

Primjena Montessori pedagogije u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Crnov, Valerija

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:180523>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-31**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Dvopredmetni studij hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije

Valerija Crnov

Primjena Montessori pedagogije u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Završni rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2022

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju
Dvopredmetni studij hrvatskog jezika i književnosti i pedagogije

Valerija Crnov

**Primjena Montessori pedagogije u radu s djecom s teškoćama u
razvoju**

Završni rad
Društvene znanosti, Pedagogija, Posebne pedagogije

Mentor: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2022

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

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

IZJAVA

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

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

U Osijeku, datum

15. 9. 2022.

Valerija Crnov 0122234510
ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK:

Ovaj rad opisuje primjenu Montessori pedagogije u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Iako se načela Montessori pedagogije mogu primijeniti na sve vrste razvojne teškoće, u ovom je radu poseban naglasak stavljen na djecu s oštećenjem vida. Budući da se slijepa i slabovidna djeca u svakodnevnom životu najviše oslanjaju na slušnu i taktilno-kinestetsku percepciju, u radu se opisuje primjena Montessori pribora za razvoj osjetila opipa i sluha. Uz to, u radu se opisuje struktura grupe u Montessori vrtiću te integracija djece s teškoćama u razvoju u redovit Montessori program.

Ključne riječi: *djeca s teškoćama, integracija, Montessori pedagogija, oštećenje vida*

SADRŽAJ:

1. UVOD	6
<u>2. ŽIVOT I RAD MARIE MONTESSORI</u>	7
<u>3. MONTESSORI PEDAGOGIJA</u>	9
<u>4. RAZVOJ DJETETA I RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI</u>	10
<u>4.1. RAZDOBLJE RAZVOJA OD ROĐENJA DO 6. GODINE</u>	10
<u>4.2. RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI</u>	13
<u>5. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU</u>	18
<u>5.1. DJECA S OŠTEĆENJEM VIDA</u>	19
<u>6. UKLJUČIVANJE DJETETA S POTEŠKOĆAMA U MONTESSORI GRUPU</u>	21
<u>7. ZAKLJUČAK</u>	24
<u>8. LITERATURA</u>	25

1. UVOD

Montessori pedagogija alternativna je pedagoška koncepcija koju je osmislila talijanska liječnica Maria Montessori. Montessori načela primjenjiva su kako u radu s djecom urednog razvoja tako i u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Prema Philipps(1999), terapijski se rad prema Montessori načelima može provoditi od najranije dobi. Budući da su kod djece s teškoćama u razvoju mnoga osjetilna iskustva izgubljena, terapijskim se radom nastoji uravnotežiti opseg osjetilnih iskustava. Iako se Montessori pedagogija može primijeniti na sve vrste razvojnih teškoća, u ovom će radu poseban naglasak biti na djeci s oštećenjem vida. Rad je podijeljen u nekoliko cjelina. U prvom dijelu opisuju se načela Montessori pedagogije i razvoj djeteta do šeste godine života. U središnjem dijelu rada definiraju se pojmovi djeca s teškoćama u razvoju i djeca s posebnim potrebama te se navode vrste teškoća. Također se opisuju karakteristike ponašanja slijepe i slabovidne djece te se iznose prijedlozi za poticanje njihova razvoja prema načelima Montessori pedagogije. U posljednjem poglavlju opisuje se integracija djece s teškoćama u razvoju u Montessori grupu.

2. ŽIVOT I RAD MARIE MONTESSORI

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. godine u uglednoj talijanskoj obitelji. U skladu s tradicionalnom ulogom žene u ondašnjoj Italiji, otac Alessandro i majka Renilde željeli su da postane učiteljica, no ona se tome oštro protivila. Tako je, slijedeći vlastitu intuiciju, 1883. upisala tehničku školu koja je u to vrijeme bila rezervirana za dječake (Seitz i Hallwachz, 1996). Ondje se povećao njezin interes za prirodne znanosti a time i za studij medicine. Budući da je i studij medicine u to vrijeme bio namijenjen muškarcima, Montessori se za vrijeme studija susretala s brojnim poteškoćama i preprekama. Tako je, primjerice vježbe iz anatomije morala izvoditi u kasnim večernjim satima da njezine kolege ne bi vidjele kako secira mrtva ljudska tijela (Matijević, 2001). Usprkos tome ostala je marljiva i disciplinirana te nije dopuštala da joj otmu njezinu individualnost. (Seitz i Hallwachz, 1996). Krajem studija Montessori se počela zanimati za psihijatriju i pedijatriju. (Matijević, 2001). Diplomirala je 1886. godine i, budući da je bila prva žena koja je upisala studij medicine u Italiji, postala prva talijanska liječnica. Godinu dana kasnije zaposlila se na psihijatrijskoj klinici gdje je zatekla grupu slaboumne djece bez odgovarajuće stručne pomoći u razvoju (Matijević, 2001). Prema Philipps,1999 to nisu bila mentalno retardirana djeca u današnjem smislu, već djeca koja se nisu mogla uklopiti u obitelj ili školu pa su zbog toga bila zatvarana u posebne ustanove. Djeca su tamo živjela u nehumanim uvjetima. Bila su zatvorena u malom prostoru, a osobe koje su ih čuvale nisu skrivale svoje gađenje prema njima. Promatrajući tu djecu Montessori je zaključila da su ona više pedagoški negoli medicinski problem (Matijević, 2001). Nakon što je tu tezu zastupala na pedagoškom kongresu u Torinu 1899. godine, ministarstvo prosvjete u Rimu omogućilo joj je praktični rad i zadužilo ju za stručno osposobljavanje učitelja za rad s djecom s teškoćama (Philipps, 1999). Tako se Maria Montessori počela baviti s djecom s teškoćama u razvoju. U želji da im pruži odgovarajuću stručnu pomoć počela je proučavati radove francuskog liječnika J. M. Itarda i njegovog učenika E. Seguina. Itard je pokušavao osposobiti osjetila i potaknuti intelektualni razvoj dječaka koji je živio u šumi i ponašao se poput životinje (Seitz i Hallwachs, 1996). Itard je tvrdio da se sustavnim promatranjem i primjenom odgovarajućih odgojnih postupaka može pomoći djeci s teškoćama u razvoju. Također je tvrdio da se sustavnim vježbanjem može razviti svako osjetilo. Smatrao je da se djecu s poteškoćama u razvoju može osposobiti za samostalno zadovoljavanje životnih potreba (Matijević, 2001). Njegov je učenik Eduard Seguin u radu s nagluhom djecom razvio materijal za vježbanje sezomotoričkih sposobnosti. Inspirirana njihovim radovima Montessori je oblikovala vlastitu pedagošku koncepciju i vlastiti pribor.

