Pedagoška koncepcija Marije Montessori u radu s djecom s teškoćama

Vlašić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:996038

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA KONCEPCIJA MARIJE MONTESSORI U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Lucija Vlašić

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

PEDAGOŠKA KONCEPCIJA MARIJE MONTESSORI U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA

Diplomski rad

Lucija Vlašić

Mentorica: doc.dr.sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2022.

Sadržaj

Sažetak 1
Abstract 1
1.Uvod 2
2. O Mariji Montessori 5
3. Montessori pedagogija 6
3.1. Slika djeteta 7
3.2. Razvojne faze 8
3.2.1. Razdoblje od rođenja do 3. godine života 9
3.2.2. Razdoblje od 3. do 6. godine života 10
3.3. Razdoblja posebne osjetljivosti ili senzibilne faze 10
3.4. Načela Montessori pedagogije 13
4. Montessori skupina 15
4.1. Montessori odgajatelj 16
4.2. Montessori pribor 17
4.3. Suradnja s roditeljima 19
5. Djeca s teškoćama 20
6. Djeca s teškoćama u Montessori skupini 23
6.1. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju 25
6.1.1. Disleksija 25
6.1.2. Diskalkulija 26
6.2. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja 26
6.2.1. Nedostatak pažnje i hiperaktivnost (ADHD) 26
6.3. Oštećenja organa i organskih sustava 28
6.3.1. Dispraksija 28
6.4. Pamćenje 29
7. Metodologija istraživanja 30
7.1. Predmet i cilj istraživanja 30
7.2. Problem istraživanja 31
7.3. Način provođenja istraživanja 31
7.4. Uzorak 32
7.5. Postupci i instrumenti 32
8. Obrada podataka 33
8.1. Analiza dokumentacije 33
8.1.1. Kurikulum dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021. 33

8.1.2. Godišnji plan i program rada dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021. 34
8.1.3.Godišnje izvješće o realizaciji godišnjeg plana i programa dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021. 38
8.2. Intervju s pedagogom 40
8.3. Anketni upitnici za odgajatelje.....47
9. Zaključak 58
10. Literatura 60
Prilozi 64
Prilog 1.....64
Prilog 2.....66
Prilog 3.....67
Prilog 4.....69
Prilog 5.....70

Pedagoška koncepcija Marije Montessori u radu s djecom s teškoćama

Sažetak
Pedagoška koncepcija Marije Montessori u središte svog djelovanja stavlja dijete i sve njegove potrebe. Dijete koje uči koristeći sva svoja osjetila od odgajatelja traži da se u potpunosti posveti njegovim potrebama, pažnju usmjeri na njegove razvojne faze te oblikuje kvalitetno pripremljenu okolinu. S obzirom na to da je sama Marija Montessori započela svoje djelovanje u radu s djecom s teškoćama, njene su vježbe i Montessori pribor oblikovani tako da potiču razvoj djece s teškoćama u najvećoj mogućoj mjeri, njihovu samostalnost te samopouzdanje. Značajnu ulogu u tom procesu imaju Montessori odgajatelji te cjelokupni stručni tim odgojno-obrazovne ustanove koji imaju odgovornost prilagoditi odgojno-obrazovni proces svoj djeci, onoj urednog razvoja te djeci s teškoćama.

Ključne riječi: Montessori pedagogija, inkluzija, djeca s teškoćama, samostalnost, odgajatelji

Maria Montessori's pedagogical conception in working with Children with Disabilities

Abstract
Maria Montessori's pedagogical conception puts the child and all his needs at the center of his work. A child who learns using all his senses asks the educator to pay full attention to his needs, pay attention to his developmental stages and shape a well-prepared environment. Since Maria Montessori herself began her work with children with disabilities, her exercises and Montessori accessories have been designed to encourage the development of children with disabilities to the greatest possible extent, their independence and self-confidence. Montessori educators and the entire professional team of the educational institution have a significant role in this process, as they have the responsibility to adapt the educational process to all children, those with orderly development and children with disabilities.

Key words: Montessori pedagogy, inclusion, children with disabilities, independence, preschool educators

1.Uvod

Marija Montessori začetnica je jedne od najpoznatijih alternativnih pedagoških koncepcija danas – Montessori pedagogije. Ona je svoje pedagoško djelovanje započela radeći s djecom s teškoćama te djecom čiji je odgoj i obrazovanje bio zapostavljen, a ona su okarakterizirana kao lijena, zločesta ili neodgojena. Promatrajući upravu tu djecu ona je uočila kako je potrebno prilagoditi pedagoški pristup njihovim potrebama, a kada je to učinila, ona su počela postizati bolje rezultate te se kvalitetno razvijati sukladno njihovim mogućnostima. Na taj se način polako počela razvijati *Montessori pedagoška koncepcija*. Jedan od najvažnijih stvari koje je Marija Montessori napravila za djecu s teškoćama je što ih je uključila u odgojno-obrazovne skupine s djecom koja su bila urednog razvoja. Način na koji je omogućila svoj djeci da budu graditelji vlastitog odgojno-obrazovnog procesa bila je *pripremljena okolina*, te didaktički materijal, vježbe te originalan *Montessori pribor* koji je bio prilagođen razvoju samostalnosti i samopouzdanja svoj djeci. Kako bi to bilo moguće, potrebno je da svi akteri odgojno obrazovnog procesa poznaju načela Montessori pedagogije, razumiju potrebu za suradnjom i podrškom roditelja, stručnog tima, odgajatelja i djece.

Ovaj rad podijelila sam na dva dijela. U prvom dijelu prikazana su teorijska polazišta Montessori pedagoške koncepcije, načela kojima se Marija Montessori vodila u razvoju svojih materijala te razvojne faze djece koje je pratila i proučavala. Nadalje, objašnjeno je viđenje djeteta u Montessori pedagogiju, slika djeteta koju Montessori odgajatelji trebaju osvijestiti kako bi mogli djelovanje prilagoditi potrebama djeteta, uz praćenje i poštivanje njihovih *senzibilnih faza*. Opisano je što se očekuje od Montessori odgajatelja, kakav je Montessori pribor te na što je on zapravo umjeren. Nadalje, prikazana su različita istraživanja koja su se bavila upravo djecom s teškoćama u Montessori odgojnim skupinama, vježbe i materijali koji su se djeci s teškoćama nudila ovisno o vrsti teškoće koju su imala. U drugom dijelu rada prikazano je kvalitativno istraživanje koje je provedeno na ovu temu. Istraživanje se sastojalo od tri dijela: analize dokumentacije, intervjua s pedagogom koji radi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja te upitnika koji su ispunjavali odgajatelji koji rade u Montessori skupinama. Cilj istraživanja bio je dobiti uvid u praksu Montessori odgajatelja u radu s djecom s teškoćama te pozicionirati ulogu pedagoga u toj praksi.

2. O Mariji Montessori

Marija Montessori rođena je 1870. godine u Chiaravallu u Italiji. Već u ranom djetinjstvu pokazivala je interes za prirodne znanosti i odbijala je postati učiteljica, kao većina žena onoga doba. Montessori je upisala tehničku školu te nakon toga studij medicine. S obzirom da su, u to vrijeme, obje škole bile predviđene za muškarce, već se kao studentica borila protiv socijalne diskriminacije žena (Schäfer, 2015).

Marija Montessori postala je prva doktorica medicine u Italiji, specijalist za dječje bolesti. Radila je na sveučilišnoj klinici u Rimu, gdje je došla u kontakt s djecom s teškoćama (Seitz i Hallwach, 1997). Djeca s kojom je radila, nisu se mogla "uklopiti" u školu, obitelj ili zajednicu te su u klinici bila izolirana od svijeta, gdje se nitko nije trudio raditi s njima (Britton, 2000). Ova djeca bila su percipirana kao lijena, zločesta ili, jednostavno, neodgojena. Marija Montessori zaključila je kako ona nisu ništa od navedenog, već je spoznala kako je okolina u kojoj djeca žive loša te da im se ne nude odgovarajuće aktivnosti ili poticaji. U tom je trenutku shvatila kako je djeci potreban pedagoški, a ne medicinski pristup, započinje sa studijem pedagogije i psihologije i počinje se rađati Montessori pedagogija (Seitz i Hallwach, 1997).

Cijeli svoj profesionalni rad i djelovanje Marija Montessori je posvetila zastupanju prava djece te je jedno od najpopularnijih i najzvučnijih imena reformne pedagogije (Philipps, 1999). Svoju pedagogiju ona je razvijala na temelju prakse koju je imala s djecom u klinici, a temeljna postavka bila joj je odgoj osjetila, a tek onda intelektualni odgoj (Seitz i Hallwach, 1997). Na njen rad uvelike su utjecala dvojica francuskih liječnika Itard i Seguin, koji su svoj život posvetili radu s djecom s teškoćama, i Rousseau, Pestalozzi i Fröbel (Britton, 2000). Upravo je od njih Marija Montessori preuzela koncepciju učenja pokretom, učenja kroz i temeljem osjetila te je počela praviti vlastite, originalne materijale pomoću kojih djeca stječu iskustvo, tako su nastali Montessori materijali, temelj Montessori pedagoške koncepcije (Seitz i Hallwach (1997) i Britton (2000)). Koristeći vlastite materijale i metode, Marija Montessori ostvarila je značajan napredak u radu s djecom s teškoćama, s djecom koju je društvo označilo kao onu koju nije moguće obrazovati. Marija Montessori nastavila se dalje obrazovati za rad s djecom te je upisala studij antropologije i filozofije odgoja. 1907. godine otvorila je prvu dječju kuću u Rimu *Casa dei Bambini* (Seitz i Hallwach (1997) i Philipps (1999)). Ova dječja kuća bila je namijenjena djeci iz siromašnih radničkih obitelji. Marija Montessori uočila je, svakodnevno radeći s djecom, da ona imaju velike sposobnosti i neograničeni potencijal za učenje, što se uvelike razlikovalo od tadašnjeg vjerovanja i viđenja djeteta (Philipps, 1999). Primijetila je kako djeca svoje ponašanje oblikuju i razvijaju pozitivne obrasce ponašanja koji

su društveno prihvatljivi. U tome im je pomagala spontana igra te aktivnosti koje su izazivale koncentraciju i istinsko zanimanje koje je bilo intrinzično motivirano (Seitz i Hallwach, 1997). Za svoga života Marija Montessori objavila je mnoštvo djela koja su opisivala njene spoznaje i metode. Neka od njih su (Matijević, 2001):

- 1909. godine *Il Metoda*
- 1964. godine Dječja otkrića
- 1966. godine Od djetinjstva do mladenaštva
- 1972. godine Kreativno dijete

1929. godine utemeljeno je internacionalno društvo *Association Montessori Internationale* (AMI), čija je vizija bila organizacija međunarodnih razmjena znanstvenika iz različitih polja te organiziranje edukacija za učitelje i odgajatelje (Matijević, 2001).

Maria Montessori jedna je od najvažnijih osoba modernog odgoja koja je svoj život posvetila zastupanju prava djeteta i dokazivanju njegovih izvanrednih i specifičnih intelektualnih sposobnosti (Philipps, 1999). Za svoj rad i doprinos u radu s djecom nominirana za Nobelovu nagradu za mir 1949. godine. Umrla je u Nizozemskoj 1952. godine (Matijević, 2001).

3. Montessori pedagogija

Montessori pedagogija je posebna pedagoška koncepcija na čijim se temeljima i postulatima razvijaju mnogi vrtići i škole diljem svijeta, pa tako i u Hrvatskoj. Otkrića i učenje Marije Montessori zasnovala su se na znanstvenom promatranju djeteta u cilju shvaćanja njegovih mogućnosti i potencijala i sagledavanja potreba da mu se udovolji u samostalnom razvoju (Philipps, 1999). Najjednostavnije rečeno, cilj Montessori pedagogije nije razvijanje sposobnosti, znanja i vještina kod djeteta nekim nametnutim putevima i mehanizmima izvana, nego se to nastoji postići razvijanjem djetetove samostalnosti i emancipacije koja treba dovesti do zrelog razvoja osobe, pokušava se razviti i održati djetetova unutarnja, intrinzična motivacija. Ovo ističu i autorice Seitz i Hallwach (1997) , one navode kako je cilj Montessori pedagogije njegovati osobnost djeteta, poticati interese djeteta za različita područja te učenje ostvarivati prirodnim i iskustvenim procesom. Ova pedagogija u potpunosti uvažava dječju individualnost i ona je uvijek polazište za rad, a to se najbolje može sažeti u osnovnom načelu Montessori pedagogije koje glasi „Pomozi mi da to učinim sam“ (Philipps, 1999). Marija Montessori svoju koncepciju gradi na spoznajama o razvojnim fazama djeteta, polazeći od pretpostavki da djeca imaju urođenu snagu za samorazvoj i da se ta snaga aktivira u pedagoški pripremljenoj okolinu (Matijević, 2001).

U nastavku rada pobliže ću opisati Montessori pedagošku koncepciju osvrćući se na sljedeće elemente: sliku djeteta, razvojne faze, senzibilne faze, načela Montessori pedagogije i Montessori odgajatelja.

3.1. Slika djeteta

Jedan od temelja za kvalitetnu implikaciju pedagoškog modela Marije Montessori zapravo je slika o djetetu koju odgojno-obrazovni djelatnici imaju o djetetu. Autorica Bašić (2011) ističe dvije oprečne slike o djetetu koje su i danas aktualne u pedagoškom diskursu su prosvjetiteljska i romantična slika djeteta. Moderna slika djeteta, slika djeteta koja je zastupljena u pedagoškoj koncepciji Marije Montessori oslanja se na romantično shvaćanje djeteta. Dijete se shvaća kao aktivni subjekt, akter vlastitog procesa odgoja i obrazovanja, a cijeli proces usmjeren je na razumijevanje djeteta i njegovih interesa te zadovoljavanje istih (Bašić, 2011). Autori Garmaz i Tomašević (2018) naglašavaju kako je središte Montessori pedagogije dijete te su sve metode usmjerene na cjeloviti rast i razvoj djeteta.

Slika o djetetu duboko je ukorijenjena u nama iako nekada nismo ni svjesni kakva je zapravo, ona na površinu ispliva svaki put kada smo u interakciji s djecom. Mediji, naša iskustva, stavovi i uvjerenja, sve to oblikuje našu sliku djeteta na svim razinama. Naša slika o djetetu može predstavljati potencijalnu opasnost za dijete (Montessori, 2013). Na primjer, ako dijete percipiramo kao nesposobno i neoprezno, u svim aktivnostima koje mu nudimo vidjet ćemo potencijalnu opasnost za njega, što će utjecati na razinu slobode i samostalnosti koje ćemo djetetu omogućavati, a različita ograničenja koja ćemo djetetu postavljati mogu dovesti do toga da ono neće moći ispuniti sve svoje potencijale. Isto tako, vlastite strahove i pretjeranu opreznost možemo prenijeti na dijete koje će onda u svemu vidjeti opasnost te u mnogim aktivnostima neće htjeti sudjelovati ili će se zatvarati u sebe.

Odrasli često dijete uspoređuju sa sobom te tako ističu sve ono što dijete, u usporedbi s njima, ne može ili nije sposobno učiniti. Marija Montessori upozorava na opasnost ovakvih usporedbi te navodi kako ti odrasli ne razumiju djetetove potencijale i nudi vlastiti odgovor na te usporedbe otkrivajući tajnu djeteta. U svom djelu Upijajući um (2013) ona govori o djetetu koje nije u skladu s kolektivnom slikom koju odrasli često imaju te otkriva sposobnosti djece koje su u suprotnosti s onima koje posjeduju odrasli, a vrijeme trajanja djetinjstva naziva *zlatnim godina*, godinama u kojem dijete stvara, izgrađuje se i oblikuje. Zlatne ili vitalne godine djeteta traju od rođenja do njegove šeste godine, prve tri godine dijete gradi svoju osobnost, vlastiti karakter i to možemo nazvati djetetovim kreativno-stvaralačkim radom. Marija Montessori,

također, govori o *unutarnjem planu izgradnje* koje svako dijete posjeduje od rođenja, a koji pomaže djetetu da izgradi svoju *psihičku snagu*. (Montessori, 2013)

Svatko od nas u svom umu ima vlastita uvjerenja o životu i postojanju koja se u našem umu filtriraju te igraju veliku ulogu u našoj socijalizaciji s drugima, ali imaju utjecaj i na naš pogled na svijet. Podsvijest utječe na našu osobnost, a na nama je da naučimo prepoznati vlastite stavove, pogleda i uvjerenja koje posjedujemo te da njima ovladamo jer oni na nas utječu kako pozitivno, tako i negativno, a da mi toga ponekad nismo ni svjesni. Svaki odgojno obrazovni djelatnik posjeduje vlastite implicitne pedagogije. Implicitna pedagogija označava sustav vrijednosti o djetetu, o njegovim potrebama, osobnosti, mogućnostima, čimbenicima njegova razvoja te ciljevima odgoja i obrazovanja i primjerenim odgojno-obrazovnim postupcima (Babić, Irević i Krstović, 1997). Samo oni odgajatelji i pedagozi koji su svjesni vlastitih uvjerenja i implicitnih pedagogija koje posjeduju mogu kvalitetno njima upravljati i ne dopustiti da negativno utječu na njihovu praksu i njihovu sliku o djetetu.

Autorica Bašić (2011) izdvaja dva motiva u pedagogiji Marije Montessori koja su aktualna i danas te koja možemo povezati sa suvremenom slikom djeteta. Suvremena pedagoška koncepcija ranog odgoja i obrazovanja ističe potrebu za emancipacijom djeteta, o viđenju i promišljanju o djetetu kao o vlastitoj osobi i individui koja je odgovorna za vlastiti rast i razvoj. Nadalje, jedna od kritika upućenih Montessori pedagogiji je i pripremljena okolina za djecu koja za kritičare predstavlja smetnju slobodnom razvoju djece. No, Bašić (2011) ističe kako se pedagoški stručnjaci moraju pobrinuti da se djeca koja samostalno izabiru aktivnosti, vježbe i materijale koje će koristiti, nalaze u pedagoški pripremljenom okruženju kako bi bili sigurni da će biti okruženi poticajnim vježbama i zadacima. Naravno, svi materijali i vježbe koje se nude djeci moraju biti pomno odabrani i u skladu s djetetovim razvojem i interesima. Marija Montessori potiče odgajatelje da u svom radu i pri nuđenju materijala prate razvojne faze djeteta (Schäfer, 2015). Na ove razvojne faze osvrnut ću se u nastavku.

3.2. Razvojne faze

Tijekom svojih znanstvenih promatranja djeteta, Marija Montessori uočila je da dijete u svako dijete u svom razvoju prolazi kroz određene faze koje naziva *razvojnim fazama* (Seitz i Hallwach, 1997). Montessori razlikuje tri ključne razvojne faze u životu djeteta do 18. godine, a svaku fazu je raščlanila na dva podrazdoblja (Montessori, 2013):

1. od rođenja do 6. godine života
2. od 6. do 12. godine života

3. od 12. do 18. godine života

Svaka od faza razvoja čovjeka koje je Montessori podijelila traje šest godina i u svakoj od njih nalazi se posebna forma razvoja ljudske psihe. Svaka faza dolazi, zadržava se određeno vrijeme te odlazi i nastupa sljedeća faza. Sva razdoblja međusobno se razlikuju na duhovnoj i umnoj razini, a iako su faze međusobno različite, one su povezane uzročno posljedičnim vezama (Montessori, 2013). Marija Montessori naglašava kako svaka ova faza nosi svoju individualnost, ima svoje karakteristike i značenje za razvoj djeteta, a na odgajateljima i pedagozima je da znaju i razumiju što se u kojoj fazi događa kako bi mogli primjereno reagirati na potrebe djeteta (Philipps, 1999).

Za potrebe ovoga rada ograničit ću se na prvu fazu razvoja koja traje od rođenja do 6. godine djetetovog života. Marija Montessori prvu fazu razvoja naziva još i *stvaralačkom fazom* zbog iznimno velike sposobnosti učenja koje se odvija nesvjesno, svim osjetilima i kretanjem te stvaranja mentalnih veza koje dijete posjeduje u ovom periodu (Seitz i Hallwach, 1997). Podrazdoblja ove faze su: razdoblje od rođenja do 3. godine života te razdoblje od 3. do 6. godine života.

