad država financira oko 70 %, a ostali doprinosi su od strane roditelja koji plaćaju godišnje školarine za njihovu djecu koja se školuju u waldorfskim školama. Razredi koji se oblikuju u ovom tipu alternativne škole su samo s jednim godištem odnosno upis je sa sedam godina. Taj isti razred s jednim godištem razrednik kroz glavnu nastavu vodi osam godina i taj razred se vidi kao zajednica koja djeluje, uči i radi sve zajedničkim snagama (Seitz, 1997). Zanimljivo je istaknuti kako se u waldorfskim školama djeca dijele u skupine prema temperamentima, obzirom da Steiner visoko vrednuje Hipokratovu podjelu temperamenta (Bezić, 1999), a koje je već prethodno spomenuto u temeljnim pedagoškim načelima.

U radu Bezić (1999) prikazuje i ustrojstvo waldorfske škole. Započinje vrtićem koji traje od 4. do 7. godine, zatim se nastavlja u osnovnu školu koja traje osam godina. Nakon nje slijedi srednja škola koja traje 4 godine. Važno je istaknuti kako waldorfski učitelji i učenici to zajednički vide kao jedinstvenu školu, ne odvajajući ta tri dijela. Nastava u osnovnoj školi ide po principu epoha gdje se obrađuje jedna po jedna tema, kao cjeline, dok predmetna nastava dolazi tek u srednjoj školi. Samim time može se pretpostaviti kako je jednoj skupini djece isti glavni učitelj od vrtića

do kraja osnovne škole, jer u srednjoj školi zbog prelaska na predmetnu nastavu dolazi do uključivanja više predmetnih nastavnika. Obzirom da je prethodno spomenuto kako se nastava u waldorfskim školama odvija po principu epoha, o konceptu istih u svom radu govorio je i Jagrović (2007). Svaka epoha određenog sadržaja traje kontinuirano 3 do 4 tjedna, a tokom jednog dana nastave ono se proučava unutar jednog blok sata u trajanju od 100 minuta i to se naziva glavna nastava. Nakon nje slijedi učenje jezika ili matematike u trajanju od 45 minuta, zatim se usmjeravaju na umjetnost i religiju sljedećih 50 minuta, a završava se posljednjim blokom u trajanju od 50 do 60 minuta koji se odnosi na umjetničke aktivnosti. Važno je istaknuti i da učenici imaju zajednički ručak na pauzi između drugog i trećeg bloka. U waldorfskoj školi učionica se sastoji od nekoliko dijelova, a to su kutak za individualni rad, zatim dio za rad u parovima ili skupinama te dio za radni atelje (Jagrović, 2007).

TJEDNA SATNICA ZA 7. I 8. RAZRED (RIST/SCHNEIDER), 1982., STR. 113

| | PONEDJELJAK | UTORAK | SRIJEDA | ČETVRTAK | PETAK | SUBOTA |
|-------|-----------------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------------|--|
| 7.45 | Nastava po epohama (npr. njem.) | Nastava po epohama | Nastava po epohama | Nastava po epohama | Nastava po epohama | Slikanje s razrednim učiteljem |
| 9.25 | | | | | | |
| 9.40 | Engleski | Njemački ili račun | Engleski | Njemački ili račun | Engleski | Njemački ili račun |
| 10.25 | | | | | | |
| 10.35 | Religija | Glazba | Plasticir. Rezbarenje | Religija | Glazba | Objašnjenje znanst. umjetnosti po profesoru |
| 11.25 | | | | | | |
| 11.30 | Euritmija | Gimnastika | Plasticir. Rezbarenje | Euritmija | Gimnastika | Teorijska nastava |
| 12.15 | | | | | | Umjetnička nastava |
| 12.25 | Rad po epohama (npr. obrada drva) | Rad po epohama | Rad po epohama | Rad po epohama | Rad po epohama | |
| 13.30 | ZAJEDNIČKI RUČAK | | | | | |
| 14.00 | Rad po epohama | Rad po epohama | Rad po epohama | Rad po epohama | Rad po epohama | |
| 15.00 | | | | | | |

Slika 2. Raspored sati za 7. i 8. razred u waldorfskoj školi (Matijević, 2001, str. 68, prema Rist, Schneider, 1982, str. 113)

Glavni koncept koji izvrsno opisuje nastavni plan i program unutar waldorfske škole je sljedeći: posebno se usmjeravaju na radni i umjetnički odgoj, unutar nastave prožeta je euritmija, nastava se izvodi po principu epoha, te se strani jezici uče od početka školovanja (Matijević, 2001). Waldorfska škola organizirana je prema posebnim načelima, usmjerena na postizanje uspjeha za sve pomoću radnog i umjetničkog odgoja. Prvi se postiže kroz praktičnu nastavu obrta, vrtlarstva i ručnog rada, a drugi kroz razne umjetničke aktivnosti kao što su sviranje, pjevanje, izvođenje

dramskih prizora i predstava te smišljanjem i oblikovanjem bilježnica koje se koriste u poučavanju gradiva kroz epohe (Doutlik, 2015).

TABLICA

| Područja\Razredi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Glavna nastava [®] | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Engleski jezik | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Francuski jezik | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Euritmija | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gimnastika | - | - | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pjevanje | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Instrument. glazba | 1 ^o | 1 ^o | 2 [*] | 2 ^{**} | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ručni rad | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| Uvezivanje knjiga | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - [§] | - [§] |
| Zanati | - | - | - | - | - | 2 [*] | 2 [*] | 2 [*] | - [§] | - [§] | - [§] | 2 |
| Obrada vrta | - | - | - | - | - | 2 [*] | 2 [*] | 2 [*] | - [§] | - [§] | - | - |
| Latinski | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Grčki | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geometar. poslovi | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - [§] | - | - |
| Pređenje | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - [§] | - | - |
| Tehnologije | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - [§] | - [§] |
| Prva pomoć | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Stenografija | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - |
| Religija | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ukupno sati | 25 | 26 | 27 | 27 | 31 | 31 | 31 | 34 | 33[*] | 36[*] | 33[*] | 33[*] |

[®] Glavna nastava obuhvaća sva glavna znanstvena područja uključujući i umjetnička područja slikanja i crtanja

^{*} Promjenljiv

^{*} U dva do šest tjedana realiziraju se po dva do četiri sata

^{**} Flauta odnosno blok-flauta i violina

[§] Bez poslijepodnevnog rada na uvezu knjiga, zanatima, obradi vrta, pređenju, upoznavanju tehnologija i sl.

Slika 3. Tablica rasporeda sati po predmetima i razredima u waldorfskoj školi (Matijević, 2001, str. 65).

Unutar waldorfskih škola učenici uče kvantitativno manje, no kvalitativno dublje jer ulaze više u srž stvari o kojima uče (Doutlik, 2015). Težište ipak nije na učenju i svladavanju znanja iz pojedinačnih školskih predmeta i područja, nego u cjelokupnom razumijevanju i dubokomnoj spoznaji čovjeka i svijeta. To cjelokupno razumijevanje i dubokomna spoznaja prožeti su ritmom i sadržaji u nastavi prenose se učenicima kroz epohe. Visoko se vrednuju i sa ritmom povezani rituali koji učenike potiču živošću i u njima grade povjerenje. Neke od primjera su pozdravljanje svakog učenika od strane učitelja ili pak ritmično pjevanje i hodanje (Seitz, 1997). Posebnu pozornost unutar waldorfske škole posvećuje se i čitanju raznih tekstova. Vrste radova i tekstova koje učenici čitaju i obrađuju podijeljeni su po razredima. U prvom razredu čitaju se i pripovijedaju bajke, u drugom razredu prelazi se na legende i basne, slijedi ga čitanje Starog zavjeta u trećem

razredu, a u četvrtom se usmjeravaju na nordijsku mitologiju. U petom razredu čita se grčka mitologija, šesti razred određen je za rimsku povijest, sedmi razred pozornost posvećuje otkrićima u starim narodima, a u osmom razredu djeca čitaju i obrađuju razne biografije (Matijević, 2001).

Matijević (2001) na zanimljiv način opisuje kako učenici u waldorfskoj školi uče o zagađenosti prirode kroz iskustveno učenje nasuprot učenja o istome u redovnoj školi. Kako učenici u redovnim školama najčešće koristeći multimedijske sadržaje gledaju videozapis ili film o uništenoj prirodi nakon kojeg isti i komentiraju i međusobno razgovaraju, te zaključuju sa odgojnim poukama do kojih su došli gledanjem, tako waldorfska škola ima drugačiji pristup i princip učenja istog, a to se može vidjeti u sljedećem tekstu: „waldorfski će učitelj radije tu nastavnu sekvencu realizirati najprije u prirodi. Naći će se neki dio devastirane prirode na kojem će učitelj sa svojim učenicima raditi dva-tri dana nastojeći to dovesti u koliko-toliko prihvatljivo stanje kakvo je bilo prije. Kada se od takva rada umore i kada budu vidljivi neki radni rezultati, vratit će se učitelj sa svojim učenicima u učionicu, gdje će o tome razgovarati, crtati, pisati“ (Matijević, 2001, str. 69).