Budući da je iduće poglavlje posvećeno načelima Montessori pedagogije, za sada je dovoljno reći da je Montessori pribor namijenjen kako djeci s teškoćama u razvoju tako i zdravoj djeci (Seitz, Hallwachz, 1996). Nakon što je 1901. godine napustila psihijatrijsku kliniku i medicinsko-pedagoški institut na kojem je radila na spomenutom osposobljavanju učitelja za rad s djecom s teškoćama, Montessori se ponovo upisala na sveučilište. Ondje je, u želji da nauči kako pomoći djetetu da ostvari svoje prirodne potencijale i razvije se u samostalnu, plemenitu i odgovornu odraslu osobu, proučavala psihologiju, pedagogiju i antropologiju. Tako je 1904. ponovno diplomirala te postala profesorica antropologije (Philipps, 1999). Još je nekoliko godina ostala na sveučilištu radeći kao profesorica antropologije. Za to je vrijeme provela brojna antropološka istraživanja koja su bila orijentirana prema pedagogiji (Seitz, Hallwachz, 1996). Godine 1906. dobila je priliku da sve ono što je nekoć primjenjivala i razvijala u radu sa slaboumnom djecom na psihijatrijskoj klinici pokuša primijeniti i u radu s mentalno zdravom djecom. Naime, te joj je godine povjereno čuvanje djece radnika dok su njihovi roditelji radili. U tu joj je svrhu dopušteno korištenje jednog stana u siromašnoj rimskoj četvrti San Lorenzo. U tom je stanu 6. siječnja 1907. godine službeno otvorena prva Dječja kuća, izvorno nazvana Casa dei Bambini (Seitz, Hallwachz, 1996). Prema riječima Marie Montessori to je bila prva škola za mentalno normalnu djecu od tri do šest godina. No, škola nije bila otvorena s njezinom metodom jer ona tada još nije ni postojala. To je bila škola u kojoj je, kako i sama kaže, tek nastala njezina metoda. Montessori je ubrzo primijetila da zdravu djecu, za razliku od one s teškoćama, ne treba poticati na korištenje njezinog pribora. Djeca su sama uzimala pribor s kojim su željela raditi, a u radu su pokazivala iznenađujuću koncentraciju. Takvim se spontanom radom djeca nisu umarala. Štoviše, Montessori je bila iznenađena zadovoljstvom i srećom koju su djeca pokazivala nakon obavljenog posla. Djeca su sve više i više napredovala i brojni su se posjetitelji dolazili uvjeriti u njihove sposobnosti. Čak i prilikom nenajavljenih posjeta, djeca su bila iznenađujuće ljubazna prema svojim posjetiteljima. Iznenađujuće sposobnosti i vještine koje su djeca iskazivala u toj prvoj Dječjoj kući rezultat su poticanja njihovih prirodnih snaga i potencijala osiguravanjem pripremljene okoline. Naime, Montessori je znala da svako dijete ima urođen plan svog razvoja kojeg pokušava slijediti. Da bi slijedilo taj plan, odnosno ostvarilo svoje prirodne potencijale, djetetu je potrebno pružiti odgovarajuću okolinu. Prema Montessori okolina mora zadovoljavati djetetove razvojne potrebe i omogućavati mu slobodu aktivnost. Bez pripremljene okoline dijete ne može slijediti svoj razvojni plan, stoga je ona temeljno načelo Montessori pedagogije (Montessori, 2003).

3. MONTESSORI PEDAGOGIJA

Promatrajući slobodnu aktivnost djece i njihovu interakciju s okolinom, Maria Montessori oblikovala je vlastitu pedagošku koncepciju (Schäfer, 2015). Ta se koncepcija temelji na poznavanju razvojnih faza dječje osjetljivosti i na poticanju djetetova samorazvoja (Matijević, 2001). Naime, Montessori je uočila da u određenoj fazi svog razvoja dijete obraća veću pozornost na određenu vrstu podražaja te da na njih spontano reagira. Na temelju toga zaključila je da svako dijete ima prirodne potencijale za samorazvoj, te da se oni mogu aktivirati samo u poticajnoj okolini (Matijević, 2001). Time se odmakla od dugo uvriježenog shvaćanja prema kojemu se dijete rađa kao *“prazna ploča“* ili *“prazna posuda“* koju odrasli tek trebaju ispuniti kako bi se ono razvilo u potpunu, odraslu osobu (Schäfer, 2015). Kao glavnu ulogu odraslih, odnosno onih koji skrbe o djetetu, isticala je osiguravanje prilagođene okoline koja će poticati njegov razvoj. Iako je za poticanje djetetova razvoja potrebno koristiti određene metode one ipak ne zauzimaju središnje mjesto u Montessori pedagogiji što potvrđuju i riječi Marie Montessori: *„Ne vidi se metoda. “Ono što se vidi je dijete“, njegova duša koja slobodna od prepreka djeluje u skladu sa svojom prirodom“* (Montessori, 2003.,:183). Prema Montessori, pronalaženje i uklanjanje svega onoga što ometa djetetovu slobodnu aktivnost trebalo bi biti temeljno odgojno načelo (Montessori, 2003). Bez poštivanja tog načela dijete ne može pokazati svoju pravu ličnost niti doseći vrhunac svog razvoja. Osim toga potrebno je voditi računa o dječjim interesima i željama, odnosno njihovom zadovoljstvu jer ono važan pokazatelj uspješnosti u radu (Philipps, 1999). Također je, za poticanje djetetovih prirodnih snaga i potencijala nužno poznavati osnovne karakteristike i etape njegova razvoja. Stoga iduće poglavlje donosi kratak pregled dječjih razvojnih faza od rođenja do šeste godine.