3.2.1. Razdoblje od rođenja do 3. godine života

Marija Montessori ovo podrazdoblje naziva razdobljem *prilagođavanja* (Montessori, 1972 prema Philipps, 1999). Ona je tvrdila kako psihički život djeteta započinje i prije samog rođenja (Montessori, 2003). Dijete se prilagođava na podražaje još u majčinoj utrobi, reagira na šumove i zvukove te uči koristiti tek razvijena osjetila (Philipps, 1999). Kada se dijete rodi, ono se prilagođava na svijet van maternice, prilagođava se na novu okolinu i okruženje. Dijete tada nesvjesno upija sve što se oko njega nalazi, što ima utjecaj na oblikovanje njegova uma (Philipps, 1999). Ovu pojavu Marija Montessori naziva *upijajućim umom*. Upijajući um ona definira kao nesvjesni oblik uma koji posjeduje stvaralačku snagu (Montessori, 2013: 230). Upravo zbog ove sposobnosti nesvjesnog upijanja informacija i ugrađivanje iskustava u sebe koje dijete ima, važno je obratiti pažnju na iskustva djeteta u prvim godinama života dok nije razvijeno svjesno učenje. Dijete je vlastiti nesvjesni graditelj. Ono izgrađuje sebe i svoju osobnost a da to nije ni svjesno do svoje treće godine. Nakon toga, ono postaje osvještenije te razumije neke od svojih snaga koje dalje nadograđuje u koristi u vlastitom životu kroz daljnje faze razvoja (Montessori, 2013).

3.2.2. Razdoblje od 3. do 6. godine života

Ovo razdoblje djetetovog života ispunjeno je mnogim novim spoznajama i događanjima. Mozak djeteta još uvijek ima karakteristike upijajućeg uma, ali prelazi u *svjestan* um i učenje postaje svjesno (Montessori, 2003). Autorica Bašić (2011) navodi kako dijete u ovom razdoblju počinje učiti pravila socijalnog ponašanja i tako se nastoji uklopiti u okolinu u kojoj se nalazi, a usavršavaju se vještine računanja, pisanja i govora. Djeca svoj identitet traže putem individualnih aktivnosti kojima se bave, a na temelju kojih razvijaju vlastitu društvenu svijest (Seitz i Hallwach, 1997). Isto tako, ovo razdoblje donosi porast interesa za umjetničko izražavanje pa se djeci treba omogućiti da slobodno izraze svoje sposobnosti te zadovolje znatiželju (Philipps, 1999). Temeljem svojih znanstvenih promatranja djece, Marija Montessori zaključuje kako ona u ovom razdoblju žele (Philipps, 1999):

- biti samostalna i slobodna
- ponavljati aktivnosti, pratiti svoj rad, uočavati i ispravljati pogreške
- vježbati tišinu
- biti pristojna u društvu, disciplinirana, ali istovremeno slobodna
- red u okolini
- vježbati i koristiti sva osjetila.

3.3. Razdoblja posebne osjetljivosti ili senzibilne faze

U prvim godinama života dijete izgrađuje sve temeljne ljudske sposobnosti koje će mu koristiti u kasnijem životu i razvoju. Svako dijete u svom životu prolazi određene razvojne faze koje za njega predstavljaju kritične točke, kritične periode za razvoj karakteristika, osobnosti djeteta ili zadovoljavanje određenih djetetovih potreba, a o kojima je rečeno ranije. Marija Montessori razlikuje i razdoblja posebne djetetove osjetljivosti, senzibilne faze, koje postoje u životu svakog djeteta (Seitz i Hallwach (1997) i Philipps (1999)). U daljnjem tekstu nabrojat ću faze, objasniti čemu služe i što dijete razvija u svakoj od njih te na koji način možemo zadovoljiti potrebe i interese koje dijete ima u određenoj životnoj fazi kako bi imalo dobre temelje za kasniji život.

Marija Montessori iznimno se interesirala za sva znanstvena otkrića u svoje doba, sve te spoznaje i otkrića ona je promatrala na djeci. Ona je smatrala da se najbolje može učiti od savršenog učitelja, prirode. Tako je ona pojam *senzibilne faze* preuzela od jednog nizozemskog biologa. Nizozemski znanstvenik Hugo de Vries otkrio je razdoblja posebne osjetljivosti na određene vrste podražaja kod životinja, no mi smo, u našim školama, zapazili takva razdoblja

posebne osjetljivosti u razvoju djeteta i iskoristili ih u edukaciji i odgoju (Montessori, 2003: 66). Promatrajući ovo otkriće, ona zaključuje kako u životu djeteta postoji nešto slično, a to su senzibilne faze, odnosno razdoblja posebne osjetljivosti. Radi se o posebnoj osjetljivosti na koju nailazimo kod bića koja se razvijaju, odnosno o infantilnim stadijima koji su prolazni i ograničavaju se na postizanje određenih karakteristika (Montessori, 2003:46). Senzibilne faze imaju toliki intenzitet, da osobe koje se u njoj nađu, ne moju joj se oduprijeti.

U životu djeteta postoji šest razdoblja posebne osjetljivosti (Britton, 2000):

1. Razdoblje posebne osjetljivosti za red
2. Razdoblje posebne osjetljivosti za jezik
3. Razdoblje posebne osjetljivosti za kretanje
4. Razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje
5. Razdoblje posebne osjetljivosti za male predmete
6. Razdoblje posebne osjetljivosti za učenje putem osjetila

Svako ovo razdoblje ima određene osobine (Philipps, 1999):

- sveprisutnost – razdoblja posebne osjetljivosti uočljiva su kod svakog djeteta do šeste godine u približno istom vremenskom intervalu. Kod djece s teškoćama razdoblja posebne osjetljivosti javljaju se u izmijenjenom obliku i/ili sa zakašnjenjem.
- preklopivost – razdoblja se međusobno vremenski preklapaju.
- vremenska ograničenost – razdoblja se javljaju u određenom periodu i više se ne ponavljaju. Kod djece s teškoćama ponekad se javljaju sa zakašnjenjem.
- uočljivost – uočljivo je kako, za vrijeme trajanje razdoblja posebne osjetljivosti, dijete uči nove vještine s lakoćom i radošću.

Izljevi bijesa, nekontrolirane radnje ili nezainteresirano ponašanje mogu biti pokazatelji kako djetetove stvarne potrebe nisu prepoznate, Marija Montessori tvrdila je kako djeca koja su u razdoblju posebne osjetljivosti koje se odvija pozitivno, rade aktivno i zadovoljno (Seitz i Hallwach, 1997). U nastavku ću se kratko osvrnuti na svako osjetilno razdoblje te istaknuti na koji način dijete reagira na svako razdoblje.

Razdoblje posebne osjetljivosti za red javlja se odmah nakon rođenja, u prvom mjesecu djetetovog života i traje do druge godine (Britton, 2000). Marija Montessori je ovu senzibilnu fazu otkrila jako rano u svom radu, još kao liječnica, a primijetila je da se osjećaj za red kod male djece javlja dvojako, kao osjećaj za vanjski red i osjećaj za unutarnji red (Schäfer, 2015).

Osjećaj za vanjski red odnosi se na upoznavan je odnosa među stvarima i okolinom, kada je taj odnos skladan i u redu, tada on dijete potiče na samostalno djelovanje i istraživanje. Također, vanjski red predstavlja preduvjet za uspostavljanje unutarnjeg reda u djetetu (Schäfer, 2015). Marija Montessori naglašava kako je potreba za red duboko ukorijenjena u djetetu, kako je to njegova psihička potreba te da je dijete u neredu dijete nemirno, doživljava unutarnju napetost (Philipps, 1999). Upravo ovaj element unutarnje faze za red ima veliku važnost za uravnoteženi, siguran život, ona je temelj za djetetov razvoj i pokazuje mu put za samoizgradnju. Red je za mališane poput podupirača na koji se zemaljska bića mogu osloniti dok hodaju, on je poput vode u kojoj plivaju ribe. U najranijoj dobi usvajaju se „elementi" orijentacije u okolini u kojoj duh mora napredovati prema svojim budućim postignućima (Montessori, 2003: 87).

Ako ne prepoznajemo i ne razumijemo djetetovu potrebu za red ono pati. Ova je faza bitna i za djetetovu unutarnju orijentaciju. Ako je djetetov unutarnji svijet u redu, ravnoteži, onda je i njegov odnos prema vanjskom svijetu u ravnoteži te mu pruža osjećaj sigurnosti. Time dijete dobiva volju da samostalno djeluje, neovisno o drugima (Britton, 2000).

Razdoblje posebne osjetljivosti za jezik je razdoblje koje se javlja najranije i traje dulje od ostalih. Razdoblje traje od rođenja, a do 6. godine života koristeći upijajući um, gotovo nesvjesno uči jezike, osnovne jezične strukture i bogati svoj rječnik, nakon toga spremno je za učenje jednostavnijih gramatičkih struktura, a stariji od deset godina više nemaju tu sposobnost učenja bez ulaganja napora (Seitz i Hallwach (1997). U ovoj fazi dijete lakoćom uči materinski jezik samo slušanjem ljudi oko sebe te usvaja druge strane jezike te je dijete posebno prijemčivo za jezik (Schäfer, 2015).

Razdoblje posebne osjetljivosti za kretanje počinje od samog rođenja, dok dijete samostalno nauči hodati s otprilike dvanaest do petnaest mjeseci. Nakon toga dijete svoje kretanje usavršava te se kreće samostalno (Britton, 2000). Montessori pedagoška koncepcija naglašava važnost ruke za razvoj djeteta, dijete ruku koristi kako bi istraživalo i utjecalo na okolinu u kojoj se nalazi (Schäfer, 2015).

Razdoblje posebne osjetljivosti za društveno ponašanje ovo razdoblje počinje se javljati u trećoj godini života, dijete tada sebe počinje percipirati kao dio grupe, zajednice (Britton, 2000). Već se neodoljivi nagon koji u razdobljima posebne osjetljivosti povezuje dijete sa stvarima izražava ljubav prema okolini. Pojam ljubavi u ovom slučaju nije onaj uobičajeni kojim se označava samo osjećaj, nego je to ljubav koja se u djeteta razvija razumijevanjem i znanjem, koja vidi,

upija i izgrađuje se voljenjem. To nadahnuće koje navodi djecu na istraživanje, moglo bi se danteovskim izrazom nazvati „ljubavlju obuzet razum“ odnosno shvaćanje ljubavlju (Montessori, 2003: 140).

Razdoblje posebne osjetljivosti za male predmete možemo uočiti kod djece u dobi između 1. i 2. godine života. U ovom periodu kod djeteta se javlja povećana zainteresiranost za umanjene predmete i detalje (Britton, 2000).

Razdoblje posebne osjetljivosti za učenje putem osjetila. Marija Montessori navodila je kako ovo razdoblje započinje i prije samog rođenja djeteta, dok je još u majčinoj utrobi, a multisenzorni pristup Montessori koncepcije omogućava djetetu priliku za razvoj i uvježbavanje svih osjetila (Philipps, 1999).

Senzibilne faze su značajne, odlučujuće faze u razvoju djeteta koje dijete usmjeravaju i vode. Odgajatelji u Montessori programu moraju biti svjesni postojanja i značaja ovih faza kako bi djetetu pružili priliku za optimalan razvoj te sigurnost i podršku u novim otkrićima svijeta koja se za dijete događaju svakodnevno. Svaka faza ima svoje točno određeno trajanje i vrijeme prijemčivosti te je na njima da na svaku tu fazu reagiraju na vrijeme i u najboljem interesu djeteta.

3.4. Načela Montessori pedagogije

Kao što je već ranije spomenuto, Marija Montessori svoju je pedagogiju temeljila na znanstvenom promatranju djece u njihovim spontanim aktivnostima (Philipps, 1999). Na temelju toga, izdvojila je šest ključnih načela koju njena koncepcija treba slijediti. To su poštivanje djeteta, polarizacija pažnje, sloboda i disciplina, pripremljena okolina i mišićno pamćenje i osposobljavanje osjetila i kretanje (Seitz i Hallwachs, 1997), a čiji pregled je u nastavku.

Poštivanje djeteta Poštovanje, pristojno ponašanje i uljuđenost neke su od osobina koje bi svi ljudi trebali njegovati u odnosu jedni prema drugima. U Montessori okruženju poštovanje prema djetetu iskazuje se tako da odgajatelji prepoznaju djetetove potrebe i na njih primjereno odgovore, omogućavanje slobode i slobodnog mišljenja djeteta te promišljanja o interesima djeteta (Seitz i Hallwach, 1997). Iste autorice navode kako se poštovanje dostojanstva djeteta prožima kroz stavove koje odgajatelji imaju u odnosu na dijete, sadržaje i metode kojima poučavaju djecu te upozoravaju kako odnos dijete-odgajatelj ne smije biti hijerarhijski (Seitz i Hallwach, 1997), a autorica Britton (2000) naglašava kako se poštovanje prema djetetu očituje

u pedagoškom okruženju koje mu nudimo te zadacima koji trebaju biti sukladni sposobnostima i interesima djeteta.

Polarizacija pažnje Prvi element neophodan za razvoj djeteta jest moć koncentracije. Dijete, prije svega mora otkriti kako da se koncentrira. Da bi u tome uspjelo, potrebne su mu stvari na koje će usmjeriti svoju pažnju. Ovo dovoljno govori o tome od kolikog je značaja sredina u kojoj dijete odrasta (Montessori, 2003: 281). Stanje polarizacije pažnje, koncentracije, događa se kada je dijete duži period zaokupljeno istom aktivnošću ili predmetom, a za vrijeme rada s istim ne postoji ništa što bi ga moglo odvojiti od aktivnosti i/ili predmeta (Philipps, 1999). Marija Montessori zaključila je kako za postizanje ovog stanja kod djece trebaju biti zadovoljeni sljedeći preduvjeti: prilagođena okolina, omogućena sloboda i uvažavanje individualnosti djeteta (Seitz i Hallwach, 1997). Autorica Philipps (1999) navodi kako polarizacija pažnje ima tri faze. U prvoj fazi kod djeteta se može uočiti uzbuđenost i nemir, jer njegove potrebe nisu zadovoljenje. U drugoj fazi dijete pronalazi aktivnost kojom se želi baviti i započinje s njom. Treća, završna faza, donosi stanje koncentracije ili polarizacije pažnje kod djeteta. Izvodeći aktivnost dijete je zadovoljilo svoje interese i potrebe te prestaje s istom i vraća ju na mjesto.

Sloboda i disciplina Dijete u Montessori skupini ima potpunu slobodu odabira predmeta i aktivnosti kojima se u tom trenutku želi baviti (Philipps, 1999). Pripremljena okolina nudi različite vježbe velikog raspona interesa kako bi sva djeca mogla pronaći nešto za sebe. Upravo je sloboda odabira aktivnosti i vlastita struktura vremena koju dijete dobiva ključ za disciplinu u skupini. Na ovaj se način u Montessori skupini postiže disciplina i red koji smiruju dijete i potiču ga na daljnji rad (Britton, 2000). Sloboda nikako ne znači da je dijete prepušteno samo sebe, ono se nalazi u okolini koju je odgajatelj za njega pripremio, ali je djeci dopušten izbor kada će se materijalima koristiti (Seitz i Hallwach, 1997) te hoće li u svoju aktivnost uključiti i partnera ili će biti sami (Schäfer, 2015). Montessori (1964, prema Jagović, (2007)) naglašava da disciplina kod djece uvijek mora proizaći iz slobode i poticanja samodiscipline.

Pripremljena okolina Načelo pripremljene okoline bilo je primarno u radu Marije Montessori, koja je uočila kako pripremljena okolina ima velik utjecaj na djetetov razvoj te da okolina i dijete zajedno čine cjelinu (Bašić, 2011). Pripremljena okolina u Montessori prostoru proporcionalna je veličini, dobi i interesima djeteta. Svi predmeti koji se u skupini nalaze (namještaj, slike, materijali,..) moraju biti u skladu s djetetom, tako da ih dijete može samostalno koristiti, nositi i premještati bez uplitanja odgajatelja. Sukladno rastu i razvoja djece, razvija se i okolina u kojoj se nalaze. Materijali i okolina prilagođavaju se i veličinom i

stupnjem složenosti kako bi se pred djecu postavili novi izazovi koji će ih poticati na razvoj (Matijević, 2001). Sve vježbe koje djeca koriste postoje samo u jednom primjerku, jednom setu, kako bi se učili strpljenju i dijeljenju. Materijali su složeni na police prateći pravila pripremljene okoline, vježbe su poredane od jednostavnijih prema složenijima te od konkretnih prema apstraktnima (Britton, 2000). Materijali za svaku vježbu stoje na točno određenom mjestu na polici i to se mjesto ne mijenja, ako dođe do promjene mjesta određene vježbe odgojitelji to moraju jasno iskomunicirati s djecom. Sav pribor je jednostavnih oblika i boja, čistih linija i estetski privlačan za dijete te u sebi sadrži *kontrolu pogreške*, kako bi dijete u radu s priborom samo moglo shvatiti kada vježbu ne izvodi pravilno, bez uplitanja odgajatelja (Philipps, 1999).

Mišićno pamćenje i Osposobljavanje osjetila i kretanje Za Mariju Montessori odgoj je predstavljao neodjeljivu cjelinu glave, srca i ruke. Glava predstavlja čovjekovo mišljenje, srce osjećaje koje ima, dok ruke predstavljaju djelovanje (Seitz i Hallwach, 1996). Vjerovala je kako se mozak razvija putem pokreta, da ono što čovjek pokretom napravi ostaje zauvijek zapamćeno zato što mišići šalju informacije u mozak gdje se onda trajno pohranjuju (Seitz i Hallwach, 1996). Upravo zato u Montessori pedagoškoj koncepciji veliki je naglasak na aktivnostima djece i svakodnevnom kretanju, ona se zalagala za odgoj pokreta i tvrdila da su ruka i inteligencija usko povezani (Montessori, 2003).

4. Montessori skupina

Montessori vrtićka skupina sastavljena je od djece različite dobi. Najmlađa djeca su u dobi od 2,5 do 6 godina, odnosno do polaska u školu (Philipps, 1999). Pri sastavljanju Montessori skupine vodi se računa o tome da broj djevojčica i dječaka bude podjednak, a u obzir se uzima i razvojna dob djeteta, odnosno, pazi se koliko dijete ima razvijenu grubu i finu motoriku, osjetilnost i percepciju i koliko je socijalizirano (Philipps, 1999). Svako dijete u grupi je različite kronološke ili razvojne dobi i time se omogućuje međusobno poticanje i pomaganje te razvoj socijalnih vještina. U Montessori grupama djeca pomažu mlađima od sebe, dok mlađa djeca u starijoj vide model te promatraju što oni rade i pokušavaju isto (Seitz i Hallwach, 1997). Djeca u Montessori skupini, osim prema kronološkoj dobi, različita su i prema razvojnoj dobi i svojim sposobnostima te potiču jedna druge na razvoj samostalnosti, samosvijesti i demokratsko ponašanje. Upravo zato što su sva djeca različita, a skupina je mješovita, u Montessori skupinu mogu se integrirati djeca širokog spektra teškoća (Philipps, 1999). Autorica Philipps (1999) navodi kako djeca u integriranim skupinama na dijete s teškoćama gledaju kao na još jedno dijete u skupini kojoj je potrebna pomoć u samostalnom svladavanju vježbi i

aktivnosti. Sukobi u Montessori skupine mogu se riješiti i za *stolom mira*, koji je predviđeno mjesto za konstruktivno rješavanje sukoba (Philipps, 1999).