Paschen (2014) nalazi kako u waldorfskoj školi učenici pretežno jednom u mjesecu na pozornici i javno iznose ono čime su se do tada bavili na nastavi koje im dakako pomaže u nastupanju pred većom masom. Također, poprilično dobro čuvaju školsku imovinu i okoliš obzirom da su svjesni toga da njihovi roditelji održavaju školu i da im unutar nje pripada sve što im se pruža. Izuzetno mnogo vrednuju učenikovo iskustvo koje stječu u učenju, na način da cjelokupno učenje uvijek treba imati neko značenje za učenika koje bi posljedično moglo potaknuti učenika da o istome više istraži i uči. No, Paschen (2014) spominje i neke od problema s kojima se susreću učenici Waldorfskih škola, a to su sricanje slova, strani jezici i stručno znanje.

Cjelokupni proces učenja se odvija u skladu sa godišnjim dobom (Bezić, 1999). Unutar waldorfske škole tipična je organiziranost nastave u skladu sa ritualima, godišnjim dobima i svetkovinama, kao i ponavljanjima u godini, tjednu i danu. Djeca točno znaju kada što slijedi i to ih uči odgovornosti za odrasli život (Pavić Orešković, Tomić, 2018). Poučavanje i rad unutar waldorfske škole vodi se načelom učenja glavom, srcem i rukama, a kao središnja točka ističe se ritam koji je vrlo važan za učenike. Pomoću ritma učenici vide kako se izmjenjuje glavna, praktična i predmetna nastava, ali isto tako i praktični, teoretski i umjetnički sadržaji unutar nastave. Glavna nastava strukturirana je od pet dijelova koji se izmjenjuju, a oni su sljedeći:

- Ritmički dio unutar kojeg učenici recitiraju, pjevaju, igraju igre, vježbaju kretanje i koncentraciju, imaju određene terapijske vježbe ili pak vježbaju volju, spretnost ili sviranje blok flaute

- Ponavljanje unutar kojeg razgovaraju o nastavnom sadržaju koji su radili prethodni dan
- Glavni dio koji se odnosi na nadograđivanje postojećeg nastavnog sadržaja na umjetnički ili živopisan način
- Pismeni dio sastoji se od bojanja, crtanja, zapisivanja ili rješavanja zadataka
- Zaključuje se pripovjednim dijelom gdje učitelj pripovijeda priče (Doutlik, 2015)

4.5. Učitelj i odgajatelj

Koja je to jedna od odlika razrednog učitelja dobro opisuje sljedeći citat: „Njegova ličnost i duhovnost, koje djeluju kroz njega tijekom cijelog školovanja, puno su važnije za djecu od svih nastavnih sadržaja i didaktičkih sloboda“ (Seitz, 1997, str. 203). Waldorfska pedagogija prikazuje kako učiteljeva uloga treba biti uloga duhovnog pomagača u razvoju svakog djeteta (Seitz, 1997). Zanimljivo je istaknuti kako unutar jednog razreda u waldorfskoj školi na jednog učitelja koji jedan razred vodi osam godina ide čak 35 – 40 učenika. Sve što se radi u školi u velikoj je suradnji sa roditeljima djece, te tako roditelji dosta često posjećuju školu i imaju susrete sa učiteljima (Matijević, 2001). Ono što waldorfsku pedagogiju u podučavanju čini posebnom jest činjenica da učitelji unutar škole u svom radu sa učenicima ne potiču diskusije i refleksije niti učenicima postavljaju određena pitanja o onome čime se bave ili nečemu drugom, nego čekaju da učenici budu spremni sami postavljati pitanja o onome što rade i čime se bave (Pavić Orešković, Tomić, 2018). Vidljivo je kako su učitelji u waldorfskoj školi djeci prvenstveno velika podrška, uzor, ali i autoritet. „U sliku čovjeka koju učitelj nosi u sebi uz svoje pedagoško djelovanje spada i poštivanje individualnosti koja je slobodna, besmrtna i jedinstvena. U tu sliku spada i razumijevanje sudbine koja je namijenjena čovjeku i njegovom životu na ovom svijetu (Seitz, 1997, str. 193).

4.6. Odgoj

Kako je unutar waldorfske škole važan odgoj, tako autor navodi sljedeće: „Odgajati znači uzeti u obzir četiri sastavna dijela čovjekova bića: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, astralno ili osjećajno tijelo i JA“ (Matijević, 2001, str. 60). Steiner govori o sedmogodišnjim razdobljima kroz koja prolazi svako dijete i kroz koja se odvija odgajanje. On navodi tri razdoblja odnosno rođenja, a ona su sljedeća: prvo razdoblje je fizičko rođenje, drugo je rođenje koje počinje tijekom izmjene zubi i treće je astralno rođenje koje započinje u pubertetu. U prvom se najviše vrednuje uzor i oponašanje, u drugom autoritet i u trećem se razvija vlastito mišljenje, donošenje odluka i potpuno

oslobađanje (Seitz, 1997). Slikovito to opisuje i sljedeći citat: „Steiner opisuje kako se ljudska duša iz svoje duhovne domovine kreće prema fizičkom tijelu da bi ispunila svoju zadaću na Zemlji. Nakon tjelesne smrti duša prolazi kroz fazu objašnjenja i učenja u duhovnom svijetu i tada se utjelovljuje opet u nekom tijelu na Zemlji“ (Seitz, 1997, str. 121). Fizičkim tijelom čovjek je povezan sa ovozemaljskim svijetom, duhom on je povezan sa duhovnom domovinom, a duša služi kako bi povezala to dvoje. Ta tri elementa su ukorijenjena u sva ljudska životna područja (Seitz, 1997). Na taj način Rudolf Steiner objašnjava čovjekovo trostruko rađanje (Matijević, 2001). Najvažniji segment odgoja u waldorfskim školama jest odgajanje morala i etičnosti svakog djeteta (Pavić Orešković, Tomić, 2018). Postoji tako odgoj osjetila, ali i fizički odgoj. Unutar waldorfske škole spominju se čak 12 različitih osjetila koje Steiner vidi kao vrata koja učenike vodi u svijet. Koristeći prirodne oblike i materijale postiže se temelj učenja u školi jer se na taj način izgrađuje elementarno iskustvo osjetila koje učenicima pomaže u povezivanju osjećaja s onim što su naučili (Seitz, 1997). Pavić Orešković i Tomić (2018) navode dvanaest osjetila za koje se unutar waldorfske pedagogije smatra da svaki čovjek posjeduje, a ona su sljedeća: vitalnost, vlastiti pokret, dodir, miris, vid, okus, ravnoteža, sluh, toplina, mišljenje, govor i ja. Ja se odnosi na osjećaj za druge ljude. Svi osjećaji se međusobno isprepliću, povezani su i jednako vrijedni. Ovdje se mogu pronaći sličnosti sa već opisanom Montessori pedagogijom koja govori o didaktičkim materijalima za razvoj osjetila kao ključem koji otvara svijet. Iako se u mnogočemu Montessori i Waldorfska pedagogija razlikuju, ovaj koncept ipak je nešto što ih povezuje. Unutar waldorfske škole se mnoge stvari uče pomoću kretanja i ritma, odnosno koristeći euritmiju na način da tablicu množenja uče trčeći po njoj, u zraku se oblikuju slova ili pak oponašaju pokrete koje čine drugi ljudi. Pomoću euritmije se na umjetničkoj razini učenici obraćaju vlastitim dušama, izražavaju svoje tonove, glasove i osjećaje koristeći geste (Seitz, 1997). Pored navedenog, Rudolf Steiner visoko je vrednovao i religijski odgoj. Rudolf Steiner kršćanstvo je vidio kao temelj, kako odgoja, tako i duhovnog života. Pojam čovjeka kao duhovnog bića nerazdvojno je od pojma odgoja, za odgajatelja bi uzor trebao biti Krist. O važnosti religije i duhovnog života u waldorfskoj školi govori i sljedeći odlomak: „Nema nijedne stvari, nijednog nastavnog predmeta koji – nošen učiteljevim strahopoštovanjem prema Bogu i Njegovom veličanstvenom stvaralačkom činu – u djeci ne bi pobudio osjećaje strahopoštovanja, štovanja i prožeti smislom“ (Seitz, 1997, str. 211). Vrednuje se postojanje određenog religioznog stava, kao i vjerovanje u Božje djelovanje i postojanje. Unutar waldorfske škole štiju se i svetkuju kršćanski blagdani (Pavić Orešković, Tomić, 2018).