4. RAZVOJ DJETETA I RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI

Razvoj djeteta započinje već s rođenjem (Schäfer, 2015). Od rođenja djeteta nastoji upoznati svoju okolinu i načine svog djelovanja u njoj (Philipps, 1999). Prema Schäfer, 2015, razvoj se može definirati kao “multifaktorski“, interaktivni proces koji uključuje zrenje, učenje i elemente samoregulacije. Montessori taj proces opisuje kao interaktivan, dijaloški proces kojim djeteta izgrađuje svoj “duh“ odnosno slijedi svoj tajanstveni unutarnji plan izgradnje. U unutarnjem planu izgradnje skriveni su ranije spomenuti djetetovi prirodni potencijali. Ti se potencijali ne mogu unijeti izvana, ali se mogu poticati podražajima iz okoline (Schäfer, 2015). U tom je smislu razvoj djeteta usporediv sa razvojem sjemenke „u kojoj se također nalaze potencijali (unutarnji plan izgradnje), za neku biljku, no oni se razvijaju u raskošnu biljku tek kada dobiju za to optimalne uvjete. Nekima je potrebno puno vode i malo sunca, a drugima puno sunca i malo vode.“ (Schäfer, 2015.,:47). Kao što na razvoj sjemenke utječe mnoštvo faktora poput količine vlage i svjetlosti, tako i na razvoj djeteta utječe mnoštvo bioloških, fizičkih i društvenih faktora. Zbog toga je nemoguće govoriti o jednom „tipičnom“ tijeku razvoja. Umjesto toga treba imati na umu da se svako djeteta razvija individualno i u skladu s vlastitim ritmom. Osim toga potrebno je uzeti u obzir dob djeteta i njegove interese jer se, prema Montessori, s obzirom na dob i različite interese, razvoj djeteta od novorođenčeta do odrasle osobe može podijeliti na tri različite faze. Prva faza obuhvaća razdoblje od rođenja do šeste godine. Budući da se u tom razdoblju polažu temelji za daljnji razvoj, Montessori ovu fazu naziva fazom temeljne izgradnje. Budući da je ta faza temelj istraživačkog interesa u ovom radu, ona će biti detaljnije opisana u nastavku. Druga razvojna faza je faza daljnje izgradnje od šeste do dvanaeste godine. Ona predstavlja stabilno razvojno razdoblje tijekom kojeg se ono prethodno naučeno dalje usavršava i diferencira. Treća, i posljednja, razvojna faza obuhvaća period između dvanaeste i osamnaeste godine. To je labilno razvojno razdoblje u kojem nastupa pubertet, odnosno započinje prelazak iz djetinjstva u mladenaštvo. U tom se razdoblju javljaju velike fizičke, ali i psihičke promjene. Ispitujući granice i propitkujući stvari u korijenu mladi u ovom periodu tragaju za vlastitom društvenom ulogom i životnim smislom (Schäfer, 2015).

4.1.RAZDOBLJE RAZVOJA OD ROĐENJA DO 6. GODINE

Kao što je već spomenuto, razdoblje od rođenja do šeste godine života, prva je i temeljna razvojna faza (Schäfer, 2015). Unutar nje Montessori razlikuje dva međuperioda: razdoblje razvoja od rođenja do treće godine te razdoblje razvoja od treće do šeste godine.

Opisujući razdoblje razvoja od rođenja do treće godine života, Montessori ističe kako nije dovoljno jednostavno samo voljeti dijete i pružiti mu adekvatnu tjelesnu skrb i njegu u vidu hranjenja, oblačenja i sl., već je potrebno omogućiti mu stjecanje različitih iskustava na kojima će se temeljiti daljnji razvoj. Naime, Montessori je primijetila da su djeca od najranije dobi osjetljiva na različite vanjske utjecaje. Ona neselektivno skupljaju osjetilna iskustva iz okoline, odnosno upijaju ih poput spužve (Schäfer, 2015). Stoga Montessori taj poseban fenomen u male djece naziva *“upijajućim umom”*. Prema Philipps, (1999), um djeteta upija dojmove, ugrađuje ih u sebe te se samostalno od njih oblikuje. Zbog toga se dijete ne može sjetiti načina na koji je nešto naučilo u dojenačkoj dobi jer je to naučeno jednostavno postalo dio njega. Suvremeni teoretičari razvoja ističu kako je učenje u dojenačkom razdoblju prije svega proceduralno, odnosno da dijete uči kako učiti i kako integrirati vještine, pravila i iskustva. Schäfer, 2015 ističe da, iako se dijete ne može sjetiti svojih prvih iskustava jer još nema razvijenu ja- svijest niti *hipokampus* (dio mozga koji pohranjuje iskustva i informacije te omogućuje epizodno pamćenje), ta se iskustva nikada ne gube, ona čine temelj za čitav život. Važnost ranih iskustava za razvoj inteligencije, ali i cjelokupne ličnosti potvrđuju i brojni rezultati suvremenih pedagoških i psiholoških istraživanja. Također potvrđuju razvoj društvenih kompetencija kod dojenčeta. Schäfer, 2015 navodi primjer jedne istraživačke skupine u Zürichu koja je ustanovila da mala djeca društveno ponašanje najčešće uče kroz igru s drugom djecom te da dojenčad stara nekoliko tjedana ne pokazuje samo interes za važne odrasle osobe iz svoje okoline, nego i za drugu djecu. Naime, spomenuta je skupina istraživača zamijetila da dojenčad uspostavlja kontakt s drugom djecom iste dobi, s njima razmjenjuje igračke ili rješava konflikte. Stoga je u zaključku istraživanja navedeno da *„Ako odrasli brzo posežu u nastale konflikte, onda oduzimaju djeci mogućnost da isprobaju vlastita rješenja i uče iz iskustva.“* (Schäfer, 2015.,:14 prema Westdeutsche Zeitung, 2004). Pored toga, Schäfer, 2015 ističe da dijete od rođenja posjeduje sve nužne kompetencije koje mu omogućuju da stupi u interakciju s okolinom. Tu mu interakciju u prvom redu omogućuju osjetila vida, sluha i mirisa pomoću kojih, prema Philipps, (1999), dijete zamjećuje prostor i u svom mozgu gradi prostornu shemu. Zbog toga Montessori zahtijeva da okolina koju dijete istražuje dugo ostane ista, navodeći da *„kad stalno gleda iste stvari dijete ih*

uči prepoznavati i nalaziti na njihovu mjestu, razlikujući kretanje predmeta koji se njišu na vjetru od kretanja živih bića“ (Montessori, 2003.,:80). Takva osjetilna iskustva uvlače se u psihičko područje djeteta gdje se međusobno povezuju i organiziraju te malo pomalo doprinose razvoju inteligencije. Stoga je važno djetetu osigurati okolinu u kojoj će ono vlastitom aktivnošću moći prikupiti elemente nužne za izgradnju mentalne konstrukcije. Ovdje se u prvom redu misli na osiguravanje predmeta kojima će se dijete moći služiti kako bi obavilo neki posao, a takvi se predmeti u Montessori pedagogiji nazivaju *“motivi aktivnosti“*. Montessori okolina i njoj pripadajući pribor detaljnije su opisani u poglavlju Montessori okolina. No, u razdoblju od rođenja do treće godine dijete još ne može obavljati cilju usmjerenu djelatnost. Ono tek počinje razvijati vlastite pokrete i služiti se predmetima s ciljem koji odrasle osobe ne razumiju (Montessori, 2003). Dijete se prema Schäfer, 2015 već tijekom prve godine života intenzivno koncentrira na funkcije pojedinih dijelova tijela i istražuje ih s velikom znatiželjom. Najprije se to odnosi na razvoj ruke, a kasnije i ostalih dijelova tijela. Osim pokreta u ovom se razvojnem razdoblju počinje razvijati i govor. Prema Philipps, 1999 učenje i usvajanje prvih riječi započinje između sedmog i osmog mjeseca života kada se u mozgu počinje razvijati govorno dominantna sfera. Razvoju govora i pokreta još ćemo se vratiti prilikom opisivanja senzibilnih faza djeteta do treće godine.