U Montessori skupini prostor i okolina su u potpunosti pripremljeni i prilagođeni djeci i njihovim potrebama, uzrastu i interesima (Philipps, 1999). Namještaj u prostorijama (regali, stolice i stolovi, klupe i drugo) su prilagođeni djeci prema visini i težini. To znači da namještaj treba biti dostupan svoj djeci i lako prenosiv. Na policama regala trebaju biti dostupni, pomno poredani, uredno posloženi i privlačni Montessori pribori koji bude interes djeteta za rad (Seitz i Hallwach (1997) i Matijević (2001)). Površine na kojima djeca rade su stol ili tepih, tepih predstavlja siguran prostor za svako dijete, to je njegov osobni prostor za rad i druga djeca u njega ne zalaze bez odobrenja (Schäfer, 2015). Prostor se uređuje prema Montessori estetskim kriterijima (Philipps, 1999).

4.1. Montessori odgajatelj

Autorica Britton (2000) upozorava na važnu zadaću koja je dana svakom odgajatelju, a to je izgraditi emocionalnu vezu s djetetom koja će biti čvrsta i sigurna. Iako kritičari Montessori pedagogije navode kako je to pedagogija bez pedagoga (Seitz i Hallwach, 1996), uloga koju odgajatelj ima lijepo je sažeta u sljedećem citatu: Učitelj koji šeće u sjeni hrama, među učenicima, ne daje od svoje mudrosti nego od svoje vjere i ljubavi. Ako je doista mudar, ne nudi vam da uđete u kuću njegove mudrosti nego vas radije vodi do praga vašeg duha (Džubran, 1985 prema Philipps, 1999: 71). U svojim radovima Montessori pomno opisuje kakva treba biti Montessori odgojiteljica. Ona navodi i ističe osnovne ciljeve i zadatke predane Montessori odgojiteljice (Philipps, 1999):

- treba brinuti i njegovati prostorije u kojima djeca svakodnevno rade, igraju se i borave
- čuvati pribor i nadgledati red u pripremljenoj okolini
- pomagati djetetu u samoizgradnji
- pokazivati vježbe i način rukovanja s priborom
- poštivati djetetovu koncentraciju

Odgojiteljica ne smije usputnom pohvalom niti izravnim promatranjem rada djeteta prekinuti dijete u radu jer intervencije odgojiteljice mogu biti razlog prekida rada, gubitka interesa, pada koncentracije i motivacije djeteta za rad (Philipps, 1999). Autorice Seitz i Hallwach (1997) navode kako odgajateljica djeci pruža pomoć za samopomoć, ona treba i smije intervenirati u situaciji kada dijete traži pomoć i to samo u obliku podrške, ali ne tako da dovrši zadatak umjesto djeteta, a autorica Bašić (2011) navodi kako se indirektna pomoć djetetu manifestira

kroz pripremljenu okolinu i organizaciju samostalnog i slobodnog rada. Montessori pedagogija odbacuje stav odgajatelja kako su oni ti koji organiziraju i oblikuju cijeli proces obrazovanja i na to mjesto postavlja dijete (Bašić, 2011). Osim djeteta, tijekom ovog procesa izgrađuje se i odgajateljica, ona se duhovno razvija i usavršava osobine razumijevanja, maštovitosti i poštovanja (Seitz i Hallwach, 1997). Montessori odgajateljica u svom radu mora biti strpljiva, poštivati dijete i njegove razvojne osobnosti te mu pružiti ljubav (Lillard i Lillard, 2008). Marija Montessori opisuje ulogu odgojiteljice kao pasivnu izvana i aktivnu iznutra, njen alat je promatranje, a uloga neizravno promatračka (Wikefeldt, 2011). Djetetu treba osigurati slobodu u ostvarenju ciljeva, jer samo slobodna djeca su disciplinirana, zadovoljna i sposobna sama rješavati probleme (Philipps, 1999).

4.2. Montessori pribor

Marija Montessori svoj originalan pribor razvila uz pomoć Alberta Nienhuisa 1920. godine (Philipps, 1999), on joj je pomogao izabrati samo najbolje sirovine drva, ljepila, boje i metala. Montessori pribor napravljen je za pet odgojnih područja (Philipps (1999) i Seitz i Hallwach (1997)):

1. Vježbe praktičnog života
2. Vježbe iz područja senzomotorike
3. Vježbe iz područja jezika
4. Vježbe iz područja matematike
5. Vježbe iz područja kozmičkog odgoja

Izrada materijala pratila je četiri kriterija (Philipps, 1999):

1. Dostupnost – dijete u svakom trenutku može samostalno uzeti pribor i odnijeti ga na površinu za rad, ne ovisi o odrasloj osobi, odgajatelju
2. Poticanje aktivne djetetove djelatnosti – svako pribor potiče rad osjetila, ruke i intelektualni rad
3. Primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta – redoslijed prikaza svih vježbi prati razvojne potrebe djeteta, one prate zakonitosti prikaza od jednostavnijih ka složenijim vježbama te prijelaz s konkretnog na apstraktno (najbolje prikazano u vježbama iz područja matematike)
4. Mogućnost uočavanja pogreške u radu – u svakoj je vježbi sadržana kontrola pogreške, odnosno, dijete izvodeći svaku vježbu može samostalno zaključiti je li ju izvelo pravilno, bez uplitanja odgajatelja

Marije Montessori je sve vježbe razradila tako da prate temeljne pedagoške principe: Od lakšeg prema težem, od jednostavnog prema složenom, od konkretnog prema apstraktnom, od cjelovitog prema pojedinačnom (Philipps, 1999). Cilj svih vježbi je da potiču djecu da se ona samostalno usredotoče na predmet, da se u vježbu udube i na nju koncentriraju (Schäfer, 2015). Montessori materijali predstavljaju osnovu za pripremljenu okolinu (zajedno sa odgajateljem koji je posrednik), a na razvoj djece djeluju putem ručnog rada, osjetilnog iskustva i ponavljanja (Seitz i Hallwach, 1997).

Vježbe praktičnog života sastoje se od niza aktivnosti kojima se djecu potiče da budu što samostalnija. Kada dijete dođe u odgojnu skupinu prvo mu se demonstriraju vježbe iz ovog područja, one se sastoje od vježbi otvaranja i zatvaranja, nošenja i hodanja. To su vježbe koje potiču usklađivanje djetetovih pokreta, spretnost u kretanju i rukovanju predmetima (Philipps, 1999). Vježbe se dijele u tri područja: briga za sebe, briga za okolinu i vježbe pristojnog ponašanja (Seitz i Hallwach, 1997).

Montessori vježbe za senzomotoriku osmišljeni su kao skupovi preciznih i stupnjevitih materijala od kojih svaki izolira i izoštrava po jedno djetetovo osjetilo (dodir, vid, opip, okus, sluh) (Philipps (1999) i Feez (2010). Dijete pomoću ovih vježbi usavršava svoje poznavanje boja, tekstura, uvodi pojmove volumena, težine, površina (Seitz i Hallwach, 1997). Sve vježbe ovoga područja osmišljene su tako da dijete svjesno usmjerava pažnju na određeni senzorni dojam (Seitz i Hallwach, 1997).

Autorice Seitz i Hallwach (1997) osvrću se na zahtjev Marije Montessori za *totalnim čitanjem*, čitanjem u kojem dijete razumije sadržaj pročitanog, ali i zakonitosti čitanja. Vježbe jezika sastoje se od aktivnosti koje potiču pisanje i aktivnosti koje potiču čitanje te se djetetu prikazuju tim redom (Philipps, 1999).

Vježbe iz područja matematike uvode se oko četvrte godine djetetovog života, nakon što je barem godinu dana radilo s materijalima iz područja praktičnog života i senzomotorike (Philipps, 1999). Djeca upoznaju pojam broja, uče simbole brojeva, uče brojati, upoznaju se dekadskim sustavom i osnovnim matematičkim operacijama (Feez, 2010). Vježbe iz ovog područja strogo prate pedagoški princip kretanja od konkretnog prema apstraktnom (npr. prvo se uvodi brojanje, a onda simboli brojeva) (Philipps, 1999). Vježbe potiču logičko mišljenje i logički slijed radnji (Seitz i Hallwach, 1997).

Vježbe iz područja kozmičkog odgoja pokrivaju širok spektar. Ona pokrivaju područja geografije, umjetnosti, povijesti, astronomije,… (Philipps, 1999).Djeca uče o drugim kulturama

i tradicijama, tako uče izražavati sebe, ali i razvijaju razumijevanje i toleranciju prema drugima te uočavaju prirodne zakonitosti (Seitz i Hallwach, 1997).

Djeca s teškoćama u svom radu koriste iste materijale i vježbe, no u nešto drugačijem obliku. Njima se vježbe prilagode, podijele u više koraka ili se u rad uključe i druga djeca (Seitz i Hallwach, 1997).

4.3. Suradnja s roditeljima

Odgajateljice trebaju njegovati dobar odnos s roditeljima djeteta kako dobile njihovu podršku i razvile odnos povjerenja s djetetom (Schäfer, 2015). Ostaviti dijete u odgojno-obrazovnoj ustanovi velika je stvar za roditelja, odgajateljica zato mora znati umiriti roditelje, pokazati svoju stručnost i steći njihovo povjerenje (Schäfer, 2015). Koraci koji se poduzimaju kako bi to bilo moguće su (Schäfer, 2015):

- Roditelji trebaju zajednički odlučiti žele li dijete povjeriti na skrb ustanovi i koliko dugo
- Roditelji trebaju odgajatelja upoznati s djetetovim navikama, potrebama i općenito uvjetima života (vodič-upitnik)
- Važno je poštivati ritam djeteta te ga dovoditi u vrtić i dolaziti po njega u točno dogovoreno vrijeme
- U vrijeme privikavanja djeteta na skupinu potrebni su kontinuirani informativni razgovori između odgajatelja i roditelja

Montessori koncepcija naglašava važnost sudjelovanja roditelja u odgojno-obrazovnom procesu, ne samo u povremenim radionicama i organiziranim priredbama koje nude priliku za upoznavanje (Schäfer, 2015), već i kada je riječ o nastavnim materijalima, sudjelovanju u stvaranju aktivnosti i materijala za djecu (Seitz i Hallwach, 1997). Odnos roditelja i odgajatelja trebao bi se temeljiti na partnerstvu, a razmjene ideja o pedagoškim pitanjima su uvijek dobrodošle (Seitz i Hallwach, 1997).

5. Djeca s teškoćama

U prošlosti su (nažalost, ne tako davnoj) djeca koja nisu bila urednog razvoja, imala određenu teškoću te nisu bila mogla pratiti odgojno-obrazovne programe jednakom tempom kao djeca urednog razvoja, često bila izolirana i zanemarena, a često i smještena u "specijalne" ustanove. Takve posebne ustanove i posebna odijeljena bila su npr. posebna odijeljena za lakše smetnje ili specijalne škole za slijepu i gluhu djecu (Zrilić, 2011). Djeca s teškoćama često su bila etiketirana kao neposlušna, lijena ili neodgojena te se smatralo da ih je potrebno odvojiti od ostale djece kako i ona ne bi postala takva pa su se djeca s teškoćama segregirala. Upravo je ovakva segregacija bila jedna od glavnih motivacija Mariji Montessori da se počne intenzivno baviti djecom s teškoćama te da prilagodi odgojno-obrazovne materijale upravo njima. Ona je uočila kako se u "specijalnim" ustanovama zanemaruje intelekt djece s teškoćama, da su metode koje koriste često neprilagođene i nisu na razini njihovih sposobnosti što onda rezultira negativnim utjecajem na njihov rast i razvoj. Isto tako, izdvajanje djece s teškoćama imalo je negativne utjecaje i na djecu urednog razvoja, jer ona nisu mogla upoznati se s različitostima te ih naučiti uvažavati i poštivati. Nakon što je obrazovanje doživjelo svoju reformu i demokratizaciju, promijenilo se i gledište na djecu s teškoćama i uvodi se inkluzija u odgoj i obrazovanje (Zrilić, 2011). Neki od dokumenata koji su prethodili uvođenju odgojno-obrazovne inkluzije su (Karamatić Brčić, 2011):

- 1948. godine Deklaracija o ljudskim pravima
- 1989. godine Konvencija UN-a o pravima djeteta
- 1990. godine Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve
- 1993. godine Jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju (u Okviru UN-ovih standardnih pravila)
- 2008. godine Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom

Inkluzija podrazumijeva da je zajednički život djece s teškoćama i djece urednog razvoja od početka bio prisutan te tu nitko nije isključen (Ljubas i Ralić, 2013). Inkluzivan odgoj i obrazovanje predstavlja jedan aspekt društvene inkluzije te potiče društvenu jednakost i prihvatljivost (Margaritoiu, 2010 prema Karamatić Brčić (2011)). Inkluzija poštuje individualnost svakog pojedinca, njegovu osobnost i posebnost. Prihvaća se postojanje različitosti sa stavom da je to pozitivna i poželjna osobina. Cilj inkluzije je zadovoljavanje fundamentalnih potreba djeteta bez obzira na teškoće koje ima i njegove mogućnosti (Igrić i sur., 2015). Autor Batinić (2003) navodi kako je upravo period ranog odgoja i obrazovanja najvažniji za inkluziju djece, jer su ona tada spremna za učenje te se ispravnim postupcima,

kvalitetnim modelima koje će djeca imati te u svakodnevnom suživotu i radu s njima mogu izbjeći negativni učinci. Naravno, valja naglasiti veliki utjecaj koji ima dobro osmišljeni rad odgajatelja i svih stručnih suradnika ustanove odgoja i obrazovanja, kao i kvalitetna komunikacija i partnerstvo s roditeljima, a sve u cilju djetetove dobrobiti.

Ujedinjeni narodi i UNESCO, zagovarajući jednako pravo na odgoj i obrazovanje za svu djecu, donijeli su Deklaraciju o pravima osoba s mentalnom teškoćom, Deklaraciju o pravima osoba s posebnim potrebama, i Konvenciju o pravima djeteta te tako osigurali pravo djeteta na obrazovanje koje mora biti u skladu s njegovim sposobnostima. 1994. godine UNESCO je potvrdio i sljedeće točke (Cerić, 2004 navedeno u Zrilić, 2011):

1. Fundamentalno pravo svakog djeteta je pravo na obrazovanje te ono mora biti u skladu s njegovim mogućnostima.
2. Svaki pojedinac ima vlastite potencijale, mogućnosti, karakteristike i želje za učenjem.
3. Svaki obrazovni sustav i program se treba osmisliti tako da vodi brigu o različitostima kod djece, njihovih potreba i karaktera.
4. Svi koji imaju posebne obrazovne potrebe trebaju imati pravo na pristup redovnim školama koje bi odgovorile njihovim posebnim potrebama.
5. Redovne škole koje imaju inkluzivnu orijentaciju su najbolji način suzbijanja diskriminacije kao i kreiranje otvorenih društvenih zajednica, čime se stvara inkluzivno društvo koje omogućuje obrazovanje bez obzira na različitosti. Upravo su one te koje omogućuju učinkovitije obrazovanje te na poseban način unaprjeđuju efikasnost te isplativost cjelokupnog obrazovnog sustava.

Prema podacima UNICEF-a, procjenjuje se da se u Hrvatskoj svake godine rodi oko četiri tisuće djece koja su u riziku od razvojnih odstupanja, a prema podacima HZZO-a u Hrvatskoj živi 32 101 dijete s teškoćom. Osim dodatne podrške, djeca s teškoćama trebaju i imaju pravo na sve što i djeca urednog razvoja. Kao društvo, a naročito kao pedagoški djelatnici, imamo obvezu ranom intervencijom u djetinjstvu pružiti djeci s teškoćama ravnopravnu priliku za rast i razvoj u društvu, kako bi postali ravnopravni, samostalni (u mjeri u kojoj je moguće) i odgovorni članovi društva (Analiza stanja prava djece u Hrvatskoj, 2014).

Djeca s teškoćama određena su kao djeca čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a proizlaze iz tjelesnih mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i

poremećaja funkcija ili kombinacije više vrsta oštećenja i poremećaja (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021: 12).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe iz 2008. godine djecom s teškoćama smatraju se:

- djeca s oštećenjem vida
- djeca s oštećenjem sluha
- djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije
- djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom
- djeca s poremećajima u ponašanju
- djeca s motoričkim oštećenjima
- djeca sniženih intelektualnih sposobnosti
- djeca s autizmom
- djeca s višestrukim teškoćama
- djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima (dijabetes, astma, bolesti srca, alergije, epilepsija i slično).

U Hrvatskoj „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi osigurava djeci i učenicima s posebnim potrebama uvijete za učenje u skladu s njihovim sposobnostima i potrebama“ (URL 3). Kurikulum ističe važnost suradnje među svim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa koji ujedno i osiguravaju djeci i učenicima posebnu podršku u ustanovi ili izvan nje. Zrilić i Brzoja (2013) napominju da ovaj oblik uključivanja djece s teškoćama zahtijeva mijenjanje predrasuda i strahova, a ne teškoća. Inkluzija djece s teškoćama u vrtić zahtijeva poseban postupak (Zrilić, 2011):

- prije uključivanja provodi se inicijalni intervju s roditeljima u kojem se dobiva sve informacije o djetetu, odnosno samoj teškoći ili teškoćama,
- dijete se uključuje u primjerenu odgojnu skupinu ovisno o vrsti i težini oštećenja
- ponašanje djeteta se promatra u skupini i upoznaje se s njegovim sposobnostima i ograničenjima,
- izrađuje se posebni individualni program,
- prati se razvoj djeteta te se, ako je potrebno, individualni program prepravlja i nadopunjuje.

U nastavku rada navest ću na koji način je Montessori koncepcija prilagođena djeci s teškoćama te kako ona njeguje djetetovu individualnost i odgovara na njegove potrebe.

6. Djeca s teškoćama u Montessori skupini

Montessori kurikulum posjeduje niz načela koja osiguravaju individualan pristup svoj djeci, bez obzira na to imaju li teškoće ili su urednog razvoja. Datkke (2014) izdvaja načela Montessori pedagogije koja potiču inkluziju :

- sloboda djeteta – dijete samostalno izabire aktivnosti na temelju svoje intrinzične motivacije
- senzibilne faze – djeca samostalno odgovaraju na svoje osnovne biološke procese razvoja, koji im omogućuju samoizgradnju
- rad kao potreba – rad djeteta označava ispunjenje potrebe koja je u njemu
- ponavljanje – djeca su slobodna ponavljati aktivnost sve dok ona u njima ne zadovolji istinsku potrebu
- koncentracija – koncentracija je osnovni preduvjet za učenje, a u Montessori skupini ona se njeguje i štiti
- ne koriste se pohvale i kritike (ili se koriste rijetko) – ne koriste se kako bi se djecu motiviralo za rad, na ovaj se način potiče njihova intrinzična motivacija
- red, sloboda i disciplina – djeca su okružena izvanjskim redom (pripremljena okolina i materijali), što rezultira i unutarnjim mirom i redom unutar djeteta te omogućava slobodan izbor aktivnosti
- tišina - djeca uče postići i održati tišinu u svrhu postizanja samodiscipline i izgradnje vlastitog dugovnog života

Autorica Phillips (1999) ističe kako su djetetu s teškoćama mnogi su putovi k samostalnosti zatvoreni, te naglašava kao temeljni cilj uključivanja djece s teškoćama u razvoju u Montessori odgojne skupine ostvarivanje zajedničkog odgoja, zajedničko odrastanje, življenje i učenje zdrave djece i djece s teškoćama, a sve u svrhu kako bi se i jedna i druga međusobno podupirala i uvažavala, pomagala, poticala i pospješivala.

Autor Courtier i sur. (2021) u svom istraživanju uspoređuju razvoj akademskih, socijalnih i kognitivnih vještina djece s teškoćama Montessori vrtićke skupine te redovnog programa u francuskom predškolskom sustavu. Rezultati njihova istraživanja pokazali su kako su djeca koja su polazila redovni program pokazala bolje rezultate u matematici i socijalnim vještinama, dok su se djeca iz Montessori programa pokazala uspješnija u čitalačkim sposobnostima.