4.7. Nastavni materijal i mediji

Obzirom da se u waldorfskoj školi iznimno vrednuje učenje i spoznaja preko stvarnog svijeta, unutar nje sasvim je mali broj napravljenih gotovih nastavnih materijala i knjiga. Učenici uče koristeći sva svoja osjetila, dušu, duh i tijelo shodno tome opravdano je istaknuti kako je nastava u navedenoj školi duboko prožeta umjetničkim i osjetilnim aspektima. Nadovezujući se na prethodno navedeno o malom broju knjiga u školi, ta činjenica je opravdana time što učenici sami kreiraju i oblikuju vlastite bilježnice na osnovu onog što su zapamtili iz nastavnih jedinica kroz epohe. Takve bilježnice su personalizirane, kreativne, individualne i umjetnički napravljene (Seitz, 1997). Oni zagovaraju učenje iz okoline, cijelog svijeta i čovjeka (Seitz i Hallwachs, 1997, prema Jagrović, 2007). U višim razredima se postupno koriste i čitanke, određeni materijali ili izvorna literatura (Doutlik, 2015). Waldorfska škola u obrazovanju djece koristi i pomoćne objekte uz školu kao što su plastenik, mlin za mljevenje žita, pekarnica u kojoj se može peći kruh, dodatni prostori za rad i učenje, ali i primjerice gomila drva na kojem se uče cijepati, ali i izrađivati predmete koristeći ta drva (Matijević, 2001). Kada je u pitanju glazba i zvukovi, ono predstavlja važan dio u waldorfskoj pedagogiji. Navedena pedagogija to vidi na način da svako dijete pomoću glazbe stvara put ka samome sebi, ka unutrašnjosti, ali isto tako i put prema svijetu, prema van. U nastavi se koristi isključivo živa glazba, kao što su glas ili instrument (Pavić Orešković, Tomić, 2018). Kada je u pitanju stav o medijima unutar waldorfske škole, on je više protiv prerane upotrebe medija kod učenika. Naime, povezujući sa prethodno navedenim, učitelji u waldorfskim školama također potiču roditelje da smanje upotrebu elektronskih medija i televizije kod svoje djece tokom školovanja u osnovnoj školi. Razlog za takvo stajalište leži u tome da oni smatraju kako se u navedenom dječjem periodu života tek formira sposobnost prosuđivanja i vlastito mišljenje i mediji tada lako mogu manipulirati djecom, te zbog toga tek u pubertetu dolazi do upotrebe medija u školi koje tada može biti odgovorno i svjesno (Seitz, 1997). Obzirom da postoji svjesnost o tome kako su moderne tehnologije prepune sadržaja koji su nepotrebni ili čak štetni za dijete, postoji i opravdanost zahtjeva waldorfskih učitelja za nekorištenjem tehnologije (Matijević, 2001). Kao razlog navodi se i to kako na taj način djeca slabije koriste osjetila koja su važan dio za učenje u waldorfskoj školi, kao i da se na taj način ne može zdravo razvijati djetetov duh, duša i tijelo. Tek kada učenici imaju između 12 i 14 godina počinju se susretati računalom i medijima jer se smatra kako u toj dobi učenici imaju izgrađenu sposobnost prosuđivanja i vrijednosti po kojima se vode (Doutlik, 2015).

4.8. Odnos škole i roditelja

Doutlik (2014) navodi da je za Rudolfa Steinera, osnivača Waldorfske pedagogije i škole važna bila suradnja učitelja i roditelja djece koja je predstavljala preduvjet uspješno vođene škole. „Waldorfska se pedagogija temelji na opsežnom promatranju svakog pojedinog djeteta koje može biti uspješno samo ako su pritom uključeni i roditelji“ (Doutlik, 2014, str. 536). Seitz (1997) u svojoj knjizi navodi da su roditelji duboko povezani sa školom na način da potpomažu školi u njezinoj upravi ili svojim znanjem u određenim područjima, kao i financijski. Odnos sa učiteljem je blizak, učitelj posjećuje obiteljski dom i pomoću raznih seminara i predavanja roditelji se imaju priliku dublje i detaljnije upoznati s waldorfskom pedagogijom. O istome i Matijević (2001) u svojoj knjizi piše, izuzetno je važna bliska suradnja roditelja i učitelja u waldorfskoj školi radi ostvarivanja ciljeva odgoja. Obzirom da je odgoj jedan od glavnih aspekata, smatra se kako se odgoj postiže zajedničkom suradnjom roditelja i učitelja. Postoji mnoštvo različitih načina na koji se ta suradnja ostvaruje, a neke od njih su: zajedničke konferencije za učitelje i roditelje, predavanja koja se održavaju za roditelje, roditeljska pomoć u školskoj organizaciji i organizaciji ekskurzija, kao i upravljanju školom, zatim akcije za uređenje zgrade škole, kada učitelji povremeno posjećuju dom roditelja, te organizacija raznih svečanosti i dana koji se obilježavaju u waldorfskoj školi.

Istraživanje stavova roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi koje je provela Doutlik (2014) pokazuje kako roditelji vlastitu suradnju sa waldorfskim učiteljima vide kao nešto vrlo pozitivno, te da navedeni odnos određuje pet faktora, a oni su: suradnički odnosi, povjerenje i zadovoljstvo školom, uključenost u školske aktivnosti, partnerstvo i informiranost kao i odgovornost i subjektivna procjena.

4.9. Kriteriji za prijem, nastavni planovi i svjedodžbe

Pri upisu u školu, postoji probna i pripremna nastava te igra. Kada je u pitanju prethodno pohađanje waldorfskog vrtića, nije pravilo, ali je poželjno. Učenici se ne dijele po uspjehu, nego se procjenjuju individualno i na osnovu umijeća i htijenja koristeći opisne ocjene (Seitz, 1997). Waldorfska škola svoj rad temelji na vlastitom kurikulumu, samim time ona je slobodna škola koja ne radi po planu i programu koji su propisani od strane države, nego od samog Rudolfa Steinera (Doutlik, 2014). Kada je u pitanju trajanje jedne školske godine u waldorfskoj školi, ono iznosi od 34 do 36 tjedana. Učeničko napredovanje se kroz izvještaj može vidjeti tek na kraju školske godine kada se to i piše (Matijević, 2001). Kako Paschen (2014) prikazuje u svom radu,

Waldorfska pedagogija obuhvaća danas zaista mnogo škola koje slobodno djeluju na tržištu, poslodavci i roditelji su zadovoljni rezultatima i programima koji se provode u navedenim školama, što posebice pomaže kao vrijedna metoda vrednovanja Waldorfske škole.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj rada je utvrditi u kolikoj su mjeri učitelji, nastavnici i stručni suradnici upoznati s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija i postoji li razlika u navedenoj upoznatosti. Upoznatost i razlike će se ispitati na osnovu nekoliko parametara koji su navedeni u sljedećim hipotezama:

Hipoteza 1 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o zanimanju.

Hipoteza 1.1 → Stručni suradnici su više upoznati s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija u odnosu na učitelje i nastavnike.

Hipoteza 2 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici ne razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o spolu.

Hipoteza 3 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici ne razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o godinama staža.

5.2. Sudionici

Iz populacije je odabran uzorak kojeg su sačinjavali učitelji razredne nastave, nastavnici predmetne nastave i stručni suradnici u osnovnim i srednjim školama na području grada Osijeka. Također, uzorak je namjeran i prigodan radi specifičnih potreba i sadržava 59 ispitanika. Većinski dio uzorka sačinjavale su žene, dok je za muškarce postotak nešto manji (28,8%).

5.3. Postupak

U ovom istraživanju, postupak prikupljanja podataka je anketiranje. Za potrebe istraživanja konstruiran je djelomično modificirani anketni upitnik autorice Rajić (2008) (*Prilog 1*). Podaci su se prikupljali kroz lipanj 2023. godine pomoću online anketnog upitnika koji je poslan pedagogima u svim osnovnim i srednjim školama u Osijeku i koji su bili zamoljeni da anketni upitnik prosljede učiteljima i nastavnicima unutar svojih škola. Podaci koji su prikupljeni anketnim upitnikom

obrađeni su u programu za statističku obradu podataka, IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences), te se koristila deskriptivna i inferencijalna statistika.

5.4. Instrument

Kao instrument istraživanja koristio se anketni upitnik kojim su se pismenim putem prikupili podaci o navedenim varijablama. Anketni upitnik izrađen je pomoću alata Google docs, anketiranje je bilo anonimno, a vrijeme potrebno za ispunjavanje bilo je 5 minuta. Sastoji se od četiri dijela. Prvi dio odnosi se na opće informacije o ispitanicima, točnije spol, zanimanje (ponuđene su tri kategorije: učitelj/ica razredne nastave, nastavnik/ica predmetne nastave i stručni suradnik/ica) i godine radnog staža (ponuđene su četiri kategorije: 0-5 godina, 6-10 godina, 11-20 godina i više od 20 godina). U drugom dijelu upitnika od ispitanika se traži da procijene svoju generalnu upoznatost s *Montessori pedagogijom* i *Waldorfskom pedagogijom* pomoću Likertove skale procjene od 5 stupnjeva (1 – uopće mi nije poznato, 2 – djelomično mi je poznato, 3 – niti mi je poznato, niti nepoznato, 4 – prilično sam upoznat/a, 5 – u potpunosti sam upoznat/a). Treći dio upitnika usmjeren je na upoznatost ispitanika s alternativnim pedagoškim konceptom Montessori pedagogija koji se sastoji od 13 tvrdnji i svoju upoznatost s istima ispitanici trebaju procijeniti pomoću Likertove skale procjene od 5 stupnjeva (1 – uopće mi nije poznato, 2 – djelomično mi je poznato, 3 – niti mi je poznato, niti nepoznato, 4 – prilično sam upoznat/a, 5 – u potpunosti sam upoznat/a). U posljednjem dijelu upitnika na isti se način kao i za Montessori pedagogiju ispituje upoznatost ispitanika s alternativnim pedagoškim konceptom Waldorfska pedagogija koji se sastoji od 13 tvrdnji i svoju upoznatost s istima ispitanici trebaju procijeniti pomoću Likertove skale procjene od 5 stupnjeva (1 – uopće mi nije poznato, 2 – djelomično mi je poznato, 3 – niti mi je poznato, niti nepoznato, 4 – prilično sam upoznat/a, 5 – u potpunosti sam upoznat/a).

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Sociodemografski podaci

U istraživanju je sudjelovalo 59 ispitanika, od kojih je 42 osobe ženskog spola (71,2%), a 17 je osoba muškog spola (28,8%).

Tablica 1. Spol ispitanika

| | | Spol | | | |
|-------|--------|-------------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | muško | 17 | 28,8 | 28,8 | 28,8 |
| | žensko | 42 | 71,2 | 71,2 | 100,0 |
| | Total | 59 | 100,0 | 100,0 | |

Od ukupnih 59 ispitanika, njih 14 su učitelji/ice razredne nastave (23,7%), 17 je nastavnika/ica predmetne nastave (28,8%), a stručnih suradnika je najviše, odnosno njih 28 (47,5%).

Tablica 2. Zanimanje ispitanika

| | | Zanimanje | | | |
|-------|---------------------------------|------------------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Učitelj/ica razredne nastave | 14 | 23,7 | 23,7 | 23,7 |
| | Nastavnik/ica predmetne nastave | 17 | 28,8 | 28,8 | 52,5 |
| | Stručni suradnik/ica | 28 | 47,5 | 47,5 | 100,0 |
| | Total | 59 | 100,0 | 100,0 | |

Od ukupno 59 ispitanika, najviše ih ima 0 – 5 godina radnog staža i to njih 38 (64,4%), a najmanje 11 – 20 godina radnog staža, odnosno samo 3 ispitanika (5,1%). Jedan ispitanik više nego u prethodnoj kategoriji nalazi se u skupini osoba sa radnim stažom višim od 20 godina, njih četvoro (6,8%). Srednje mjesto zauzimaju osobe sa 6 -10 godina radnog staža, njih 14 (23,7%).

Tablica 3. Godine radnog staža ispitanika

| | | Godine staža | | | |
|-------|-------------------|--------------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 0-5 godina | 38 | 64,4 | 64,4 | 64,4 |
| | 6-10 godina | 14 | 23,7 | 23,7 | 88,1 |
| | 11-20 godina | 3 | 5,1 | 5,1 | 93,2 |
| | više od 20 godina | 4 | 6,8 | 6,8 | 100,0 |
| | Total | 59 | 100,0 | 100,0 | |

6.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli

Govoreći o Montessori pedagogiji, najveći broj ispitanika naveo je kako su prilično upoznati s navedenom pedagogijom, njih 25 (42,4%). U potpunosti ih je upoznato s Montessori pedagogijom njih 9 (15,3%), a oni kojima niti je poznato, niti nepoznato ima 12 (20,3%). Samo dva ispitanika (3,4%) nisu uopće upoznati s Montessori pedagogijom, a 11 njih (18,6%) smatra kako im je Montessori pedagogija djelomično poznata.

Tablica 4. Upoznatost ispitanika s Montessori pedagogijom

| | | Upoznatost s Montessori pedagogijom | | | |
|-------|------------------------------------|-------------------------------------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Uopće mi nije poznato | 2 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| | Djelomično mi je poznato | 11 | 18,6 | 18,6 | 22,0 |
| | Niti mi je poznato, niti nepoznato | 12 | 20,3 | 20,3 | 42,4 |
| | Prilično sam upoznat/a | 25 | 42,4 | 42,4 | 84,7 |
| | U potpunosti sam upoznat/a | 9 | 15,3 | 15,3 | 100,0 |
| | Total | 59 | 100,0 | 100,0 | |

Za Waldorfsku pedagogiju najveći broj ispitanika naveo je kako su kao i kod Montessori pedagogije prilično upoznati s Waldorfskom pedagogijom, njih 24 (40,7%). Nakon njih slijedi 10 ispitanika koji djelomično poznaju Waldorfsku pedagogiju (16,9%). Podjednak broj ispitanika se nalazi i u skupini koja niti poznaje, niti ne poznaje waldorfsku pedagogiju i u skupini koja je u potpunosti upoznata s navedenom pedagogijom, njih 9 u svakoj kategoriji (15,3%). Najmanji broj ispitanika, njih 7, uopće ne poznaje Waldorfsku pedagogiju (11,9%).

Tablica 5. Upoznatost ispitanika s Waldorfskom pedagogijom

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Uopće mi nije poznato | 7 | 11,9 | 11,9 | 11,9 |
| | Djelomično mi je poznato | 10 | 16,9 | 16,9 | 28,8 |
| | Niti mi je poznato, niti nepoznato | 9 | 15,3 | 15,3 | 44,1 |
| | Prilično sam upoznat/a | 24 | 40,7 | 40,7 | 84,7 |
| | U potpunosti sam upoznat/a | 9 | 15,3 | 15,3 | 100,0 |
| | Total | 59 | 100,0 | 100,0 | |

Ispitanici su u anketnom upitniku procjenjivali vlastitu upoznatost s tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju putem Likertove skale procjene od pet stupnjeva (1 – uopće mi nije poznato, 2 – djelomično mi je poznato, 3 – niti mi je poznato, niti nepoznato, 4 – prilično sam upoznat/a, 5 – u potpunosti sam upoznat/a). Deskriptivnom analizom utvrđeno je kako je većina ispitanika *prilično upoznata* ili *u potpunosti upoznata* sa tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju. Zbrojem odgovora iz navedene dvije kategorije u svakoj tvrdnji prelazi 50% odgovora. Ipak, ponešto se razlikuju posljednje dvije tvrdnje gdje je za tvrdnju *Plaćanje godišnje školarine u Montessori školama prihvatljivo je za hrvatski standard* čak 28,8% ispitanika odgovorilo kako im je niti poznato, a niti nepoznato, a 25% njih uopće nije upoznato s navedenom tvrdnjom. Za drugu tvrdnju *Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Montessori alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države* 14 ispitanika (23,7%) odgovorilo je kako je u potpunosti upoznato, njih 11, odnosno 18,6% je prilično upoznato, 14 ispitanika (23,7%) smatra kako niti im je poznata, niti nepoznata navedena tvrdnja, a 14% njih je samo djelomično upoznato s istom. Ispitanika koji uopće nisu upoznati s spomenutom tvrdnjom ima 12 (20%).

Tablica 6. Upoznatost ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju

| | Uopće mi nije poznato | | Djelomično mi je poznato | | Niti mi je poznato, niti nepoznato | | Prilično sam upoznat/a | | U potpunosti sam upoznat/a | |
|--|-----------------------|---------------|--------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % |
| Montessori škole imaju kurikulum koji je usmjeren na učenika kako bi ostvario svoj puni potencijal. | 1 | 1,7% | 7 | 12% | 8 | 13,6% | 29 | 49,2% | 14 | 23,7% |
| Pomoću materijala za matematiku učenici uče matematiku kroz konkretne doživljaje povezujući algebru, geometriju i aritmetiku. | 2 | 3,4% | 7 | 12% | 12 | 20,3% | 22 | 37,3% | 16 | 27,1% |
| Pomoću materijala za jezik Montessori pedagogija pomaže učenicima u razvoju svijesti za materinski jezik i bogaćenje rječnika. | 3 | 5,1% | 9 | 15% | 12 | 20,3% | 24 | 40,7% | 11 | 18,6% |
| Kroz materijal za kozmički odgoj (slikovni materijali, pokusi i razni predmeti) učenici upoznaju svijet, kako ga sačuvati, te ih se odgaja za mir. | 4 | 6,8% | 11 | 19% | 8 | 13,6% | 25 | 42,4% | 11 | 18,6% |
| Uloga učitelja u Montessori školi jest pripremiti okolinu skladu s razvojem učenika. | 0 | 0,0% | 6 | 10% | 9 | 15,3% | 23 | 39,0% | 21 | 35,6% |
| Montessori učitelj promatranjem bilježi napredak svakog učenika. | 2 | 3,4% | 6 | 10% | 12 | 20,3% | 24 | 40,7% | 15 | 25,4% |
| Moto Montessori pedagogije je „Pomozi mi da učinim sam/a“. | 5 | 8,5% | 5 | 8% | 9 | 15,3% | 14 | 23,7% | 26 | 44,1% |
| Montessori pedagogija iznimno poštuje učenika kao cjelovitu osobu i zalaže se za slobodan razvoj. | 0 | 0,0% | 6 | 10% | 13 | 22,0% | 18 | 30,5% | 22 | 37,3% |
| Plaćanje godišnje školarine u Montessori školama prihvatljivo je za hrvatski standard. | 15 | 25% | 12 | 20% | 17 | 28,8% | 11 | 18,6% | 4 | 6,8% |
| Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Montessori alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države. | 12 | 20% | 8 | 14% | 14 | 23,7% | 11 | 18,6% | 14 | 23,7% |

Ispitanici su u anketnom upitniku također procjenjivali vlastitu upoznatost s tvrdnjama koje se odnose na Waldorfsku pedagogiju putem Likertove skale procjene od pet stupnjeva (1 – uopće mi nije poznato, 2 – djelomično mi je poznato, 3 – niti mi je poznato, niti nepoznato, 4 – prilično sam upoznat/a, 5 – u potpunosti sam upoznat/a). Utvrđeno je deskriptivnom analizom kako je najviše ispitanika u potpunosti upoznata s tvrdnjom *Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Montessori alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države*, njih 16 (27%). Najveći postotak (40,7%) unutar kategorije *Prilično sam upoznat/a* ima tvrdnja *Waldorfske škole usmjerene su na kvalitetu u nastavi i na cjelovit razvoj i zdravlje učenike*.

Najveći broj ispitanika (N=21) smatra kako im je *niti poznata, niti nepoznata* tvrdnja *Plaćanje godišnje školarine u Waldorfskoj školi prihvatljivo je za hrvatski standard*. Tvrdnja *Upotreba digitalnih medija uvodi se tek kada se steknu uvjeti u razvoju za to, to znači da analogne vještine prethode digitalnima* je najviše *djelomično poznata* ispitanicima (30,5%). Tvrdnja koja ima najviše ispitanika koji *uopće nisu upoznati* s njom je *Plaćanje godišnje školarine u Waldorfskoj školi prihvatljivo je za hrvatski standard*, njih 25,4%.

Tablica 7. Upoznatost ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na Waldorfsku pedagogiju

| | Uopće mi nije poznato | | Djelomično mi je poznato | | Niti mi je poznato, niti nepoznato | | Prilično sam upoznat/a | | U potpunosti sam upoznat/a | |
|---|-----------------------|---------------|--------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % | Count | Row Valid N % |
| Waldorfske škole usmjerene su na kvalitetu u nastavi i na cjelovit razvoj i zdravlje učenika. | 3 | 5,1% | 10 | 16,9% | 12 | 20,3% | 24 | 40,7% | 10 | 17% |
| Waldorfska pedagogija temelji se na antropozofskom shvaćanju čovjekova/djetetova razvoja, koji podrazumijeva da je čovjek višestelano biće (mišljenje, volja, osjećanje, Ja). | 4 | 6,8% | 14 | 23,7% | 10 | 16,9% | 18 | 30,5% | 13 | 22% |
| U Waldorfskim školama praktični i umjetnički predmeti služe razvoju djetetovih kapaciteta (npr. ručnim radom se razvija volja, fina motorika, koncentracija, mozak, itd.). | 2 | 3,4% | 9 | 15,3% | 10 | 16,9% | 23 | 39,0% | 15 | 25% |
| Predmeti praktične i umjetničke nastave su usmjereni većim dijelom na volju i emocije, dok su predmeti glavne nastave (nastave za glavu) usmjereni na kognitivni razvoj. | 2 | 3,4% | 7 | 11,9% | 18 | 30,5% | 23 | 39,0% | 9 | 15% |
| Euritmija je disciplina koja ima svoj pedagoški, umjetnički i terapijski smjer i implementirana je u waldorfske škole kao školski predmet kroz sve razrede. | 8 | 13,6% | 14 | 23,7% | 9 | 15,3% | 17 | 28,8% | 11 | 19% |
| Upotreba digitalnih medija uvodi se tek kada se steknu uvjeti u razvoju za to, to znači da analogne vještine prethode digitalnima. | 7 | 11,9% | 18 | 30,5% | 11 | 18,6% | 16 | 27,1% | 7 | 12% |
| Učenje po epohama (jedan sadržaj se kontinuirano obrađuje 3 do 4 tjedna svaki dan unutar jednog blok sata) primjenjuje se u waldorfskoj školi. | 6 | 10,2% | 15 | 25,4% | 14 | 23,7% | 17 | 28,8% | 7 | 12% |
| Grupiranje učenika prema temperamentima ima homeopatski učinak, gdje se slični učenici međusobno prepoznaju i harmoniziraju. | 13 | 22,0% | 9 | 15,3% | 13 | 22,0% | 16 | 27,1% | 8 | 14% |
| U Waldorfskoj školi učenici imaju jednog razrednika, odnosno učitelja glavne nastave 8 godina. | 10 | 16,9% | 14 | 23,7% | 10 | 16,9% | 18 | 30,5% | 7 | 12% |
| U Waldorfskoj školi učenici usvajaju nastavno gradivo na način da ne koriste gotove udžbenike, nego sami smišljaju i oblikuju vlastite bilježnice koje se koriste kao materijal za učenje gradiva kroz epohe. | 7 | 11,9% | 14 | 23,7% | 15 | 25,4% | 12 | 20,3% | 11 | 19% |
| Waldorfska škola visoko vrednuje radni i umjetnički odgoj u nastavi. | 3 | 5,1% | 10 | 16,9% | 12 | 20,3% | 21 | 35,6% | 13 | 22% |
| Plaćanje godišnje školarine u Waldorfskoj školi prihvatljivo je za hrvatski standard. | 15 | 25,4% | 9 | 15,3% | 21 | 35,6% | 9 | 15,3% | 5 | 8,5% |
| Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Waldorfskih alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države. | 13 | 22,0% | 11 | 18,6% | 11 | 18,6% | 8 | 13,6% | 16 | 27% |

6.3. Rezultati T-testa i ANOVE

Rezultati t-testa s obzirom na spol ispitanika

T-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u generalnoj upoznatosti s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na spol ispitanika.

Tablica 8. Generalna upoznatost ispitanika s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na spol ispitanika

| | | Independent Samples Test | | | | t-test for Equality of Means | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|---|------|--------|--------|------------------------------|-----------------|-----------------------|---|-------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | | | | | | | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Upoznatost s Montessori pedagogijom | Equal variances assumed | ,079 | ,780 | -3,910 | 57 | ,000 | -1,080 | ,276 | -1,633 | -,527 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,012 | 31,377 | ,000 | -1,080 | ,269 | -1,628 | -,531 |
| Upoznatost s Waldorfskom pedagogijom | Equal variances assumed | ,945 | ,335 | -3,237 | 57 | ,002 | -1,090 | ,337 | -1,764 | -,416 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,062 | 26,551 | ,005 | -1,090 | ,356 | -1,820 | -,359 |

Govoreći o razlikama obzirom na spol unutar dijela upitnika koji se odnosi na upoznatost s tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju utvrđena je statistički značajna razlika unutar nekoliko tvrdnji, a one su sljedeće: *Montessori škole imaju kurikulum koji je usmjeren na učenika kako bi ostvario svoj puni potencijal, Montessori pedagogija u učenju koristi pomno osmišljen didaktički materijal kako bi učenici mogli samostalno učiti i doći do novih spoznaja., Pomoću materijala za vježbe praktičnog života učenici se uče aktivnostima koje se provode u stvarnom okruženju (brisanje poda, postavljanje stola za ručak ili pranje rublja) i tvrdnja Materijali za razvoj osjetila sadrže specifične karakteristike (nisko, visoko, tanko, debelo, okruglo, hrapavo ili uglato) pomoću čega se izoštravaju i memoriraju osjetila dodira, mirisa, okusa, sluha i vida.*

Tablica 9. Upoznatost ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju obzirom na spol

| | | Independent Samples Test | | | | | t-test for Equality of Means | | | |
|--|-----------------------------|---|------|--------|--------|-----------------|------------------------------|-----------------------|---|-------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| Montessori škole imaju kurikulum koji je usmjeren na učenika kako bi ostvario svoj puni potencijal. | Equal variances assumed | ,004 | ,949 | -2,034 | 57 | ,047 | -,564 | ,277 | -1,120 | -,009 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,159 | 33,884 | ,038 | -,564 | ,261 | -1,096 | -,033 |
| Montessori pedagogija u učenju koristi pomno osmišljen didaktički materijal kako bi učenici mogli samostalno učiti i doći do novih spoznaja. | Equal variances assumed | 1,248 | ,269 | -3,068 | 57 | ,003 | -,803 | ,262 | -1,326 | -,279 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,501 | 40,452 | ,001 | -,803 | ,229 | -1,266 | -,339 |
| Pomoću materijala za vježbe praktičnog života učenici se uče aktivnostima koje se provode u stvarnom okruženju (brisanje poda, postavljanje stola za ručak ili pranje rublja). | Equal variances assumed | ,600 | ,442 | -2,222 | 57 | ,030 | -,728 | ,328 | -1,385 | -,072 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,375 | 34,462 | ,023 | -,728 | ,307 | -1,351 | -,105 |
| Materijali za razvoj osjetila sadrže specifične karakteristike (nisko, visoko, tanko, debelo, okruglo, hrapavo ili uglato) pomoću čega se izoštravaju i memoriraju osjetila dodira, mirisa, okusa, sluha i vida. | Equal variances assumed | ,168 | ,684 | -2,111 | 57 | ,039 | -,728 | ,345 | -1,419 | -,037 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,073 | 28,573 | ,047 | -,728 | ,351 | -1,447 | -,009 |
| Pomoću materijala za matematiku učenici uče matematiku kroz konkretne doživljaje povezujući algebru, geometriju i aritmetiku. | Equal variances assumed | ,137 | ,713 | -,888 | 57 | ,379 | -,280 | ,316 | -,912 | ,352 |
| | Equal variances not assumed | | | -,875 | 28,791 | ,389 | -,280 | ,320 | -,935 | ,375 |
| Pomoću materijala za jezik Montessori pedagogija pomaže učenicima u razvoju svijesti za materinski jezik i bogaćenje rječnika. | Equal variances assumed | ,759 | ,387 | -1,010 | 57 | ,317 | -,325 | ,322 | -,969 | ,319 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,050 | 32,341 | ,301 | -,325 | ,309 | -,955 | ,305 |
| Kroz materijal za kozmički odgoj (slikovni materijali, pokusi i razni predmeti) učenici upoznaju svijet, kako ga sačuvati, te ih se odgaja za mir. | Equal variances assumed | ,038 | ,846 | -1,730 | 57 | ,089 | -,584 | ,338 | -1,260 | ,092 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,710 | 28,950 | ,098 | -,584 | ,342 | -1,283 | ,115 |
| Uloga učitelja u Montessori školi jest pripremiti okolinu skladu s razvojem učenika. | Equal variances assumed | ,047 | ,829 | -2,150 | 57 | ,036 | -,578 | ,269 | -1,117 | -,040 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,243 | 32,580 | ,032 | -,578 | ,258 | -1,103 | -,053 |
| Montessori učitelj promatranjem bilježi napredak svakog učenika. | Equal variances assumed | ,971 | ,329 | -,997 | 57 | ,323 | -,304 | ,305 | -,914 | ,306 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,158 | 42,249 | ,253 | -,304 | ,262 | -,834 | ,226 |
| Moto Montessori pedagogije je „Pomози mi da učinim sam/a“. | Equal variances assumed | ,059 | ,809 | -2,454 | 57 | ,017 | -,884 | ,360 | -1,605 | -,163 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,456 | 29,717 | ,020 | -,884 | ,360 | -1,619 | -,148 |
| Montessori pedagogija iznimno poštuje učenika kao cjelovitu ličnost i zalaže se za slobodan razvoj. | Equal variances assumed | 1,115 | ,295 | -3,100 | 57 | ,003 | -,838 | ,270 | -1,379 | -,296 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,424 | 37,306 | ,002 | -,838 | ,245 | -1,333 | -,342 |
| Plaćanje godišnje školarine u Montessori školama prihvatljivo je za hrvatski standard. | Equal variances assumed | ,108 | ,744 | ,603 | 57 | ,549 | ,217 | ,360 | -,504 | ,938 |
| | Equal variances not assumed | | | ,603 | 29,717 | ,551 | ,217 | ,360 | -,518 | ,952 |
| Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Montessori alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države. | Equal variances assumed | ,346 | ,559 | -,200 | 57 | ,842 | -,084 | ,421 | -,926 | ,758 |
| | Equal variances not assumed | | | -,206 | 31,677 | ,838 | -,084 | ,408 | -,916 | ,748 |

Kada je u pitanju upoznatost ispitanika s tvrdnjama koje se odnose na Waldorfsku pedagogiju obzirom na spol, t-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je kako nema statistički značajne razlike ($p > .05$).

Rezultati ANOVE s obzirom na zanimanje ispitanika

Proveden je ANOVA test statističke značajnosti koji pokazuje kako nema statistički značajne razlike u generalnoj upoznatosti s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na zanimanje ispitanika. Također, ANOVA test proveden je i na tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju i na one koje se odnose na Waldorfsku pedagogiju te također nije utvrđena statistički značajna razlika obzirom na zanimanje ispitanika ($p > .05$).

Tablica 10. Generalna upoznatost ispitanika s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na zanimanje ispitanika

| | | ANOVA | | | | |
|--------------------------------------|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Upoznatost s Montessori pedagogijom | Between Groups | ,401 | 2 | ,200 | ,169 | ,845 |
| | Within Groups | 66,311 | 56 | 1,184 | | |
| | Total | 66,712 | 58 | | | |
| Upoznatost s Waldorfskom pedagogijom | Between Groups | 1,137 | 2 | ,568 | ,348 | ,707 |
| | Within Groups | 91,372 | 56 | 1,632 | | |
| | Total | 92,508 | 58 | | | |

Rezultati ANOVE s obzirom na godine radnog staža ispitanika

Test statističke značajnosti ANOVA proveden je i na generalnoj upoznatosti ispitanika s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na godine radnog staža. Rezultati su pokazali kako ni na osnovu ovog parametra nema statistički značajne razlike ($p > .05$). Također, navedeni test proveden je i na tvrdnjama koje se odnose na Montessori i na Waldorfsku pedagogiju čiji rezultati su pokazali kako nema statistički značajne razlike u upoznatosti s navedenim alternativnim pedagoškim konceptima obzirom na godine radnog staža ispitanika ($p > .05$).

Tablica 11. Generalna upoznatost ispitanika s Montessori i Waldorfskom pedagogijom obzirom na godine radnog staža ispitanika

| | | ANOVA | | | | |
|--------------------------------------|----------------|----------------|----|-------------|------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Upoznatost s Montessori pedagogijom | Between Groups | 1,248 | 3 | ,416 | ,349 | ,790 |
| | Within Groups | 65,464 | 55 | 1,190 | | |
| | Total | 66,712 | 58 | | | |
| Upoznatost s Waldorfskom pedagogijom | Between Groups | 2,916 | 3 | ,972 | ,597 | ,620 |
| | Within Groups | 89,592 | 55 | 1,629 | | |
| | Total | 92,508 | 58 | | | |

7. RASPRAVA

Kroz provedeno istraživanje nastojala se utvrditi upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija, kao i postoje li razlike u upoznatosti s obzirom na spol, zanimanje i godine radnog staža ispitanika.

Hipoteza 1 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o zanimanju.

Hipoteza 1.1 → Stručni suradnici su više upoznati s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija u odnosu na učitelje i nastavnike.

Analizom ANOVA testa statističke značajnosti došlo je do rezultata koji pokazuju kako nema statistički značajne razlike u upoznatosti Montessori i Waldorfske pedagogije obzirom na zanimanje ispitanika što dovodi do zaključka kako se Hipoteza 1 odbacuje. Također, u skladu s prethodno navedenim, odbacuje se i Hipoteza 1.1 koja se nadovezuje na Hipotezu 1, obzirom da rezultati ne pokazuju specifičnu razliku u većoj upoznatosti stručnih suradnika s navedenim alternativnim konceptima u odnosu na učitelje i nastavnike. Rad autorice Rajić (2008) govori kako učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave i roditelji slabo poznaju generalno alternativne pedagoške koncepte. Kada su u pitanju učitelji razredne nastave, iako malo znaju o alternativnim pedagogijama, ipak od onih koje najbolje poznaju su Waldorfska pedagogija, a slabo Montessori pedagogiju. Učitelji predmetne nastave s druge strane malo poznaju sve alternativne pedagogije. Zanimljivo je istaknuti kako su analizom varijance dobiveni podaci koji ukazuju kako postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni informiranosti o alternativnim pedagoškim konceptima roditelja i druge dvije skupine (učitelji razredne i predmetne nastave). Istraživanje koje su proveli Sablić i sur. (2015) pokazuje kako su učitelji i studenti od alternativnih pedagoških koncepcija najviše upoznati s Montessori i Waldorfskom pedagogijom. Također, od navedene dvije skupine ispitanika, studenti su kroz studiranje više upoznati s alternativnim konceptima u odnosu na učitelje.

Hipoteza 2 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici ne razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o spolu.

T-test za nezavisne uzorke proveden je na generalnoj upoznatosti s Montessori i Waldorfskom pedagogijom, kao i na tvrdnjama koje se odnose na Montessori pedagogiju i na tvrdnjama koje se

odnose na Waldorfsku pedagogiju obzirom na spol ispitanika. Rezultati pokazuju kako kada je u pitanju generalna upoznatost ispitanika s Montessori i Waldorfskom pedagogijom postoji statistički značajna razlika obzirom na spol ispitanika. Također, statistički značajna razlika s obzirom na spol pronašla se i u 7 od 13 tvrdnji koje su se odnosile na upoznatost ispitanika s Montessori pedagogijom. Govoreći o tvrdnjama koje se odnose na upoznatost s Waldorfskom pedagogijom, može se reći kako u tom dijelu nema statistički značajne razlike. U skladu sa navedenim, Hipoteza 2 se djelomično prihvaća, obzirom da razlika postoji u generalnoj upoznatosti i u određenim tvrdnjama o Montessori pedagogiji, no kod tvrdnji o upoznatosti Waldorfske pedagogije, razlike nema. Rad autorice Jukić (2013) govori o tome kako dolazi do feminizacije učiteljske struke gdje se primarno i sekundarno obrazovanje vidi kao ženski posao. U skladu s time, može se zaključiti kako nije jednostavno doći do kvalitetnih rezultata istraživanja koji pokazuju postojanje razlika u domeni odgoja i obrazovanja u odnosu na spol ispitanika obzirom da u sustavu odgoja i obrazovanja prevladavaju osobe ženskog spola. Istraživanje koje je provedeno u sklopu ovog diplomskog rada potvrđuje prethodno navedeno, obzirom da je od 59 ispitanika njih 71,2% osobe ženskog spola, a 28,8% muškog spola.

Hipoteza 3 → Učitelji, nastavnici i stručni suradnici ne razlikuju se u upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija ovisno o godinama staža.

ANOVA test statističke značajnosti proveden je na generalnoj upoznatosti s Montessori i Waldorfskom pedagogijom, te tvrdnjama koje se odnose i na Montessori i na Waldorfsku pedagogiju posebno, obzirom na godine radnog staža ispitanika. Rezultati na osnovu navedenih parametara nisu pokazali statistički značajnu razliku što dovodi do zaključka kako se Hipoteza 3 prihvaća. Istraživanje autorice Doutlik (2014) govori o oblicima suradnje roditelja i učitelja u Waldorfskoj školi posebno se usmjeravajući na povjerljivu i partnersku suradnju s roditeljima čiji rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike u roditeljskim stavovima o Waldorfskoj pedagogiji s obzirom na godine poznavanja navedene pedagogije. U skladu s time može se usporediti kako niti kod roditelja, niti učitelja, nastavnika i stručnih suradnika nema razlike u poznavanju waldorfske pedagogije u odnosu na godine iskustva ili poznavanja iste.

8. ZAKLJUČAK

Montessori i Waldorfska pedagogija polaze od „svrhe čovjeka, njegove misije u svijetu i vjere da preko odgoja novodolazećih generacija čovjek može postati humaniji, odgovorniji, bolji“ (Burić, 2018, str. 12). Prije svega, radi se o alternativnim pedagoškim konceptima koji su pozitivno orijentirani, usmjereni na dijete i njegov boljitak, sve u skladu s razvojem, okolinom u kojoj se nalazi i suvremenom svijetu u kojem živi. To je ono što se nastojalo prikazati ovim diplomskim radom. Unutar diplomskog rada osim opsežnog teorijskog dijela unutar kojeg se govorilo o Montessori pedagogiji i Waldorfskoj pedagogiji i njihovim specifičnostima postoji i istraživački dio unutar kojeg se nastojalo ispitati upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim pedagoškim konceptima koji su prethodno navedeni i razlike u navedenoj upoznatosti. Na osnovu tri parametra, a to su spol, zanimanje i godine radnog staža formirane su tri glavne hipoteze i jedna pod-hipoteza. Analizom dobivenih rezultata došlo se do zaključka koji pokazuje da su Hipoteza 1 i Hipoteza 1.1 odbačene, Hipoteza 2 djelomično prihvaćena, a Hipoteza 3 prihvaćena. S alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija jednako su upoznati učitelji, nastavnici i stručni suradnici, kao i oni koji imaju 0-5 godina radnog staža, 6-10, 11-20 i više od 20 godina radnog staža. Razlika djelomično postoji jedino u odnosu na spol. Ohrabrujuće je vidjeti kako su ispitanici pretežno upoznati s Montessori i Waldorfskom pedagogijom, kao i sa njihovim određenim specifičnostima koje su oblikovane kao tvrdnje. Primjetno je kako je potrebna veća informiranost oko školarine u takvim školama obzirom da su rezultati na Likertovoj skali procjene bili nešto niži na toj tvrdnji u odnosu na ostale tvrdnje. Također, većina ispitanika su osobe ženskog spola (71,2%), a osoba muškog spola bilo je 28,8% (N=17). Navedeni podatak pokazuje kako je radi točnijih rezultata i bolje analize potrebno uključiti više muških ispitanika, iako u školama danas prevladavaju učiteljice, nastavnice i stručne suradnice. Zaključno se može reći kako su alternativne pedagogije i njihove škole sve važnije u svijetu i njihovu vrijednost prepoznaje sve više ljudi. U skladu s time, potrebno je više obrađivati navedene koncepte i o istima provoditi kvalitetna istraživanja koja mogu ukazati na područja na kojima se može i treba više raditi kako bi ih se unaprijedilo i kao takve više implementiralo u sustav odgoja i obrazovanja.

9. LITERATURA

1. Alternativne škole. (2023). *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 16. 6. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=2013>
2. Association Montessori Internationale (2023). *About Montessori*. Preuzeto s: <https://montessori-ami.org/about-montessori>
3. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 205-214. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116671>
4. Batinić, Š. i Radeka, I. (2017). Od reformne do alternativne pedagogije: pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. stoljeću. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190034>
5. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34 (4), 437-449. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50823>
6. Burić, H. (2018). Pedagogije koje polaze od svrhe čovjeka. *Dijete, vrtić, obitelj*, 22 (86), 10-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/219951>
7. Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 63 (4), 531-552. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136113>
8. Doutlik, K. (2015). Status medija u waldorfskoj školi. *Medijska istraživanja*, 21 (1), 101-119. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/142066>
9. Gotovac, B. (2009). Mogućnosti primjene nekih ideja iz alternativnih škola. *Školski vjesnik*, 58 (1.), 81-87. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82591>
10. Hrvatsko Montessori društvo (2023). Montessori vrtići u Hrvatskoj. Preuzeto s: <https://hrmdrustvo.hr/montessori-vrtici-u-hrvatskoj/>
11. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 65-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82653>
12. Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62 (4), 541-558. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112417>
13. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb, Tipex.
14. Matijević, M. (2021). Prva waldorfska osnovna škola u Zagrebu (1994. – 2019.). *Anali za povijest odgoja*, 19 (43) (19(43)), 163-184. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/296317>
15. Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023). *Osnovne škole*. Preuzeto s: <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?offset=450&appName=OS>
17. Montessori, M. (2003). *Dijete: tajna djetinjstva*. Zagreb: Akademija za razvojnu rehabilitaciju, Naklada Slap.
18. Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim znanostima. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 191-215. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/120162>
19. Pavić Orešković, L. i Tomić, D. (2018). Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak*, 159 (3), 247-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/223373>
20. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život*. Zagreb, Naklada Slap.
21. Protner, E. (2017). Razvoj i aktualno stanje alternativnih pedagoških koncepata u Sloveniji. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190038>
22. Rajić, V. (2008). STAVOVI UČITELJA I RODITELJA O RAZVOJU PRIVATNOG I ALTERNATIVNOG OSNOVNOG ŠKOLSTVA U REPUBLICI HRVATSKOJ. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 329-347. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29573>
23. Sablić, M., Rački, Ž. i Lesandrić, M. (2015). Učiteljska i studentska procjena odabranoga didaktičkog materijala prema pedagogiji Marije Montessori. *Croatian Journal of Education*, 17 (3), 755-782. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1054>
24. Seitz, M. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje ili pedagoge*. Zagreb: Educa.
25. Walford, G. (1992). *Privatne škole: iskustva u deset zemalja*. Zagreb, Educa.

10.PRILOZI

Prilog 1.

Poštovani!

Ovaj anketni upitnik napravljen je u svrhu istraživanja za diplomski rad kojim se nastoji ispitati upoznatost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s alternativnim pedagoškim konceptima Montessori i Waldorfska pedagogija. Anketni upitnik je u potpunosti anoniman i za ispunjavanje je potrebno 5 minuta. Molim Vas za otvorenost i iskrenost u rješavanju istoga. Zahvaljujem Vam na suradnji!

Kristina Kožarević, studentica druge godine diplomskog studija sociologije i pedagogije

- **Spol:** M / Ž
- **Zanimanje:**
 - a) Učitelj/ica razredne nastave
 - b) Nastavnik/ica predmetne nastave
 - c) Stručni suradnik/ica
- **Godine staža:**
 - a) 0 – 5 godina
 - b) 6 – 10 godina
 - c) 11 – 20 godina
 - d) više od 20 godina
- **Koliko ste upoznati s alternativnim pedagoškim konceptima?** Potrebno je ocijeniti stupanj poznavanja na osnovu Likertove skale procjene od 1-5 gdje je 1 („Uopće mi nije poznato“), 2 („Djelomično mi je poznato“), 3 („Niti mi je poznato, niti nepoznato“), 4 („Prilično sam upoznat/a“) i 5 („U potpunosti sam upoznat/a“).

| | 1. Uopće mi nije poznato | 2. Djelomično mi je poznato | 3. Niti mi je poznato, niti nepoznato | 4. Prilično sam upoznat/a | 5. U potpunosti sam upoznat/a |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Montessori pedagogija | | | | | |
| Waldorfska pedagogija | | | | | |

- **Sljedeći dio upitnika odnosi se na ispitivanje upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptom Montessori pedagogija.** Stupanj poznavanja određuje se na osnovu Likertove skale procjene od 1-5 gdje je 1 („Uopće mi nije poznato“), 2 („Djelomično mi je poznato“), 3 („Niti mi je poznato, niti nepoznato“), 4 („Prilično sam upoznat/a“) i 5 („U potpunosti sam upoznat/a“).

| | 1. Uopće mi nije poznato | 2. Djelomično mi je poznato | 3. Niti mi je poznato, niti nepoznato | 4. Prilično sam upoznat/a | 5. U potpunosti sam upoznat/a |
|---|--------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| 1. Montessori škole imaju kurikulum koji je usmjeren na učenika kako bi ostvario svoj puni potencijal. | | | | | |
| 2. Montessori pedagogija u učenju koristi pomno osmišljen didaktički materijal kako bi učenici mogli samostalno učiti i doći do novih spoznaja. | | | | | |
| 3. Pomoću materijala za vježbe praktičnog života učenici se uče aktivnostima koje se provode u stvarnom okruženju (brisanje poda, postavljanje stola za ručak ili pranje rublja). | | | | | |
| 4. Materijali za razvoj osjetila sadrže specifične karakteristike (nisko, visoko, tanko, debelo, okruglo, hrapavo ili uglato) pomoću čega se izoštravaju i | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| memoriraju osjetila dodira, mirisa, okusa, sluha i vida. | | | | | |
| 5. Pomoću materijala za matematiku učenici uče matematiku kroz konkretne doživljaje povezujući algebru, geometriju i aritmetiku. | | | | | |
| 6. Pomoću materijala za jezik Montessori pedagogija pomaže učenicima u razvoju svijesti za materinski jezik i bogaćenje rječnika. | | | | | |
| 7. Kroz materijal za kozmički odgoj (slikovni materijali, pokusi i razni predmeti) učenici upoznaju svijet, kako ga sačuvati, te ih se odgaja za mir. | | | | | |
| 8. Uloga učitelja u Montessori školi jest pripremiti okolinu skladu s razvojem učenika. | | | | | |
| 9. Montessori učitelj promatranjem bilježi napredak svakog učenika. | | | | | |
| 10. Moto Montessori pedagogije je „Pomozi mi da učinim sam/a“. | | | | | |
| 11. Montessori pedagogija iznimno poštuje učenika kao cjelovitu ličnost i zalaže se za slobodan razvoj. | | | | | |
| 12. Plaćanje godišnje školarine u Montessori školama prihvatljivo je za hrvatski standard. | | | | | |
| 13. Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Montessori alternativnih škola kako bi one bile jednako dostupne svoj djeci naše države. | | | | | |

- **Sljedeći dio upitnika odnosi se na ispitivanje upoznatosti s alternativnim pedagoškim konceptom Waldorfska pedagogija.** Stupanj poznavanja određuje se na osnovu Likertove skale procjene od 1-5 gdje je 1 („Uopće mi nije poznato“), 2 („Djelomično mi je poznato“), 3 („Niti mi je poznato, niti nepoznato“), 4 („Prilično sam upoznat/a“) i 5 („U potpunosti sam upoznat/a“).

| | 1. Uopće mi nije poznato | 2. Djelomično mi je poznato | 3. Niti mi je poznato, niti nepoznato | 4. Prilično sam upoznat/a | 5. U potpunosti sam upoznat/a |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|---|------------------------------------|--|
| 1. Waldorfske škole usmjerene su na kvalitetu u nastavi i na cjelovit razvoj i zdravlje učenika. | | | | | |
| 2. Waldorfska pedagogija temelji se na antropozofskom shvaćanju čovjekova/djetetova razvoja, koji podrazumijeva da je čovjek višestlano biće (mišljenje, volja, osjećanje, Ja). | | | | | |
| 3. U Waldorfskim školama praktični i umjetnički predmeti služe razvoju djetetovih kapaciteta (npr. ručnim radom se razvija volja, fina motorika, koncentracija, mozak, itd.). | | | | | |
| 4. Predmeti praktične i umjetničke nastave su usmjereni većim dijelom na volju i emocije, dok su predmeti glavne nastave (nastave za glavu) usmjereni na kognitivni razvoj. | | | | | |
| 5. Euritmija je disciplina koja ima svoj pedagoški, umjetnički i terapijski smjer i implementirana je u | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| waldorfske škole kao školski predmet kroz sve razrede. | | | | | |
| 6. Upotreba digitalnih medija uvodi se tek kada se steknu uvjeti u razvoju za to, to znači da analogne vještine prethode digitalnima. | | | | | |
| 7. Učenje po epohama (jedan sadržaj se kontinuirano obrađuje 3 do 4 tjedna svaki dan unutar jednog blok sata) primjenjuje se u waldorfskoj školi. | | | | | |
| 8. Grupiranje učenika prema temperamentima ima homeopatski učinak, gdje se slični učenici međusobno prepoznaju i harmoniziraju. | | | | | |
| 9. U Waldorfskoj školi učenici imaju jednog razrednika, odnosno učitelja glavne nastave 8 godina. | | | | | |
| 10. U Waldorfskoj školi učenici usvajaju nastavno gradivo na način da ne koriste gotove udžbenike, nego sami smišljaju i oblikuju vlastite bilježnice koje se koriste kao materijal za učenje gradiva kroz epohe. | | | | | |
| 11. Waldorfska škola visoko vrednuje radni i umjetnički odgoj u nastavi. | | | | | |
| 12. Plaćanje godišnje školarine u Waldorfskoj školi prihvatljivo je za hrvatski standard. | | | | | |
| 13. Država nedovoljno financijski podupire otvaranje i djelovanje Waldorfskih alternativnih škola kako bi one bile | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| jednako dostupne svoj djeci naše države. | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|