U drugom međurazdoblju, odnosno u periodu od treće do šeste godine života upijajući um nastavlja voditi dijete. No, za razliku od prethodnog razdoblja u kojem je odrasla osoba imala samo indirektan pristup djetetovom umu, ona mu sada počinje direktno pristupati putem jezika. Ovdje se nastavlja razvoj razumijevanja i volje pa dijete počinje sve više razlikovati i selektirati osjetilne dojmove (Philipps, 1999). Dakle, daljnji intelektualni razvoj djeteta se prema Montessori 2003 očituje u sposobnosti djeteta da s jasnoćom pohrani i razlikuje dojmove koje prima iz okoline. No, samo stjecanje iskustava i njihovo skupljanje nije dovoljno. Prema Schäfer, 2015 važno je da dijete ponavlja senzomotorička iskustva jer se time neuroni u njegovu mozgu automatski brzo povezuju u sinapse što mu omogućuje razvoj sposobnosti mišljenja. Ako pak dijete u svojoj okolini ne nalazi takva iskustva i nema ih prilike često ponavljati, u njegovu se mozgu ne mogu stvarati nove sinapse, niti se postojeće mogu održati. Zato je važno omogućiti djetetu da ponavlja neki pokret ili vježbu. Montessori je primijetila da mala djeca neumorno i ustrajno ponavljaju određenu vježbu bez ikakve izvanjske svrhe. Ona to jednostavno čine unutrašnje potrebe (Montessori, 2003). Nadalje Montessori ističe kako je uloga upijajućeg uma u ovom razvojnem razdoblju indirektno pripremati dijete za kasnije učenje u školi izazivajući

unutarnju umnu, duhovnu i duševnu izgradnju (Philipps, 1999 prema Montessori, 1994). S aspekta suvremenih znanstvenih spoznaja ta se uloga upijajućeg uma odnosi na dopunjavanje posebnih sustava mozgovne kore govorne komunikacije pomoću kojih dijete usavršava svoj govorni sustav te razvija poseban sustav za pisanje i poseban sustav za računanje (Philipps, 1999 prema Gschwend, 1994). Philipps, 1999 također navodi kako se u ovom razdoblju razvija kreativni dio djetetova senzomotoričkog sustava koji mu omogućuje umjetničko izražavanje i doživljavanje umjetničkih sadržaja. No, da bi dijete razvilo svoje stvaralačke sposobnosti potrebno mu je omogućiti doživljavanje različitih umjetničkih sadržaja i poticati slobodno, neuvjetovano umjetničko izražavanje i uvježbavanje grafomotoričkih vještina. U tu je svrhu Montessori razvila poseban pribor i vježbe koje djeci omogućuju doživljavanje različitih osjetilnih podražaja. Ona je također poticala sposobnosti finog razlikovanja unutar određenih osjetilnih kategorija. U skladu s tim, Montessori pribor za osjetila osmišljen tako da najprije traži uočavanje raspona količine nekog osjeta, a zatim određivanje količine tog osjeta. Imajući na umu da dijete u razdoblju od treće do šeste godine života skuplja informacije o svijetu koji ga okružuje i oblikuje pojmove i govorne simbole, Montessori je pripremila okolinu u kojoj dijete može pronaći potrebne poticaje i zadovoljiti svoje razvojne potrebe (Philipps, 1999).

4.2. RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI

Razdoblja posebne osjetljivosti ili senzibilne faze su razdoblja u kojima dijete iskazuje posebnu sklonost primanju određenih vrsta podražaja i na njih spontano reagira. Za vrijeme takvog razdoblja dijete percipira određene karakteristike u svojoj okolini i uči određene vještine, pri čemu druge naizgled zanemaruje (Philipps, 1999). Senzibilne faze pojavljuju se kod sve djece u dobi do šest godina. One tijekom razvoja periodično nadolaze. Kod djece koja nemaju nikakvih razvojnih teškoća javljaju se u približno istim vremenskim razmacima, a kad djece s teškoćama u razvoju pojedina razdoblja javljaju se sa zakašnjenjem i/ili izmjenama (Philipps, 1999 prema Roth, 1994/95). Dakle, senzibilne faze su vremenski ograničena razdoblja vezana uz određenu dob djeteta. Za vrijeme određene senzibilne faze dijete s iznenađujućom lakoćom i oduševljenjem usvaja određena znanja i vještine (Philipps, 1999). Zbog toga ih Schäfer, 2015 naziva „*prozorima učenja*“. Schäfer ističe da se za vrijeme senzibilnih faza, odnosno onda kada dijete uči, živčane veze u mozgu najbolje razvijaju. Prema Montessori dijete tijekom senzibilne faze ostvaruje maksimum svojih psihičkih postignuća (Montessori, 2003). Montessori senzibilnu fazu opisuje kao „*niz vrlo živih emocija koje proizlaze iz podsvijesti, oblikujući čovjekovu svijest*

doživljavanja kontakata s okolinom. One izlaze iz osjetilne zbrke omogućujući razlikovanje i odvijanje djelatnosti.“ (Montessori, 2003:70-71). Montessori je također primijetila da dijete prilikom obavljanja određene djelatnosti pokazuje iznenađujući stupanj koncentracije. Taj je fenomen u male djece nazvala polarizacijom pažnje. Riječ je sposobnosti male djece da meditativno utonu u neku stvar. Ta je koncentracija često kratkotrajna ali intenzivna stoga ju treba podržavati i poticati (Schäfer, 2015). Upravo taj visok stupanj usredotočenosti, životi i oduševljenja s kojim dijete obavlja određenu djelatnost omogućuje Montessori odgojitelju ili terapeutu da prepozna određenu senzibilnu fazu (Philipps, 1999). S obzirom na već opisani potencijal senzibilnih faza, ali i činjenicu da se jednom propuštena faza ne može više vratiti, iznimno je važno uočiti ju i iskoristiti. Ako dijete u svojoj okolini nailazi na zapreke koje ga sprječavaju da djeluje u skladu sa senzibilnom fazom u kojoj se nalazi, ono će prema Montessori 2003 pretrpjeti poremećaj ili čak deformaciju. To potvrđuje i Schäfer, 2015 navodeći da ako dijete tijekom senzibilne faze ne nailazi na odgovarajuće poticaje u svojoj okolini njegov se unutarnji plan izgradnje ne može optimalno razvijati. Uz to ističe da dijete tijekom senzibilnih faza stječe temeljne kompetencije kojima će se služiti cijeli život. Ono uči hodati, govoriti, hvatati i još mnogo toga (Schäfer, 2015). Prema Schäfer, 2015 sposobnost opažanja i mišljenja, motoričke sposobnosti i govor razvijaju se usporedno i ovise jedna o drugoj pa poticanje jedne dječje sposobnosti znači i poticanje ostalih sposobnosti u drugim područjima. Primjerice, poticanje svjesnog disanja kod djeteta znači i poticanje njegovog govorno- jezičnog razvoja jer se time oslobađaju dišni putovi i olakšava govor (Schäfer, 2015). Prema Schäfer, 2015 dijete u razdoblju do treće godine prolazi kroz tri senzibilne faze, odnosno u njegovu se razvoju mogu uočiti tri posebne senzibilnosti: senzibilnost za kretanje, senzibilnost za jezik i senzibilnost za red.