Autorica Jamieson (2005), prema Drigas i Gkeka (2017), govoreći o teškoćama čitanja i

pisanja, naglašava važnost primjene Montessori koncepcije. Ona naglašava kako je za što bolji tretman djece s teškoćama važna rana identifikacija teškoće i multisenzorni pristup djetetu, kao što je Montessori pristup. Montessori pedagogija usmjerena je na motoričke sposobnosti djeteta, koordinaciju i vještine praktičnog i svakodnevnog života koje potiču korekciju i razvoj fine i grube motorike djeteta, vizualne motorike te prostorno snalaženje i koordinaciju. Senzoričko učenje, koje nudi Montessori pedagogija, služi i kao korektivna intervencija za vizualnu i auditivnu percepciju, osjetilnost i druge povezane teškoće, a neke od vježbi koje se mogu koristiti su , ružičasti toranj, crveni prutovi, binomska i trinomska kocka te valjci za umetanje. Kada su u pitanju govorne teškoće, možemo koristiti pokretnu abecedu ili slova od brusnog papira (Jamieson, 2005).

Prema Orijentacijskoj listi (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015) vrste teškoća dijelimo u sljedeće skupine:

- Oštećenja vida
- Oštećenja sluha
- Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- Oštećenja organa i organskih sustava
- Intelektualne teškoće
- Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

U nastavku ću analizirati ove pojedine teškoće iz skupine oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava i poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te navesti istraživanja koja su ispitivala utjecaj Montessori pedagoške koncepcije na napredak djece.

6.1. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

6.1.1. Disleksija

Autorica Awes (2012) u svom radu opisuje na koji način Montessori pedagoška koncepcija pomaže djeci s disleksijom da svladaju jezične sposobnosti i kako im se prilagođava. Iako Marija Montessori tvrdi kako se djetetu jezik javlja kao nešto prirodno, što ono upija iz okoline osluškujući i živeći, pisani jezik ne dolazi tak prirodno te se u njemu mogu javiti teškoće. Jedna od teškoća pisanog jezika je i disleksija, koja je sve više zastupljena kod djece. Disleksija je opći pojam za primarni poremećaj čitanja, koristi se za označavanje obrasca teškoća u učenju karakteriziranih problemima s točnim ili fluentnim prepoznavanjem riječi, slabim dekodiranjem i slabim sposobnostima sricanja (DSM V, 2013). Dijagnoza se zasniva na intelektualnoj, obrazovnoj, govornoj, zdravstvenoj i psihološkoj procjeni. Liječi se ponajprije obrazovnim postupcima koji se sastoje od podučavanja prepoznavanja riječi i sukladnih umijeća. Awes (2012) navodi kako djeca s disleksijom imaju značajnu korist od Montessori okruženja u dobi od treće do šeste godine zato što ono zadovoljava njihove specifične i individualne potrebe. Disleksičnoj djeci je potrebna dosljednost i logičnost, multisenzorno i eksplicitno iskustvo sa zvukom i simbolom vlastitog jezika kako bi bili sposobni čitati s lakoćom. Montessori koncepcija nudi, njima potrebni, fonetički pristup koji je kombiniran s njegovanjem konteksta jezika, funkcije govorene i pisane riječi te analizu rečenice, a za razliku od redovnog predškolskog programa, Montessori program nudi četiri godine jezičnih aktivnosti djeci. Montessori vježbe koje koriste djeci s disleksijom su slova od brusnog papira (Slika 1) i pokretna abeceda (Slika 2) (Awes, 2012).

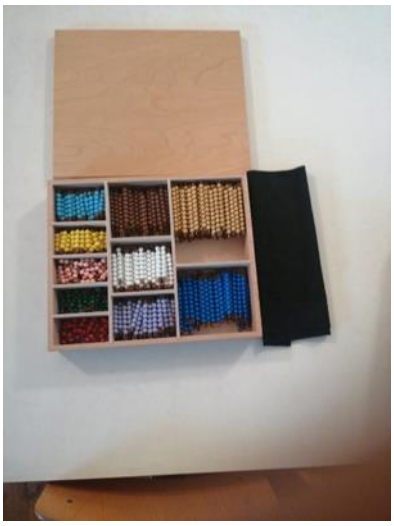
Slika 1. slova od brusnog papira

Slika 2. pokretna abeceda

6.1.2. Diskalkulija

Kod diskalkulije matematičke sposobnosti su znatno snižene od očekivanih s obzirom na dob, izmjerenu inteligenciju i obrazovanje. Diskalkulija je alternativni izraz koji se koristi za označavanje obrasca teškoća karakteriziranih problemima u obradi numeričkih informacija , učenju aritmetičkih činjenica i točnom ili fluentnom izvođenju računanja (DSM V, 2013: 97). Problemi u govori, vizualnoj ili slušnoj percepciji te problemi s pamćenjem mogu biti indikatori da dijete može imati ovu dijagnozu i da je potrebna daljnja obrada. Drigas i Gkeka (2017) u svom radu navode kako su Montessori matematički materijali pogodni za tretman diskalkulije zbog potencijala da povećaju percepciju, koncentraciju kod djece, pospješuju razumijevanje matematičkih operacija te povezivanje količine i matematičkih simbola. Istraživanje koje su proveli Schacter i Jo (2016) pokazalo je kako su djeca predškolske dobi koja su koristila brojevne prutove i brojke (Slika 3) te šarene i zlatne perlice (Slika 4) značajno usvojila osnove matematike i aritmetike te se njihovo znanje o brojevima značajno povećalo.

Slika 3. brojevni prutovi i brojke



Slika 4. zlatne perlice

6.2. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

6.2.1. Nedostatak pažnje i hiperaktivnost (ADHD)

Nedostatak pažnje i hiperaktivnost (*engl. attention–deficit/hyperactivity disorder = ADHD*) je perzistentan obrazac nepažnje i/ili hiperaktivnosti – impulzivnosti koji ometa funkcioniranje ili razvoj (DSM V, 2013). Nepažnja u ADHD očituje se u ponašanju kao gubljenje u zadatku, pomanjkanje ustrajnosti, teškoće s održavanjem usredotočenosti, dezorganiziranost, a nije prouzročena prkošenjem ili nedostatkom razumijevanja. Hiperaktivnost se odnosi na pretjeranu motoričku aktivnost kada ona nije prikladna ili nemir, lupkanje ili govorljivost. Impulzivnost

se odnosi na brzoplete djelovanje koje se događa u trenutku, bez promišljanja i ima veliku mogućnost da naškodi ovoj osobi (DSM V, 2013).

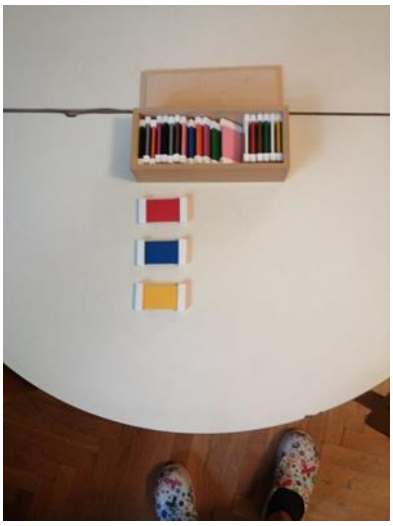
Dijagnoza se postavlja na osnovi kliničkih mjerila. Liječenje obično uključuje lijekove sa stimulativnim djelovanjem, bihevioralno liječenje i obrazovne postupke (URL 5). Dogru (2015) je proveo istraživanje kojim je utvrdio koliko je Montessori pristup efikasan u radu s djecom kojoj je dijagnosticiran ADHD (*eng. Attention Deficit Hyperactivity and coordination Disorder*) i ADD (eng. *Attention Deficit Disorder*). U svom istraživanju autor se koristio FTF-K[1] testom pozornosti i posebnim Montessori priborom: bočicama sa šumovima (Slika 5), binomskom kockom (Slika 6), taktilnim pločicama (Slika 7) i pločicama u boji (Slika 8). Rezultati njegovog istraživanja pokazali su pozitivan učinak Montessori materijala na pažnju djece te je naglasio kako se pozitivni rezultati u velikoj mjeri mogu pripisati i stručnosti Montessori odgajatelja koji je djelovao kao usmjeritelj djetetove aktivnosti, ali dopustio da dijete samo shvati i ispravi svoje pogreške.

Slika 5. bočice sa šumovima

Slika 6. binomska kocka

[1]*eng. The Frankfurter Concentration Test* je test koncentracije za djecu u dobi od 60 do 72 mjeseca. To je kratki test u trajanju od 90 sekundi, sastoji se od fotografija voća koje se izmjenjuje te se mjeri stupanj pažnje kod djece.

Slika 7. taktilne pločice



Slika 8. pločice u boji

6.3. Oštećenja organa i organskih sustava

6.3.1. Dispraksija

Dispraksija ili razvojno koordinacijski poremećaj kod djece. Ovaj razvojno koordinacijski poremećaj dijagnosticira se samo ako oštećenje motoričkih vještina značajno ometa izvođenje ili sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima u obitelji, društvu, školi ili zajednici (npr. oblačenje, korištenje pribora za jelo, sudjelovanje u fizičkim igrama s drugima,…). Ovaj poremećaj još se naziva i specifični razvojni poremećaj motoričke funkcije i sindrom nespretnog djeteta (DSM V, 2013). Djeca s dispraksijom imaju slabe motoričke vještine koje nisu u skladu s njihovim drugim sposobnostima i dobi. Može se javiti u području razvoja motoričkih vještina, vizualne percepcije, prostorne orijentacije, te razvoja govora. (DSM V, 2013)

Autorica Kareem (2015) objašnjava značenje dispraksije koja uključuje teškoće u fizičkim pokretima i koordinaciji koje su uzrokovane nepouzdanom transmisijom poruka iz mozga tijelu. Dispraksija se očituje u teškoćama djece kada je u pitanju fina motorika pisanja, crtanja, rezanja, bojanja,… Autorica je provela istraživanje u kojem je sudjelovalo 30-ero djece u dobi ispod 13 godina s dispraksijom očitovanom u motoričkim teškoćama. Program istraživanja sastojao se od Montessori vježbi koje su usmjerene na okulomotornu koordinaciju, koordinaciju oko-ruka te aktivnosti koje vježbaju pokrete ruke i zgloba. Rezultati istraživanja pokazali su kako je kombinacija ovih vježbi imala pozitivan učinak na razvoj ispitanika s dispraksijom.

6.4. Pamćenje

Neka od istraživanja koja tematiziraju Montessori pedagošku koncepciju i njen utjecaj na djecu s teškoćama dotiču se i područja pamćenje te se iz tog razloga želim osvrnuti na istraživanje autorice Frangou (2017) iako izlazi iz područja podjele Orijentacijske liste teškoća (2015).

Autorica Frangou (prema Drigas i Gkeka, 2017) bavila se istraživanjem funkcija mozga te kratkoročnim i dugoročnim pamćenjem. U svom se istraživanju trudila objasniti kompleksan proces učenja koji se temelji na pamćenju i važnoj ulozi koju različiti načini pisanja imaju na učenje, od pisanja rukom do tipkanja na tipkovnici. Zaključak njenog istraživanja bio je da pisanje rukom ima velik pozitivni utjecaj na učenje i pamćenje i na tako potvrdila jedno od zakonitosti Montessori pedagogije, da je *ruka instrument čovjekove inteligencije*.

Daljnja istraživanja pokazala su kako djeca imaju kognitivnu korist od korištenja ruke i prstiju u učenju, na primjeru Montessori materijala brojke i slova od brusnog papira (Slika 1), istraživači dolaze do zaključka kako djeca s teškoćama u čitanju i pisanju ovom vježbom pozitivno utječu na svoju memoriju i pamćenje i lakše pamte pisane i izgovorene riječi (Ginns i Bobis (2015) i Kareem (2015)).

Slika 9. brojke od brusnog papira

Sva ova istraživanja imala su za cilj ispitati utjecaj Montessori koncepcije na razvoj djece s teškoćama. Istraživanja su pokazala kako su Montessori vježbe imale pozitivan utjecaj na djecu s teškoćama u okviru odgoja i obrazovanja te da multisenzorno obilježje ove koncepcije pozitivno djeluje na motiviranost za rad te da zadovoljava potrebe koje djeca s teškoćama imaju kada su u pitanju jezične teškoće, teškoće u matematičkim konceptima, teškoće čitanja i pisanja, teškoće u pamćenju te koncentraciji i motorici (Drigas i Gkeka, 2017). U nastavku

ovog rada prikazat ću istraživanje koje je provedenu u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja, a koja u svoje središte stavlja rad s djecom s teškoćama u Montessori odgojnim skupinama.

7. Metodologija istraživanja

7.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja je rad s djecom s teškoćama u Montessori programu. Cilj istraživanja je dobiti uvid u praksu Montessori odgajatelja u radu s djecom s teškoćama te pozicionirati ulogu pedagoga u toj praksi. Istraživanje se sastoji od analize dokumentacije (Godišnje izvješće i Kurikulum), anketnih upitnika za odgajatelje te intervjua s pedagogom. Radi osiguravanja anonimnosti uzorka, u popisu literature izostavljen je podatak o izvoru dokumenata koji su analizirani.

Pomoću anketnog upitnika za odgajatelje, koji je samostalno konstruiran na temelju prethodno iznesenog teorijskog dijela, ispitala sam na koji način oni svoju praksu oblikuju kako bi potaknuli samostalnost kod djece s teškoćama, njihov razvoj u najvećoj mogućoj mjeri, zadovoljili interese i potrebe djece s teškoćama, integrirali ih u skupinu te potaknuli socijalizaciju s ostalim članovima skupine. Nadalje, osvrnuli su se na aktivnosti kojima se djeca s teškoćama bave, strukturu tih aktivnosti te tko sve u njima sudjeluje. Cilj je bio ispitati na koji je način skupina strukturirani, postoji li u skupini treći odgajatelj (neprekidno ili povremeno) i imaju li djeca s teškoćama pomoćnika te koja je njihova uloga u cjelokupnom procesu, s kime surađuju i koja je njihova glavna zadaća. Dio pitanja odnosio se i na dijagnoze djece s teškoćama te uviđaju li odgajatelji teškoće kod djece koja nemaju službeno rješenje i kako reagiraju kada ih uoče. Osvrnuli su se i na suradnju odgajatelja i stručnog tima, ispitano je s kim najčešće i najintenzivnije surađuju, a za kraj su postavljena pitanja koja su se odnosila na subjektivni dojam odgajatelja o Montessori programu, njegove jake i slabe strane te mišljenje o segmentima koji Montessori program čine inkluzivnim.

Cilj intervjua koji je proveden s pedagogom bio je ispitati koji je službeni broj djece s teškoćama u ustanovi, kao i broj djece s teškoćama koja pohađa Montessori program, strukturu skupina, broj zaposlenih u programu te mogućnosti za stručno usavršavanje kada je u pitanju rad s djecom s teškoćama i alternativni programi (kako za odgajatelje i pomoćnike, tako i za stručni tim). Nastojala sam saznati ima li netko od stručnog tima završenu edukaciju za Montessori program i utječe li to na suradnju s odgajateljima. Intervju se osvrnuo i na savjetodavnu ulogu

koju pedagog ima pri upisu djece s teškoćama u vrtić kao i suradnju s članovima stručnog tima i odgajateljima, roditeljima i pomoćnicima. Pitanja koja su postavljena odnosila su se i na dogovore o načinu rada i uključivanja trećeg odgajatelja u skupine (postoji li određeno vrijeme koje odgajatelj provodi u skupini, "rotiraju" li se odgajatelji i pomoćnici,…). Također, navedeno je tko sve čini članove stručnog tima i na koji način surađuju s odgajateljima i na koji su način uključeni u rad s djecom s teškoćama. Kao i u anketnom upitniku za odgajatelje, i pedagogu su postavljena pitanja o subjektivnom dojmu o Montessori programu te njegovim prednostima i, eventualnim, nedostacima.

7.2. Problem istraživanja

Na osnovu postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. ispitati strukturu odgojnih skupina u Montessori vrtiću

2. ispitati način rada s djecom s teškoćama (i njihovim roditeljima) u Montessori vrtiću

3. ispitati koja je uloga pedagoga u radu alternativnog (Montessori) programa

7.3. Način provođenja istraživanja

Provedeno istraživanje sastoji se od tri dijela:

1 analiza dokumentacije

2 anketiranje odgajatelja u Montessori programu

3 intervju s pedagogom.

Istraživanje je provedenu u jednom vrtiću s područja Republike Hrvatske koji ima Montessori program. Zbog relativno maloga broja vrtića koji u Republici Hrvatskoj nude ovaj alternativni program, a u cilju zaštite anonimnosti sudionika istraživanja, odlučeno je kao jedini identitetski marker staviti „s područja Republike Hrvatske". Anketni upitnici za odgajatelje, i pripadajuća informativna pisma, poslani su 22.09.2021. godine, a ispunjavanje istih trajalo je do 08.10.2021. godine. Intervju s pedagogom proveden je 07.10.2021. u trajanju od 20 minuta.

Analizirana dokumentacija je Godišnji plan i program rada dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021., Godišnje izvješće o realizaciji godišnjeg plana i programa program rada dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021. te Kurikulum dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021.

7.4. Uzorak

Sudionici istraživanja bile su tri odgajateljice u Montessori programu te jedna pedagoginja. Sve ispitanice djelatnice su istog vrtića.

	Odgajateljica 1	Odgajateljica 2	Odgajateljica 3	Pedagoginja
Spol	ženski	ženski	ženski	ženski
Dob	35	37	51	28
Stručna sprema	VŠS	VSS	VŠS	VSS
Godine radnog staža	10	10	26	2
Završena Montessori edukacija	Da	Da	Da	Ne
Godine radnog staža u Montessori programu	9	8	1	/

7.5. Postupci i instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je upitnik za odgajatelje (Prilog 1) te pitanja za intervju s pedagoginjom (Prilog 3).

Prije provedbe samog istraživanja kontaktirala sam vrtić te provjerila jesu li zainteresirani za sudjelovanje u ovom istraživanju. Nakon što su izrazili želju za sudjelovanjem, zatražila sam Izjavu Etičkog povjerenstva o etičnosti provedenog istraživanja (Prilog 5). Prije provedbe samog istraživanja svim sudionicima je proslijeđeno informativno pismo koje je sadržavalo sve relevantne informacije o istraživanju (Prilog 2 i Prilog 4). Kako bi anonimnost odgajatelja bila u potpunosti očuvana, uprava vrtića je proslijedila upitnike za odgajatelje na njihove e-mail adrese te su ih ispunjavali na *online* platformi. Intervju s pedagoginjom proveden je uživo.

Upitnici za odgajatelje poslani su 22.09.2021., a posljednji ispunjeni upitnik vraćen je 08.10.2021. Intervju s pedagoginjom proveden je 07.10.2021.

8. Obrada podataka

8.1. Analiza dokumentacije

8.1.1. Kurikulum dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021.

Kurikulum ovog vrtića svoje temelje postavlja na sociokonstruktivističkoj paradigmi. Sociokonstruktivistička paradigma prema Vygotskom (Slunjski, 2011, Bašić, 2011) polazi od vjerovanja da je za učenje uz djetetovo materijalno okruženje presudno i sociokulturno okruženje jer učenje nije transmisija znanja, već dijete u suradnji s drugima konstruira i sukonstruira postojeće znanje te usvaja nova. Kao misiju ovaj dječji vrtić navodi "implementacija integriranih, razvojnih, humanističkih, konstruktivističkih i sukonstruktivističkih značajki Nacionalnog kurikuluma za rani predškolski odgoj i obrazovanje u kurikulum vrtića. Razvijati dječje potencijale uvažavajući njihove individualne potrebe i interese, pružati podršku obitelji i pridonositi razvoju roditeljskih kompetencija, te u konačnici doprinositi razvoju društvene zajednice i odgoju odgovornog građana, dok je vizija dječjeg vrtića kontinuirano stvarati uvjete u kojima će dijete biti aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa koji uči i razvija svoje kompetencije čineći i surađujući s drugima „. Nadalje, navedeno je koje vrijednosti se žele njegovati u odnosu na dijete:

- Znanje
- Identitet
- Humanizam i tolerancija
- Odgovornost
- Autonomija
- Kreativnost.

Isto tako, naglašena je važnost odnosa s roditeljima, stručnim timom i odgajateljima te ostalim zaposlenicima vrtića.

Kurikulumom su predviđeni redoviti i posebni programi. Posebnim programima obuhvaćeni su Alternativni program prema koncepciji Marije Montessori za djecu rane dobi te Alternativni program prema koncepciji Marije Montessori za djecu predškolske dobi. Alternativni program prema koncepciji Marije Montessori za djecu rane dobi predviđen je kao je 10-satni cjeloviti razvojni program koji će se provoditi u jednoj mješovitoj skupini djece rane dobi (od 1 do 3 godine), a program provode educirane Montessori odgojiteljice. Naglašeno je kako će program

realizirati bitne zadaće vodeći se pritom načelima Montessori pedagogije i koristeći Montessori pribor. Alternativni program prema koncepciji Marije Montessori za djecu predškolske dobi predviđen je kao 10-satni cjeloviti razvojni program koji će se provoditi u dvije mješovite skupine djece predškolske dobi (od navršene 3 godine do polaska u školu), program, također, provode educirane Montessori odgojiteljice. Programom je predviđena realizacija bitnih zadaća vodeći se pritom načelima Montessori pedagogije i koristeći Montessori pribor.

Kurikulumom je obuhvaćena podrška roditeljstvu koja je usmjerena na jačanje roditeljskih kompetencija putem pružanja podrške roditeljima u procesu odgoja te se od roditelja očekuje aktivno uključivanje i suradnja tijekom cijelog procesa.

U duhu cjeloživotnog učenja, kurikulum predviđa profesionalna usavršavanja za djelatnike vrtića te naglašava kako kvalitetan profesionalac treba težiti podizanju razine vlastitih kompetencija različitim stručnim i profesionalnim usavršavanjima unutar ustanove i izvan nje.

8.1.2. Godišnji plan i program rada dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021.

Prema *Pravilniku o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću* (2001) propisana je obveza dječjeg vrtića da, iz među ostalih dokumenata, posjeduje Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada i Godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada. Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada i Godišnje izvješće o ostvarivanju plana i programa rada dječjeg vrtića u kojem sam provodila istraživanje dostupni su na mrežnim stranicama ustanove, a koji zbog osiguravanja anonimnosti ispitanika neće biti navođene u popisu korištenih izvora.

Godišnji plan i program rada ovog dječjeg vrtića podijeljen je u deset poglavlja. Dokument započinje uvodnim riječima ravnateljice, a u nastavku pokriva teme poput ustrojstva rada, materijalni uvjeti rada, njega i skrb za tjelesni rast i zdravlje djece, odgojno-obrazovni rad, stručno usavršavanje, suradnja s roditeljima te suradnja sa širom društvenom zajednicom.

Za potrebe ovog diplomskog rada, osvrnut ću se na poglavlja Ustrojstvo rada, Odgojno-obrazovni rad, Stručno usavršavanje, Suradnja s roditeljima.

Ustrojstvo rada

Na samom početku poglavlja navode se dokumenti koji su zakonsko uporište Godišnjeg plana i programa te se navodi kako on *obuhvaća programe odgojno-obrazovnog rada, programe zdravstvene zaštite djece, higijene i prehrane, program socijalne skrbi kao i druge programe.*

Navodi se kako su polazišta za izradu dokumenta stvarne potrebe djeteta, a za njegovo provođenje odgovorni su odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelj dječjeg vrtića. U nastavku su detaljno objašnjenje smjernice i upute ustrojstva rada s ciljem prevencije zaraze i suzbijanja epidemije Covid-19 (ulazak/izlazak iz ustanove, organizacija prostora, higijena i dezinfekcija,…).

U ovom dječjem vrtiću nalazi se trinaest skupina redovitog programa i jedanaest skupina posebnih ili alternativnih programa u 4 različita objekta. U jednom od područnih objekata ustrojene su samo skupine koje provode Montessori program te objekt tako čini *Montessori kuću*. Navedeno je kako svi odgojitelji iz programa imaju završenu potrebnu edukaciju. Navedeno je kako se programi za djecu s teškoćama nastavljaju provoditi u inkluzivnim uvjetima.

Odgojno obrazovni rad

Navedeno je kako je planiranje za pedagošku godinu 2020./2021. bazirano na konceptu inicijalne pedagoške dijagnostike te se u nastavku objašnjava koncept te se navodi kako će se dijagnostika provoditi na 4 aspekta odgojno-obrazovnog procesa:

1. Prostorno-materijalno okruženje
2. Međuljudski odnosi i komunikacija na svim relacijama
3. Suradnja s roditeljima djece
4. Stručno usavršavanje.

U ovom je poglavlju istaknuta bitna zadaća ustanove pod nazivom *Prevencija, identifikacija, terapija, poticanje i podrška djeci s teškoćama u komunikacijskom i govorno-jezičnom razvoju.* Navedene su zadaće nositelja akcije za provođenje u odnosu na odgajatelje, dijete, roditelje te navedeni vanjske ustanove s kojima je moguća suradnja.

Ovo poglavlje obuhvaća i *Godišnji plan i program rada alternativnog programa prema koncepciji Marije Montessori za djecu rane i predškolske dobi za pedagošku godinu 2020./2021.* Nakon kratkih biografskih i općenitih podataka o Mariji Montessori i njenoj pedagoškoj koncepciji navedeni su odgojno-obrazovni ciljevi i zadaće programa kao što su: razvoj osjetilnosti, socijalnih vještina i kompetencija, razvoj komunikacijskih vještina te samostalnosti i neovisnosti. Težište programa stavljeno je na poticanje emocionalnog, socijalnog, intelektualnog, moralnog i duhovnog rasta i razvoja djetetove osobnosti. Navedeno je kako će se odgojno-obrazovne zadaće programa odvijati putem Montessori aktivnosti i vježbe u svim područjima (praktični život, matematika, jezik, senzomotorika, kozmički odgoj).

Kako bi provedba Montessori programa bila kvalitetna, ustanova navodi kako očekuje da će okolina djeteta biti dobro pripremljena, u skladu s njegovim interesima i potrebama, jednostavna ali i izazovna; okolina kao sredstvo za ostvarivanje samostalnosti te poticanje individualnosti. Navedeno je kako će se u pedagoškoj godini 2020./2021. naglasak staviti na očuvanje zdravlja djeteta te razvoj intrinzične motivacije i unutarnje ravnoteže djeteta, prihvaćanje vlastite osobnosti i osobnosti drugih. Izdvojene dobrobiti Montessori programa za djecu s teškoćama su:

- Rad u skladu s individualnim potrebama djeteta
- Struktura koju nude Montessori aktivnosti te pripremljena okolina
- Poticanje djeteta na razvoj vlastitim tempom
- Prilagodba Montessori materijala u skladu s razdobljem posebne osjetljivosti djeteta s teškoćom
- Razvoj socijalne kompetencije kroz pozitivan model ponašanja
- Promatranjem djeteta u aktivnostima (omogućava uvid u djetetove razvojne potrebe)

U dokumentu je posebno poglavlje *Inkluzija djece s posebnim potrebama* u kojem je navedeno kako se djeca s posebnom potrebama smatraju ravnopravnim članovima zajednice te da su aktivno uključena u sve segmente redovitog odgojno-obrazovnog procesa. Navedeno je kako je zadatak trećih odgajatelja u skupini pružanje dodatne podrške i ostvarivanje fleksibilnosti cijele odgojne skupine u kojoj se nalaze djeca s većim teškoćama u razvoju ili zdravstvenim teškoćama. Ciljevi ustanove, u odnosu na djecu s teškoćama, su podizanje svijesti o važnosti rane intervencije, senzibilizacija djece i roditelje te svih zaposlenika ustanove, praćenje rasta i razvoja djece, njihovih navika i specifičnih potreba, ostvarivanje uske suradnje s roditeljima djece s teškoćama, upućivanje na dijagnostičku obradu,…

Izdvojene su bitne zadaće u odnosu na dijete, odgojitelje i roditelje (Tablica 1):

BITNE ZADAĆE U ODNOSU NA:	
Dijete	• Pravovremeno otkrivanje djece s posebnim potrebama. • Kontinuirano praćenje djece s posebnim potrebama. • Izrada Individualiziranog odgojno – obrazovnog plana. • Individualni rad, rad u maloj grupi i rad u skupini s djecom sposebnim potrebama. • Pisanje mišljenja i vođenje dokumentacije
Odgojitelja, dodatnog odgojitelja i osobnog pomagača	• Stručna podrška u planiranju, praćenju i vrednovanju planiranih aktivnosti za djecu s posebnim potrebama kroz savjetovanje i radionice • Izrada individualiziranih odgojno – obrazovnih planova sukladno planu i programu skupine. • Osnaživanje i senzibilizacija odgojitelja i djece u skupini
Roditelja	• Osvještavanje roditelja o važnosti primjerenih poticaja i ranih intervencija • Upućivanje roditelja na važnost pravovremene dijagnostičke obrade i dosljedne primjene terapijskih postupaka. • Podrška roditeljima djece s teškoćama u razvoju za primjenu aktivnosti u roditeljskom domu putem Programa rada u obitelji (savjetovanje za rad u kući) i organizacijom okruglih stolova za roditelje djece s posebnim potrebama

Tablica 1.

Stručno usavršavanje

Obrazovanje odgojitelja i stručnih suradnika shvaćeno je kao cjeloživotni proces obrazovanja. Ustanova je pedagoške godine 2020./2021. predvidjela provođenje usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u ustanovi i izvan nje. Predviđena su individualna stručna usavršavanja, praćenje stručne literature, seminari i različite radionice u suradnji s Gradskim uredom za obrazovanje i Agencijom za odgoj i obrazovanje.

Suradnja s roditeljima

Obitelj i vrtić shvaćeni su kao dva temeljna sustava za razvoj svakog djeteta. Načini provedbe suradnje i njegovanje partnerstva s roditeljima u pedagoškoj godini 2020./2021. predviđeno je inicijalnim razgovorima s roditeljima, roditeljskim sastancima (3-5 puta godišnje), prigodne radionice, tribine za roditelje, komunikacija putem mobilnih aplikacija, pisane poruke, brošure te individualne konzultacije po potrebi.

8.1.3.Godišnje izvješće o realizaciji godišnjeg plana i programa dječjeg vrtića za pedagošku godinu 2020./2021.

Ustrojstvo rada

Tijekom pedagoške godine 2020./2021. u dječji vrtić upisano je više od 500 djece koja su raspoređena u 24 odgojne skupine. 18 odgojnih skupina provodilo je redoviti program dok su u 6 skupina provedeni posebni programi (Waldorf i Montessori). Montessori program provodio se u 3 odgojne skupine, 1 jaslička skupina te 2 vrtićke skupine.

U dokumentu je navedeno kako je u pedagoškoj godini održano ukupno 7 sastanaka stručnog tima (pedagog, psiholog, rehabilitator, logoped, zdravstveni voditelj). Teme sastanaka bile su vezane uz provođenje planiranih zadaća za tekuću pedagošku godinu, a česta tema bila su djeca s teškoćama, rad s njima, njihovim roditeljima i odgojiteljima.

Inkluzija djece s posebnim potrebama

Glavni ciljevi u pedagoškoj godini 2020./2021., a kada su u pitanju djeca s teškoćama, bili su sljedeći: podizanje svijesti o važnosti rane intervencije u djetinjstvu, senzibilizacija djece i roditelja prema djeci s posebnim potrebama, senzibilizacija svih zaposlenika, posebno odgojno-obrazovnih, za djecu s posebnim potrebama, praćenje rasta i razvoja djece, njihovih navika, interesa i specifičnih potreba s posebnim naglaskom na praćenje djece s posebnim potrebama, osnaživanje i podrška odgojiteljima u radu s djecom s posebnim potrebama, ostvarivanje uske suradnje s roditeljima kroz upoznavanje roditelja s aktualnom problematikom, te upućivanje na dodatnu dijagnostičku obradu i/ili stručnu podršku izvan Vrtića, formiranje zajedničkih ciljeva za dobrobit djeteta, te planiranje metoda kroz individualizirani odgojno obrazovni plan te Program rada u obitelji (savjetovanje o radu kod kuće), organizacija radionica i okruglih stolova za roditelje djece s teškoćama u razvoju.

Navedeno je kako se identifikacija djece s teškoćama provodila timski, a najčešće na temelju inicijalnih razgovora s roditeljima te priložene medicinske dokumentacije. Članovi stručnog tima vrtića prikupili su podatke ciljanim promatranjem i opažanjem djetetovog ponašanja u odgojnoj skupini te se tako identificiralo 104 djece s posebnim potrebama (20% ukupnog broja upisane djece). Podaci su prikazani i tablično, prema vrsti teškoće i kronološkoj dobi djeteta. Iščitavajući tablicu, može se primijetiti kako su najzastupljenije teškoće one govora i jezika, zatim autizam te različite zdravstvene teškoće.

S obzirom na veliku zastupljenost govorno-jezičnih teškoća kod djece, jedna od zadaća navedenih u Godišnjem planu bila je provedba programa *Prevencija, identifikacija, terapija, poticanje i podrška djeci s teškoćama u komunikacijskom i govorno-jezičnom razvoju*. Nositelj ove zadaće bio je logoped te je cilj bio osnažiti i educirati sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa o razvoju komunikacije, jezika i govora kod djece. Najzastupljenije jezične teškoće bile su:

1. artikulacijske teškoće,
2. kašnjenje u jezično-govornom razvoju i
3. komunikacijske teškoće.

S obzirom na popriličan broj djece s teškoćama u ustanovi, zaposlena su tri treća odgajatelja čija je zadaća bila pružiti dodatnu podršku cijeloj odgojnoj skupini u kojoj se nalaze djeca s većim teškoćama, razvojnim ili zdravstvenim. U ustanovi su zaposleni i pomoćnici djece s teškoćama te je suradnja stručnog tima s njima i trećim odgajateljima, ostvarena promatranjem individualnog rada i individualnim savjetovanjem.

U dokumentu je opisana suradnja s matičnim odgajateljima skupine u kojoj su djeca s teškoćama. Suradnja se odvijala redovitim informiranjem o potrebama djeteta te praćenju razvoja djeteta s teškoćom u skupini, a po potrebi se provodio i individualan rad van skupine o čemu su odgajatelji bili detaljno informirani. Stručni tim vrtića je na osnovu evaluacije odgojno-obrazovnog rada od strane odgajatelja naveo kvantitetu provođenja individualnih aktivnosti djece s teškoćama u skupini:

	DNEVNO	VIŠE PUTA TJEDNO	TJEDNO	MJESEČNO	TROMJESEČNO
JASLICE	8	4	0	0	0
VRTIĆ	11	14	8	0	0

S djecom s teškoćama najčešće se radilo na jačanju svakodnevnih sposobnosti, kao što su hranjenje, oblačenje/svlačenje, odlazak na toalet, didaktičke igre, poticanje komunikacije,…uz individualan pristup i eventualne prilagodbe.

Suradnja s roditeljima

Suradnja s roditeljima za vrijeme pandemije COVID-19 bila je izazovna, no odgajatelji i ostali članovi vrtića, putem on-line sastanaka, elektroničkom poštom te konzultacijama upućivali su roditelje u rad i napredak njihove djece.

U nastavku rada prikazat ću intervju koji je proveden s pedagogom ovog dječjeg vrtića, a u kojem smo se osvrnuli na određene elemente analiziranih dokumenata, kao što su broj djece s teškoćama, zastupljenost pojedinih teškoća, suradnja s roditeljima (djece s teškoćama) te stručno usavršavanje djelatnika odgojno-obrazovne ustanove.

8.2. Intervju s pedagogom

Ovim intervjuom nastojala sam ispitati koji je službeni broj djece s teškoćama koja pohađaju Montessori program u odnosu na broj djece s teškoćama upisanih u vrtić. Postavila sam pitanja vezana uz strukturu Montessori skupina i ustrojstvo rada unutar istih. Također, osvrnula sam se i na mogućnost stručnog usavršavanja u ustanovi, kada su djeca s teškoćama u pitanju te alternativni programi. Pokušala sam dobiti uvid u rad pedagoga u ustanovi i način na koji sudjeluje u procesu odgoja i obrazovanja kada su u pitanju djeca s teškoćama i alternativni programi. Za kraj su postavljena pitanja o subjektivnom dojmu o Montessori programu.

Prvih nekoliko pitanja u intervjuu bila su namijenjena prikupljanju općih podataka o ispitaniku, kao što su dob i spol, kako bi se započeo razgovor. Nadalje, pitanja su se odnosila na godine radnog staža u ustanovama odgoja i obrazovanja, godine radnog staža u ustanovi u kojoj je istraživanje provedeno te alternativne programe koji se provode u ustanovi.

Ispitanica ima 2,5 godine radnog iskustva. Stručno se usavršavala godinu dana. 6 mjeseci radila je privatnom dječjem vrtiću te ima godinu dana radnog staža u dječjem vrtiću u kojem je i trenutno zaposlena. U ustanovi u kojoj rade postoje dva alternativna programa, Montessori i Waldorf. Djeluju dvije Waldorfske skupine, jedna skupina mješovite predškolske dobi i jedna rane dobi. Montessori su tri skupine. Jedna skupina je za djecu rane dobi i dvije skupine za djecu predškolske dobi koje su obje mješovite skupine, od 3 godine do polaska u školu.

Pitanja su se dalje odnosila na ostale članove stručnoga tima. Željela sam dobiti uvid u to tko sve čini stručni tim te s kime pedagog u ustanovi najčešće surađuje kada su alternativni programi u pitanju, a s kim kada su u pitanju djeca s teškoćama. Cilj je bio uvidjeti razlikuju li se ti članovi stručnoga tima ili se radi o istom profilu stručnog suradnika. Analizom odgovora

saznala sam da je suradnja sa psihologinjom najčešća kada su u pitanju alternativni pedagoški programi, dok se član stručnog tima s kojim se surađuje kada su u pitanju djeca s teškoćama razlikuje ovisno o teškoći, no tu se ističu logoped i edukacijski rehabilitator.

Ispitanica: *Sretna sam da imamo cijeli stručni tim. Znači, to je psihologica, logopedica, edukacijska rehabilitatorica, ja kao pedagog te zdravstvena voditeljica kao još jedan dodatan član stručnog tima.*

S kim najbliže surađujete kada su u pitanju alternativni programi/djeca s teškoćama? Na koji način?

Ispitanica: *Zapravo što se tiče alternativnih programa možda najviše sa psihologinjom, čisto zbog tog nekog načina rada i zbog toga što je psihologinja netko tko se na cjelokupnu populaciju vrtića osvrće, a i psihologinja je najduže ovdje u vrtiću i zaista veliko iskustvo ima i preko 20 godina je u vrtiću tako da nekako je pokrenula većinu tih programa, bila tu cijelo njihovo postojanje tako da kolegica je tu netko s kim se prvo konzultiram kada bilo što trebam. A naravno, s posebnim potrebama, i s kolegicama edukacijskom rehabilitatoricom i logopedinjom koje su tu zaista za predškolce. Recimo, logopedinja je ta koja radi i testira djecu prije škole, a i sama je jako zainteresirana za rad baš Montessori pedagogije i tako negdje vidi daljnje stručno usavršavanje.*

Nakon općih pitanja, postavila sam pitanje o mogućnostima stručnog usavršavanja u ustanovi kako bi saznala ima li netko od članova stručnog tima završenu edukaciju za alternativne pedagoške programe, eventualno Montessori program, i postoji li interes među članovima stručnog tima za takvom vrstom edukacija.