Tijekom razdoblja posebne osjetljivosti za kretanje, nekoordinirani pokreti novorođenčeta polako se usavršavaju. Dijete u ovom razdoblju ovladava nizom motoričkih radnji poput uspravnog hodanja, sjedenja i hvatanja. Paralelno s razvojem motoričkih sposobnosti kod djeteta se razvija sposobnost koncentracije i spoznavanja. No, da bi dijete naučilo služiti se pojedinim dijelovima tijela, ono ih najprije treba otkriti. Zbog toga dijete već s otprilike tri mjeseca promatra i pokreće svoju ruku. Ono isprva ne obraća pažnju na predmet koji hvata već na sam pokret. Ono hvata, podiže i pušta predmet da padne kako bi naučilo koordinirati pokrete svojih ruku. Tek kad razvije preciznije pokrete hvatanja dijete počinje ciljano hvatati i opipavati predmete cijelom površinom ruke. Opipavanjem različitih predmeta dijete razvija sposobnost diferenciranog opažanja, a time i inteligenciju. Opipavanjem dijete uči razlikovati različite

podražaje (toplo – hladno, glatko- tvrdo i sl.) i razvija shvaćanje. Ono shvaća da ti predmeti stvarno postoje. S vremenom dijete počine pokazivati sve veći interes za predmete u svojoj okolini, želi ih isprobati i naučiti njihove posebne mogućnosti. Malo po malo dijete postaje sve samostalnije i aktivnije. Prema Schäfer, 2015 dijete prije nego li napuni godinu dana već počinje djelovati, pokretati, premještati i pomicati predmete. Počinje shvaćati da njihovo djelovanje mijenja i utječe na svijet. Tako primjerice, ako pritisne prekidač za svjetlo zna da će prostoriju preplaviti svjetlo, odnosno mrak. Na taj način uči odnos uzroka i posljedice. Schäfer također ističe da se s otprilike godinu i pol razvija koordinacija oka i ruke koja djetetu omogućuje da uspješno izvede neku radnju (npr. da utakne dugme u prorez). Osim toga, ta mu koordinacija omogućuje da kasnije nauči čitko pisati. S otprilike dvije godine u djetetu se pojavljuje potreba za što raznovrsnijom upotrebom ruke kao oruđa, a time i za uspravnim i uravnoteženim hodom. U tom razdoblju dijete također želi oponašati odrasle i pokazati im što sve može. Ono želi sudjelovati u svakodnevnim kućanskim poslovima (Schäfer, 2015). No, odrasla osoba ne shvaćajući tu djetetovu želju kao njegovu životnu potrebu i prvu manifestaciju radnog nagona često ne daje djetetu prilike da sudjeluje u takvim aktivnostima (Montessori, 2003). Montessori navodi da odrasla osoba „dok gleda dijete koje poduzima goleme napore za obavljanje radnje koja se smatra beskorisnom ili glupom, i koju bi odrasla osoba mogla savršeno obaviti u trenutku, ona dolazi u napast da pomogne djetetu i da prekine izvođenje radnje koje je živcira“ (Montessori, 2003: 123). Tom greškom koju odrasli vrlo često nesvjesno čine, ne dopuštaju djetetu da nauči prevladati poteškoće. Samostalnim prevladavanjem poteškoća dijete razvija samostalnost i samopouzdanje. Dijete ne traži od odraslih da obave posao umjesto njega, već da mu pomognu da taj posao obavi samo. Njegova molba „pomoz mi da učinim sam“ upućuje na njegovu potrebu za jasnim pokazivanjem pojedinih pokreta i postupaka kako bi ono samostalno moglo obavljati pojedinu djelatnost (Schäfer, 2015).

Prije nego li nastupi razdoblje posebne osjetljivosti za jezik većina djece već učini velike razvojne korake. U pravilu, razdoblje posebne osjetljivosti za jezik javlja se nakon što dijete nauči koordinirati pokrete ruku. Naime, u djetetu se tijekom ove senzibilne faze pojavljuje potreba da imenuje ono što uzme u ruku. Dijete u ovom razdoblju shvaća da predmeti u njegovoj okolini imaju ime i vježba ih ispravno dodjeljivati. No, da bi moglo imenovati stvari, dijete najprije mora razviti sposobnost govora, odnosno naučiti jezik. Prema Schäfer, 2015 učenje jezika započinje slušanjem jezika i njegove govorne melodije. Budući da se u mozgu djeteta najprije formira centar za sluh, a tek potom centar za govor, ono najprije počinje oslušivati, a zatim i pogledom pratiti, zvukove iz svoje okoline. Stoga se kod djeteta s oštećenjem sluha mogu

razviti i govorno-jezične poteškoće. Nadalje Schäfer navodi da dijete već s nekoliko mjeseci počinje promatrati pokrete ustâ majke, ili neke druge važne osobe, dok ona govori. S otprilike tri mjeseca dijete počinje oblikovati samostalne glasove koji do šestog mjeseca već poprime melodiju materinjeg jezika. Potom počinje povezivati glasove stvarajući prve slogovne nizove poput ma-ma-ma ili ta-ta-ta. Oko devetog mjeseca dijete nauči govoriti dvosložne riječi poput ma-ma ili ta-ta. U tom razdoblju mala djeca iskušavajući nove glasove često “razgovaraju” sama sa sobom. Time intenzivno uvježbavaju svoje govorne organe i pripremaju ih za izgovaranje prvih riječi. Schäfer, 2015 ističe sve mišićne skupine koje sudjeluju u oblikovanju glasova moraju biti pokretljive i koordinirane kako bi dijete moglo govoriti. S otprilike godinu dana dijete govori prve jasne riječi i reagira na dozivanje svoga imena. U tom razdoblju počinje imenovati predmete iz svoje okoline tako da tako da najprije pretpostavi treba li nekom predmetu dodijeliti određeno ime, a zatim to primijeni. Tako primjerice pokaže na loptu i kaže „lopta“ te potom upitnim pogledom zatraži potvrdu od odrasle osobe. Ako odrasla osoba potvrdi njegovu pretpostavku i kaže da taj predmet uistinu lopta, dijete će znati da se taj predmet zove lopta. Na sličan način dijete kasnije uči priloge, brojeve, vremena, boje i dr. Pritom je važno napomenuti da djetetove hipoteze nisu uvijek ispravne, posebice kad je u pitanju tvorba novih riječi. Isprva se djetetu u govoru potkradu pogreške, no to je sasvim normalno i prirodno. Ako dijete u svojoj okolini sluša ispravan govor, ono će s vremenom naučiti ispravljati svoje hipoteze i greške. Međutim ako odrasla osoba ismijava i/ili ispravlja dijete, ono će nakon nekog vremena zašutjeti. Umjesto toga, odrasla bi osoba, kao govorni uzor, trebala ispravnim izgovorom ponoviti riječ ili rečenicu koju je dijete pogrešno izgovorilo. Tako će dijete postepeno ispravljati svoje greške, obogaćivati vokabular i graditi sve složenije rečenice. Sve to činit će s iznenađujućom brzinom i lakoćom. Štoviše, dijete tijekom ove faze može naučiti svaki jezik na Zemlji, ma koliko god on bio težak. No budući da dijete u svojoj okolini svakodnevno sluša materinji jezik, ono se tijekom prvih godina života opredjeljuje za njega te gubi sposobnost da s lakoćom uči i druge jezike (Schäfer, 2015).