Ispitanica: *Nema* (Montessori program)*, nema nitko od nas, ali evo ga, ja sam došla prije godinu dana, takav je nekakav daljnji vid usavršavanja stručnog tima i ravnateljičin, da svatko određenu pedagošku godinu alternativnu pedagogiju završi, tako da možemo puno bolje pratiti proces, jer osim Montessori pedagogije imamo i Waldorfsku pedagogiju ovdje. I jaslice i vrtić. Tako da ćemo se onda na neki način podijeliti i vidjeti tko bi se usavršavao u čemu da možemo, naravno, bolje pratiti.*

Kako bi dobila sliku o tome koliko djece s teškoćama pohađa Montessori program, postavila sam pitanje o tome koliko je djece s teškoćama upisano u vrtić, a koliko od njih pohađa Montessori program te uviđaju li razlog zašto roditelji djece s teškoćama traže Montessori program. Preslušavanjem odgovora i iščitavanjem transkripta dobio se podatak kako je jedna

petina sveukupnog broja djece s teškoćama upisano u Montessori program, što u konkretnom slučaju znači dvadesetero djece. Najveći broj djece s teškoćama ima govorno-jezične i komunikacijske teškoće, Downov sindrom te se spominju još i teškoće u samoregulaciji djece što se veže uz spektar autizma.

Ispitanica: *Ono što je…znači…jedna petina. Oko 100 djece, sad kad bi išla brojati, su djeca s posebnim potrebama, sad tu ima nešto darovite djece, naravno, pošto uvijek ima u postotku, međutim velika većina toga jesu djeca s posebnim potrebama, a djeca s teškoćama u razvoju jednako tako. Ono što je specifično za Montessori program je da ima jako puno djece s posebnim potrebama upisano u vrtićke skupine trenutno, imamo…samo sekundu…jedno dvoje djece koje imaju prvo tijelo vještačenja, tako da to su zaista onda netko tko je praćen i od strane Države, imamo dosta djece koja imaju već dijagnosticirane određene poteškoće, a imamo i one, naravno, koji se u nekom trenutku onda i ovdje kod nas vide s obzirom na to da imamo cijeli tim, onda je to i dosta lako uvidjeti i onda slati roditeljima na daljnje nekakve konzultacije i na daljnje preporuke. Ono što nam je jako olakotna okolnost, što se tiče Montessorija, da jedna od odgojitelja, evo ga, prošle godine promovirana u odgojitelja savjetnika, jednako tako, završila je socijalnu pedagogiju i uz to i diplomirala na ranoj intervenciji. Tako da, evo ga, i odgojitelji su tu što se tiče djece s posebnim potrebama, zaista jako dobro educirani i jako puno mogu pridonijeti s tim dodatnim edukacijama, s još jednim dodatnim studijem u razvoju programa i razvoju samog prilagođavanja i individualnih programa rada i prilagođavanju cjelokupnog procesa cijele skupine djeci. Jednostavno to je zaista jedna lijepa, lijepa okolnost kad imate takav kolektiv. Ono što imamo dijagnosticirano, odnosno ono što su djeca koja su dijagnosticirana od strane vanjskih institucija je šest, ovako što znam su sigurno.*

Zastupljene teškoće su govorne, uvijek, znači uz komunikacijske tu dolaze i govorne, Downov sindrom jednako tako, mislim da je to što je trenutno…ali govorne i komunikacijske su one koje prednjače apsolutno. Najčešće su uključene u njihov tretman logopedinja i rehabilitatorica , a onda u teškoće sa samoregulacijom i psihologinja.

Trenutno u vrtiću cjelokupnom ima dosta djece s autizmom i to su djeca koja su zaista specifična sa svojim nekakvim poteškoćama. Trenutno na Montessoriju imamo dvoje djece s autizmom, prošle godine imali smo još dvoje i jedan dječak koji nije autizam, međutim isto ima problema, daroviti dječak, ali ima problema s regulacijom samog sebe i komunikacijskim poteškoćama. Tako da te nekakve komunikacijske, samoregulacijske teškoće gdje onda i spektar autizma tu negdje. Petero sigurno u te dvije skupine bi se moglo nabrojati.

Nadalje, dobio se odgovor kako roditelji djece s teškoćama dosad nisu odabirali baš Montessori program zato što im je to neka od vanjskih institucija savjetovala, a razlozi zašto upisuju djecu u Montessori program nisu u potpunosti definirani. Oni su različiti, a najčešće se spominju *lokacija, veći broj odgajatelj*a, *manji broj djece u skupinama* u odnosu na redovite programe. Također, ispitanica je naglasila kako i postoji određeni broj roditelja djece s teškoćama koji djecu u Montessori program upišu iz razloga *što su vidjeli da zaista može pomoći*.

Ispitanica: *Evo ga. Mislim da do sad nismo dobili da je netko vanjski roditelja upućivao u Montessori. Ono što mi uvijek pitamo na upisima je koji je njihov preferirani objekt. Odnosno program kao takav, tako da oni sad upisuju Montessori. Sad, mi nismo sigurni s obzirom na to da je Montessori samostalni objekt, malo dalje od ovih ostalih objekata, radi li se tu jednostavno o lokaciji ili je to zaista zbog programa. Gledajte, ono što roditelji uvijek znaju je da u posebnim programima ima nešto manje djece upisano, da u posebnim programima, pogotovo Montessoriju, trenutno imamo više odgojitelja nego što imamo u redovitom, odnosno, u skupinama djece predškolske dobi rade po 3 odgojitelja, zbog velike količine djece s posebnim potrebama koja su upisana, to je nešto što roditelji znaju. E sad, bi bilo lijepo napraviti istraživanje kod roditelja zbog čega zapravo su upisali Montessori, dali je to bila lokacija, manji broj djece, veći broj odgojitelja, je li to bilo zaista alternativna pedagogija kao takva koja im se svidjela , ali evo ga nemam podatke što je točno. Ono što nismo dobili da je točno, bar ne koliko ja znam i da su mi kolegice rekle, bio od nekih vanjskih suradnika, odnosno vanjskih institucija upućena na Montessori kao takav zbog toga što je dijete s teškoćama. Ali da roditelji djece s teškoćama imaju negdje u vidu rad Montessorija, imaju, zbog toga što ih jako puno traži Montessori, kao nikad to ne navode, ali nekako kroz neke razgovore možete vidjeti da postoji jedan određen postotak roditelja koji onda preferira Montessori kao nešto što su vidjeli da zaista može pomoći.*

Sljedeći set pitanja odnosio se na rad djece s teškoćama individualno i u skupini. Ispitivala sam postoji li u ustanovi individualni rad s djecom s teškoćama i ako da na koji se način provodi te tko ga provodi, imaju li djeca s teškoćama osobnog pomoćnika i postavila sam pitanja o radu trećih odgajatelja u Montessori programima i njihovim zadacima u skupini i strukturi samog rada. Ispitanica je istaknula kako individualni rad s djecom s teškoćama provode *integrirano u radu u skupini* te ponekad provode rad s djecom van skupine po potrebi.

Ispitanica: *Pa znači, i logopedinja i rehabilitatorica i psihologinja su tu da rade s djecom. nekakva naša tjedna dinamika stručnog tima, odnosno rad stručnog tima je smišljen da smo svaki dan na jednom objektu. Znači, vi ste ujutro od 8, ovisi kako koji stručni suradnik dođe,*

do negdje 13 sati na tom određenom objektu i u skupinama ste, jer na objektima nemaju urede i tako, nego ste vi integrirani u rad skupine dio okoline i radite s djecom. Ja, recimo, kao pedagog, sam više na rad odgojitelja odnosno na prostorno- materijalne uvjete i to osvrnuta. Dok su kolegice na djecu, promatraju i rade s djecom na takvoj nekakvoj razini. Tako da, zapravo ima nešto malo logopedinja i rehabilitatorica određenu djecu koju znamo da su možda baš teškoće u razvoju, raditi s njima individualno, međutim to nije nikakva terapija, u smislu da se oni nalaze taj dan u toliko sati uvijek tako, to je nešto situacijski kada treba onda znamo izvući dijete i s njime nešto napraviti. Ali kažem, ono što je po meni dobar organizacijski korak da smo mi u procesu svaki dan i na svakom objektu, tako da zapravo možete sa svom djecom biti i vidjeti i zapravo njihov rad u skupini kontinuirano pratiti.

Na pitanje jesu li ikad upućivali djecu s teškoćama iz Montessori programa na neke vanjske institucije, ispitanica je odgovorila potvrdno, ali da to nije ništa što je specifično baš za Montessori program.

Ispitanica: *Pa je, ali ništa što je specifično za Montessori nije moglo pratiti. Znači to bi bila djeca koja bi vjerojatno i u redovitom i sportskom i bilo kojem drugom programu bila upućivana na nekakve vanjske procjenitelje i onda oni dalje rade. Mi smo ovdje samo savjetovali roditelje, dakle, ne možemo dijagnosticirati ništa takvo. Mi smo tu da bi upućivali onda roditelje na neki vanjski faktor, vanjske institucije koje bi im mogle pomoći, ali, bar koliko ja znam, nije bilo nešto specifično da Montessori tu više iskače od nekakvih ostalih programa koje imamo.*

Ispitanica je navela kako trenutno niti jedno dijete s teškoćama u Montessori programu nema osobnog pomoćnika, ali da su znali imati i takve slučajeve.

Ispitanica: *Trenutno ne* (nijedno dijete nema pomoćnika), *prošle godine smo imali, jedan dječak koji je bio iz spektra autizma je imao asistenticu koju su roditelji, koja je bila financirana od strane roditelja. On je bio kod nas tri puta tjedno. I sad je, više nije, mislim da se dječak ispisao da su se preselili, tako da više nije kod nas, ali je evo prošle godine smo imali jednog dječaka koji je imao svoju asistenticu osobnu, a trenutno su samo po tri odgojitelja.*

Na pitanje postoje li sugestije ili upute o suradnji trećih i matičnih odgajatelja ispitanica je navela kako su svi odgajatelji u Montessori programu *ravnopravni članovi skupine* te kako nijedan od njih nije zaposlen isključivo zato što ima velik broj djece s teškoćama u skupini.

Ispitanica*: Ne, znači, kao što je i prema Nacionalnom kurikulumu i bilo kojem drugom dokumentu koji je donesen u vidu trećih odgojitelja, treći odgojitelji nisu asistenti. Treći odgojitelji su punopravni članovi skupine, gdje se tri odgojitelja mijenjaju, zapravo na dnevnoj bazi. Znači jedan odgojitelj dolazi na Montessori oko pola 8, 8 ujutro, ovisno o djeci koja dolaze. Tako da si oni svakodnevno mijenjaju smjene, oni međusobno dogovaraju, tako da nema osjećaja da je netko „treći odgojitelj" nego su tri punopravna odgojitelja koja rade u toj skupini.*

Posljednjim se pitanjem ispitivalo subjektivno mišljenje ispitanice, prema njenom dosadašnjem iskustvu u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja, o inkluzivnim karakteristikama Montessori programa u odnosu na redovne vrtićke programe. Ispitanica je u svom odgovoru istaknula *poticanje samostalnosti* kao važnu značajku Montessori programa te *Montessori pribor* i *dnevne rutine skupine* kao sredstvo i pomoć djeci u regulaciji.

Ispitanica*: Pa ono što u Montessoriju, mislim i u drugim programima, ali u Montessoriju zaista specifično, odnosno nešto što se jako puno više potiče nego u ostalima je prvo samostalnost. Da dijete dobije jedan pozitivan stav o sebi, odnosno dijete bira svaki put igru s kojom će se igrati, odnosno, taj dio Montessori pribora koji će koristiti, što djetetu daje nekakvu sigurnost u sebe. Što je veoma važno u grupi, znači nitko ga neće uspoređivati ni s kim, on radi u tom prostoru, okružen tom djecom određene zadatke gdje se sam sa sobom nadograđuje, što je uvijek dobra stvar. Isto tako, čekanje u Montessoriju dok netko drugi koristi određenu igru, odnosno, određen dio Montessori pribora, jednako tako dok gleda on se može regulirati, odnosno da zajedno s odgojiteljem prolazi te dijelove ako se neka djeca koja su možda iz spektra autizma ili tako nekakvoj osnovi imaju poteškoća, gdje se oni moraju naučiti regulirati i moraju naučiti sami sebe shvatiti u tom trenutku. I, naravno, uvijek dolaze one grupne aktivnosti, gdje se svi zajedno uključe u krugu. To je nekako dnevna rutina skupine, tako da bi to isto bio jedan dobar dio. Naravno da i ostali programi imaju te elemente ugrađene negdje u program, no možda je kod alternativnih to zaista neka struktura koja se prati i koja je tu na dnevnoj bazi. I ta nekakva rutina, definitivno pomaže djeci s posebnim potrebama da se jednostavno naviknu na skupinu i da jednostavno znaju što će slijediti i da su oni spremni na sve što će doći. Opet govorim, spektar autizma i takve nekakve poteškoće u razvoju, lakše im je jer znaju točno koji dnevni ritam skupina treba pratiti, i mislim da im je to puno lakše za samoregulaciju i za njihovo dobro osjećanje u skupini i okruženju u kojem se nalaze.*

Iz intervju s pedagoginjom saznala sam kako je stručni tim u vrtiću u kojem je provedeno istraživanje cjelovit, te da se sastoji od pedagoga, edukacijskog rehabilitatora, logopeda,

zdravstvenog voditelja te psihologa, s kojim pedagoginja najčešće surađuje kada su djeca s teškoćama u pitanju, ali i alternativni programi u ustanovi. U Kurikulumu ustanove naglasak je stavljen na stručno usavršavanje djelatnika te poticanje cjeloživotnog učenja, a pedagoginja je odgovorila kako ustanova nudi svojim djelatnicima mogućnost usavršavanja te nudi i različite edukacije ovisno o tome tko od njih ima afinitete prema određenom području. Isto tako, pedagoginja je odgovorila kako ustanova potiče na edukacije koje su vezane uz alternativne programe, kako bi mogli bolje i kvalitetnije pratiti proces. Zanimljiva je informacija kako jedna petina, od ukupnog broja upisane djece s teškoćama u ustanovi, pohađa Montessori program. Iako ne možemo sa sigurnošću reći koji je tome razlog, ispitanica je navela nekoliko mogućih, to su blizina objekta, sam program, veći broj odgajatelja te manji broj djece u skupinama u odnosu na redoviti program, navela je kako do sada nisu imali slučaj da je vanjska institucija upućivala roditelje da dijete upišu u Montessori program. U Montessori odgojnim skupinama djeluju po tri odgajatelja, a pedagoginja navodi kako su sva tri odgajatelja ravnopravna te su punopravni članovi skupine, te nijedan od odgajatelja nije u funkciji pomoćnika djeci s teškoćama. Od pozitivnih značajki Montessori programa ispitanica je navela kako uočava pozitivne učinke na samoregulaciju djece zbog postajanja samo jednog seta svakog pribora u skupini, poticanje samostalnosti i odgovornosti kod djece zbog mogućnosti samostalnog izbora aktivnosti i pribora te je odgovorila kako dnevne rutine pomažu djeci s teškoćama da se priviknu na skupinu te da djeluju opuštenije što pozitivno utječe na njihov odgojno-obrazovni proces.

U nastavku rada analizirat će se odgovori odgajatelja u Montessori skupinama.

8.3. Anketni upitnici za odgajatelje

Pomoću anketnih upitnika za odgajatelje pokušala sam ispitati na koji način oni svoju praksu oblikuju kako bi potaknuli samostalnost kod djece s teškoćama, njihov razvoj u najvećoj mogućoj mjeri, zadovoljili interese i potrebe djece s teškoćama, integrirali ih u skupinu te potaknuli socijalizaciju s ostalim članovima skupine.

Od odgajatelja se očekivalo da se osvrnu na aktivnosti kojima se djeca s teškoćama bave, samu strukturu tih aktivnosti te tko sve u njima sudjeluje. Cilj je bio ispitati strukturu i dob djece u Montessori skupini, postoji li u skupini treći odgajatelj (neprekidno ili povremeno) i imaju li djeca s teškoćama pomoćnika te koja je njihova uloga u cjelokupnom procesu. Pitanjima sam provjerila s kime Montessori odgajatelji najčešće surađuju, od članova stručnog tima i koja je njihova glavna zadaća. Dio pitanja odnosio se i na dijagnoze djece s teškoćama te uviđaju li odgajatelji teškoće kod djece koja nemaju službeno rješenje i kako reagiraju kada ih uoče. Za kraj su postavljena pitanja koja su se odnosila na subjektivni dojam odgajatelja o Montessori programu, njegove jake i slabe strane te mišljenje o segmentima koji Montessori program čine inkluzivnim.

Od ukupno 9 Montessori odgajatelja u dječjem vrtiću u kojem je provođeno istraživanje, nakon 2 upućena poziva, na sudjelovanje su se odazvale tri odgajateljice u programu.

Prvi set pitanja odnosio se na opće podatke o ispitanicima (Tablica 2). Postavila sam pitanja o dobi, spolu, stručnoj spremi te godinama radnog staža u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja.

	Ispitanica 1	Ispitanica 2	Ispitanica 3
Dob	35	37	51
Spol	ženski	ženski	ženski
Stručna sprema	viša stručna sprema	visoka stručna sprema	viša stručna sprema
Godine radnog staža u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	10	10	26

Tablica 2. opći podaci o ispitanicama

Sljedeća dva pitanja glasila su *Imate li završenu dodatnu naobrazbu za Montessori odgajatelja*? te *Koliko godina radnog staža imate u Montessori programu*? Ova pitanja postavila sam kako bi bila sigurna kako svi ispitanici uistinu rade u Montessori odgojnim skupinama te imaju završeno potrebnu dodatnu edukaciju.

Analizom odgovora saznala sam da sve ispitanice imaju završenu potrebnu dodatnu edukaciju te su, u trenutku provođenja istraživanja, bile odgajateljice u Montessori skupinama.

U nastavku sam postavila pitanja koja su se odnosila na strukturu Montessori skupine u kojoj rade. Za početak, pitanje se odnosilo na prostorno-materijalno uređenje skupine. Zanimalo me jesu li sve skupine strogo uređene prema Montessori principima (imaju li sve potrebne kutiće, održavaju li se vježbe svih kategorija,…). Ispitala sam jesu li odgajateljice u jasličkoj ili vrtićkoj skupini, koliko je djece upisano u skupinu u kojoj rade te koja je njihova dob. Ispitala sam koliko je odgajatelja u Montessori skupini u kojoj rade te koliko je djece s teškoćama (koja posjeduju rješenje) u skupini u kojoj rade.

Dvije, od tri, ispitanice zaposlene su u vrtićkoj Montessori skupini u kojima je upisano 24-ero djece u dobi od 3 do 6 godina. U obje skupine zaposlena su tri Montessori odgajatelja. U jednoj skupini upisano je jedno dijete s teškoćom koje posjeduje rješenje, dok se u drugoj vrtićkoj skupini nalazi dvoje djece s teškoćama koja posjeduje rješenje o istim. Treća ispitanica zaposlena je u jasličkoj Montessori skupini. U jasličku skupinu upisano je 11-ero djece te su u skupini dvije Montessori odgajateljice. U jasličkoj skupini, u kojoj radi ispitanica, nije upisano niti jedno dijete s teškoćama koje posjeduje rješenje. Sve tri ispitanice odgovorile su kako su njihove odgojne skupine u potpunosti uređene prema Montessori principima.

Sljedeći set od pet pitanja imao je za cilj saznati nešto pobliže o djeci s teškoćama u skupini u kojoj ispitanice rade te teškoćama s kojima su se susretale tijekom rada u Montessori odgojnim skupinama. Pitanja su se odnosila na uočavanje teškoća kod djece koja ne posjeduju rješenje, upućivanja djece na obradu te s kojim se sve teškoćama susreću u svojoj skupini. Također, postavila sam pitanje postoji li u skupini treći odgajatelj zbog velikog broja djece s teškoćama ili osobni pomoćnik za određeno dijete. Isto tako, od ispitanica se tražilo da označe skupine teškoća s kojima su se susretale u radu.

Sve ispitanice odgovorile su kako primjećuju da, osim djece s teškoćama koja posjeduju rješenje, primjećuju teškoće kod još neke djece iz skupine u kojoj rade. Dvije od tri ispitanice navele su kako su u tijeku svog rada upućivale djecu iz skupine i savjetovale roditelje na daljnju

obradu. Najčešće teškoće s kojima su se ispitanice u svom radu susretale su djeca s govornim teškoćama, ADHD-om, djeca s mentalnim oštećenjima, autizmom te djeca s Downovim sindromom. Iako je pedagoginja za vrijeme intervju navela suprotno, dvije, od tri, ispitanice navele su kako u skupinama u kojima rade postoji treći odgajatelj ili osobni pomoćnik koji je zaposlen zbog djece s teškoćama koja su upisana u Montessori skupinu. Posljednje pitanje iz ove skupine odnosilo se na teškoće s kojima su se odgajateljice u svojoj karijeri susretale. Sve ispitanice navele su kako su se susretale s djecom s oštećenjima jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenja, što je u *Godišnjem izvješću* navedeno kao skupina teškoća koja je najzastupljenija među populacijom djece koja je upisana u ovaj vrtić te je i pedagoginja u intervjuu navela kako su upravo jezične teškoće one koje prednjače među djecom. Dvije, od tri, ispitanice navele su kako su se susrele s djecom s poremećajima u ponašanju i oštećenjem mentalnog zdravlja, a nijedna od ispitanica nije se susrela s djecom s oštećenjem organa i organskih sustava.

Kako bi usporedila subjektivna mišljenja i iskustva ispitanica s rezultatima istraživanja koja sam navodila u teorijskom dijelu rada (Awes (2012), Drigas i Gkeka (2017), Schacter i Jo (2016), Dogru (2015), Kareem (2015)), postavljena su pitanja koje bi Montessori vježbe i materijale nudili djeci s određenom teškoćom. Odgovori koje sam očekivala bile su točno određene i konkretne vježbe iz područja koje bi se nudile djeci s navedenom teškoćom, no velik dio odgovora bila su samo područja na koja bi se usmjerili (Tablica 3). Odgovori koje sam dobila bili su poprilično općeniti i dosta široki. S obzirom da su na neka pitanja ispitanice odgovarale točno određenom Montessori vježbom iz točno određenog Montessori područja, a na neka općenitim Montessori područjem, ne mogu donijeti zaključak radi li se o tome što pitanje nije dobro postavljeno ili su ispitanice zaista željele odgovoriti kako bi za neke teškoće bilo poželjno nuditi sve vježbe iz područja podjednako. Autorica Awes (2021) u svom radu navodi kako djeci s disleksijom odgovara fonetički pristup koji se koristi u Montessori pedagogiji, dok se posebno osvrće na nuđenje djeci vježbu slova od brusnog papira i pokretna abeceda iz područja jezika. Dvije su ispitanice na ovo pitanje odgovorile kako bi djeci s disleksijom nudila upravo vježbe iz područja jezika, dok je jedna ispitanica konkretno odgovorila da bi to bile vježbe *slova od brusnog papira* i *knjižica s jednom riječi*, što se donekle podudara s rezultatima istraživanja. Autorica Kareem (2015) je u rezultatima svog istraživanja navela kako su Montessori vježbe koje su usmjere na razvoj koordinacije i pokreta ruke imale pozitivne učinke u radu s djecom s dispraksijom. Jedna ispitanica je navela kako bi ona u radu s djecom s dispraksijom, *ovisno o tipu dispraksije* koristila vježbe koje *potiču finu i grubu*

motorike i *govorno-jezične vježbe*. Druga ispitanica navela je kako bi koristila Montessori vježbe koje pripadaju području senzomotorike, dok je treća ispitanica odgovorila kako bi djeci s dispraksijom nudila vježbe *hodanje po elipsi*, *senzorna podloga* i *senzorna klackalica*. Svi odgovori su na tragu rezultata istraživanja autorice Kareem (2015), sve ispitanice nudile bi djeci vježbe koje bi jačale njihovu senzomororiku i koordinaciju. Drigas i Gkeka (2017) u svom radu govore o Montessori matematičkim materijalima i njihovoj koristi pri tretmanu diskalkulije, dvije ispitanice su na ovo pitanje odgovorile kako bi i one djeci s diskalkulijom nudile vježbe iz područja matematike, dok je jedna ispitanica odgovorila kako bi nudila vježbe *prutovi u boji i brojke*, *brojke i žetoni*, *brojke od brusnog papira*. Posljednje pitanje iz ove grupe pitanja odnosilo se na Montessori vježbe koje bi ispitanice nudili djeci s nedostatkom pažnje i hiperaktivnosti (ADHD). Prva ispitanica odgovorila je kako bi nudila *vježbe iz područja svakodnevnog života*, kao što su *presipavanje, prenošenje, igre vodom, pijeskom, vježbe osjetilnosti, hodanje kroz labirint, hodanje po elipsi uz nošenje nekog predmeta*. Sve nabrojane vježbe zahtijevaju djetetovu koncentraciju i usmjeravanje pažnje na izvođenje iste. Druga ispitanica odgovorila je kako bi ona nudila vježbe iz područja svakodnevnog života, a treća ispitanica odgovorila je kako bi nudila vježbe *prelijevanje tekućine kapaljkom, presipavanje, premetanje sitnih predmeta pincetom* koje pripadaju području svakodnevnog živote, ali i vježbu *bočice sa šumovima* koja pripada području senzomotorike. Vježbe iz područja svakodnevnog života usmjerena su ka usklađivanju djetetovih pokreta i spretnosti (Philipps, 1999) što bi moglo imati pozitivan utjecaj na djecu s nedostatkom pažnje i hiperaktivnosti. Autor Dogru (2015) u zaključku svog istraživanja naveo je kako veliki pozitivan utjecaj na djecu s ovom teškoćom ima i stručnost samog Montessori odgajatelja da dijete vodi kroz aktivnost tako da ono radi samostalno te samostalno uočava i ispravlja vlastitu pogrešku.

Koje i Montessori vježbe ponudili djetetu s disleksijom?	
Ispitanica 1	vježbe iz govorno-jezičnog područja
Ispitanica 2	vježbe iz jezika
Ispitanica 3	slova od brusnog papira, knjižica s jednom riječi
Koje bi Montessori vježbe ponudili djetetu s dispraksijom?	
Ispitanica 1	ovisno o tipu dispraksije, poticanjem fine i grube motorike i govorno-jezične vježbe
Ispitanica 2	vježbe iz senzomotorike
Ispitanica 3	hodanje po elipsi, senzorna podloga, senzorna klackalica
Koje bi Montessori vježbe ponudili djetetu s diskalkulijom?	
Ispitanica 1	vježbe iz područja matematike
Ispitanica 2	vježbe iz područja matematike
Ispitanica 3	prutovi u boji i brojke, brojke i žetoni, brojke od brusnog papira
Koje bi Montessori vježbe ponudili djetetu s nedostatkom pažnje i hiperaktivnosti (ADHD)?	
Ispitanica 1	vježbe iz svakodnevnog života, npr. presipavanje, prenošenje, igre vodom, pijeskom, vježbe osjetilnosti, hodanje kroz labirint, hodanje po elipsi uz nošenje nekog predmeta
Ispitanica 2	vježbe svakodnevnog života
Ispitanica 3	bočice sa šumovima, prelijevanje tekućine kapaljkom, presipavanje, premetanje sitnih predmeta pincetom

Tablica 3. ponuđene vježbe ovisno o teškoći

Sljedeća skupina pitanja odnosila se na aktivnosti kojima se djeca s teškoćama bave. Pitanja su bila usmjerena na način prilagodbe aktivnosti djeci s teškoćama, nastojala sam saznati preferiraju li djeca s teškoćama više grupne ili individualne aktivnosti, strukturirane ili nestrukturirane, samostalno ili u paru. Isto tako, postavila sam pitanje uključivanja djece urednog razvoja u aktivnosti djece s teškoćama te kako djeca s teškoćama reagiraju na takvu vrstu pomoći, ako je dobiju.

Jedna od ispitanica, na pitanje o načinu prilagođavanja aktivnosti djece s teškoćama, odgovara kako djeci s teškoćama nudi samo jednostavnije Montessori vježbe. S druge strane, ostale ispitanice odgovaraju kako sve vježbe prilagođavaju individualnim potrebama djeteta. Jedna ispitanica uključuje *fizičko vođenje* djeteta u aktivnosti te *uključuje ostalu djecu* u aktivnosti djece s teškoćama. Druga ispitanica naglašava kako aktivnosti prilagođava nakon promatranja i praćenja interesa djeteta, isto tako, uključuje *konzultacije sa stručnim timom i kolegicama* iz skupine.

Opišite načine na koje aktivnosti prilagođavate djeci s teškoćama?

Ispitanica 1: *Promatranjem, prateći njihov interes i mogućnosti, individualnim pristupom, u svakodnevnoj komunikaciji s kolegicom, promišljanjem, vođenjem bilješki, sa stručnom timom.*

Ispitanica 2: *Jednostavnije vježbe.*

Ispitanica 3: *Fizičkim vođenjem, individualnim pristupom te uključivanjem druge djece.*

Na pitanje o odabiru grupnih ili individualnih aktivnosti djece s teškoćama, jedna ispitanica odgovara kako se u svom radu bazira na *grupnim aktivnostima*, dok ostale dvije ispitanice navode kako grupne ili individualne *aktivnosti nude djeci ovisno o teškoći i potrebi* samog djeteta. Jedna od ispitanica dodatno naglašava kako su *djeca s teškoćama uključena u sve aktivnosti* s ostalom djecom, ali se one prilagode njihovim mogućnostima.

Bazirate li se u radu s djecom s teškoćama na individualne ili grupne aktivnosti? Zašto?

Ispitanica 1: *Ovisno o teškoći. Djeca su uvijek uključena u sve aktivnosti zajedno s ostalom djecom i, naravno, aktivnost se prilagodi njima prema njihovim mogućnostima ovisno o tome što radimo.*

Ispitanica 2: *Grupne.*

Ispitanica 3: *Ovisno o teškoći i potrebi djeteta.*

Sljedeće pitanje odnosilo se na strukturu aktivnosti koje djeca s teškoćama preferiraju te upuštaju li se više u samostalne aktivnosti ili one u paru/grupi. Jedna ispitanica kratko je odgovorila da djeci s teškoćama više odgovaraju *strukturirane* aktivnosti. Sljedeća ispitanica odgovorila je kako je iz iskustva primijetila kako djeci s teškoćama odgovara *strukturirani prostor* koji nudi Montessori skupina, ali da se najčešće *bave samostalno izabranim slobodnim aktivnostima* (isto je odgovorila i treća ispitanica) te su najčešće u *samostalnoj igri*. Treća ispitanica još je dodala kako djeca s teškoćama *podjednako vremena provode u samostalnoj igri u grupi*.

Odgovaraju li djeci s teškoćama više slobodne ili strukturirane aktivnosti? Samostalne ili u paru/grupi?

Ispitanica 1: *Prema dosadašnjem iskustvu odgovara im strukturirani prostor, naravno, ovisno o teškoći mogu biti u paru, grupi ili samostalnoj aktivnosti, ali najčešće su u samostalnoj igri.*

Ispitanica 2: *Ovisno, ali više strukturirane.*

Ispitanica 3: *U većini slučajeva više ima odgovara slobodna aktivnosti po izboru, a podjednako aktivnosti provodi i samostalno i u grupi.*

Posljednji set pitanja odnosio se na aktivnosti djece s teškoćama u koje su uključena djeca urednog razvoja. Sve ispitanice odgovorile su kako u aktivnosti djece s teškoćama uključuju djecu urednog razvoja. Prva ispitanica odgovorila je kako se djeca s teškoćama u ovakvim slučajevima *vesele prijateljima* te im se *priključuju u igri*, a pretežno za svoje aktivnosti *biraju djecu mlađeg uzrasta*. Druga ispitanica odgovorila je kako djeca s teškoćama *reagiraju pozitivno* na uključivanje djece urednog razvoja u njihove aktivnosti te je odgovorila kako *ne biraju djecu određenog uzrasta*. Treća ispitanica odgovorila je kako djeca s teškoćama uključivanje djece urednog razvoja u aktivnosti ne doživljavaju kao pomoć, obzirom na to da su *potpuno integrirana u skupinu* te da nije primijetila da biraju djecu određenog uzrasta.

Pretposljednja skupina pitanja odnosila se na suradnju Montessori odgajatelja unutar skupine (viđenje uloge trećeg odgajatelja), suradnju odgajatelja sa stručnim timom, suradnju odgajatelja s pedagogom te suradnju odgajatelja u Montessori programu s roditeljima djece s teškoćama.

Dvije ispitanice, kao i pedagoginja u intervjuu, navele su kako je treći odgajatelj u Montessori skupini *ravnopravni član skupine* te da njegovo mjestu unutar skupine nema veze s brojem djece s teškoćama. Jedna ispitanica na ovo je pitanje nije odgovorila kako ulogu trećeg odgajatelja vidi ravnopravno, već da je on u skupini vrsta *pomoći u individualnom radu*.

Koja je uloga trećeg odgajatelja, ili eventualno pomoćnika, u skupini?

Ispitanica 1: *Uloga je da je ravnopravan kao i drugi te radi sve poslove kao i ostala dva odgojitelja iz skupine.*

Ispitanica 2: *Pomoć u individualnom radu.*

Ispitanica 3: *Sve tri odgajateljice su ravnopravne*.

Ispitanice su odgovorile kako na *dnevnoj bazi surađuju s članovima stručnoga tima*. Jedna ispitanica odgovorila je kako najčešće surađuje sa *psihologom*, dok su druge dvije ispitanice odgovorile kako su im *na raspolaganju svi članovi stručnoga tima* s kojima *surađuju ovisno o problemu*. Kao načine suradnje ispitanice su navele *komunikaciju prilikom dolaska stručnog suradnika, putem e-maila, telefona* te *prilikom planiranja*.

S kim od stručnog tima najčešće surađujete? Na koji način?

Ispitanica 1: *Surađujemo sa svim stručnim suradnicima edukacijski rehabilitator, logoped, pedagog, psiholog, zdravstveni voditelj. Surađujemo na dnevnoj bazi kada nam borave u skupini, putem e-maila, telefona, planiranja,…*

Ispitanica 2: *Psiholog.*

Ispitanica 3: *Ovisno o eventualnom problemu, cijeli stručni tim je na raspolaganju, a komuniciramo prilikom dolaska pojedinog stručnog suradnika (jednom tjedno).*

Na pitanje o konkretnoj suradnji s pedagogom, ispitanice su odgovorile kako surađuju. Dvije ispitanice su odgovorile kako se suradnja ostvaruje putem *radnih sastanaka*, dok je treća ispitanica izdvojila *komunikaciju unutar skupine* te suradnju putem *e-maila* i *telefona*.

Surađujete li s pedagogom? Ako da, na koji način?

Ispitanica 1: *Da, na dnevnoj bazi kada nam borave u skupini, putem e-maila, telefona, planiranja,…*

Ispitanica 2: *Da. Sastanci.*

Ispitanica 3: *Da, kroz radne sastanke.*

Sve ispitanice su odgovorile kako se mogu obratiti stručnim suradnicima ako imaju pitanja ili nedoumice vezane uz rad s djecom s teškoćama. Jedna ispitanica odgovorila je kako najčešće

surađuje s *edukacijskim rehabilitatorom*, dok je druga ispitanica odgovorila kako je to najčešće *logoped*.

Kada je u pitanju suradnja s roditeljima djece s teškoćama, jedna ispitanica odgovorila je kako ta suradnja ne iziskuje dodatan angažman. Druge dvije ispitanice odgovorile su kako za njih ova suradnju traži dodatan angažman u vidu *individualnih razgovora*.

Traži li suradnja s roditeljima djece s teškoćama poseban angažman? Ako da, na koji način?

Ispitanica 1: *Izrada individualiziranog plana. Možda dulji razgovori s roditeljima, individualni sastanci, suradnja između roditelja i edukacijskog rehabilitatora, logopeda ovisno o teškoći.*

Ispitanica 2: *Da. Individualni razgovori.*

Ispitanica 3: *Ne.*

Posljednja skupina pitanja u ovom anketnom upitniku bila je usmjerena na subjektivan dojam Montessori odgajatelja o samom programu. Ispitivala sam uviđaju li određene benefite upravo Montessori programa za djecu s teškoćama te što bi izdvojili kao glavne prednosti ili eventualne nedostatke Montessori programa kada su djeca s teškoćama u pitanju. Posljednje pitanje odnosilo se na inkluzivnije značajke Montessori programa u odnosu na redovni.

Sve tri ispitanice složile su se kako djeca s teškoćama, prema njihovom dosadašnjem iskustvu, imaju određene benefite od pohađanja Montessori programa. Jedna ispitanica navela je kako je upravo *Montessori okolina i pribor* od koristi djeci s teškoćama, dok je druga ispitanica navela kako je uočila da djeci s teškoćama odgovara *rutina* koju Montessori skupina nudi, *mješoviti uzrast* djece u skupini te *slobodan odabir vježbi*.

Kao glavne prednosti Montessori programa, kada su djeca s teškoćama u pitanju, jedna ispitanica izdvojila je postojanje *tri Montessori odgajatelja* što olakšava provođenje individualnog programa. Druga ispitanica navela je kako je prema njenom mišljenju, to upravo *poticajna okolina*, dok se treća ispitanica osvrnula i na nedostatke samog programa te je izdvojila *velik broj djece u skupini*.

Posljednje pitanje u ovom anketnom upitniku odnosilo se na inkluzivnije značajke Montessori programa u odnosu na redoviti. Prva ispitanica izdvojila je *pripremljenu okolinu, strukturirani prostor, pribor* te *dnevnu rutinu* kao značajke koje Montessori skupinu čine inkluzivnijom. Druga ispitanica odgovorila je kako je to *uređenje prostora* prema Montessori principima i

Montessori materijali, dok treća ispitanica nije primijetila razlike u odnosu na redovite programe.

Odgovori odgajatelja objasnili su na koji se način djeci s teškoćama prilagođavaju vježbe i aktivnosti. Iako je jedna od ispitanica odgovorila kako djeci s teškoćama nudi samo jednostavnije vježbe, ostale sudionice odgovorile su kako u vježbe i aktivnosti djece s teškoćama često uključuju drugu djecu, njihove vršnjake i prijatelje te fizički vode djecu u vježbama. Odgovorile su kako djeca s teškoćama takvu vrstu pomoći doživljavaju pozitivno te da se vesele pomoći svoji vršnjaka iako ju često i ne doživljavaju kao pomoć. Dio ispitanika odgovorilo je kako djeca s teškoćama biraju djecu mlađeg uzrasta za sudjelovanje u aktivnostima, dok je jedna ispitanica odgovorila kako ne primjećuje da djeca s teškoćama biraju uzrast, već da su ona potpuno integrirana u skupinu. Isto tako, rezultati pokazuju kako djeci s teškoćama više odgovaraju samostalne aktivnosti te da vrijeme češće provode u nestrukturiranim aktivnostima. Iako im više odgovaraju aktivnosti koje nisu strukturirane, ispitanice su odgovorile kako djeci s teškoćama odgovara prostor skupine koji je strukturiran te dnevna rutina skupine koja se poštuje. Odgovorile su kako to djeci daje osjećaj sigurnosti. Dvije ispitanice, i pedagoginja koja je sudjelovala u intervjuu, odgovorile su kako je pozitivna značajka Montessori skupine što u njoj djeluju po tri odgajatelja koja su ravnopravni članovi skupine te se tako aktivnosti i program mogu lakše prilagođavati djeci s teškoćama jer je veći broj odgajatelja u odnosu na redovni program, ali i da treći odgajatelji nisu zaposleni zbog djece s teškoćama ili kao njihovi pomoćnici. Bez obzira na tu tvrdnju, jedna ispitanica odgovorila je kako u skupini u kojoj ona radi, treći odgajatelj je zaposlen zbog broja djece s teškoćama te da je njegova uloga u skupini individualna pomoć djeci s teškoćama. Ovakvo shvaćanje trećeg odgajatelja u suprotnosti je sa shvaćanjem ostalih sudionika istraživanja, no zbog načina provođenja istraživanja s odgajateljima (online) nisam mogla dodatno ispitati takvo shvaćanje. Pozitivno je bilo saznati kako se svi članovi stručnoga tima na raspolaganju Montessori odgajateljima za bilo kakva pitanja i nedoumice vezane uz rad s djecom s teškoćama, a s obzirom na velik broj djece s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije najčešće surađuju s logopedom i rehabilitatorom. Ispitanici su odgovorili kako s pedagogom mogu surađivati i putem e-maila te da je dostupan i telefonski. Iako je pedagoginja u intervjuu odgovorila kako ona ne posjećuje objekte i skupine, ispitanica je odgovorila kako svakodnevno surađuje s pedagogom u skupini. Dio pitanja odnosio se na suradnju s roditeljima djece s teškoćama, dio ispitanica odgovorilo je kako suradnja s roditeljima djece s teškoćama ne iziskuje neku posebnu pripremu u odnosu na roditelje djece urednog razvoja. Spomenule su

eventualno češće individualne razgovore s njima. Iako je kurikulumom obuhvaćena i online podrška roditeljstvu te okrugli stolovi za roditelje djece s teškoćama, nijedna ispitanica nije spomenula ništa od toga te se postavlja pitanje provode li se ove aktivnosti uopće, ili ispitanicama njihovo provođenje ne predstavlja dodatan angažman. Na kraju intervjua te anketnih upitnika, postavila sam pitanje o subjektivnom mišljenju koje imaju o Montessori programu te misle li da postoje inkluzivnije značajke u odnosu na redoviti program. Dvije ispitanice odgovorile su kako su inkluzivne značajke Montessori programa upravo struktura prostora prema načelima Marije Montessori, Montessori pribor i vježbe te dnevna rutina skupine koja pozitivno utječe na djecu s teškoćama (isto je primijetila i pedagoginja). Začuđujuće je bilo pročitati kako jedna ispitanica, odgajateljica u Montessori skupini, ne uočava nikakvu razliku između Montessori programa i redovitih programa kada su inkluzivne značajke u pitanju.