Montessori je primijetila da mala djeca iskazuju senzibilnost za vanjski i unutrašnji red. Vanjski red odnosi se na uspostavljanje odnosa među stvarima u okolini, a unutarnji red na orijentaciju u prostoru, odnosno mišićni osjećaj pomoću kojeg dijete opaža položaj svojih udova (Schäfer, 2015). Kao što je ranije spomenuto, dijete još kao dojenče pokazuje smisao za vanjski red tako što zamjećuje okolinu i u svom mozgu gradi prostornu shemu. Ako sve ima svoj “red“, ako se stvari nalaze na svome mjestu i ako se događaji ponavljaju redovito i pouzdano, dijete će se lakše orijentirati u svojoj okolini. Zbog toga mnoga djeca teško podnose promijene i treba im vremena

da se na njih naviknu. Mnoga od njih budu nemirna ili plačljiva kada se mijenja tijekom dana ili kada se namještaj u prostoriji kojoj borave premjesti. Ako nađu nešto što nije na svom uobičajenom mjestu, ona to brzo pomiču i dovode u „red“. Taj ih vanjski red ohrabruje na djelovanje, odnosno na samostalno istraživanje svijeta. Uz to, stavljanje stvari na svoje mjesto pomaže djeci da shvate kako i svaka riječ u rečenici ima svoje mjesto. Osim toga, djeca u ovoj fazi s velikom strašću skupljaju stvari poput kamenčića, kocaka, lišća i sl. te ih sortiraju prema najrazličitijim kriterijima (npr. boji, obliku ili veličini). Na isti način dovode u red svoja osjetilna iskustva i dojmove. Razvrstavanjem uvježbavaju sposobnost diferenciranog opažanja te se na taj način pripremaju za usvajanje matematičkih pojmova. Naime, djeca u ovoj fazi, skupljajući i sortirajući osjetilna iskustva, nauče razlikovati različite veličine, dužine i oblike. Za poticanje matematičkih sposobnosti Montessori je razvila poseban pribor. Dio tog materijala su i crveno-plavi štapovi koje dijete najprije nauči razvrstati, a potom im dodijeliti brojeve od jedan do deset. Na sličan način upoznaje se i sa stoticama i tisućicama (Schäfer, 2015).

5. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

U povijesti su se djeca s teškoćama u razvoju najčešće smještala u posebne ustanove ili u posebna odjeljenja ako je riječ o blažim smetnjama. U tim se posebnim ustanovama nastojalo djecu s teškoćama u razvoju osposobiti za život u grupama sebi sličnih. Izdvajanje djece u posebne ustanove pokazalo se nekorisnim jer metode rada u njima nisu bile prilagođene dječjim razvojnim potrebama (Zrilić, 2011). Štoviše, Montessori je vidjela da djeca teškoćama u razvoju žive u izrazito nehumanim uvjetima bez odgovarajuće stručne pomoći u razvoju. Uz to Zrilić, 2011 ističe da odvajanje djece s teškoćama u razvoju negativno utječe i na djecu bez teškoća koja najčešće iz neznanja formiraju niz predrasuda prema djeci s teškoćama. Stoga je djeci potrebno dati priliku da odrastajući i živeći zajedno s osobama s poteškoćama nauče uvažavati različitosti te prepoznavati posebne potrebe, ali i posebne potencijale osoba s teškoćama. Zbog toga se danas nastoji integrirati djecu s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Ideje o demokratizaciji obrazovanja utjecale su i na terminološko određenje djece s teškoćama. Tako se u novijoj znanstvenoj i stručnoj literaturi nastoje izbjegavati termini poput abnormalnost, defektnost, hendikep, zaostalost i sl. Umjesto njih sintagme *djeca s teškoćama u razvoju* i *djeca s posebnim potrebama*. Prema Zrilić 2011 sintagma *djeca s teškoćama u razvoju* ima uže značenje od sintagme *djeca s posebnim potrebama*. Sintagma *djeca s teškoćama u razvoju* odnosi se na djecu s poteškoćama u mentalnom, motornom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju dok sintagma *djeca s posebnima* uz djecu s teškoćama u razvoju uključuje i darovitu i talentiranu djecu (Zrilić, 2011). Terminu *djeca s teškoćama u razvoju* možemo, u odgojno-obrazovnom kontekstu pridružiti termin *učenici s teškoćama u razvoju*. Prema važećem pravilniku o osnovnoškolsko i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju učenikom s teškoćama u razvoju smatra se onaj učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo potpuno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima (Pravilnik o osnovnoškolsko i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/2015). Prema Orijentacijskoj listi spomenutog pravilnika razlikuju se sljedeće vrste teškoća:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

U nastavku ovaj rad će se usmjeriti na opisivanje razvojnih teškoća iz prve skupine te iznijeti nekoliko prijedloga za poticanje djetetova razvoja prema odgojnoj metodi Marie Montessori.

5.1. DJECA S OŠTEĆENJEM VIDA

U ovu se skupinu ubrajaju slijepa i slabovidna djeca. Sljepoća ne mora uvijek značiti potpuni gubitak vida. Thompson, 2016 ističe da većina slijepih osoba ipak nešto vidi pa sljepoću definira kao ozbiljan gubitak vida kod kojeg osoba ne može vidjeti koliko je prstiju podignuto na udaljenosti od tri metra ili manje iako nosi naočale ili kontaktne leće. S druge strane, slabovidnost se određuje kao oštećenje vida kod kojeg se na boljem oku uz najbolju moguću korekciju može sačuvati 10 do 40% vida (Zrilić, 2011). Prema Thompson, 2016:144-145 u ponašanju djece s oštećenjem vida primjećuju se neke od sljedećih karakteristika:

- Nezgrapnost
- Loša koordinacija ruke i oka
- neobičan položaj glave
- glavobolja ili vrtoglavica
- neuredan rukopis
- mrštenje lica i često škiljenje
- dijete se umara brže nego druga djeca

Prema Zrilić, 2011 kod djece s oštećenjem vida, a najčešće kod slijepa djece mogu se pojaviti određene teškoće na području kognitivnog razvoja, motorike i komunikacije. Na području kognitivnog razvoja djeca s oštećenjem vida mogu imati smanjenu sposobnost apstraktnog mišljenja ili čak neki oblik mentalnog zaostajanja. Poteškoće na području motorike proizlaze iz nemogućnosti uvježbavanja i vizualne imitacije pokreta i radnji. Zbog toga slijepa djeca otežano obavljaju svakodnevne radnje poput oblačenja, svlačenja, hranjenja ili zakopčavanja (Zrilić, 2011). S ciljem poticanja samostalnosti i neovisnosti kod djece, Montessori je osmislila *Vježbe praktičnog života*. U okviru tih vježbi, dijete kroz niz svakodnevnih i praktičnih radnji poput

hodanja i nošenja predmeta, svlačenja i oblačenja, pranja i čišćenja, uvježbava kontrolu pokreta i koordinaciju te uči kako brinuti o sebi i svojoj okolini (Philipps, 1999). Također se primjenom Montessori vježbi i pripadajućeg Montessori pribora mogu prevladati teškoće na području komunikacije. Zrilić 2011 navodi da se kod djece s oštećenjem vida, a poglavito slijepa djece, zbog nemogućnosti kretanja i interakcije s okolinom mogu pojaviti teškoće u komunikaciji. I u tom se pogledu djetetu može pomoći *Vježbama svakodnevnog života*. Pažljivo kretanje kroz prostor i nošenje predmeta pomože djetetu da upozna okolinu u kojoj se kreće, odnosno da stvori prostornu shemu. Pri tome iznimno važnu ulogu ima i razvoj osjetila. Prema Zrilić, 2011 djeca s oštećenjem vida, a poglavito slijepa djeca, pri interakciji s okolinom oslanjaju se na slušnu i taktilno-kinestetsku percepciju. Osjetilo sluha i dodira moguće je razvijati primjenom Montessori pribora za osjetila. Osjetilo sluha dijete može vježbati pomoću zvučnih valjčića ili zvona. Zvučni valjčići koriste se tako da ih dijete protrese pored uha, a zatim ih upari prema šumu koji se pri tome javlja. Prije korištenja zvona dijete najprije treba naučiti pažljivo ih nositi do radne površine, a potom pomoću drvenog batića izazvati njihov zvuk i naposljetku ga prigušiti. Taj se Montessori pribor sastoji od dvije serije glazbenih zvona koja prekrivaju cijelu oktavu od c1 – c2. U početku dijete treba pronaći zvona koja isto zvuče, a potom ih posložiti prema visini tona (Philipps, 1999). Osim tog klasičnog Montessori pribora, za poticanje osjetila sluha kod male djece mogu se koristiti različite vježbe. Tako Schäfer, 2015 predlaže vježbu slušanja budilice. Vježba se izvodi tako da odgojitelj, ili neka druga odrasla osoba, najprije sakrije podešenu budilicu, a potom ju, kada ona počne zvoniti, dijete pokuša pronaći. Dakle, treba odgonetnuti iz kojeg smjera u prostoriji dolazi zvuk budilice. Ako ne može otići po sakrivenu budilicu, dovoljno je d pogleda u smjer iz kojeg zvuk dolazi. Montessori je također osmislila mnoštvo pribora kojim se kod djece potiče razvoj osjeta opipa. Pomoću Montessori pribora za osjetila dijete razvija sposobnost razlikovanja oblika (npr. geometrijski ormarić), površina (npr. po hrapavosti stupnjevane pločice), težine (npr. težinske pločice) i temperature (npr. termičke bočice ili termičke pločice). Pločice stupnjevanje po hrapavosti koriste se tako da se najprije uvedu kontrasti glatko – hrapavo, a potom se intenzitet hrapavosti postupno mijenja (Philipps, 1999). Na sličan se način koriste i težinske pločice i termičke pločice. Prema Philipps 1999 uparujući termičke pločice dijete uči kako pristupiti vrućoj posudi. Osim klasičnim Montessori priborom, osjet opipa i sposobnost razlikovanja predmeta kod male djece može se razvijati pomoću kutije za rovanje ili kutije za pipanje. Prema Schäfer, 2015 kutija za rovanje može se izraditi tako da se običnu kartonsku kutiju (ili lijepo ukrašenu kutiju za poklone) napuni kuglicama stiropora ili komadićima papira te se u nju stavi neki predmet poput lopte ili ključa tako da ga dijete može tražiti. Prema Schäfer, 2015 slična se vježba može izvoditi i sa kutijom za

pipanje. Kutija za pipanje izrađuje se tako da se na poklopcu kartonske kutije izreže rupa kroz koju malo dijete može provući ruku. U kutiju se zatim stavi jedan predmet, npr. žlica. Na stol kraj kutije stavlja se isti takav predmet (u ovom slučaju ista takva žlica) te se njemu dodaju i drugi predmeti. Za ovu vježbu mogu se koristiti različiti predmeti, no važno je da svaki od njih postoji u dva primjerka budući da je zadatak djeteta napipati predmet u kutiji i pronaći njegov par na stolu. Nađe li par nekom predmetu, dijete odlaže taj predmet u stranu i stavlja novi predmet u kutiju. Ova se vježba također može koristiti za neizravno proširivanje djetetovog vokabulara ukoliko odgojitelj potiče dijete da imenuje predmete.

6. UKLJUČIVANJE DJETETA S POTEŠKOĆAMA U MONTESSORI GRUPU

Montessori grupu čini podjednak broj djevojčica i dječaka u dobi od dvije i pol godine pa sve do dobi polaska u školu (Philipps, 1999 prema Roth, 1994/95). Budući da se radi o djeci različite dobi, Montessori odgojitelj mora biti sposoban odgovoriti na različite razvojne potrebe i interese djece (Philipps, 1999). Grupiranjem djece različite dobi nastoji se osigurati obiteljska atmosfera. Prema Schäfer, 2015 djeca različite dobi u Montessori vrtiću zajedno žive i uče jedna od drugih kao i kod kuće. Takav način formiranja grupe ima višestruke prednosti. Mlađa djeca rado promatraju što rade starija djeca i pokušavaju to oponašati. Mlađa djeca često iskazuju divljenje prema onome što starija djeca rade i time jačaju njihovu samosvijest. S druge strane, uvodeći mlađu djecu u neku aktivnost, starija djeca ponavljaju i učvršćuju svoje znanje te postaju sigurnija. Također, pomažući mlađoj djeci, starija djeca razvijaju finu socijalnu osjetljivost. Ona uče prepoznati situacije u kojima mlađa djeca trebaju njihovu pomoć. Budući da djeca uglavnom ne zapažaju nečiju dob i sposobnosti, već potrebu, ona će rado pomoći djeci s teškoćama u razvoju (Philipps 1999). Prema Zrilić(2011), prihvaćenost slijepog ili slabovidnog djeteta od strane vršnjaka sprječava razvoj negativnih emocija spram vlastitog nedostatka. Uz to, mlađoj djeci koja su još vezana za majku, može biti lakše odvojiti se ukoliko kraj sebe imaju nekog "većeg", odnosno "odraslijeg". Na taj način starija djeca preuzimaju odgovornost i pokazuju sebi i drugima koliko su odrasla. Uz to, mlađa djeca donošenje odluka često prepuštaju starijoj djeci koja pri tome pokušavaju biti pravedna i ne koristiti taj položaj za vlastitu korist. Ako dođe do problema djeca ih uglavnom znaju riješiti među sobom (Philipps, 1999). Kao što je već ranije spomenuto, važno je da Montessori odgojitelj ne posrne brzopleto u rješavanje sukoba jer tako oduzima djeci mogućnost da nauče samostalno rješavati svoje sukobe. Iz svega navedenog vidljivo je da grupe različite po dobi pozitivno utječu na razvoj samostalnosti, odgovornosti i demokratskog ponašanja. Budući da se u Montessori grupi njeguje prihvaćanje različitosti i pomažuće ponašanje, djeca s teškoćama u razvoju mogu se lako uključiti u Montessori grupu (Phillips, 1999). Zrilić, 2011 ističe da integracija djece s teškoćama u razvoju može biti uspješna samo ako svi sudionici tog procesa timski surađuju, proširuju svoja znanja i razvijaju kompetencije. Uspješnu i kvalitetnu interakciju djece s teškoćama u razvoju provodi dječji vrtić Vrbik u Zagrebu kojemu je, zbog izvanrednih postignuća na tom području, 1995. dodijeljena nagrada grada Zagreba. Uz potporu Akcije "Sunčev sjaj" u tom su vrtiću osnovane tri Montessori integracijske grupe u koje su, uz djecu urednog razvoja, uključena i djeca s teškoćama u razvoju (Philipps, 1999). Prema Zrilić(2011.,:28) prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav potrebno je:

- razvijati pozitivan odnos prema različitosti,
- poticati prihvaćanje i druženje s vršnjacima,
- uzeti u obzir individualne potrebe sve djece, što zahtijeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, odnosno obrazovanje po fleksibilno zasnovanom kurikulumu,
- angažirati stručnjake različitih profila,
- osigurati odgovarajuće materijale uvjete.

Dattke (2014), navodeći osam načela Montessori pedagogije koja potiču inkluziju, potvrđuje da Montessori pedagogija ispunjava gore navedene zahtjeve:

1. Sloboda- u Montessori okolini dijete samostalno, vođeno intrinzičnom motivacijom, bira aktivnosti kojima se želi baviti
2. Senzibilne faze- u Montessori okolina zadovoljava dječje razvojne potrebe i podupire njihov samorazvoj
3. Rad kao potreba- Montessori okolina zadovoljava djetetovu potrebu za radom i time potiče razvoj njegove osobnosti
4. Ponavljanje- u Montessori okolini dijete može ponavljati neku aktivnost sve dok ne zadovolji svoju unutrašnju potrebu
5. Koncentracija (polarizacija pažnje)- u Montessori okolina potiče i čuva djetetovu koncentraciju
6. Izbjegavanja nagrada i kazni- Montessori pedagogija razvija samokontrolu, potiče zadovoljstvo, socijalizaciju i ljubav prema radu
7. Red, sloboda i disciplina- u Montessori okolini dijete nailazi na izvanjski red koji potiče njihovu slobodnu aktivnost i disciplinu
8. Tišina- u Montessori okolini dijete uči kako postići i održati tišinu. Tišinom se potiče razvoj discipline i duhovnog života

7. ZAKLJUČAK

Maria Montessori okrenula se djetetu, njegovim razvojnim potrebama i interesima. Na dijete nije gledala kao na praznu ploču koju odrasli tek trebaju ispuniti da bi ono postalo odrasla osoba. Štoviše, svojim je radom pokazala da su mala djeca daleko sposobnija nego što to odrasli misle. Montessori je učila od djeteta. Dopustila je da je u njezinu radu vodi dijete i njegov unutarnji plan izgradnje. Oblikovala je posebnu pedagošku koncepciju koja se temelji na prepoznavanju i iskorištavanju dječjih senzibilnih faza, odnosno određenih razdoblja tijekom kojih dijete spontano reagira na određenu vrstu podražaja i s lakoćom uče određene vještine. Senzibilne faze javljaju se kod sve djece u dobi do šest godina. Kod djece teškoćama u razvoju senzibilne se faze mogu pojaviti s određenim zakašnjenjem ili izmjenama. U pravilu, u prve tri godine djeca pokazuju posebnu senzibilnost za kretanje, jezik i red. Za vrijeme tih senzibilnosti djeca s lakoćom usvajaju određena znanja i vještine. Zbog toga je važno da dijete tijekom senzibilne faze u svojoj okolini nalazi odgovarajuće poticaje. Ako pak takvi poticaji izostanu, dijete će prema Montessori pretrpjeti deformaciju ili poremećaj. Zbog toga je kao glavno načelo svoje pedagoške koncepcije Montessori isticala pripremljenu okolinu. Tek u pripremljenoj okolini, odnosno onoj okolini koja potiče djetetovu aktivnost i zadovoljava njegove razvojne potrebe, može se ostvariti unutarnji plan izgradnje. Budući da interakciju s okolinom dijete ostvaruje pokretom i osjetilima, kod djece s teškoćama u razvoju ta je interakcija otežana. Djeca s oštećenjem vida, a poglavito slijepa djeca, u interakciji s okolinom oslanjaju se na slušnu i taktilno-kinestetsku percepciju. Stoga poticati njihov razvoj u prvom redu znači poticati razvoj preostalih osjetila. U tu se svrhu može koristiti klasičan Montessori pribor ili neke od spomenutih vježbi. Ukoliko nema drugih zapreka, djeca s oštećenjem vida mogu se uključiti u Montessori grupu. Uključivanje djeteta s oštećenjem vida u Montessori grupu, ali i općenito djeteta s teškoćama, potiče razvoj demokratskog i pomažućeg ponašanja.

8. LITERATURA

1. Dattke, J. (2014). A Montessori Model of Inclusion. NAMTA Jurnal 39(3) 107-119.
2. Matijević, M. (2001). Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije. Zagreb: Tipex.
3. Montessori, M. (2003). Dijete: tajna djetinjstva. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Philipps, S. (1999). Montessori priprema za život. Odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (13.9.2022.)
6. Schäfer, C. (2015). Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
7. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf? Zagreb: Educa.
8. Thompson, J. (2016). Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zagreb: Educa.
9. Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Čakovec: Zrinski.