9. Zaključak

Pomozi mi da to učinim sam geslo je Montessori pedagogije koja već niz godina djeluje u brojnim ustanovama ranog odgoja i obrazovanja diljem Republike Hrvatske. Odgojno obrazovni djelatnici, odgajatelji, stručni suradnici, roditelji, svi oni dio su odgojno-obrazovnog procesa djeteta te svi imaju zadatak djelovati u njegovom najboljem interesu i pomoći mu da se razvije u samostalnu i sretnu osobu koja će razviti sve svoje potencijale. Na koji način to čini Montessori pedagogija opisano je u ovom radu. Marija Montessori trudila se stvarajući svoju pedagogiju uvijek držati dijete u središtu. Potrebe, interesi i mogućnosti djeteta svakom odgajatelju u Montessori skupini trebali bi biti putokazi na koji način prilagoditi aktivnosti svakom pojedinom djetetu, kako bi ono zadovoljilo svoje interese te svakodnevno učilo nešto novo te otkrivalo svijet. Aktivnosti i vježbe u Montessori skupini oblikovane su tako da djecu vode kroz učenje tako da samostalno rade. Okolina je pripremljena tako da djeca biraju vježbe od jednostavnijih ka složenijima, da rade samostalno ili u paru te da mogu uočiti sami ako su napravili pogrešku i sami ju ispraviti. Montessori pedagogija nudi potpunu samostalnost i autonomnost djeci. Kako je sama Marija Montessori svoj rad s djecom započela baveći se djecom s teškoćama, ne čudi što je ostalo uvriježeno mišljenje kako je Montessori pedagogija namijenjena upravo njima. Iako nije u potpunosti točno, i rezultati provedenog kvalitativnog istraživanja ukazuju da upravo djeca s teškoćama imaju određene benefite pohađajući ovaj program. Ispitanice koje su sudjelovale u provedenom istraživanju odgovorile su kako uviđaju da djeca s teškoćama imaju određene benefite od pohađanja Montessori programa, kako djeci s teškoćama odgovara rutina koju im ova skupina nudi te mješoviti uzrast djece u skupini. Osim benefita koje Montessori program nudi djeci s teškoćama, cilj istraživanja bio je dobiti uvid u praksu Montessori odgajatelja u radu s djecom s teškoćama, ispitati način sastavljanja odgojnih grupa u Montessori programu, njihovu strukturu te oblike rada s djecom s teškoćama. Nadalje, ovo istraživanje za cilj je imalo i pozicionirati pedagoga u cjelokupnom procesu rada s djecom s teškoćama, dobiti uvid u njegovu ulogu u radu alternativnih programa općeniti, a s naglaskom na Montessori program.

U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija. Poziv na ovo istraživanje upućeno je 9 Montessori odgajatelja te 1 pedagoginji. Pozivu na sudjelovanje na istraživanje, nakon 2 upućena poziva, odazvala su se 3 Montessori odgajatelja (2 vrtićke, 1 jasličke skupine) te pedagoginja. Ovaj uzorak smatram i potencijalnim nedostatkom ovog istraživanja, veći uzorak dao bi bolji uvid u samu praksu. Smatram da bi se dobila cjelovitija slika o načinu rada kada bi se više odgajatelja odazvalo ovakvoj vrti istraživanja. Isto tako, online način provođenja

anketiranja odgojitelja ima određene nedostatke. Smatram da bi za buduća istraživanja bilo poželjno, umjesto anketnih upitnika, provesti intervju uživo s odgajateljima kako bi mogli postavljati potpitanja te odmah razjasniti ako neko pitanje ili odgovor nije dovoljno jasan. Iščitavajući odgovore na neka pitanja, nisam mogla procijeniti jesu li sama pitanja nejasno formulirana ili su ispitanice jednostavno izgubile interes za odgovaranje te su odgovarale jednom riječju i vrlo općenitim odgovorima, a neki odgovori bili su čak i u suprotnosti s Kurikulumom ustanove. Spomenula bih i subjektivnost istraživačice kod analize intervju i anketnih upitnika koja je mogla dovesti do nenamjernog izostavljanja segmenata koji bi mogli dovesti do uviđanja šire slike.

Unatoč svim navedenim ograničenjima rada, ovo istraživanje svakako jest doprinijelo dobivanju uvida u način rada s djecom s teškoćama u Montessori odgojnim skupinama i načinu strukturiranja skupina. Kroz razgovor s pedagogom, nisam uspjela u potpunosti pozicionirati njegovu ulogu u radu Montessori skupina. Odgovori koje sam dobila više su se odnosili na suradnju ostalih stručnih suradnika i odgajatelja te djece s teškoćama. Vjerujem da bi se postavljanjem dodatnih pitanja o konkretnijem opisu poslova stručnog suradnika pedagoga u cjelovitom stručnom timu mogao daleko bolje detektirati njegov konkretan angažman prema djeci s teškoćama ili njihovim roditeljima.

Iako je istraživanje imalo određene nedostatke, mislim da su njegovi rezultati dobar pokazatelj za daljnja istraživanja. Smatram da bi korisno bilo i provesti istraživanje među roditeljima djece s teškoćama u Montessori programu o njihovim motivima za upis djece u isti, uočavanju pozitivnih ili negativnih utjecaja programa na razvoj njihove djece te zadovoljstvu istim, kvaliteti suradnje, najčešćim sugovornicima unutar stručnoga tima, razlozima uspostavljanja suradnje itd.

10. Literatura

Američka psihijatrijska udruga, (2013). DSM-V, Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje. Zagreb: Naklada Slap.

Arapović, D., Grobler, M. i Jakubin, M. (2010). Narativni diskurs predškolske djece s posebnim jezičnim teškoćama. Logopedija, 2(1), 1-6.

Awes, A. (2012). Supporting the dyslexic child in the Montessori environment. *Communications, 1*(2), 54.

Babić, N., Irević, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 6*(4-5 (30-31)), 551-575.

Bašić, S., (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D., (ur.): *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.

Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja, 8*(2), 205-214.

Batinić, M. (2003). Prikaz modela odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u Rijeci. U: Dulčić, A. i Pospiš, M. (Ur.), Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 37-42.

Brajša-Žganec A., Brkljačić T. i sur (2014). Analiza stanja prava djece u Hrvatskoj. UNICEF

Britton, L. (2000). Montessori učenje kroz igru za djecu od 20 do 5 godina. Zagreb: Hena Com.

Courtier, P. i sur. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development,* 2021(0), 1-20.

Dattke, J. (2014). A Montessori Model for Inclusion. *NAMTA Journal, 39*(3), 107-119.

Dogru, S. S. Y. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews, 10*(6), 733-738.

Drigas, A. i Gkeka, E. G. (2017). ICTs and Montessori for Learning Disabilities. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, *5*(3), 77-84.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (23.06.2021.)

Feez, S. (2010). Montessori and Early Childhood, London: Sage Publicatons.

Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba božja: liturgijsko-pastoralna revija*, *58*(4), 443-464.

Gutek, G. L. (2004). The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method. Rowman & Littlefield Publishers.

Hu, F. T., Ginns, P. i Bobis, J. (2015). Getting the point: Tracing worked examples enhances learning. *Learning and Instruction*, *35*, 85-93.

Igrić, L. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. *U: Igrić, Lj. i sur. Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 159-203).* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.

Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *56*(1.-2.), 65-77.

Jamieson, N. (2005). *The contribution of the Montessori approach to multisensory approaches to early learning disabilities* (Doctoral dissertation)

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, *8*(1), 0-0.

Kareem, J. (2015). Effectiveness of Activity Based Program in Enhancing Fine Motor Skills of Children with Dyspraxia. *Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies*, *2*(5), 76-84.

Lillard, P. P. i Jessen, L. L. (2008). *Montessori from the start: the child at home, from birth to age three*. Schocken.

Ljubas, M., Ralić, Ž. (2013), Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 3: 435-453.

Matijević, M. (2001), Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije. Zagreb: Tipex.

Montessori M. (2013), Upijajući um. Beograd: DN Centar.

Montessori, M. (1967), The discovery of the cild. New York: Ballantine Books.

Montessori, M. (2003), Dijete: tajna djetinstva. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2010) http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (02.07.2021.)

Philipps, S. (1999), Montessori priprema za život. Odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (04.08.2021.)

Pravilnik o sadržaju i obrascima pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjim vrtićima (NN 83/2001), dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html (04.01.2022.)

Reinecke, K. J. (2015). The Dyslexic Student and the Montessori Method for Early Literacy. *Research paper*, dostupno na: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45178432/Dyslexia___Montessori-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1651062975&Signature=F7gM-V03Na2l0CBV4EyA8Pyt0Et4Zkpgro8~aJ3GMp8Fr6qRifMFvvNkfwvZxh72EZxM~ge2g~qL5W-e-7ZWxTSUP8U2y6M57Ugqcp3T3rGqil5qjiPTfvixRzwKXcJg9DYr~q8x69q08xv9AMGm~tZsvgYZH7AGSrig8oFwPHQCpgsQtvLiuwj39zj3UdA8sHmjkwH4o6ZvNLIUgGTNof4z2QqJOEx1W2oOelOs5F9e1gUvyB4a8n-upQKnvEzgU9hp450e6nyWdLz3VHhJWLC04tehOGYb2JB7GET1vG6u8ErPTJQzYlOb~9Gyvd~uS7sWfdlNmNBLCL0-NhxpJg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (27.04.2022.)

Schacter, J., i Jo, B. (2016). Improving low-income preschoolers mathematics achievement with Math Shelf, a preschool tablet computer curriculum. *Computers in Human Behavior*, *55*, 223-229.

Schäfer, C. (2015), Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

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

Slunjski, E. (2011), Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021)

Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtićima i nižim razredima osnovne škole. Čakovec: Zrinski.

Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1): 141-153.

Wikefeldt, U. (2011). Maria Montessori – holistički pristup životu. U: Ivon, H. i sur. (Ur.), *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća: Udruga Montessori pedagogije, 47-57.

Prilozi

Prilog 1

Upitnik za odgajatelje

Spol?

Dob?

Stručna sprema?

Godine radnog staža u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja?

Dodatna naobrazba za Montessori odgajatelja?

Godine radnog staža u Montessori programu?

Broj djece u Montessori skupini?

Dob djece u Montessori skupini?

Je li skupina u kojoj radite u potpunosti uređena po Montessori principima (ima sve kutiće, održavate li vježbe svih kategorija,…)?

Broj odgajatelja u Montessori skupini?

Broj djece s teškoćama koja posjeduju rješenje?

Primjećujete li kod još neke djece teškoće (osim djece koja posjeduju rješenje)?

Jeste li uputili neko dijete na obradu?

Postoji li u skupini, zbog broja djece s teškoćama, treći odgajatelj ili pomoćnik?

Teškoće koje djeca u skupini imaju?

Jeste li se susreli s djecom sa sljedećim teškoćama:

- oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- oštećenja organa i organskih sustava

Ako jeste, koje biste Montessori vježbe nudili djeci s:

- disleksijom

disgrafijom

diskalkulijom

ADHD-om

Na koji način aktivnosti prilagođavate djeci s teškoćama?

Bazirate li se u radu s djecom s teškoćama na individualne ili grupne aktivnosti? Zašto?

Odgovaraju li djeci s teškoćama više slobodne ili strukturirane aktivnosti? Samostalne ili u paru/grupi?

Uključujete li u rad s djecom s teškoćama djecu urednog razvoja? Ako da, kako djeca s teškoćama reagiraju na ovakvu vrstu pomoći? Biraju li djeca s teškoćama određenu djecu i/ili uzrast u svojim aktivnostima?

Koja je uloga trećeg odgajatelja, ili eventualno pomoćnika, u skupini?

S kim od stručnog tima najčešće surađujete? Na koji način?

Surađujete li s pedagogom? Ako da, na koji način?

Možete li se obratiti stručnim suradnicima kada imate pitanja ili nedoumice vezane uz rad s djecom s teškoćama te s kojima najčešće surađujete?

Surađujete li s roditeljima? Traži li suradnja s roditeljima djece s teškoćama poseban angažman?

Prema Vašem mišljenju i iskustvu, imaju li djeca s teškoćama benefite od pohađanja upravo Montessori programa? Kakve?

Što možete izdvojiti kao glavne prednosti i eventualne nedostatke Montessori programa kada je riječ o djeci s teškoćama?

Što biste izdvojili kao inkluzivnije karakteristike Montessori programa u odnosu na redovne vrtićke skupine?

Prilog 2

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO ZA ODGAJATELJE

Poštovani odgajatelji,

moje ime je Lucija Vlašić i studentica sam druge godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U svrhu izrade diplomskog rada pod nazivom Pedagoška koncepcija Marije Montessori u radu s djecom s teškoćama provodim istraživanje o kojem Vas ovim putem želim informirati i pozvati Vas na sudjelovanje. Predmet ovog istraživanja je rad s djecom s teškoćama u kontekstu Montessori pedagogije. Cilj istraživanja je prikazati načela Montessori pedagogije te ih objasniti u kontekstu rada s djecom s teškoćama, prikazati teškoće s kojima se odgajatelji najčešće susreću te neke oblike uključenja djece s teškoćama u odgojno-obrazovne ustanove te se upoznati s načinima rada s djecom s teškoćama Montessori vrtićkoj skupini. Svi podaci koji će se prikupiti tijekom istraživanja bit će korišteni isključivo u svrhe izrade diplomskog rada, a materijali i upitnici bit će pohranjeni 6 mjeseci nakon obrane diplomskog rada te će uvid u iste imati samo još mentorica na diplomskom radu. Sudjelovanje u istraživanju u potpunosti je dobrovoljno te se u bilo kojem trenutku može odustati od sudjelovanja u istom. Sudjelovanje je u potpunosti anonimno te se osobni podaci neće spominjati nigdje u radu niti će biti traženo da sudionici navedu iste. Predviđeno vrijeme potrebno za ispunjavanje anketnog upitnika je 20 minuta. Svi podaci dobiveni u istraživanju koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada, a odgovori na pitanja iz upitnika će se citirati ili parafrazirati u istom. Ako bilo tko od sudionika ima dodatna pitanja ili nedoumice, mogu mi se obratiti putem e-mail adrese: lucija.vlasic39@gmail.com.

Unaprijed hvala na pomoći i ukazanom povjerenju.

S poštovanjem, Lucija Vlašić

Prilog 3

Protokol intervjua s pedagogom

Spol?

Dob?

Stručna sprema?

Godine radnog staža u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja?

Tko sve čini Vaš stručni tim?

S kim najbliže surađujete kada su u pitanju alternativni programi/djeca s teškoćama? Na koji način?

Kako biste općenito procijenili suradnju s drugim članovima stručnog tima i odgajateljima?

Koji sve alternativni programi postoje u Vašem vrtiću?

Koliko je djece/djece s teškoćama upisano u vrtić, a koliko od njih pohađa Montessori program?

Jeste li se imali priliku (ili drugi članovi stručnog tima) usavršavati se u alternativnim programima (eventualno Montessori)?

(ako je odgovor na prethodno pitanje takav da veliki postotak djece s teškoćama pohađa Montessori program) Zašto je to tako?

Kada roditelji djeteta s teškoćama dođe na upise, traže li oni sami Montessori program ili ih Vi savjetujete? Postoje li djeca koja imaju uputu od vanjske institucije da upišu baš Montessori program (npr. Vinko Bek)?

Koji su razlozi da biste nekom savjetovali upis djeteta u Montessori program?

Nudite li usavršavanja ili dodatne edukacije, poticaje ili sl. odgajateljima koji u skupinama imaju dijete s teškoćama ? Ako da, možete li spomenuti neke?

Provodi li se u ustanovi individualni rad s djecom s teškoćama, izvan skupine (brojke) te na koji način?

Koliko je trećih odgajatelja ili pomoćnika uključeno u Montessori skupine? Postoje li sugestije ili upute o suradnji trećih i matičnih odgajatelja(rotiraju li se)?

Je li postajala situacija da ste iz Montessori skupine upućivali djecu u specijaliziranu ustanovu, ako da, možete li reći nešto više o tome?

Što biste izdvojili kao inkluzivnije karakteristike Montessori programa u odnosu na redovne vrtićke skupine?

Prilog 4

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO ZA PEDAGOGA

Poštovana pedagoginjo,

moje ime je Lucija Vlašić i studentica sam druge godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U svrhu izrade diplomskog rada pod nazivom Pedagoška koncepcija Marije Montessori u radu s djecom s teškoćama provodim istraživanje o kojem Vas ovim putem želim informirati i pozvati Vas na sudjelovanje. Predmet ovog istraživanja je rad s djecom s teškoćama u kontekstu Montessori pedagogije. Cilj istraživanja je prikazati načela Montessori pedagogije te ih objasniti u kontekstu rada s djecom s teškoćama. Ovim istraživanjem nastojat će se pozicionirati i uloga pedagoga u cijelom procesu te opisati na koji način se odvija njegova suradnja s djecom s teškoćama, odgajateljima i roditeljima. Sudjelovanje u istraživanju u potpunosti je dobrovoljno te se u bilo kojem trenutku može odustati od sudjelovanja u istom. Sudjelovanje je u potpunosti anonimno te se osobni podaci neće spominjati nigdje u radu niti će biti traženo da navedete iste. Intervju će se snimati diktafonom u audio formatu u svrhu kasnije izrade transkripta. Predviđeno vrijeme trajanja intervjua je 30 minuta, a prije sudjelovanja bit će Vam poslana Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju, potpisivanjem koje dajete pristanak za sudjelovanje. Svi podaci dobiveni u istraživanju koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada, a dijelovi intervjua i odgovori na pitanja iz upitnika će se citirati ili parafrazirati u istom. Snimka će se po završetku transkribiranja izbrisati, a anonimizirani transkript i Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju će se čuvati odvojeno, u elektroničkom obliku 6 mjeseci od obrane diplomskog rada. Ako imate dodatna pitanja ili nedoumice, možete mi se obratiti putem e-mail adrese: lucija.vlasic39@gmail.com.

Unaprijed hvala na pomoći i ukazanom povjerenju.

S poštovanjem, Lucija Vlašić

Prilog 5

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

Zagreb, 21. rujna 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagogijskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 21. rujna 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Pedagoška koncepcija Marije Montessori u radu s djecom s teškoćama

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević SImić

Voditeljica istraživanja: Lucija Vlašić

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagogijskim istraživanjima

Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone:+385(0)1 4092 005, Fax:+385(0)1 6156 879

IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr