Komparacija stategije socijalizacije u gradskim i Montessori vrtićima

Grbešić, Ines

Master's thesis / Diplomski rad

2014

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:142:085241

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek







Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij filozofije i pedagogije

Ines Grbešić

KOMPARACIJA STRATEGIJE SOCIJALIZACIJE U GRADSKIM I MONTESSORI VRTIĆIMA

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Goran Livazović
Komentorica: dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2014.

SADRŽAJ

I. UVOD ... 3
II. METODOLOGIJA TEORIJSKOG ISTRAŽIVANJA ... 5
2.1. Položaj komparativne pedagogije u sustavu znanstvenih disciplina ... 5
2.2. Socijalizacija ... 7
2.2.1. Strategija socijalizacije ... 10
2.3. Vrtić – zajednica koja uči ... 12
2.3.1. Organizacija dječjeg vrtića ... 14
2.4. Alternativne pedagoške ideje i pravci ... 17
2.5. Montessori pedagogija ... 19
2.5.1. Temeljna pedagoška načela Montessori pedagogije ... 21
2.5.2. Organizacija Montessori vrtića ... 25
2.5.3. Montessori pedagogija u Hrvatskoj ... 29
III. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA ... 30
3.1. Cilj i problemi istraživanja ... 30
3.2. Hipoteze istraživanja ... 30
3.3. Ispitanici ... 31
3.4. Instrument ... 31
3.5. Postupak i obrada podataka ... 33
IV. REZULTATI I INTERPRETACIJA ... 34
4.1. Rezultati na mjerama sociodemografskih obilježja ispitanika ... 34
4.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli ... 37
4.3. Flandersova interakcijska analiza na primjeru radionice „Učimo razgovarati“ ... 45
V. RASPRAVA ... 50
VI. ZAKLJUČAK ... 53
VII. LITERATURA ... 55
VIII. PRILOZI ... 59

Sažetak

Primarna socijalizacija predstavlja temelj budućeg razvoja djeteta. Važnost odabira strategija socijalizacije proizlazi iz metoda i postupaka koji se koriste u ostvarivanju socijalnog odgoja.

Ovo istraživanje imalo je za cilj ispitati i komparirati strategije socijalizacije koje koriste odgajatelji u gradskim i Montessori vrtićima te pokušati dobiti uvid u razlike na temelju radionice provedene među djecom navedenih vrtića. Tri su osnovne metode ispitane u ovom radu; metoda komunikacije, metoda afirmacije i metoda kooperacije. Rezultati anketnog upitnika pokazali su postojanje razlika u strategijama socijalizacije koje se potiču u radu s djecom gradskih i Montessori vrtića. Odgajatelji Montessori vrtića češće potiču izvrsnost kod djece u odnosu na ispitanike gradskih vrtića te također češće potiču postupanje s negativnim emocijama kod djece u odnosu na ispitanike gradskih vrtića. Sve navedeno upućuje na postojanje razlika u strategijama socijalizacije ispitivanih gradskih i Montessori vrtića.

Ključne riječi: komparativna pedagogija, gradski vrtić, Montessori vrtić

I. UVOD

Odgoj je svjesna djelatnost kojom se razvijaju intelektualne i socijalne vještine za aktivno, korisno, odnosno odgovorno sudjelovanje u društvu. Postoje znatne razlike u određenju samog pojma odgoja, no mnogi se slažu da je odgoj nastojanje oko razvitka određenih odgajanikovih osobina. Primjerice, prema Tominu (1979), odgojem se prenosi, odnosno usvaja cjelokupno socijalno naslijeđe, sveukupni fond kulturnih vrijednosti, radno iskustvo, običaji, moral, shvaćanja prethodnih generacija. „Odgoj postaje toliko bitan element života da je bez njega teško moguće zamisliti opstanak i razvoj ljudskog društva“ (Tomin, 1979; 530). Odgoj je su-djelovanje zasnovano na uzajamnom poštivanju, na ravnopravnosti i autonomiji sudionika u kojemu se potiče i odnos prema razvoju djetetove osobnosti (Polić, 2006). „Odgoj uvijek podrazumijeva samo ono što se svjesno i planski događa radi optimalnog dječjeg razvoja“ (Giesecke, 1993; 59). Za Vukasovića (1998) odgoj predstavlja proces u kojemu se oblikuje ljudsko biće i njegove tjelesne, intelektualne, moralne, estetske i radne osobine. Njime želimo utjecati na izgrađivanje i oblikovanje ljudske osobnosti da bi u skladu s čovjekovim dostojanstvom obavljao svoje dužnosti. Znanost koja se bavi odgojem je pedagogija. Ona se bavi odgojno-obrazovnim procesima, a subjekti odgoja su djeca, učenici, ali i odrasli (roditelji, nastavnici, liječnici…). Pedagogija sustavno proučava načine i probleme odgoja u jednom određenom društvenom kontekstu. Raščlamba pedagogije obuhvaća: opću pedagogiju, komparativnu pedagogiju, povijesnu pedagogiju i posebne specijalne pedagogije (predškolska pedagogija, školska pedagogija, obiteljska pedagogija, socijalna pedagogija i pogonska/ industrijska pedagogija). Komparativna pedagogija se definira kao znanstveno polje kojemu je cilj usporedba značajki odgoja i obrazovanja, u ovom slučaju usporedba gradskih i Montessori vrtića. Ovo znanstveno polje ne obuhvaća samo istraživanje podataka više zemalja, ona se bavi i proučavanjem pedagoških fenomena unutar jedne zemlje. Komparativna pedagogija se posebice bavi uspoređivanjem školskih i obrazovnih sustava u različitim državama, odgojno- obrazovnim posljedicama i ishodima do kojih se dolazi u različitim rješenjima odgojno- obrazovnih problema. Tijekom 19. i 20. stoljeća odvija se pokret alternativnih pedagogija, takozvana reforma pedagogije, čije je zajedničko obilježje kritički odnos prema tradicionalnom odgojno obrazovnom procesu. Predstavnici alternativnih pedagogija polaze od pretpostavke da u školi i odgoju sve može biti različito od onog što se nudi.

Među glavnim predstavnicima pokreta u Europi posebno mjesto zauzima doktorica Maria Montessori. U središtu njene pedagogije nalazi se dijete, a glavna pedagoška načela su promatranje djeteta, te individualan pristup svakom djetetu.

Pod alternativnim predškolskim programima u Republici Hrvatskoj podrazumijevaju se programi koncepcijski različiti od hrvatskog temeljnog primarnog programa. U Hrvatskoj su najprisutniji waldorfski dječji vrtići i Montessori vrtići koji rade prema Montessori metodi. Rad će se bazirati na komparaciji strategije socijalizacije gradskih i Montessori vrtića. Pod pojmom socijalizacije podrazumijevamo usvajanje onog dijela kulture koji obuhvaća međuljudske odnose i njihov razvoj, dakle, predstavlja usvajanje oblika društvenog života. Socijalizacija se u najširem smislu definira kao proces tijekom kojeg ljudi stječu stavove i vrednote određene kulture te uče ponašanja koja se smatraju prikladnima za pojedince, članove određenog društva. Pod strategijom socijalizacije podrazumijevamo metode i postupke kojima se ostvaruju zadaci socijalnog odgoja. Sve postupke možemo grupirati u tri osnovne metode- metodu komunikacije, metodu afirmacije i metodu kooperacije, a unutar svake metode možemo razlikovati postupke koji imaju obilježje igre, simulacije ili akcije.

II. METODOLOGIJA TEORIJSKOG ISTRAŽIVANJA

2.1. Položaj komparativne pedagogije u sustavu znanstvenih disciplina

Pedagogija je znanost koja se bavi odgojno-obrazovnim procesima, a subjekti odgoja su djeca, učenici, ali i odrasli (roditelji, nastavnici, liječnici…). „Pedagogija je praktična znanost iz čega proizlazi cilj pedagogije: dokazane tvrdnje i zakonitosti iz teorije prenijeti na praksu, osposobiti ljude (pedagoge) da se mogu što kvalitetnije baviti tom djelatnosti i tako unaprijediti njeno praktično djelovanje (odgojno-obrazovne procese), posebno u njenim institucijama (školama), ali i u obitelji“ (Gudjons, 1994;1). Raščlamba pedagogije prema Dietrichu obuhvaća: opću pedagogiju, komparativnu pedagogiju, povijesnu pedagogiju i posebne specijalne pedagogije (predškolska pedagogija, školska pedagogija, obiteljska pedagogija, socijalna pedagogija i pogonska/ industrijska pedagogija) (Gudjons, 1994).

Komparativna pedagogija je znanstveno polje u kojem se proučava područje odgoja i obrazovanja u jednoj ili više zemalja, uz korištenje podataka iz jedne ili više zemalja. Glavne postavke komparativne pedagogije su: opisivanje obrazovnih sustava, procesa i ishoda, sudjelovanje u razvoju obrazovnih institucija i prakse, naglašavanje odnosa između obrazovanja i društva, utvrđivanje glavnih postavki o odgoju i obrazovanju koja vrijede u više zemalja (Noah, 1985). Ovo znanstveno polje ne obuhvaća samo istraživanje podataka više zemalja, ona se bavi i proučavanjem pedagoških fenomena unutar jedne zemlje. Korijeni komparativne pedagogije sežu duboko u povijest naše civilizacije. Prema Brickmanu (1986) razvoj komparativne pedagogije se objašnjava interakcijom između naroda različitih zemalja kroz putovanja, trgovinu, ratove i religiozne misije. Komparativna pedagogija se, prema Vrcelj (2005), primarno bavi školskim sustavima, razlikama među obrazovnim sustavima i procesima te povezanosti obrazovanja sa širim socijalnim čimbenicima. Značajna poteškoća komparativne pedagogije prema istoimenoj autorici (2005), odnosno istraživanja u komparativnoj pedagogiji predstavlja različito određivanje ciljeva komparativnih istraživanja jer autori nisu suglasni u njihovu određivanju. Za komparativnu pedagogiju se koristi naziv kvazi- disciplina jer ona nema zajednički pristup predmetu proučavanja iako ima mnoga obilježja akademske discipline. Komparativna pedagogija pokriva brojne i različite teme koje su povezane zajedničkim nastojanjem za komparacijom (Philips i Schweisfurth, 2006).

Metodologija korištena u komparativnim istraživanjima može biti kvantitativna i kvalitativna (Bray, Adamson i Mason, 2007). „O vrsti i širini predmeta i o cilju komparativnog istraživanja ovisit će izbor metoda.

U obzir dolaze sve metode i tehnike metodologije pedagoških znanosti koje odgovaraju pojedinim etapama istraživanja: postavljanju hipoteza, prikupljanju i sređivanju podataka, uopćavanju, interpretaciji rezultata u što obavezno ulazi i sustavno uspoređivanje proučavanih predmeta s gledišta prethodno formulirane i kritički prihvaćene konceptualne sheme istraživanja. Poslije deskripcije i analize, komparacija se provodi na različite prikladne načine, na primjer postupkom jukstapozicije (sučeljavanja) istovrsnih podataka radi utvrđivanja sličnosti i razlika (G. Z. F. Bereday) i na druge načine. Interpretacija rezultata obavezno uključuje i spoznaje o širem „socijalnom kontekstu“, odnosno konkretnoj uvjetovanosti izazvanih pojava, što zahtjeva interdisciplinarni pristup s gledišta filozofije, povijesti, ekonomije, sociologije i drugih relevantnih znanosti“ (Potkonjak, Šimleša, 1989; 32-33). Klasifikaciju metoda komparativne pedagogije, prema Kuliću (2011) čine: etnografska, povijesna, opisna, sociološka, kvantitativna i analitička metoda.

Komparativna pedagogija je pedagoška disciplina koja se bavi analizama obrazovnih sustava i problemima u dvije ili više zemalja (Rust i suradnici, 1999).

„Na konferenciji u Hamburgu prihvaćeno je gledište da u načelu sva pitanja pedagogije i školstva mogu biti predmet komparativne pedagogije. Također je odlučeno da predmet komparativne pedagogije treba biti usredotočen na sadašnjost jer bi tako komparativna pedagogija bila neka vrsta veze između povijesti pedagogije i opće pedagogije, dok joj područje nije geografski ograničeno i ona se bavi odgojnim pojavama i sustavima u cijelom svijetu“ (Mitrović, 1981; 30).

Od svojih početaka se komparativna pedagogija bavila uspoređivanjem odgojno- obrazovnih sustava raznih naroda i zemalja. „Dva su osnovna smjera uspoređivanja: vertikalni i horizontalni:

a) Vertikalni predstavlja uspoređivanje pedagoških pojava iz raznih etapa razvoja odgoja. Pri tome se ne radi o praćenju povijesnog kontinuiteta, već o dva ili više različitih trenutaka povijesnog razvoja (na primjer, uspoređivanje dvaju ili više stadija u razvoju osnovne škole)

b) Horizontalno uspoređivanje prati postojeće odgojne sustave u sadašnjosti ili prošlosti. Dok se neki pedagozi ograničavaju samo na proučavanje suvremenih sustava, drugi uspoređuju sve povijesne epohe“ (Mitrović, 1981; 29).

Komparativna pedagogija se definira kao znanstveno polje kojemu je cilj usporedba nekih od značajki odgoja i obrazovanja, a u ovom slučaju to je usporedba gradskih i Montessori vrtića. Komparira se rad gradskih i Montessori vrtića te organizacija istih. Rad se bazira na komparaciji strategije socijalizacije navedenih vrtića.

2.2. Socijalizacija

Socijalizacija predstavlja cjelokupnost društvenih utjecaja nekog čovjeka. Pojam je uveo francuski sociolog Emile Durkheim, prema kojem je socijalizacija djelovanje društvenih uvjeta na oblikovanje ljudske osobnosti (Gudjons, 1994). Međutim, dolazi do rasprava oko odnosa socijalizacija- personalizacija jer se strahovalo da će se odgoj izjednačiti s podruštvljenjem. No rasprava je utihnula zahvaljujući općenito prihvaćenoj definiciji koju su Geulen i Hurrelmann dali u prvom izdanju Priručnika za istraživanje socijalizacije (1980) prema kojemu se socijalizacija može shvatiti kao proces nastajanja i razvoja osobnosti u međusobnoj ovisnosti o društveno posredovanom socijalnom i materijalnom svijetu okoline. Također je važno shvatiti kako se čovjek izgrađuje u društvenog subjekta sposobna da djeluje. Socijalizaciju možemo definirati i kao "proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja" (Vasta i sur., 2005, 448) ili kao proces podruštvljavanja pojedinca (Domović, 2002, 1318). Proces socijalizacije započinje u prenatalnom razdoblju kada roditelji uspostavljaju prve emocionalne veze s djetetom, a traje do kraja života. Središnji zadatak socijalizacije svake nove generacije čini prenošenje sustava zajedničkih vrijednosti. Raboteg- Šarić (1997) smatra da mladi ljudi trebaju steći sposobnost pridruživanja ostalim članovima društva u prilagođavanju starih vrednota na nove uvjete i stvaranju novih društvenih ugovora. Nilsen (1982.), prema Bühler razlikuje dva faktora koja određuju odnos između ljudske jedinke i ljudskog društva: jedan se temelji na potrebi jedinke da se uključi u društvo, a drugi na želji da se sačuva individualnost naspram društva. Za razliku od Bühler koja smatra da su ova dva faktora urođena i stoje jedan uz drugoga, Durkheim smatra „individualno biće“ primarnim, a nasuprot tome socijalno biće sekundarnim kao rezultat utjecaja socijalne sredine.

Socijalizacijske faktore dijelimo u dvije osnovne skupine: primarne i sekundarne. Primarne faktore čine obitelj i vršnjaci (prijateljske skupine), a sekundarne škola, crkva, mediji, radna sredina i razne udruge. Važnost pojedinog socijalizacijskog faktora mijenja se ovisno i o dobi pojedinca, no utjecaj roditelja ima značajnu ulogu jer se proteže kroz sva razdoblja života. (Ilišin, Marinović Bobinac, Radin, 2001).

Prema Stevanoviću (2000), danas govorimo o tri osnovne faze socijalizacije: primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj. Primarna socijalizacija se ostvaruje u obitelji, sekundarna u vrtiću i školi, a tercijarna socijalizacija se ostvaruje za vrijeme profesionalnog zanimanja.

Gudjons (1994) navodi da bi svaki pojedinac trebao proći dvije razine socijalizacije kako bi se uklopio i pridonio društvu. To su obitelj i škola.

Obiteljsko okruženje mjesto je u kojem dijete, posebno u prve tri godine života, svladava osnovne vještine stoga je uključenost roditelja u dječje odrastanje preduvjet uspješnog socijalnog razvoja. P. L. Engle i C. Breaux1994. (prema Rosić i Zloković, 2002) ističu kako se kvaliteta odnosa u obitelji temelji na interakciji otac-dijete i majka-dijete. S druge strane škola je, uz obitelj, mjesto koje učenika odgaja i razvija u cjelovitu ličnost. Osnovne čimbenike socijalizacije u školi predstavljaju: školski sustav, školska klima, odnos učenik-učenik, odnos učenik- učitelj, učitelji, komunikacija u razredu, sadržaji učenja i sustav zadaća i ocjenjivanja.

Erikson (1976) razlikuje stupnjeve (faze) socijalizacije prema razdoblju života (životnoj dobi) u kojemu rješavamo probleme (suprotnosti) koji su joj svojstveni i stječemo trajne osobine ličnosti. U najranijoj dobi svladavamo probleme socijalizacije prema najbližim osobama i stječemo osobinu ličnosti koju Erikson naziva nada – povjerenje prema drugima. Nadalje, u svakoj fazi rješavamo određene probleme i stječemo neke nepovratne osobine ličnosti, karakterna obilježja. Svaka životna dob donosi nove zadatke i probleme socijalizacije. Nijedna faza ne može se zaobići ili preskočiti, osobine koje ne steknemo nećemo steći kasnije, a problemi koje ne riješimo ostavljaju trajne frustracije i nestabilnosti.

Erikson (1976) razlikuje 8 stupnjeva socijalizacije:

1. Vrlo rano djetinjstvo (do 1. god.) – problem (suprotnost): povjerenje/nepovjerenje (stjecanje povjerenja); osobina: nada.
2. Rano djetinjstvo (1-3. god.) – problem: autonomija/sram (sumnja); osobina: volja, postignuće.
3. Vrtićka dob (3-6.god.) – problem: inicijativa/osjećaj krivnje; osobina: predanost cilju (svrhovitost).
4. Školska rana dob (6-13. god.) – problem: marljivost/inferiornost; osobina: sposobnost (kompetencija).
5. Adolescencija (13-21.god.) – problem: identitet/konfuzija uloga; osobina: pouzdanost.
6. Rana zrela dob (21-30.god.) – problem: intimnost/izolacija; osobina: ljubav.
7. Zrela dob (30-50. god.) – problem: stvaralaštvo/stagnacija; osobina: briga.
8. Starost (50. god.) – problem: integritet/očaj; osobina: mudrost.

„Odgoj je dio socijalizacije, naime onaj dio koji se za to planski organizira i to- neovisno o obitelji u za to posebno pripravljenim institucijama“ (Giesecke, 1993; 59). Jedna od tih institucija je i vrtić, koji osim socijalnog nudi i obrazovni aspekt.

Istoimeni autor navodi značajke koje dječji vrtić ima za razvoj djeteta.

Dijete susreće odrasle osobe koje ne pripadaju njegovoj obitelji, susreće drugu djecu te se prema njima mora ponašati u skladu s određenim pravilima. Giesecke (1993) ističe da se taj socijalni izazov učenja često podcjenjuje te da može prouzročiti poteškoće ukoliko pedagozi ne pruže pomoć ili rasterećenje djetetu. Prema tome, dječji vrtić mora naći pravu mjeru između socijalnih i obrazovnih zadataka ovisno o individualnom i drugim obilježjima djece.

Na socijalizaciju djece u obiteljskom i institucionalnom kontekstu utječu ove tri temeljne varijable:

1. odgojni ciljevi - normativne intencije odgojitelja/roditelja,
2. odgojni stavovi - dispozicije ponašanja usvojene tijekom osobne socijalizacijske biografije
3. odgojna praksa - ukupnost konkretnih radnji/ postupaka u određenim odgojnim situacijama (Babić, Irović 1997, prema Nickel 1985).

Kod djece predškolske dobi govorimo o primarnoj socijalizaciji kao temelju budućeg razvoja djeteta. Najvažniji agensi socijalizacije u predškolskoj ustanovi, odnosno vrtiću su odgajateljice, ali i zajednički rad djeteta s drugom djecom (Stevanović, 2000).

Socijalizacijom djeteta u vrtiću omogućava se zadovoljavanje njegovih potreba za društvom, zajedničkim komuniciranjem u različitim aktivnostima i u odnosu na raznovrsne odgojne i obrazovne sadržaje. Socijalni položaj djeteta u grupi tijesno je povezan s izgrađivanjem njegovih radnih, moralnih i karakternih crta. "Osnovni mehanizmi socijalizacije su socijalna interakcija i verbalna (simbolička) komunikacija. Komunikacijom dijete upoznaje druge i sebe i tako uči uloge osoba koje se brinu o njemu, ali i samo sebi postaje objekt (sebe promatra očima drugih, sebi se obraća u njihovo ime). Ovim dolazi do osvješćenja vlastitog identiteta " (Stevanović, 2000; 119).

2.2.1. Strategija socijalizacije

Strategije odgojno- obrazovnog rada predstavljaju širok krug čimbenika koji omogućavaju da se dijete prati, usmjerava, odgaja i obrazuje. Jednim imenom ih nazivamo personalnim strategijama, a čine ih dijete samo po sebi, starije osobe (roditelji, odgajatelji), braća sestre, vršnjaci i ostale osobe s kojima dijete komunicira (Stevanović, 2000). „Pod strategijom socijalizacije podrazumijevamo metode i postupke kojima se ostvaruju zadaci socijalnog odgoja. Sve postupke možemo grupirati u tri osnovne metode- metodu komunikacije, metodu afirmacije i metodu kooperacije, a unutar svake metode možemo razlikovati postupke koji imaju obilježje igre, simulacije ili akcije“ (Bognar, 2001: 129) Metoda komunikacije, prema Bognaru (2001) se odnosi na veliki broj postupaka kojima se djecu potiče na uspostavljanje odnosa s drugim ljudima. U metodu komunikacije mogu spadati različite vrste igri upoznavanja, predstavljanja, sporazumijevanja, ali i zamišljene situacije slične onima u stvarnosti, kao i stvarne aktivnosti koje se događaju u školi i obitelji. Igre nude velike mogućnosti za doživljaj komunikacije u kojima se uočavaju različiti vidovi komunikacije te poteškoće koje pri tome mogu nastati. „Simulacijom“ stvaramo situacije slične onima u stvarnom životu kako bi učenici mogli doživjeti probleme karakteristične za komunikaciju. Simulacija pruža mogućnosti da učenici uvježbaju različite oblike komuniciranja i tako se pripreme za uspješno komuniciranje u svakodnevici“ (Bognar, 2001:131). Akcije su važan dio školskog života, to su aktivnosti koje se događaju svakodnevno. Stevanović (2000) govori o strategijama komuniciranja koje se odnose na način praćenja i poticaja djeteta te upoznavanja s novim znanjima kao i učvršćivanja i zapamćivanja relevantnih činjenica. Navode se različite metode kao što je metoda demonstracije, promatranja, praktičnih radova/aktivnosti, crtanja, pjevanja, pisanja, recepcije, razgovora, usmenog izlaganja, dječjih pitanja. Istoimeni autor navodi oblike razgovora koji mogu postojati u vrtiću: razgovor među samom djecom, između odgajatelja i jednog djeteta, između odgajatelja i više djece te između odgajatelja i djece.

Prema Bognaru (2001), metoda afirmacije predstavlja postupke kod kojih razvijamo pozitivnu sliku djece o sebi, te sposobnost uočavanja kvaliteta drugih osoba. Djeca na taj način uviđaju da je svatko od nas jedinstveno i posebno ljudsko biće. Igre afirmacije su vrlo lako primjenjive u većim ili manjim skupinama dok su akcije na afirmaciji vrlo mnogobrojne i učitelji mogu zajedno s učenicima stalno pronalaziti nove mogućnosti.

Metoda kooperacije se odnosi na niz postupaka u kojima se kod djece razvija međusobno povjerenje, suradnja umjesto natjecanja, razvija se tolerancija, postupanje s negativnim emocijama, posredovanje u konfliktima (Bognar, 2001). Navedene aktivnosti se također dijele na kooperativne igre, simulacije konfliktnih situacija te stvarne situacije u kojima se prakticiraju akcije rješavanja konflikata nenasilnim putem. Kooperativne igre su vrlo rijetke u našoj kulturi, budući da postoji mišljenje kako igre trebaju biti natjecateljske aktivnosti iz kojih treba proizaći pobjednik i gubitnik. Simulacije konfliktnih situacija su važne zbog vježbanja snalaženja u navedenim, ali stvarnim situacijama. Budući da su konflikti svakodnevna i normalna pojava, učenike treba poticati da im pristupaju kreativno i konstruktivno. Konfliktne situacije se mogu uvježbavati na način da se zamisli određeni događaj i opiše te da učenici razgovaraju o načinu na koji ga produktivno riješiti. Kooperativne akcije su aktivnosti u kojima razvijamo suradnju u svakodnevnim međuljudskim odnosima. Njima se služimo da bismo uspješno rješavali svakodnevne konfliktne situacije te kako bismo rješavali suradničke odnose među učenicima, učenicima i učiteljima, među učiteljima te među učiteljima i roditeljima. Kod rješavanja situacija konfliktnim putem, razlikujemo nekoliko postupaka: postupci „hlađenja“, postupci samostalnog rješavanja konflikata od strane sudionika u konfliktu i posredovanje ili medijaciju.

2.3. Vrtić – zajednica koja uči

U vremenu u kojemu živimo, stoljeću informacijskog i tehnološkog napretka jedan od najtežih poslova modernog doba predstavlja odgoj djeteta. Odgoj djece ne može biti prepušten samo roditeljima, veliku ulogu igraju i institucije, od vrtića do škole i raznih sportskih institucija i igraonica u koje se djeca uključuju. Iako obitelj ima najutjecajnije odgojno djelovanje na dijete, i vrtić i škola igraju značajnu ulogu u njemu jer prihvaćaju roditelje kao partnere u zajedničkom odgojno-obrazovnom djelovanju na dijete. Prema tome, Slunjski (2008) govori o vrtiću- zajednici koja uči, misleći na kontinuitet razvoja nekog vrtića, odnosno na stalno upoznavanje, mijenjanje i dograđivanje „teorije ili teorija“ koje rukovode njegovom praksom, ali također i stalno izgrađivanje kvalitete te prakse. Pojam zajednica Slunjski (2006), označava prema Anićevom rječniku hrvatskog jezika kao „ukupnost jedinki povezanih u cjelinu, u kompaktnu skupinu“ (Anić,2003: 1786) “. „Vrtić je živi organizam, to jest, kompleksan sustav u kojem se nijedan dio ne može opisati, tumačiti ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu“ (Slunjski, 2008:7). Prema tome trebala bi se u vrtiću razvijati svijest ljudi o međusobnoj povezanosti svih dijelova konteksta vrtića, kao i povezanosti vrtića sa širim društvenim kontekstom. „Socijalna kompetencija u vrtićkom kontekstu pokazuje stupanj u kojem grupa vršnjaka prihvaća neko dijete, a zasniva se na pojedinčevoj sposobnosti iniciranja i održavanja zadovoljavajućih recipročnih odnosa s vršnjacima“ (Mlinarević, Tomas 2010, prema Babić, 2007; 145). Autorice navode da se kompetencije (znanja, sposobnosti, vještine, vrijednosti) grade u recipročnim socijalnim relacijama s drugima koji su značajni u životu pojedinca (roditelj, učitelj, odgojitelj, vršnjak, nevršnjak, skupina i drugi). Ključnu ulogu u samom vrtiću predstavljaju odgajatelji, koji bi djecu trebali promatrati kao inteligentne, kompetentne te razborite osobe. Kako bi njihov pristup prema djetetu bio uistinu kvalitetan, nisu potrebna samo pedagoška i psihološka znanja odgajatelja nego kako to što znaju, odgajatelji prevode u odgojnu stvarnost. Socijalna interakcija odraslog i djeteta proces je u koji participanti unose različita iskustva i znanja (Mlinarević, Tomas, 2010, prema Babić, Irović, 2004). Ponekad uzrok neprimjerenog pristupa djeci u vrtiću, prema Slunjski (2003), leži u nemogućnosti (neosposobljenosti) odgajatelja da prepoznaju i otkriju stvarnu kvalitetu svog rada s djetetom. Autorica smatra da stvarno unapređenje rada odgajatelja mora započeti prepoznavanjem, otkrivanjem i osvještavanjem svojeg odgojnog pristupa, to jest, stvarne kvalitete svog rada s djecom kako bi se odgojno-obrazovna praksa bolje razumjela i kvalitativno mijenjala.

Razvoj predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj, prema Stevanović (2000), bio je dug i plodan. Djeca koja su rano ostajala bez roditelja smještala su se u sirotišta, a osim njih postojala su još i pjestovališta, hranilišta, kolijevke, dječje jaslice i zabavišta. 1949. godine donesen je Pravilnik o organizaciji i radu dječjih vrtića. Oni se osnivaju za djecu od tri godine do polaska u školu. Zakon o dječjim vrtićima prihvaćen je na sjednici Sabora 1956. godine. „Vrtići postaju samostalne institucije čija je osnovna svrha da zadovolje djecu za igrom i zabavom, ali i da se postavi temelj za kasniji razvoj i obrazovanje djece predškolske dobi i u skladu s njihovim razvojnim potrebama“ (Stevanović, 2000; 47). 1970. godine je u Hrvatskoj usvojen Program odgojno- obrazovnog rada u dječjem vrtiću, koji je utvrdio sadržaje odgojnog rada prema područjima: tjelesni i zdravstveni odgoj, upoznavanje okoline (društvene i prirodne sredine), razvijanje elementarnih matematičkih pojmova, materinski jezik, likovni i glazbeni odgoj.

2.3.1. Organizacija dječjeg vrtića

Vrtić -zajednica nastoji poticati samoinicirano i samoorganizirano učenje djece umjesto tradicionalnog poučavanja djece sadržajima. Djeci se nastoji omogućiti da sve više upravljaju procesom vlastitog učenja i za njega preuzimaju odgovornost. Kako bi se stvorilo poticajno okruženje u vrtiću, treba poći od nekih kriterija „dobrog ozračja“, koji mogu biti: istodobno zbivanje različitih aktivnosti djece (ne rade svi isto nego svatko odabire ono što želi), radno ozračje (svi imaju nekog posla koji im je zanimljiv), veseli žamor djece (razgovaraju, igraju se, raspravljaju), slobodno kretanje djece prostorom (aktivnosti nisu statične), slobodan odabir sadržaja i druge djece s kojom će stupiti u aktivnost (ne moraju činiti samo ono što su za njih isplanirali odrasli) (Slunjski, 2008). Važno je u stvaranju vrtićkog okružja poći od prirode učenja djeteta te omogućiti djetetu učenje na prirodan način. U našim ustanovama grupiranje djece u odgojne skupine organizira se prema djeci jednake kronološke dobi. Djeca, prema Petrović- Sočo (2007), dijele odgajatelja, određen prostor, opremu, igračke i materijale u unutrašnjem, a ponegdje i u vanjskom prostoru ustanove. Takva skupina ima isti vremenski raspored življenja tijekom dana. Za razliku od ovog načina, u alternativnim pedagoškim koncepcijama otpočetka se naglašava prednost dobno mješovitih dječjih skupina. Razlog takvog načina kod tradicionalnih vrtića leži u vjerovanju da dijete uči pod utjecajem izravnog poučavanja odraslih, pa se prema tome prilagođavala i organizacija djece po skupinama.

Slunjski (2006) u svome radu „Stvaranje predškolskog kurikuluma“ ističe ciljeve predškolskog odgoja i obrazovanja koji se temelje na cjelovitosti i nedjeljivosti odgoja, njege, zaštite i obrazovanja djece predškolske dobi. „Stvaranje uvjeta za učenje, odgoj i cjelovit razvoj predškolske djece, iziskuje posebnu brigu o ukupnoj kvaliteti njihova življenja u odgojno- obrazovnoj ustanovi te zahtjeva visoku razinu fleksibilnosti odgojno- obrazovnog procesa“ (Slunjski, 2006:51).

Dječji vrtići su vrlo neujednačeno organizirani, od svega nekoliko odgojnih grupa pa do onih s nekoliko desetina. Najzastupljenije su homogene grupe (djeca iste dobi), a manje mješovite. Uglavnom su djeca s posebnim potrebama integrirana u redovite grupe, iako u većim gradovima za njih postoje posebne vrtićke skupine (Stevanović, 2000). Tri osnovne funkcije predškolskih ustanova su, prema Resman (2000), čuvanje, socijalizacija i priprema za uključivanje djece u školu, no iako vrtići obavljaju sve funkcije, razlikuju se po tome koju funkciju naglašavaju.

Cilj predškolskog odgoja podrazumijeva očuvanje tjelesnog i mentalnog zdravlja djeteta, razvoj emocionalne stabilnosti, samostalnosti, pozitivne slike o sebi, socijalne interakcije, komunikacije, slobodnog izražavanja, radoznalosti te razvoj kreativnosti i intelektualnih sposobnosti.

U organizacijskom smislu utvrđena su slijedeća načela:

1.otvorenost sustava za potrebe okoline- različite vrste, oblici i koncepcije rada s predškolskom djecom

2.fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa- prilagodljivost konkretnim potrebama, mogućnostima i interesima djeteta

3. otvorenost prema roditeljima i drugim čimbenicima

4. ostvarivanje prava roditelja na sudjelovanje u organiziranom odgajanju djeteta

(Stevanović, 2000).

Kako bi se uspješno ostvario program odgojno-obrazovnog rada i zadovoljile potrebe djece važan je pravilan raspored dnevnih aktivnosti i dobra organizacija u dječjem vrtiću. Dnevni raspored bi trebalo organizirati i u dogovoru s roditeljima, da bi se život djeteta u roditeljskom domu ujednačio s rasporedom života djeteta u dječjem vrtiću (Stevanović, 2000).

Ključnu ulogu u predškolskoj dobi za dijete, osim roditelja ima i odgajatelj koji čini medij između djece i kurikuluma, djece i djece, djece i roditelja, roditelja i drugih odgajatelja. Odgajatelj bi trebala biti osoba s osjetljivošću za probleme, kreativna, pokretljiva intelekta, originalna, sposobna za preoblikovanje. Također,odgajatelj bi morao biti maštovit, imati smisla za humor te biti spretan u rekonstruiranju ideja (Došen Dobud, 1995).

Prema Koncepciji razvoja predškolskog odgoja (1991.) odgajatelji su stručni djelatnici koji s djecom provode različite programe. Za njega su utvrđeni slijedeći zadaci:

1. vođenje i organiziranje djelatnosti djece radi unapređivanja njihova tjelesnog, umnog, društvenog i osjećajnog razvoja

2. organiziranje i provođenje različitih djelatnosti i sadržaja radi poticanja razumijevanja fizičkog i društvenog okruženja djece, stimuliranja i razvijanja njihova interesa i mogućnosti, samopouzdanja, samoizražavanja i socijaliziranog ponašanja

3. unapređivanja tjelesnog razvoja, navikavanja djece na čistoću, pozornost, strpljenje, toleranciju i socijaliziranog ponašanja

4. razmatranje procesa razvoja djeteta i njihovih postignuća zajednički s roditeljima (Stevanović, 2000, prema International standard classificationofoccupations, 1986)

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, koje je u Hrvatskoj doneseno 1991. godine, ne propisuje sadržaje koje bi se u predškolskim ustanovama trebalo realizirati. Predškolski kurikulum je odgojno- obrazovna koncepcija zajednička na razini države koja je propisana aktima o temeljnim idejama i načelima odgoja i obrazovanja, življenja i učenja djece u predškolskoj ustanovi (Slunjski, 2006). Akti koji čine kurikulum su Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece te Koncepcija razvoja predškolskog odgoja, doneseni 1991.godine. Svaki kurikulum u predškolskoj ustanovi omogućuje odgajatelju, djeci i roditeljima da ga dopunjavaju, mijenjaju, korigiraju. Najvažnije je da se ostvare ciljevi i zadaci u pogledu razvoja djeteta, a izbor sadržaja za odgajatelja neće biti problem jer će pratiti svako dijete (i skupinu u cjelini), otkrivati njihove interese, stalno obogaćivati okolinu novim poticajima za razvoj, indirektno doprinositi da se spontano prelazi s jedne cjeline (teme) na srodnu i slično (Stevanović, 2000). U kurikulumu i u odgojno-obrazovnom procesu stavlja se naglasak na usmjerenost djetetu, a ne na područja ili sadržaje obrazovanja. 1997. godine je usvojen Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi prema kojemu predškolski odgoj obuhvaća programe odgoja, naobrazbe, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi, za djecu od navršenih šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu (Stevanović, 2000). Prema članku 15. u dječjem vrtiću se ostvaruju različiti programi:

1. redoviti programi njege, odgoja, naobrazbe, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece predškolske dobi, koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima
2. programi za djecu predškolske dobi s teškoćama u razvoju
3. programi za darovitu djecu predškolske dobi
4. programi za djecu pripadnika etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina
5. programi predškole
6. programi ranog učenja stranih jezika i drugi programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i športskog sadržaja.

„Dječji vrtić obavlja djelatnost na temelju godišnjeg plana i programa koji se donosi za pedagošku godinu koja traje od 1.rujna tekuće do 31. kolovoza slijedeće godine. Godišnji plan i program donosi upravno vijeće vrtića do 30. rujna. Ovaj dokument obuhvaća: programe odgojno-obrazovnog rada, programe zdravstvene zaštite djece, higijene i prehrane, programe socijalne skrbi i programe koje dječji vrtić ostvaruje u dogovoru s roditeljima djece“ (Stevanović, 2000; 182). Dječjim vrtićem upravlja upravno vijeće, ravnatelj je poslovni i stručni voditelj, a osnivač dječjeg vrtića (najčešće općina) dužan je osigurati sredstva za osnivanje i rad vrtića.

2.4. Alternativne pedagoške ideje i pravci

Razredno- predmetno-satni sustav u školstvu, čiju su unutarnju strukturu u XIX. stoljeću doradili Herbart i Ziller, egzistira kao pedagoški koncept već oko 350 godina (Matijević, 2001). Mnogi su pedagozi ponudili svoje pedagoške koncepte za poboljšanje odgojno- obrazovnog koncepta koji bi bio bliži prirodi i potrebama djeteta. Herbart i Ziller su svojim učenjem o formalnim stupnjevima (jasnoća, asocijacija, sustav i metoda) pridonijeli učvršćenju koncepta intelektualističke škole u kojoj se nastavni proces i nastavni sat izvodi isključivo na modelu intelektualnog odgoja. No, u XIX. stoljeću pokušava se odstupiti od koncepcije intelektualističke škole. Odvija se pokret alternativnih pedagogija, takozvana reforma pedagogije, čije je zajedničko obilježje kritički odnos prema tradicionalnom odgojno obrazovnom procesu. Tolstoj osniva slobodnu školu u kojoj se zagovara slobodni odgoj koji polazi od djeteta. Tolstojeva ideja će se kasnije pronaći u konceptima nekih pedagoških ideja reformne pedagogije i nove škole, kao što je na primjer Summerhill (Matijević, 2001). „U prvih trideset godina XX. stoljeća javlja se u Europi i Americi više pokušaja radikalne preobrazbe unutarnje organizacije škole. Većina tih pokušaja utemeljena je kao cjelovit pedagoški projekt, a neki od njih održali su se i do danas kao modeli alternativnih ili slobodnih škola“ (Matijević, 2001; 14). Najzapaženiji među njima su: projekt metoda, mannheimski sustav, Montessori- sustav, waldorfska škola, Dalton plan, Winnetka- plan, slobodni rad po grupama R. Cousineta, individualizirana nastava u Mailu. Mnoge ideje pedagoškog pluralizma zadržane su i nakon više desetljeća od njihova utemeljenja. Primjerice, u Nizozemskoj se cijene ideje iz Dalton plana te Jena plana, gdje učenici uglavnom individualno rade na zadacima. Također, u većini europskih zemalja bez prekida djeluju waldorfske škole ili škole koje rade po pedagoškim idejama Marije Montessori. „Pokreti za alternativne škole potraga su, zapravo, za novim i djelotvornim idejama u odgoju i obrazovanju koje djelotvornije i primjerenije odgovaraju vremenu i prostoru“ (Vidulin-Orbanić, 2007; 61). Predstavnici alternativnih pedagogija polaze od pretpostavke da u školi i odgoju sve može biti različito od onog što se nudi pri čemu se ne inzistira na isticanju što je najbolje već što određenoj skupini subjekata (roditelja i djece) više odgovara, odnosno što može zadovoljiti njihova očekivanja u svezi odgojnih i pedagoških rješenja (Matijević, 2006). Uz politički pluralizam obvezno idu pedagoški i školski pluralizam, što podrazumijeva postojanje alternativnih škola i različitih pedagoških rješenja u državnim školama. Standardi europske školske demokracije omogućuju roditeljima da biraju pedagošku koncepciju prema čijim načelima žele odgajati i obrazovati svoju djecu.

Osim toga, to uključuje i pravo izbora da ne upišu djecu niti u jednu od škola s pravom javnosti već da djecu odgajaju i školuju u privatnom aranžmanu (Matijević, 2006). Jedna od poznatijih pedagoških koncepcija koja djeluje i danas svakako je waldorfska škola koja predstavlja slobodne škole u kojima se sloboda temelji na idejama osnivača, Rudolfa Steinera, o poštovanju individualnosti koja je jedinstvena i besmrtna. Učitelj je samo pomagač djetetova razvoja i nastava je organizirana prema epohama. Nema ocjene niti ponavljanja te se umjesto natjecanja razvija solidarnost. Prva waldorfska škola osnovana je u Njemačkoj 1919. godine (Bezić, 1999). Među glavnim predstavnicima spomenutog pokreta u Europi posebno mjesto zauzima doktorica Maria Montessori. U središtu njene pedagogije nalazi se dijete, a glavna pedagoška načela su promatranje djeteta, te individualan pristup svakom djetetu. Waldorfska, odnosno, Montessori pedagogija je pravac u odgoju koji s jedne strane predstavlja zatvoreni pedagoški sustav, a s druge strane treba biti otvoren i sposoban za daljnji razvoj (Seitz, Hallwachs, 1996).

Alternativni predškolski programi u Republici Hrvatskoj su programi koncepcijski različiti od hrvatskog temeljnog primarnog programa (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić- Majurec, 2001). Riječ je o programima koji su razvijeni u drugim zemljama, a u hrvatsku predškolsku praksu su uvedeni kao cjeloviti i zatvoreni modeli. Prema istoimenim autorima, u Hrvatskoj su najprisutniji waldorfski dječji vrtići i Montessori vrtići koji rade prema Montessori metodi. Alternativni programi predstavljaju važnost za hrvatsku predškolsku praksu jer su ti programi doprinos oživotvorenju prava na privatnu inicijativu glede provedbe predškolskih programa, omogućuju izbor koncepcijski različitih programa i zadovoljavaju neke posebne potrebe djece predškolske dobi i njihovih obitelji (Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić- Majurec, 2001).

2.5. Montessori pedagogija

Maria Montessori rođena je 31. kolovoza 1870. g. u Italiji u mjestu Chiaravalle pokraj Ancone. Jedinica je iz obrazovane obitelji. Njezin otac bio je državni činovnik, a majka dobrog obrazovanja i strašću za čitanjem koje je prenijela i na Mariu. Britton (2000) navodi da Maria Montessori u Rimu završava osnovnu i srednju tehničku školu. Regionalni tehnički institut *Leonardo da Vinci* završava s briljantnim uspjehom. Željela je nastaviti školovanje i postati inženjer. Ovu odluku mijenja pod dojmom već tad izražene potrebe za iskazivanjem ljubavi prema ljudima- socijalne osjetljivosti koja je odredila cijeli njezin profesionalni i osobni životni hod. Konačno se odlučuje za studij medicine. Lawrence (2003) navodi da joj je kao ženi studij medicine bio nedostupan te da su muški kolege prema njoj bili neprijateljski raspoloženi te je Maria bila isključena sa različitih sati predavanja. Na Sveučilištu u Rimu najprije diplomira na dvogodišnjem studiju na Odsjeku za fiziku, matematiku i prirodne znanosti, s vrhunskim uspjehom. Njezina molba za upis na studij medicine izazvala je polemike. Ipak, upis joj je omogućen 1892. godine. Tako je u povijesnoj memoriji zabilježena kao žena koja je 1896. godine prva u Italiji stekla doktorat medicine i to s najvišim ocjenama. 1896. godine Maria Montessori se zaposlila u bolnici „San Giovanni“ u Rimu te, kao predstavnik Italije, bila aktivan sudionik Međunarodnog kongresa za prava žena 1896. godine u Berlinu i 1900. godine u Londonu. Te iste godine Maria Montessori je postala „kirurški pomoćnik“ u rimskoj bolnici San Spirito (Lawrence, 2003). Njezin rad uglavnom se svodio na siromašne, osobito djecu. Ostala je zapamćena po načinu rada koji je obuhvaćao izrazitu brigu za pacijente, pazeći da im je toplo, da su pravilno hranjeni, da bolest bude dobro izliječena. Od 1897. radi volonterski na istraživačkom programu Psihijatrijske klinike Sveučilišta u Rimu. Tu susreće grupu slaboumne djece koja nemaju odgovarajući tretman. Znanje, i to baš životnim iskustvom stečeno znanje, prenosi na područje pedagogije (1897. i 1898. drži tečajeve iz pedagogije) (Philipps, 2003). Rad sa slaboumnom djecom ojačao je uvjerenje kod Marije Montessori da su takva djeca više pedagoški nego medicinski problem. Iste godine upućena je Nacionalnom medicinskom kongresu u Torinu gdje se zalaže za teoriju da je nedostatak odgovarajuće brige za zaostalo ili emocionalno poremećeno dijete uzrok delikventnog ponašanja takvog djeteta (Lawrence 2003). Godine 1901. na Sveučilištu u Rimu upisuje studij pedagogije, antropologije i psihologije. Philipps (2003) navodi da je 1904. godine Maria Montessori prihvatila status profesora- predavača u Pedagoškoj školi Sveučilišta u Rimu, na kojemu ostaje do 1908. godine.

Predavanja je sumirala u knjizi „Pedagoška antropologija“. Godine 1907. (06. siječnja) Maria Montessori u Rimu otvara prvu Montessori Dječju kuću u siromašnoj četvrti, za djecu čiji roditelji, opterećeni radom, silom prilika, ostavljaju djecu bez nadzora. Ovdje je važno istaći da se radi o mentalno zdravoj djeci, što je specifično u odnosu na dotadašnji interes Marije Montessori (Philipps, 2003). „Montessori je shvatila da bi djeca smještena u okruženje u kojem su aktivnosti osmišljene tako da podrže njihov prirodni razvoj mogla sama sebe obrazovat. Kasnije je to nazivala samoobrazovanje“ (Lawrence,2003:10). Lawrence (2003) ističe da je 1914. Montessori izjavila da nije ona izmislila metode obrazovanja, ona je samo dala priliku maloj djeci da žive. U Dječjoj kući, *Casi,* djeca su postigla izuzetan napredak, uočeno je da petogodišnjaci čitaju i pišu. Prostorije je u kući namjestila i opremila tako da djecu potiču na vježbanje svih osjetila i omogućuju im nesmetano kretanje. Djeca su slobodno mogla sama birati aktivnosti i materijale. Svi materijali osmišljeni su tako da imaju samokorekciju, to jest dijete samo, uz pomoć materijala/pribora, može uočiti pogrešku i ispraviti se. Montessori Dječje kuće otvaraju se i širom Europe a i preko Atlantika, u SAD-u i Indiji. U godinama koje slijede Montessori metoda postala je priznata kao metoda poučavanja i u državnim školama širom svijeta. Montessori škole i društva nicali su po cijelom svijetu, a Maria Montessori je držala javne govore ponajviše u Americi, Velikoj Britaniji i Nizozemskoj (Lawrence, 2003). Širom Europe i u SAD-u otvaraju se privatne Montessori škole. 1949. godine Maria Montessori je primila jednu od tri nominacije za Nobelovu nagradu za mir. Njezino posljednje javno istupanje bilo je 1951. godine u Londonu na Devetom međunarodnom Montessori kongresu (Lawrence, 2003). Iduće godine, 6. svibnja preminula je u društvu svoga sina Marija, kojemu je predala pravo na svoj rad. Nakon njezine smrti, Montessori pokret je nastavio rasti te zanimanje za ideje Marije Montessori traje i danas. Britton (2000) navodi da su se u New Orleansu 1991. godine sastala sva Montessori udruženja i stvorila organizaciju pod nazivom MontessoriAccreditationCouncil for TeacherEducation-Savjet za odobravanje programa obrazovanja za Montessori odgojitelje i učitelje (MACTE).

2.5.1. Temeljna pedagoška načela Montessori pedagogije

Pedagogija Marije Montessori temelji se na znanstvenom promatranju učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti te na poštivanju djetetove osobnosti (Philipps, 2003). Britton (2000) navodi da je svoju metodu Maria Montessori oblikovala promatranjem djece u različitim stadijima razvoja te s djecom iz različitih kultura. Od samog početka ukazivala je na utjecaj okruženja na razvoj svih djetetovih sposobnosti te zbog toga sva znanstvena istraživanja govore o važnosti pripremljene sredine u razdoblju od rođenja do treće godine. U središtu pedagogije je dijete. Ona gleda i poštuje dijete u njegovoj cjelovitosti, drži dijete tjelesno- duhovnim bićem koje ima vlastitu individualnost. Temeljno načelo je pomoći djetetu u svim razdobljima od rođenja nadalje u tjelesnom, umnom i duševnom odrastanju, da bi se ono moglo razviti u neovisnog, slobodnog i samostalnog čovjeka (Britton, 2000).

Ono uobičajeno za svu djecu označila je univerzalnim karakteristikama djetinjstva, a one su:

1. sva djeca imaju upijajući um
2. sva djeca prolaze kroz razdoblje posebne osjetljivosti
3. sva djeca žele učiti
4. sva djeca uče kroz igru i rad
5. sva djeca prolaze kroz nekoliko faza razvoja
6. sva djeca žele biti neovisna

Temelj i cilj njezine pedagogije je priznavanje ljudskog dostojanstva već u djetetu. Dijete se razlikuje od odrasle osobe po načinu na koji uči, ono ima „upijajući um“ (Britton, 2000). Djetetov um nesvjesno upija informacije iz okoline i vrlo brzo uči o njoj. Na ovakav način uče djeca do svoje šeste godine života. Britton (2000) navodi da je svako pojedinačno iskustvo iz djetetova života važno, osobito u prvoj fazi upijajućeg uma- od rođenja do treće godine života. Kao primjer navodi se dijete koje uči govoriti. Roditelji pri tome dijete ne podučavaju, jezik se sam upija. Dijete na isti način usvaja društvene i kulturne norma. U drugoj fazi- od treće do šeste godine djetetova života, kod njega se počinje pojavljivati svijest. U isto vrijeme se počinje pojavljivati i djetetova volja. U ovome razdoblju proces učenja je aktivan jer dijete ima urođene nagone i energiju koji utječu na učenje (Britton, 2000).

U Montessori pedagogiji važno je priznanje i uvažavanje takozvanih «osjetljivih stupnjeva» kod djeteta (Seitz, Hallwachs, 1996). Oni za nju predstavljaju doba osobite spremnosti za učenje i pažnju. Samo mogućnost slobodnog izbora djetetu pruža šansu da se odluči već prema svojoj osjetljivosti i svojim interesima.

Odgajatelj ne zna što je za dijete pravilno i dobro, nego dijete samo treba odlučiti prema svojim potrebama i u skladu sa svojim razvojem. Sve se to treba odvijati u društvenim kontaktima, u okolini koja je prilagođena djetetovim potrebama, a odrasli imaju ulogu prenositelja, ali ne smiju povrijediti inicijativu, sposobnost i slobodu djeteta. Prema tome, u školi koja radi prema Montessori pedagogiji odnos između odraslih i djece nije ustrojen 'odozgo prema dolje' (Hoblaj, 2007). Maria Montessori drži da se mišljenje i razum s godinama razvijaju i dobivaju na značenju. Dijete uči preuzeti odgovornost na sebe, za ljude oko sebe i za stvari u svojoj okolini. Ono se ne igra s materijalom prema želji i raspoloženju, nego spoznaje unutarnje zakonitosti u materijalu i upotrebljava materijal u skladu s njima (Montessori, 2003). Antropologija Marije Montessori nije samo teorijski temelj prema kojem ona formulira svoju pedagogiju, već je njena pedagogija rezultat dugogodišnjeg promatranja i prakse i ne podrazumijeva samo optimalni napredak djeteta, nego i odgovor na mjesto pojedinca u društvu. Maria Montessori je sa svojom pedagogijom pomogla da se djecu ne usmjerava u pogrešnom pravcu, nego da im se pruži partnerska pomoć za 'samoodgoj'. Ona traži od odgajatelja, koji su za nju roditelji, odgajatelji u dječjem vrtiću i učitelji, da promatraju djecu na pravilan način te da im pruže poštovanje, ljubav i priznanje (Seitz, Hallwachs, 1996). Ona na novi način definira poziciju odraslih prema kojoj dijete ne smije biti podčinjeno, odrasli mu moraju omogućiti slobodan razvoj i to na način da ne budu previše nasilni, nego da mu pruže indirektnu pomoć.

Zadatak odgajatelja je dijete gledati kao cjelovitu, potpunu osobu kojoj će pomoći u njegovom razvoju na način da mu daju prostora za slobodne odluke, da samostalno razmišlja i djeluje. Također mu treba pružiti priliku da slijedi svoju potrebu za učenjem jer djeca ne žele bilo što učiti, nego u određeno vrijeme učiti nešto određeno (razdoblja posebne osjetljivosti), pomoći mu da nadvlada poteškoće umjesto da bježi od njih (Hoblaj, 2007).

Seitz, Hallwachs (1996) navode viđenje Marije Montessori o prvih šest godina djetetova života kao vrlo važnim razdobljem. To vrijeme, prema Montessori je posebno osjetljivo za razvijanje sposobnosti i spremnosti za učenje. Razdoblja posebne osjetljivosti su razdoblja razvoja u kojima dijete ima sposobnost usvajanja pojedinih vještina kao nikada više kasnije u životu. Dijete više puta iznova ponavlja neku aktivnost, ona ga posve zaokuplja. Philipps (2003) iznosi osobine koje, prema Montessori, imaju razdoblja posebne osjetljivosti. Jedna od osobina je sveprisutnost, koja je uočljiva kod svakog djeteta do dobi od šest godina. Ista ta razdoblja su prisutna i u djece s poteškoćama u razvoju, no kod njih dolaze s određenim zakašnjenjem. Preklopivost je osobina u kojoj se razdoblja međusobno vremenski preklapaju, dok kod vremenske ograničenosti pojedina razdoblja nastupaju u određenoj dobi djeteta.

Uočljivost je posljednja osobina kod koje se zamjećuje da dijete uči određene vještine s lakoćom, bez umora i s radošću (Philipps, 2003).

Prvo od šest posebnih razdoblja obilježava osjetljivost za red, te se javlja tijekom prve godine djetetova života i označava potrebu djeteta za dosljednošću i poznatim kako bi se moglo lakše orijentirati. Dijete u dobi od prve do treće godine života uznemiruju promjene, kao na primjer preuređenje sobe, preseljenje te ono očekuje da će naći određeni predmet tamo gdje ga je prethodno vidjelo. Slijedeće razdoblje obilježava osjetljivost za jezik koje počinje od rođenja. Dijete, slušajući ljudski govor od rođenja do svoje šeste godine upija jezik bez ikakve izravne poduke, sa osnovnim rečeničnim strukturama, gramatikom i naglascima. Važno je razgovarati s djetetom kako bi usvajalo nove riječi i obogaćivalo jezik. Osjetljivost za kretanje podrazumijeva da dijete hoda, trči, kreće se i tako usavršava svoje kretanje. Ako idemo njegovim ritmom (hodamo, trčimo, stanemo) dijete može hodati kilometrima, bez da ga odrasli nosi. U knjizi *Tajne djetinjstva,* Maria Montessori daje primjer dvojice dječaka, dvogodišnjaka i trogodišnjaka koji su se penjali i spuštali stepenicama s ciljem usavršavanja svojih pokreta. S dvije i pol ili tri godine dijete pokazuje veliki interes za drugu djecu, igra se s njima i postaje član grupe i tu se susrećemo sa slijedećim razdobljem posebne osjetljivosti, osjetljivosti za društveno ponašanje. Maria Montessori je vjerovala da postoji osjećaj povezanosti koji se javlja kod djece spontano, a kojime upravljaju unutarnji nagoni.

Ponašanje djece se počinje oblikovati prema ponašanju odraslih u društvu te djeca počinju usvajati društvene norme skupine kojoj pripadaju. Dijete u dobi između prve i druge godine privlače sitni predmeti te se javlja osjetljivost za male predmete. Uzima ih u ruke, promatra (možda stavi u usta) i tako upoznaje svijet. Posljednje razdoblje obilježava osjetljivost za razvoj osjetila u kojemu su najprije aktivni osjeti vida i sluha, zatim osjet dodira te slijedi osjet okusa kad dijete počinje stavljati stvari u usta. Dijete će najbolje razviti osjetila ako istražuje okolinu živeći s odraslima (Britton, 2000).

Maria Montessori je kao znanstvenica promatrala, spoznala i opisala zakonitosti u razvoju djeteta. Vjerovala je da djecu treba poštivati jednako kao odrasle osobe jer je *dijete otac čovjeka koji u sebi sadrži sve potencijale da se razvije* (Hoblaj, 2007). Odgoj se ne smije direktno miješati u razvoj djeteta, već treba pružiti indirektnu pomoć za samoodgoj.

Stavovi odgajatelja i pripremljena okolina trebaju djetetu omogućiti djelovanje koje je u skladu s njegovim interesima, željama i sklonostima. Glavni je cilj pridavanje pažnje onim razvojnim koracima koji predstavljaju potrebe određenog „osjetljivog stupnja“.

U pedagoškoj praksi do izražaja dolaze poštivanje razvojnih koraka i uzimanje u obzir osjetljivih stupnjeva kao i pridavanje pažnje zadovoljavanju individualnih dječjih potreba (Seitz, Hallwachs, 1996). Dijete se treba razvijati u skladu sa svojim sposobnostima i u to se odrasli ne smiju miješati, jer dijete samo donosi odluku što će učiti i što je u skladu s njegovim interesima. U Montessori pedagogiji vrlo je važno uzimanje u obzir osobnost pojedinog učenika, njegovih sklonosti i zanimanja, a uvažavanje individualnosti djeteta je „kamen temeljac“ za pedagoga. Trebalo bi temeljito upoznati djetetove individualne sposobnosti i karakter te potom usmjeriti te osobine u odgovarajući odgojni pravac. Maria Montessori je vjerovala u sposobnosti i želje djece te zbog toga dopušta da oni sami biraju i uče u skladu sa svojim interesima (Hoblaj, 2007).

2.5.2. Organizacija Montessori vrtića

Tijekom predškolske dobi kod djeteta mijenjaju se različita razdoblja posebne osjetljivosti. Zadatak odraslih je slijediti potrebe djeteta i organizirati okolinu i svoje ponašanje tako da dijete u potpunosti iskoristi razdoblje posebne osjetljivosti. Montessori pedagogija odgovara na te potrebe djeteta razrađujući poseban pribor i vježbe čime dijete stječe temelje budućeg djelovanja: koncentraciju, usklađenost pokreta, sposobnost slobodnog izabiranja, odgovornost, red, volju i ustrajnost (Lawrence, 2003). Djeca u Montessori vrtiću su sastavljena u grupe na različite načine. Zagovara se da u grupama budu djeca različite dobi, no da broj dječaka i djevojčica bude podjednak. Odnosi među djecom su uzorni, jer mlađi uče od starijih, a starija djeca utvrđuju znanje pomažući mlađima. Također, mlađa djeca traže zaštitu od starije djece, dok starija djeca preuzimaju odgovornost (Philipps, 2003). Tijekom boravka u vrtiću djeci je omogućeno sudjelovanje u raznim programima poput učenja stranih jezika, njegovanja glazbene i likovne umjetnosti, dramska i lutkarska radionica, individualna ili grupna logopedska terapija, sudjelovanje u športskim, plesnim i drugim programima. Vrtić teži postići obiteljsko okruženje tako da se djeca, a i odrasli međusobno uvažavaju (Seitz, Hallwachs, 1996).

Montessori didaktički materijali se izrađuju od prirodnih materijala i u izvornom obliku kako je osmislila Maria Montessori. Unutar svakog predmetnog područja materijali su razvrstani po tematici te razlikujemo:

1. Materijali za vježbe iz svakodnevnog života
2. Materijali za vježbanje osjetila
3. Materijali za vježbanje govora i jezika
4. Materijali za vježbanje matematike
5. Materijali za kozmički odgoj

Najvažnije pravilo u Montessori prostoru glasi: *Nakon bavljenja nekim predmetom potrebno ga je vratiti na isto mjesto na kojem se nalazio i dovesti ga u stanje u kakvom je zatečen, kako bi i drugo dijete koje ga poslije odabere moglo njime steći potrebne vještine i znanja* (Hoblaj, 2007).

Kod pojedinih vježbi razlikujemo četiri kriterija za odabir pribora: njegova dostupnost (na otvorenim policama gdje ga dijete može vidjeti), poticanje aktivne djetetove djelatnosti (dijete razmišlja, koristi ruke, osjetila...), primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta (pribor vodi dijete od lakšeg prema težem zadatku), mogućnost uočavanja pogreške u radu (dijete samo uočava svoje pogreške i ispravlja ih) (Hoblaj, 2007).

U programu Marije Montessori za djecu od tri do šest godina nalazimo pet odgojnih područja (Philipps, 2003). Prvo područje čini praktični život. Cilj ovih vježbi je osposobljavanje djeteta da se samostalno brine za sebe, svoju okolinu i za druge ljude, a uključuju predvježbe za kontrolu pokreta i koordinaciju, brigu za vlastitu osobu, brigu za okolinu, vježbe ponašanja u društvu, te vježbe tišine. Senzomotorika predstavlja također jedno od područja u kojemu je važno spoznati prirodne zakone uz pomoć Montessori pribora oslanjajući se na takozvano mišićno pamćenje.

Vježbe se dijele prema osjetilima, a uključuju: razlikovanje prostornih dimenzija, boja i oblika kao vježbe osjetila vida; razlikovanje površina i opažanje težine kao vježbe osjetila dodira; razlikovanje zvuka, temperature, okusa i mirisa kao vježbe za osjetila sluha, topline, okusa i mirisa. Vježbe matematike potiču dijete da konkretno-osjetilno spozna brojevne veličine te da dođe do matematičkih apstrakcija. Veličine se spoznaju konkretno, vidom i dodirom, a zatim se uvode simboli i brojevi te se uvježbavaju aritmetičke operacije. To se postiže kroz vježbe sa brojevnim prutovima, brojkama od brusnog papira, vježbe decimalnog sustava, vježbe sa lancima prutića od obojenih kuglica te kvadratima i kockama obojenih kuglica. Jezik je važan jer vježbe govora potiču imenovanje, opisivanje, razgovor, slaganje riječi uz pomoć slova i uvježbavanje pisanja. Neke od tih vježbi su pričanje pripovijedaka, razlikovanje glasova, pisanje, čitanje, vrste riječi i analiza rečenice. Pri tome se koristi pribor kao što su slova od brusnog papira, pokretna abeceda, te gramatički sandučić.

Vježbama kozmičkog odgoja želi se potaknuti dijete na razumijevanje međuovisnosti svega živoga i istraživanje svijeta. Odgojitelji nadopunjuju Montessori materijale izrađujući sami materijale koji su primjerni kulturi u kojoj djeca odrastaju. Kozmički odgoj pokriva područja zemljopisa, zoologije, botanike, povijesti, umjetnosti, etike, antropologije te informatike.

Odgoj u vjeri, odnosno Kateheza Dobroga Pastira predstavlja koncept za religiozni odgoj predškolske i školske djece. Maria Montessori je smatrala da svako dijete ima religiozno iskustvo od samoga rođenja. Uskraćivanjem religioznosti, u djetetu će manjkati nešto što je temeljno za njegov daljnji optimalni razvoj.

Ciljevi Kateheze za djecu predškolske dobi su: uvesti dijete u tajnu života koji je dar, uvesti ga u odnos-savez kao temeljnu stvarnost osobne izgradnje i odgajati u vjeri (Philipps, 2003). Odgojiteljica u vjeri to jest kateheta, djeci posreduje Riječ Božju ali dijete ne opterećuje informacijama.

Za Mariju Montessori odgajatelji imaju ulogu "domaćina" u specifično pripremljenoj okolini, a ne centralne ličnosti, premda se njihova prisutnost snažno osjeća. Oni su zapravo veza između okoline i djeteta. Od Montessori odgajatelja traži se da bude iskreno pripravan prihvatiti se svog zadatka, što znači da nije samo dovoljno imati teorijsko znanje. Prvi korak ka postajanju Montessori učitelja/odgajatelja sastoji se u pripremi sebe samog i introspekciji (Seitz, Hallwachs, 1996). Da bi odgajatelj mogao pomoći djetetu najprije treba dobro upoznati sebe i biti svjestan svojih, kako dobrih tako i svih loših strana te ih znati prepoznati jer će one zasigurno utjecati na njegovu interakciju s djetetom (Philipps, 2003). Od odgajatelja se ne traži samo njegov kapacitet već i njegova želja da proučava prirodni fenomen odrastanja. „Montessori odgajatelj je most između djeteta i okoline. Vodi dijete od vježbe do vježbe i pritom promatra, zapaža djetetove potrebe i priprema okolinu primjerenu njegovom razvojnom stupnju. Pokazuje djetetu rukovanje priborom“ (Philipps, 2003:71). Upoznavanje djeteta s materijalom treba zadovoljiti slijedeće kriterije: individualnost (svako dijete se posebno upoznaje s materijalima), jednostavnost (upute moraju biti jednoznačne i jasne) i objektivnost (pažnja djeteta mora biti usmjerena na materijal, a ne na odgajateljevu ličnost). Kada je dijete upućeno u rad s materijalom, odgajatelj promatra izraz lica djeteta, da li je dijete zainteresirano, koliko dugo i slično. Tu postoji opasnost da se ne ugrozi princip slobode što odgajatelj treba imati na umu. Bit zadavanja zadatka djetetu je u tome da ono dostigne takav nivo interesa koji bi omogućio uključivanje u rad cjelokupne djetetove ličnosti. Važno je da odgajatelj vodi dijete na način da ono ne osjeća pretjeranu prisutnost odgajatelja, ali dovoljnu da zatraži pomoć ukoliko mu ustreba te da prisutnost odgajatelja nikada ne predstavlja prepreku između djeteta i njegova iskustva (Philipps, 2003).

Svi odgajatelji moraju jasno raspoznavati dva faktora u njihovom radu: jedan je vođenje djeteta, a drugi je djetetovo individualno vježbanje. Odgajatelj najprije sam pokazuje vježbu, na primjer, kako treba posložiti valjke u okvir. Čest je slučaj da su to djeca već prije naučila od druge djece. Dijete koje to još nije savladalo vježbajući će prije ili kasnije korigirati samo sebe i uspješno izvršiti zadatak. Odgajatelje se upozorava na dvije stvari koje nikada ne smiju učiniti: nikada ne treba inzistirati na ponavljanju vježbe, dijete se ne smije osjećati kao da je pogriješilo ili da je neshvaćeno.

Još je jedan od zadataka odgajatelja kao "domaćina", a taj je da vodi brigu o higijeni vrtića, to jest da sve u vrtiću bude na svom mjestu; čisto, blistavo i veselo. Tim se karakteristikama mora odlikovati i sam odgajatelj jer njegova pojava mora odisati povjerenjem i poštovanjem (Philipps, 2003). U takvom okruženju djeca će sama vrlo brzo postati zainteresirana za vježbe iz svakodnevnog života u čemu ih odgajatelj ni u kom slučaju ne smije prekinuti jer će jedna aktivnost spontano pobuditi želju i za drugim aktivnostima. Ključ uspjeha odgajatelja u njegovom radu je: čim se dijete koncentrira na aktivnost, odgajatelj se treba ponašati kao da dijete ne postoji. Montessori odgajatelj ne kažnjava i ne pohvaljuje jer dijete ne griješi. Dijete čini pogreške dok ne dođe do određenog stupnja razvoja te ga ne valja kažnjavati. S druge strane, ispravan rad pokazuje da je dijete dostiglo potrebnu razinu razvoja te ga ne treba hvaliti (Philipps, 2003). Najvažniji zadaci Montessori odgajatelja su: očuvanje pribora i reda u pripremljenoj okolini, pomaganje u samoizgradnji djeteta, poznavanje pribora i načina na koji se oni mogu upotrijebiti, nadziranje radnog ugođaja, pokazivanje vježbi i načina korištenja pribora, indirektno upletanje, poštovanje dječje koncentracije, ohrabrenje (Hoblaj, 2007).

2.5.3. Montessori pedagogija u Hrvatskoj

Montessori pedagogija i njena metoda odgoja i obrazovanja utječu na razvoj pedagoške ideje u Hrvatskoj. Njene radove proučavali su čuveni hrvatski pedagozi (Lj. Krajačić, 1912.; D. Trstenjak, 1916.; J. Demarin, 1929.) koji nam prenose prve spoznaje o Montessori pedagogiji (Philipps, 2003). Prvu Montessori ustanovu u Hrvatskoj otvorila je 1934. god. u Zagrebu grofica Dédée Vranyczany koja je pohađala obrazovanje Montessori pedagogije u Londonu 1933.godine (Matijević, 2001). Poznato je da je Vera Stein-Erlich, pedagoginja, antropologinja, psihologinja i sociologinja radila po Montessori metodi te izdala knjigu 1934. godine pod nazivom „Metoda Montessori u školi“, koja čini cjelinu s još tri njezine knjige (izdavač: Minerva / Zagreb). Također, treba navesti i da su odgajateljice zabavišta u Veloj Luci na otoku Korčuli, sestre dominikanke, s. Terezija Vidaković i s. Paula Grandov proučavale Montessori pedagogiju i primjenjivale je 1935/36. – 1941. u svom pedagoškom radu s djecom predškolske dobi. Promjenama i uspostavom demokratske vlasti 90-ih godina u Republici Hrvatskoj stvorene su pretpostavke za razvoj djelatnosti koja sadržaj svoga rada ponajprije vidi u djetetu i njegovim razvojnim i prirodnim potrebama. Zaštita ljudskih prava podrazumijeva i pravo svakog djeteta na odgoj i obrazovanje. Osnovno načelo odgoja i obrazovanja, kako u svijetu tako i kod nas je ideja pedagoškog pluralizma, primjerice, razvoj slobodne volje i odsustvo svake indoktrinacije. Ovakav svjetonazor prema odgoju i obrazovanju otvara vrata „novim“ pedagogijama u Republici Hrvatskoj. Suvremeni trenutak razvoja Montessori pedagogije u Republici Hrvatskoj započinje 1991. godine otvaranjem prve privatne „Dječje kuće“ u Splitu. Danas Montessori program provodi mnogo vrtića u Hrvatskoj, a 2003. je otvorena Osnovna Montessori škola Barunice Dédée Vraniczany. Philipps (1998) navodi da u Hrvatskoj djeluje nekoliko privatnih i društvenih ustanova u Splitu, Đakovu i Zagrebu koje nastoje slijediti Montessori pedagoška načela u radu s predškolskom djecom. Dio Montessori stručnjaka obrazovan je na AMI tečaju Montessori pedagogije u Münchenu, a dio u Velikoj Britaniji, te u SAD-u putem MACTE priznatih tečajeva. Postojeća situacija pokazuje da Hrvatskoj nedostaje stručno usavršavanje Montessori odgojitelja i učitelja. Montessori pedagogija danas djeluje na temeljnom načelu emancipacije djeteta kao ličnosti. To se ostvaruje uvažavanjem njegovih potreba kao i vrednovanjem njegovih sposobnosti i napredovanja u sazrijevanju. Specijalno za potrebe djeteta valja pripremiti okolinu u kojoj ono boravi, pribore koji zadovoljavaju pedagoška i didaktička načela što je Maria Montessori osmislila.

III. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati neke od značajki strategija socijalizacije koje provode odgajatelji gradskih i Montessori vrtića, pokušati utvrditi razlike na temelju rezultata dobivenih analizom anketnog upitnika i sustavnog promatranja radionice provedene među djecom predškolske dobi navedenih vrtića.

Pri tome su definirane slijedeće varijable:

- nezavisna varijabla odnosi se na vrstu vrtića (gradski i Montessori) i sociodemografske karakteristike ispitanika
- zavisne varijable odnose se na način rada s djecom u gradskom i Montessori vrtiću, sastavljanje odgojnih grupa u gradskom i Montessori vrtiću, strategije socijalizacije u gradskom i Montessori vrtiću.

Na osnovu postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. ispitati način sastavljanja odgojnih grupa djece u gradskom i Montessori vrtiću
2. ispitati socijalni oblik rada s djecom u gradskom i Montessori vrtiću
3. ispitati postojanje individualne ili grupne logopedske terapije u gradskom i Montessori vrtiću
4. ispitati mogućnost učenja stranih jezika te rad s katehetom i vjerskim sadržajima u gradskom i Montessori vrtiću
5. ispitati strategije socijalizacije u gradskom i Montessori vrtiću

3.2. Hipoteze istraživanja

Istraživanje je provedeno s ciljem ispitivanja postavljenih hipoteza:

H1 Očekuje se podjednaka zastupljenost svih dobnih i spolnih skupina među grupama djece u gradskom i Montessori vrtiću.

H2 Očekuje se veći naglasak na grupnom radu djece u gradskim vrtićima.

H3 Očekuje se veća zastupljenost individualne ili grupne logopedske terapije u Montessori vrtiću.

H4 Očekuje se veći naglasak u radu s katehetom, vjerskim sadržajima i stranim jezicima u Montessori vrtiću.
H5 Očekuje se statistički značajna razlika u poticanju izvrsnosti u radu kod djece polaznika gradskih i Montessori vrtića.
H6 Očekuje se statistički značajna razlika u postupanju s negativnim emocijama kod djece polaznika gradskih i Montessori vrtića.

3.3. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali odgajatelji dva Montessori vrtića i odgajatelji dva gradska vrtića s područja Slavonije i Dalmacije. Uzorak je obuhvaćao 30 ispitanika, od toga su 15 ispitanika odgajatelji Montessori vrtića, a 15 ispitanika odgajatelji gradskih vrtića. Radionica „Učimo razgovarati“ je provedena među djecom predškolske dobi jednog Montessori vrtića i jednog gradskog vrtića. U Montessori vrtiću provedena je radionica među dvadesetero djece različite dobi i spola, dok je u gradskom vrtiću provedena radionica među dvadeset pet djece različitog spola.

3.4. Instrument

Istraživanje se sastoji od dva dijela: višedimenzionalnog anketnog upitnika i sustavnog promatranja koje se provelo u radionici.
Metode komparativne pedagogije, prema Kuliću (2011), korištene pri pisanju ovoga rada su kombinacija opisne i kvantitativne metode.
Prikupljanje podataka provedeno je anketnim upitnikom izrađenim za potrebe ovog istraživanja koji se sastojao od dva dijela.
Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika i sadržavao je pitanja zatvorenog tipa. Drugi dio anketnog upitnika sadržavao je pitanja o radu vrtića u kojemu su zaposleni odgajatelji, odgojnim grupama djece te načinu rada s djecom.
Sadržavao je pitanja zatvorenog i otvorenog tipa te su ispitanici na čestice odgovarali prema Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek).

U zaglavlju ankete opisana je njezina primjena i namjena, a u podnožju stoji zahvala odgajateljima na sudjelovanju.

Prvi dio anketnog upitnika sadržavao je četiri pitanja o sociodemografskim karakteristikama ispitanika u kojem su ispitanici dali potrebne podatke vezane uz: spol, dob, naobrazbu i dodatnu naobrazbu.

Drugi dio anketnog upitnika sadržavao je pitanja o radu vrtića u kojemu su zaposleni odgajatelji, odgojnim grupama djece, načinu rada s djecom i sastojao se od 17 čestica od čega se 5 odnosilo na način rada s djecom, a 12 čestica na vrijednosti koje se potiču u vrtiću u kojem odgajatelji rade.

Osim anketnog upitnika vršeno je sustavno promatranje koje se provodilo u radionici „Učimo razgovarati“. Ovim postupkom su prikupljeni podatci o skupini, odgojnim procesima, karakteristikama komunikacije te rezultatima odgojnog djelovanja. Oblik rada u radionici bio je grupnog i individualnog tipa, a kartice, flomasteri, bojice i puzzle bili su nastavna sredstva i pomagala. Sudjelovalo je ukupno 30 odgajatelja ispitanih anketnim upitnikom dok je u radionici „Učimo razgovarati“ sudjelovalo 45 djece.

3.5. Postupak i obrada podataka

Prikupljanje podataka anketnim upitnikom provedeno je tijekom svibnja i rujna 2013. godine u dva Montessori vrtića te u dva gradska vrtića. Radionica „Učimo razgovarati“ je provedena u svibnju 2013. godine u jednom Montessori vrtiću te u jednom gradskom vrtiću. Cjelokupnu radionicu sam osmislila razmatranjem primjerenih zadataka za djecu vrtićke dobi. Cilj aktivnosti provedenih u radionici je razvijanje suradnje među članovima grupe u ostvarenju zajedničkog zadatka, razvijanje osjećaja o značenju verbalne komunikacije te smisao za timski rad i poštovanje drugih. Radionički oblik rada temelji se na metodi komunikacije. Sustavnim promatranjem pratila se i strategija afirmacije. Statističkom analizom provedenog anketnog upitnika među odgajateljima gradskih i Montessori vrtića dobiva se uvid u ostale strategije socijalizacije.

Na početku anketnog upitnika navedena je uputa o anonimnosti te da će podaci dobiveni ovim istraživanjem biti isključivo korišteni u znanstveno- istraživačke svrhe pri pisanju diplomskog rada iz kolegija „Komparativna pedagogija“, Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Ispitivanje je bilo dobrovoljno, a predviđeno vrijeme za rješavanje upitnika je od 5 do 10 minuta. Anketni upitnici su u potpunosti popunjeni te je nakon anketiranja i prikupljanja podataka obavljena njihova obrada i interpretacija. Dobiveni podaci istraživanja obrađeni su uz primjenu deskriptivne statistike.

Sustavno promatranje koje se provelo u radionici „Učimo razgovarati“ izvedeno je u prisustvu odgajateljica ispitanih vrtićkih grupa, a praćeno je uz pomoć obrasca za Flandersovu interakcijsku analizu.

IV. REZULTATI I INTERPRETACIJA

4.1. Rezultati na mjerama sociodemografskih obilježja ispitanika

U anketiranju je sudjelovalo 30 ispitanika (15 u Montessori vrtićima i 15 u gradskim vrtićima), isključivo ženskog spola.

Stevanović (2000) se u svojoj knjizi „Predškolska pedagogija prva knjiga“ osvrće na činjenicu da je u našim vrtićima najviše odgajateljica jer se muškarci izrazito malo opredjeljuju za ovaj poziv. Autor smatra da je možda tako i bolje jer odgajateljice djetetu predstavljaju drugu majku, a one same imaju genetske predispozicije za majčinstvo, kakvo i treba u radu s djecom. „Feminizacija učiteljskog poziva označava standardnu pojavu u obrazovnom sustavu koja se odražava u dominirajućem broju žena u nastavničkoj profesiji.“ (Jukić, 2013; 546) “Ženski identitet smješten je u tijelu i emocijama, muški u umu. Žene rađaju djecu, doje djecu, njeguju bolesne, čiste kuće, kuhaju ručak, pružaju suosjećanje, očaravaju, inspiriraju. Muškarci uče, proračunavaju, kupuju, prodaju, grade, bore se, pišu, slikaju, filozofiraju” (Aisenberg i Harrington, 1988; 4). Prema tome, autori navode da je tradicionalna ženska uloga pružanje brige i njege, odnosno skrbi. Također, Brückner (2002) smatra da sve više mladih žena bira zanimanja u kojima se “radi sa ljudskim bićima” kao izbor suprotan za tehnička zanimanja. „Prema patrijarhalnom obrascu ponašanja, ženama je „prirođeno“ područje obiteljskog života (žena je majka i supruga, a muškarac hranitelj obitelji), a društvena emancipacija žena rezultirala je jednim dijelom u feminizaciji pojedinih struka (pri čemu su opet feminizirane struke koje su na neki način uvjetovane patrijarhalnim obrascem, to jest, žene su prisutnije u strukama koje su bliže njihovoj „ženskoj prirodi“: briga za djecu, njegovanje, skrb za zdravlje…)“ (Jukić, 2013; 544).

U Montessori vrtiću, prema dobi, 3 ispitanika pripada kategoriji od 20 – 30 godina, 8 ispitanika kategoriji od 31 – 40 godina, 4 ispitanika u kategoriji 41 – 50 godina, a niti jedan ispitanik ne pripada kategoriji 51 i više godina. U gradskom vrtiću, prema dobi, niti jedan ispitanik ne pripada kategoriji od 20 – 30 godina, 6 ispitanika pripada kategoriji od 31 – 40 godina, 4 ispitanika kategoriji 41 – 50 godina, a 5 ispitanika pripada kategoriji 51 i više godina. Prema dobivenim rezultatima, može se vidjeti postojanje dobne razlike odgajatelja i Montessori odgajatelja, prema kojoj su odgajatelji u gradskim vrtićima uglavnom osobe starije životne dobi.

Jedan od razloga koji može ići tome u prilog leži u činjenici da je na Zapadu učenje Marije Montessori veoma poznato, dok kod nas tek u zadnje vrijeme postaje sve popularnije, te se za dodatnu naobrazbu Montessori odgajatelja odlučuju mlađi odgajatelji. Odgoj i obrazovanje teži pedagoškom pluralizmu koji otvara vrata „novim“ pedagoškim metodama, idejama, pravcima u Republici Hrvatskoj, među kojima je i Montessori pedagogija.
Rezultati su prikazani u tablicama 1 i 2.

Tablica 1. Broj ispitanika prema dobi u Montessori vrtiću

Dob	**N**	**%**
20 – 30	3	20
31 – 40	8	53,3
41 – 50	4	26,6
51 – >	0	0
Σ	15	100

Tablica 2. Broj ispitanika prema dobi u gradskom vrtiću

Dob	**N**	**%**
20 – 30	0	0
31 – 40	6	40
41 – 50	4	26,6
51 – >	5	33,3
Σ	15	100

Prema naobrazbi, u Montessori vrtiću najviše ispitanika je s VŠS, njih 14, VSS ima 1 ispitanik, dok niti jedna osoba nema magisterij, odnosno doktorat. U gradskom vrtiću, također, je najviše ispitanika s VŠS, njih 12, VSS imaju 2 ispitanika, a 1 ispitanik ima magisterij, odnosno doktorat.
Rezultati su prikazani u tablicama 3 i 4.

Tablica 3. Broj ispitanika prema naobrazbi u Montessori vrtiću

Naobrazba	**N**	**%**
SSS	0	0
VŠS	14	93,3
VSS	1	6,6
Magisterij, doktorat	0	0
Σ	100	100

Tablica 4. Broj ispitanika prema naobrazbi u gradskom vrtiću

Naobrazba	N	%
SSS	0	0
VŠS	12	80
VSS	2	13,3
Magisterij, doktorat	1	6,6
Σ	100	100

Posljednje pitanje sociodemografskog karaktera obuhvaćalo je dodatnu naobrazbu odgajatelja pri čemu su ispitanici imali slobodan izbor. U Montessori vrtiću veći broj ispitanika naveo je jednogodišnji specijalizirani program iz Montessori pedagogije, Kateheza dobrog pastira koje pripada dodatnoj naobrazbi. Neki odgajatelji naveli su zvanje profesora filozofije i sociologije, studij pedagogije u tijeku i zvanje vjeroučitelja, koje pripada formalnom obrazovanju. U gradskom vrtiću 10 ispitanika nije odgovorilo na postavljeno pitanje. Preostali ispitanici naveli su kao dodatnu naobrazbu PCP Realitetnu terapiju, „Korak po korak"- uvodni i napredni tečaj te UNICEFOV certifikat „Rastimo zajedno."

Također, neki ispitanici su naveli zvanje nastavnika razredne nastave što pripada formalnom obrazovanju. Prema dobivenim rezultatima više dodatne naobrazbe uočavamo kod Montessori odgajatelja, budući da odgajatelji u Montessori vrtićima moraju proći posebne obuke i obrazovanja po Montessori principu. Nakon završene obuke, dobivaju Montessori certifikat s kojim mogu raditi kao odgajatelji širom svijeta.

4.2. Deskriptivna statistika odabranih dimenzija ispitivanih varijabli

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju razliku u sastavljanja odgojnih grupa djece u Montessori i gradskom vrtiću. U Montessori vrtiću odgojne grupe se sastavljaju isključivo po različitoj dobi, na što je odgovorilo 100 % ispitanika. U gradskom vrtiću, 33,3 % ispitanika odgovorilo je da se odgojne grupe sastavljaju po podjednakoj dobi, dok je 66,6 % ispitanika kao svoj odgovor navelo različitu dob djece. Tim rezultatom potvrđena je Hipoteza 1. U našim ustanovama grupiranje djece u odgojne skupine organizira se prema djeci jednake kronološke dobi. Prema Petrović- Sočo (2007) razlog takvog načina kod tradicionalnih vrtića leži u vjerovanju da dijete uči pod utjecajem izravnog poučavanja odraslih pa se prema tome prilagođavala i organizacija djece po skupinama. Za razliku od ovog načina, u alternativnim pedagoškim koncepcijama otpočetka se naglašava prednost dobno mješovitih dječjih skupina. Mlađa djeca, prema tome, imaju mogućnost učiti od starije djece, dok starija djeca razvijaju odgovornost. Socijalizacijom se, kao procesom prenošenja društvenih vrijednosti, uvjerenja i normi ponašanja, u Montessori pedagogiji naglašava individualnost djeteta, a ne starosna dob. Smatra se da jedno dijete može puno lakše naučiti drugo dijete određenoj vještini, pri čemu pokazuju visok stupanj strpljenja i koncentracije. Osim toga, u takvoj atmosferi se ne stvara natjecateljski odnos nego se potiče razumijevanje i međusobno pomaganje.

„Ako se u skupini nalaze zajedno djeca od 3 do 6 godina, to dozvoljava mlađoj djeci formiranje serije modela za imitaciju, a starijima mogućnost utvrđivanja vlastitog znanja pomažući mlađima “(Stevanović, 2000; 85).

Rezultati su prikazani u tablicama 5 i 6.

Tablica 5. Sastavljanje odgojne grupe u Montessori vrtiću

Dob	**N**	**%**
podjednaka	0	0
različita	15	100
Σ	15	100

Tablica 6. Sastavljanje odgojne grupe u gradskom vrtiću

Dob	**N**	**%**
podjednaka	5	33,3
različita	10	66,6
Σ	15	100

Postoje razlike u socijalnom obliku rada s djecom u Montessori i gradskom vrtiću. Montessori vrtić baziran je na individualnom načinu rada s djecom, na što je odgovorilo 100 % ispitanika, dok je u gradskom vrtiću 33,3% ispitanika navelo individualni rad u odnosu na grupni, a 66,6 % ispitanika se odlučilo za grupni rad s djecom. Tim rezultatom potvrđena je Hipoteza 2. Individualni način rada najčešća je metoda učenja u Montessori vrtiću. On djetetu pruža poticajnu okolinu za razvoj neovisnosti i samostalnosti, gdje se naglašava individualizirani pristup odgajatelja i pravo na različitost. Za razliku od toga, u gradskim vrtićima prisutan je i individualni i grupni oblik rada s djecom. "Socijalna znanja i socijalno razumijevanje, prema Katz, McClellan (1999), znači da socijalno kompetentna, mala djeca, usklađuju svoje ponašanje s tuđim, tako da nađu zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike. Takve im sposobnosti omogućuju da razriješe uobičajene sukobe koji se javljaju u igri i budu prihvaćeni od vršnjaka u sigurnom i poticajnom okruženju (Mlinarević, Tomas, 2010; 145)." Stoga bi odgajatelji trebali stvarati svakodnevne situacije i prilike za takva iskustva. Prema istoimenim autoricama, socijalna kompetencija je osobito važna u vrtićkom kontekstu, prvoj instituciji socijalizacije nakon obiteljskog doma koja predstavlja temelj za buduće interpersonalne odnose u životu djeteta. „U grupnom radu odgojitelji mogu poticati djecu da opisuju svoje zamisli drugoj djeci riječima ili crtežom, da ispituju svoje ideje, testiraju ih i vrate se na početak, ako se neka zamisao pokaže neostvarivom. Ozračje je tada poticajno, opušteno, uzbuđeno ili pozorno (Katz, McClellan, 1999)" (Mlinarević, Tomas, 2010; 149). U predškolskom i ranom školskom razdoblju je prihvatljivo individualno vođenje gdje će dijete obratiti pozornost i uključiti se u konstruiranje novih spoznaja kada je izravno uključeno u pojedinu situaciju (Mlinarević, Tomas, 2010). Takav način rada bazira se u Montessori vrtićima gdje se na dijete gleda kao na tjelesno- duhovno biće koje ima svoju individualnost.

Rezultati su prikazani u tablicama 7 i 8.

Tablica 7. Socijalni oblik rada s djecom u Montessori vrtiću

Rad	**N**	**%**
individualni	15	100
grupni	0	0
Σ	15	100

Tablica 8. Socijalni oblik rada s djecom u gradskom vrtiću

Rad	N	%
individualni	5	33,3
grupni	10	66,6
Σ	15	100

Rezultati postojanja individualne ili grupne logopedske terapije u vrtiću pokazuju slijedeće: u Montessori vrtiću 100 % ispitanika navodi da ne postoji individualna ili grupna logopedska terapija, dok u gradskom vrtiću 66,6% ispitanika govori o postojanju takve vrste terapija, a 33,3% ispitanika odgovara da ne postoji navedena terapija. Tim rezultatom nije potvrđena Hipoteza 3. Montessori vrtići u svojemu radu nude mogućnost Montessori terapije, dok u gradskim vrtićima postoji mogućnost individualnog rada pedagoga i psihologa s djetetom. Montessori terapija primjenjuje se za poticanje senzo-motoričkog razvoja, posebice kod smetnji govora, percepcije, osamostaljivanja, te pri socijalnoj integraciji u skupine zdravih vršnjaka. Terapijom se potiču samostalnost, društvenost, spoznajni i tjelesni razvoj djece s teškoćama u razvoju. Kod zdravog djeteta primjećujemo radoznalost, zainteresiranost za okolinu, ono teži k spoznaji i ovladavanju okolinom. Nasuprot tome, djeci s poteškoćama u razvoju u tome treba pomoći. Montessori terapija se provodi u prostoriji opremljenoj specifičnim Montessori priborima i prilagođenim Montessori priborima za rad. Philipps, (2003) u „Montessori priprema za život “ navodi da tijekom boravka u vrtiću djeci je omogućeno sudjelovanje u raznim programima poput učenja stranih jezika, njegovanja glazbene i likovne umjetnosti, dramska i lutkarska radionica, individualna ili grupna logopedska terapija, sudjelovanje u športskim, plesnim i drugim programima. No, zanimljiv je podatak da u ispitanim vrtićima ipak ne postoji individualna ili grupna logopedska terapija iako se navodi u svim literaturama i teorijskim polazištima o Montessori vrtićima. Razlog tomu može biti kratak period njegovanja pedagoške koncepcije Marije Montessori u Republici Hrvatskoj. U prilog tomu ide i relativno mali broj vrtića, a samim time i kompetentnih odgajatelja za provođenje svih pedagoških načela Marije Montessori.

Rezultati su prikazani u tablicama 9 i 10.

Tablica 9. Individualna ili grupna logopedska terapija u Montessori vrtiću

Terapija	N	%
Da	0	0
Ne	15	100
Σ	15	100

Tablica 10. Individualna ili grupna logopedska terapija u gradskom vrtiću

Terapija	N	%
Da	10	66,6
Ne	5	33,3
Σ	15	100

O mogućnosti učenja stranih jezika, 100 % ispitanika Montessori vrtića odgovara potvrdno. Montessori metoda razlikuje nekoliko faza osobite osjetljivosti u razvoju djeteta, među kojima se nalazi i osjetljivost za jezik. Dijete, slušajući ljudski govor upija jezik bez ikakve izravne poduke te je važno s njim razgovarati kako bi usvajalo nove riječi i obogaćivalo jezik. U gradskom vrtiću 33,3% ispitanika navodi da postoji mogućnost učenja stranih jezika, dok se 66,6 % ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom. Učenje stranog jezika u ranom djetinjstvu predstavlja veliki doprinos razvoju djeteta. Maria Montessori govori o „upijajućem umu“. Ona vrlo često uspoređuje mladi um sa spužvom jer doslovno upija informacije iz okoline. Ističe se da se dijete od rođenja do šeste godine nalazi na stvaralačkom stupnju te je to vrijeme učenja preko svih osjetila, uči se svuda i uvijek, to je vrijeme kad se uči nesvjesno, preko osjećaja i putem kretanja. Budući da se u prve tri godine života razvija 50% sposobnosti učenja, a narednih 30% do osme godine, programi ranog učenja potiču rano učenje i razvoj (prema Janette Vos, 2008). No, ni gradski vrtići danas ne zaostaju tako da je prema ovogodišnjem izvješću Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, čak 76% djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj uči jedan ili više stranih jezika. Prema Curtissu (1977) mala djeca posjeduju iznimnu sposobnost za učenje jezika. Istoimeni autor smatra da djeca mogu učiti onoliko jezika koliko im je omogućeno sustavno i pravilno čuti. Važnost učenja stranih jezika u ranoj dobi kod djece djeluje poticajno na razvoj jezičnih i općenito komunikacijskih vještina. „Osnovni poticaji i ‘materijali’ za istraživanje, eksperimentiranje i učenje govora nalaze se u neposrednu okruženju djece, zbog čega je važna uloga odraslih, koji stvaraju bogata govorna okruženja, pogodna za stjecanje različitih govornih iskustava.“ (Silić, 2007; 79).

No, sposobnost usvajanja jezika razlikuje se od osobe do osobe, kao i stupanj usvojenosti nekih drugih vještina kao što su motorička spretnost, likovnost i slično. Učenje i „znanje“ stranog jezika ovisi o različitim faktorima, kao što su osobnost, dob, motivacija, iskustva, stil učenja, socijalne vještine (Bialystok & Hakuta, 1994. McLaughlin, 1984; Wong Fillmore, 1991a; Tabors. 1997).

Rezultati su prikazani u tablicama 11 i 12.

Tablica 11. Mogućnost učenja stranog jezika u Montessori vrtiću

Strani jezik	N	%
Da	15	100
Ne	0	0
Σ	15	100

Tablica 12. Mogućnost učenja stranog jezika u gradskom vrtiću

Strani jezik	N	%
Da	5	33,3
Ne	10	66,6
Σ	15	100

Rezultati rada s katehetom i vjerskim sadržajima ukazuju na razliku Montessori i gradskih vrtića. 100 % ispitanika u Montessori vrtiću ukazuje na rad s katehetom i vjerskim sadržajima unutar vrtića. U gradskom vrtiću, 46,6% ispitanika potvrdno je odgovorilo na postavljeno pitanje, dok je 53,3 % ispitanika navelo kako u njihovom vrtiću ne postoji rad s katehetom i vjerskim sadržajima. Tim rezultatom potvrđena je Hipoteza 4. Prema načelima Marije Montessori svako dijete ima religiozno iskustvo od samog rođenja te odgajateljice to jest katehete, djeci posreduju Riječ Božju, ali dijete ne opterećuju informacijama nego zajedno s njim osluškuju i naviještaju Boga (Philipps, 2003). S druge strane, u gradskim vrtićima za ustroj takvih programa se priređuju jasniji programi katoličkoga vjerskog odgoja, a ostvaruju se u onim sredinama gdje za to postoji interes roditelja i njihove djece. Vjerski odgoj u najranijoj dobi djece trebao bi imati za cilj razvijanje moralnih vrednota, dakle usađivanje osjećaja ljubavi, prijateljstva ili brige prema obitelji. Sadržaji katoličkog vjerskog odgoja integriraju se u cjelokupan odgoj djeteta i doprinose njegovu kvalitetnom rastu i napretku te imaju za cilj razviti religioznu dimenziju djeteta i ukazati mu na ljudske vrednote kao što su uvažavanje istine, pravda, poštenje, iskrenost, čestitost, prijateljstvo, sloboda, ljudsko dostojanstvo i mnoge druge etičke, estetske i općekulturne vrijednosti (Vukasović, 1998).

Rezultati su prikazani u tablicama 13 i 14.

Tablica 13. Rad s katehetom i vjerskim sadržajima u Montessori vrtiću

Vjerski sadržaji	N	%
Da	15	100
Ne	0	0
Σ	15	100

Tablica 14. Rad s katehetom i vjerskim sadržajima u gradskom vrtiću

Vjerski sadržaji	N	%
Da	7	46,6
Ne	8	53,3
Σ	15	100

Rezultati prikazani u tablici 15 odnose se na strategije socijalizacije, točnije metodu afirmacije i metodu kooperacije u navedenim vrtićima. Prema Bognaru (2001), metoda afirmacije predstavlja postupke kod kojih razvijamo pozitivnu sliku djece o sebi, te sposobnost uočavanja kvaliteta drugih osoba, dok metoda kooperacije se odnosi na niz postupaka u kojima se kod djece razvija međusobno povjerenje, suradnja umjesto natjecanja, razvija se tolerancija, postupanje s negativnim emocijama, posredovanje u konfliktima. Istraživanje je ispitivalo koliko se među odgajateljima u radu s djecom potiču određene vrijednosti. Odgajatelji gradskih i Montessori vrtića odgovarali su koliko se u njihovom radu stavlja naglasak na metodu afirmacije, točnije na stvaranje pozitivne slike djeteta o sebi, poticanju izvrsnosti, razvoju samopouzdanja djeteta, uvažavanju svakog ljudskog bića i sposobnosti uočavanja dobre strane kod drugih. Rezultati oba vrtića pokazuju podjednaku zastupljenost u radu na svim ispitivanim česticama, osim da ispitanici Montessori vrtića u većoj mjeri potiču „izvrsnost“ kod djece u odnosu na ispitanike gradskih vrtića, pri čemu 53,3 % ispitanika Montessori vrtića često potiče „izvrsnost“ kod djece, dok to često čini samo 6,6 % ispitanika gradskih vrtića. Pod pojmom „izvrsnosti“ u radu s djecom podrazumijevamo razvoj samopoštovanja kod djece, izvršavanje obveza na vrijeme, urednost, pridržavanje pravilima, pomoć jednih drugima, dosljednost, podijeljenost zadataka u određenoj aktivnosti (svatko ima svoj zadatak), urednost koja uključuje pospremanje stvari na njihovo mjesto. Sukladno tome, Mlinarević, Tomas (2010), navode bitne pretpostavke koje predstavljaju model učenja ponašanja između djece i odraslih, a jednom riječju ih nazivaju socijalnim kompetencijama.

One uključuju empatiju, komunikacijske vještine, toleranciju, kooperativnost i uzajamnu pomoć, odgovornost prema sebi i drugima, ustrajnost u obavljanju zadataka, odgodu zadovoljstva, kontroliranje nasilnih ponašanja, iskazivanje osjećaja vrijednosti, jedinstvenost i pozitivnu sliku o sebi. Maleš i suradnici (2003), prema Mlinarević, Marušić (2005) navode obveze odgajatelja kao što su: poštovanje individualnih potreba djeteta, poštovanje interesa djece, stvaranje pozitivne slike o sebi, pružanje djetetu ispravnog modela ponašanja, osiguravanje stimulativne okoline za djetetovo samoizgrađivanje putem igre, informiranje djeteta o njegovim pravima, upoznavanje roditelja s pravima djeteta, uvažavanje potreba obitelji, učenje o pravima djeteta, rad na sebi i poticanje samokontrole u odnosu na vlastite potrebe. Također, Lučić (2007), u svome radu iznosi tvrdnju da su se mnoga istraživanja bavila odgajateljevom/učiteljevom ličnošću te je utvrđeno da odgajatelj svojim odnosom i ponašanjem prema djetetu ulijeva povjerenje. Osim toga, on utječe na razvoj samopouzdanja kod djeteta, njegova je uloga u djetetovu oblikovanju pozitivne slike o sebi veoma bitna.

Metoda kooperacije ispitana je, također anketnim upitnikom, pri čemu su odgajatelji gradskih i Montessori vrtića odgovarali na pitanje koliko se u vrtiću u kojemu rade potiču slijedeće vrijednosti: međusobno povjerenje, suradnja, natjecateljstvo, tolerancija, postupanje s negativnim emocijama, snalaženje u konfliktnim situacijama, posredovanje u konfliktima, strpljenje, poštivanje različitosti, dijeljenje, pomaganje, suosjećanje. Rezultati su pokazali postojanje značajne razlike između ispitanika Montessori vrtića i gradskih vrtića s obzirom na postupanje s negativnim emocijama, na način da ispitanici Montessori vrtića u većoj mjeri potiču postupanje s negativnim emocijama kod djece i to 46,46 % ispitanika čini uvijek, dok samo 26,6% ispitanika gradskih vrtića uvijek potiče postupanje s negativnim emocijama, 6,6 % čini to rijetko, a 20 % nikad. Tim rezultatom su potvrđene Hipoteze 5 i 6. Pod postupanjem s negativnim emocijama misli se na kontrolu emocija, kako se djeca nose s emocijama te kako usmjeravaju svoje emocije prema drugima. „Negativne emocije fizički i psihološki pripremaju tijelo da bi se ponašalo na određeni način“ (Miljković, Rijavec, 2009; 489). Iz dobivenih rezultata vidimo razliku u strategijama socijalizacije između gradskih i Montessori vrtića, koja nas upućuje da se u Montessori vrtićima više potiču vrijednosti u kojima se dijete potiče „izvrsnosti“. Djecu se uspoređuje s drugima gdje se potiče zdrava konkurencija istovremeno pružajući mu poticaj, podršku i ohrabrenje pri bavljenju raznovrsnim aktivnostima. Dobivene rezultate možemo usporediti s jednim od razdoblja posebne osjetljivosti koje je ustanovila Maria Montessori, osjetljivosti za društveno ponašanje. Prema tome, djeca pokazuju veliki interes za drugu djecu, igraju se s njima i postaju članovi grupe.

Maria Montessori je vjerovala da postoji osjećaj povezanosti koji se javlja kod djece spontano, kojime upravljaju unutarnji nagoni. „Broj djece u vrtićkoj grupi i kompetencije odgojitelja važni su za socijalni razvoj upravo zato jer doprinose boljoj kvaliteti procesa koja, kako brojna istraživanja pokazuju, snažno doprinosi socijalnom razvoju. Tako su socijalno kompetentnija bila djeca koja su išla u predškolsku ustanovu u kojoj su postojale kvalitetne interakcije (Vandell, 2004.), pozitivne verbalne poruke i stabilnost odgojitelja (pregled u Phillips i sur., 1987.), njegova senzitivnost i pozitivnost (pregled u CFWP, 2003.) te bliskost u odnosu odgojitelja i djece (npr. Peisner-Feinberg, 2001.; Howes, 2000.). Veća količina verbalnih interakcija s vršnjacima bila je povezana s većom količinom prosocijalnih ponašanja (Howes, 2000.), većom društvenosti i neovisnosti te manjom usmjerenosti na zadatak i, prema procjeni odgojitelja, većom agresivnosti (Phillips i sur., 1987.)“ (Baran, 2013; 49). S druge strane, rezultati rada pokazuju da se u Montessori vrtićima, također, češće potiče postupanje djece s negativnim emocijama, u odnosu na gradske vrtiće. Budući da znamo da pozitivne emocije olakšavaju mnoga socijalna ponašanja, odnosno da znatno poboljšavaju naše funkcioniranje, isto tako je važno znati od malena upravljati s negativnim emocijama. Sve ispitivane vrijednosti su važne za pravilan odgoj i funkcioniranje djeteta, te bi bilo poželjno preuzeti principe jednog i drugog vrtića. Kao što je važno poticanje „izvrsnosti“ kod djeteta, jednako tako je i važno postupanje s negativnim emocijama kako bi se dijete moglo razviti u normalnu, zdravu osobu koja će naučiti funkcionirati u prirodnoj sredini okružena s ljudima.

Tablica 15. Vrijednosti koje se potiču pri radu u Montessori i gradskom vrtiću

Čestica	Vrsta vrtića	N	uvijek %	često %	ponekad %	rijetko %	nikad %
Poticanje izvrsnosti	Montessori	15	0	53,3	46,6	0	0
	Gradski	15	0	6,6	26,6	40	26,6
Međusobno povjerenje	Montessori	15	80	20	0	0	0
	Gradski	15	46,6	40	6,6	6,6	0
Natjecateljstvo	Montessori	15	0	0	20	13,3	66,6
	Gradski	15	6,6	13,3	0	20	33,3
Postupanje s negativnim emocijama	Montessori	15	46,6	46,6	6,6	0	0
	Gradski	15	26,6	20	26,6	6,6	20
Posredovanje u konfliktima	Montessori	15	60	13,3	20	6,6	0
	Gradski	15	26,6	6,6	60	6,6	0

4.3. Flandersova interakcijska analiza na primjeru radionice „Učimo razgovarati“

„Sustavnim promatranjem uočava se u samim realnim situacijama, prilikom određenih aktivnosti i na taj način dobiva se najrealnija slika stanja koje treba upoznati u okviru pedagoškog problema koji se proučava. Svrha je sustavnog promatranja da se njime što točnije evidentira, snimi pojava koja se promatra“ (Mužić, 1982; 211). Stevanović (2000) promatranje ističe kao postupak koji je prisutan u svakodnevnom praktičnom radu odgajateljice. Ona promatra aktivnost djece u različitim odgojnim situacijama (za vrijeme igre, crtanja, modeliranja, pričanja priča). Prema Mužiću (1982), sredstva promatranja dijelimo u dvije grupe. Jednu grupu čini promatranje pomoću tehničkih pomagala, a drugu promatranje od strane čovjeka, to jest promatrača koji izrađuje protokol promatranja. Također, razlikuje se sudjelujuće i ne-sudjelujuće promatranje, ovisno o tome je li promatrač član skupine ili je izvan nje (Stevanović, 2000).

Provođenje promatranja, prema Stevanović (2000) je višefazno:

1. definiranje pojave koja će se promatrati, predmet promatranja
2. određivanje subjekata (djece, roditelja, odgajateljica)
3. određivanje mjesta i vremena
4. utvrđivanje indikatora (pokazatelja za promatranu pojavu)
5. određivanje načina obrade prikupljenih podataka

U slijedećem istraživanju je vršeno sustavno promatranje koje se provelo pomoću radionice. Radionica „Učimo razgovarati“ predviđena je za djecu predškolske dobi, od 5 do 6 godina, no budući da Montessori vrtići okupljaju djecu različite kronološke dobi u jednoj odgojnoj grupi, u istima je bilo i djece mlađe dobi od predviđene. Odgojna grupa u Montessori vrtiću gdje je provedena radionica sadržavala je dvadesetero djece, dok je u gradskom vrtiću broj djece bio dvadeset i pet. Trajanje radionice bilo je 45 minuta, a ona se sastojala od uvodnog dijela, središnjeg dijela i završnog dijela. Uvodni dio radionice služio je upoznavanju djece i voditelja radionice. Aktivnost se nazivala „Značke sa sličicama“ i trajala je 10 minuta. Na podu su se nalazile kartice sa imenima djece i prigodni crtež uz njih. Zadatak djece bio je prepoznati svoje ime na kartici te obojiti crtež. Gotovo sva djeca su uspješno pronašla svoju karticu, postojale su samo male poteškoće u Montessori vrtiću, budući da je u grupi bilo i djece u dobi 3-4 godine koja nisu još uspješno svladala tehniku čitanja. Središnji dio aktivnosti činila su dva zadatka. Prva aktivnost nazvana „Kad se male ruke slože“ predviđena je za rok od 15 minuta.

Djeca su podijeljena u 4-5 grupa gdje su dobili izmiješane puzzle koje su trebali složiti prema crtežu koji im se nalazio na stolu. Djeca su, u oba vrtića, zadatak riješili uspješno, dogovarajući se međusobno. Treba napomenuti da je radionica u Montessori vrtiću održana pod prisustvom njihove odgajateljice, dok u gradskom vrtiću to nije bio slučaj. S gledišta mene kao voditelja radionice, smatram da su djeca u Montessori vrtiću uspješnije obavila zadatak. Međusobno su više surađivali i došlo je do izražaja pomaganje starije djece mlađoj. Prije samog izvođenja zadatka, odgajateljica u Montessori vrtiću mi je ukazala na činjenicu da će ova aktivnost djeci biti prelagana i nezanimljiva jer se oni inače bave „ozbiljnijim" temama. Vremenski rok za aktivnost je bio 15 minuta, djeci u gradskom vrtiću je trebalo malo manje vremena za sastavljanje puzzli, što može biti rezultat jednake dobi te većeg broja djece u grupama. Uočila sam suradnju među djecom Montessori vrtića, svatko je pridonio zajedničkom rješavanju zadatka u grupi, a kada su bili gotovi, priključili su se ostalim grupama kako bi njima priskočili u pomoć. Iako je bilo i djece mlađe kronološke dobi, od 3 ili 4 godine, to nije usporilo rad pojedine grupe. Djeci ni u jednom trenutku nije trebala pomoć odrasle osobe, odgajateljica i ja, voditeljica radionice smo bili isključivo promatrači u ovoj aktivnosti. U gradskom vrtiću vrijeme trajanja aktivnosti trajalo je 15 minuta. Djeca su bila dosta nemirna, što je moguće pripisati činjenici da nisu bila „pod nadzorom" njihove odgajateljice jer sam radionicu vodila isključivo ja. Usporedivši grupni rad djece u jednom i drugom vrtiću, primijetila sam da su djeca u gradskom vrtiću bila dosta nemirna, neraspoložena, nisu se dogovarala međusobno niti si pomagala nego je svatko radio po svome. Drugi dio zadatka središnje aktivnosti zvao se „Pričamo priču" i trajao je 15 minuta. Djeca su ostala u skupinama u kojima su bila za vrijeme prethodne aktivnosti te je svaka skupina dobila jednu temu na temelju koje su smišljali kratku priču. Teme priča bile su: voće, hrana, obitelj, prijatelji, crtani filmovi, kućni ljubimci, igračke. Nakon 7-8 minuta jedno dijete ili cijela grupa su izlagali priču koju su osmislili. Oba vrtića su uspješno obavila zadatak, no treba napomenuti razliku u izvršavanju navedene aktivnosti. Starija djeca Montessori grupe u kratkom roku su osmislila priče koje su se sastojale od nekoliko rečenica odabrane teme dok je u gradskom vrtiću postojalo mnogo priča djece koje su se sastojale od jedne, eventualno dvije rečenice. U Montessori vrtiću mogla se uočiti razlika između starije djece i mlađe, pri čemu su starija djeca pokazala zavidnu razinu u komunikaciji. Priče su im imale početak i kraj, određenu radnju te smislene rečenice. U gradskom vrtiću priče djece su uglavnom bile kraće, od jedne ili dvije rečenice te su često skretale sa zadane teme.

Također, iako je nakon osmišljene priče u grupi jedno dijete ili više njih trebalo tu priču i ispričati, zanimljivo je da su gotovo sva djeca željela sudjelovati u ovoj aktivnosti. Pričanje priče se odvijalo u krugu te su gotovo sva djeca se javljala sa svojim pričama, neki i po nekoliko puta. Cilj ovih aktivnosti je razvijanje suradnje među članovima grupe u ostvarenju zajedničkog zadatka, razvijanje osjećaja o značenju verbalne komunikacije te smisao za timski rad i poštovanje drugih. Završni dio aktivnosti nazvan je „Istina- laž" te je trajao 5 minuta. Djeca su sjedila u krugu, a voditelj je govorio osam rečenica. Djeca, ovisno o svojoj procjeni su se na istinite rečenice ustajala, a ako su smatrali da je rečenica lažna ostajali su sjediti. Primjeri rečenica su: „Jabuke su zdravo povrće", „Mlijeko je bijele boje". Završni dio radionice pokazao je najveće zanimanje među djecom oba vrtića te je zbog toga i najuspješnije proveden. Izvođenje radionice „Učimo razgovarati" promatrano je od strane još jedne osobe, studenta pedagogije. Promatrač je pratio i bilježio radionice u oba vrtića; gradskom i Montessori uz pomoć Flandersove interakcijske analize.

Protokol interakcijske analize N.A. Flandersa primjenjuje se za istraživanje interakcije sudionika nastave. Promatrač za vrijeme nastave ili na temelju videosnimke unosi oznaku u odgovarajući obrazac u onu od deset kategorija koja najbolje odgovara načinu komuniciranja tog trenutka. Oznake unosi svakih 3 ili 5 sekundi.

„Određivanjem čestine pojedinih kategorija, kao i analizom njihovog slijeda mogu se dobiti znanstveno zanimljivi podatci. Tako, primjerice, naizmjeničan slijed kategorija 6 i 7 sugerira autoritarno nastavnikovo ponašanje, a kategorija od 1 do 3 njegovu neautoritarnost, i sl." (Mužić, V./ 1999., str. 78)

Flandersovainteakcijska analiza se dijeli u 10 kategorija.

1. Prihvaća učenikove stavove
2. Hvali ili ohrabruje
3. Prihvaća ili se koristi idejama učenika
4. Postavlja pitanja
5. Izlaže
6. Daje upute
7. Kritizira ili se poziva na svoj autoritet
8. Učenikov govor- kao odgovor
9. Učenikov govor- inicijativa
10. Šutnja ili zbrka

Bilježenjem radionice Flandersovom interakcijskom analizom primijećeno je da u prvih 30 sekundi postoji razlika u gradskom i Montessori vrtiću, potrebno je kraće vrijeme za izlaganje i davanje uputa u Montessori vrtiću. Mogući razlog tomu može biti jer je radionica u Montessori vrtiću vođena pod prisustvom njihove odgajateljice, iako sam ju vodila isključivo ja, dok u gradskom vrtiću to nije bio slučaj jer je odgajateljica po početku radionice napustila prostoriju. U idućih 35 sekundi postojala je podjednaka šutnja ili zbrka u oba vrtića, što je rezultat buke ili grupnog rada učenika. Druga aktivnost je kraće trajala u gradskom nego u Montessori vrtiću. Djeci u gradskom vrtiću je trebalo malo manje vremena za sastavljanje puzzli, što može biti rezultat jednake dobi, većeg broja djece u grupama dok su u Montessori vrtiću postojala djeca mlađe kronološke dobi koja su radila uz pomoć starije djece. Po Flandersovim bilješkama se vidi da je treća aktivnost „Pričamo priču“ nešto duže trajala u gradskom vrtiću, što je, također, rezultat većeg broja djece u odgojnoj skupini te pričanja priče na način kratkih priča, od jedne- dvije rečenice. U Montessori vrtiću manji broj djece je pričao dužu priču. U završnoj aktivnosti „Istina- laž“ analiza po Flandersu pokazuje da su djeca jednako uspješno obavila zadatak. Promatrač je uz Flandersovu interakcijsku analizu vodio i osobne bilješke. Smatra da djeca Montessori vrtića uredno prihvaćaju i obavljaju zadatke, surađuju i dogovaraju se grupno oko zadataka, disciplinirani su i pomažu jedni drugima, vrlo su kreativna, maštovita i imaju širok raspon ideja. U gradskom vrtiću promatrač je primijetio da djeca prepoznaju svoja imena na karticama, s lakoćom slažu puzzle, u pričanju priča postoji individualna razlika u maštovitosti, no izrazito su aktivni i željni razgovora.

Analizirajući obrazac za Flandersovu interakcijsku analizu u Montessori vrtiću zapažamo učestalu izmjenu kategorija 8 i 9 (učenikov govor- kao odgovor, učenikov govor- kao inicijativa) uz kategoriju 6 (daje upute) što znači da voditelj stimulira djetetovo izražavanje i postupanje tijekom provođenja radionice.
Analizirajući izmjene kategorija nakon posljednje integracije vidljivo je izmjenjivanje kategorija 8 i 9 što ukazuje na veliki stupanj dječje aktivnosti.
Analizirajući obrazac za Flandersovu interakcijsku analizu u gradskom vrtiću zapažamo učestalu izmjenu kategorije 6 (daje upute) i kategorija 8 i 9 (učenikov govor- kao odgovor, učenikov govor- kao inicijativa) kao i u Montessori vrtiću. Primjećuje se razlika između vrtića u kategoriji 6, gdje voditelj učestalije daje upute djeci u gradskom vrtiću. Razlog može biti u činjenici vođenja radionice bez prisutnosti odgajateljice.

Kategorija 4 (postavlja pitanja) ukazuje na razlike između Montessori i gradskog vrtića, gdje se vidi konstantno postavljanje pitanja djeci u gradskom vrtiću, što ukazuje na manju zainteresiranost djece gradskog vrtića.

Cilj aktivnosti provedenih u radionici je razvijanje suradnje među članovima grupe u ostvarenju zajedničkog zadatka, razvijanje osjećaja o značenju verbalne komunikacije te smisao za timski rad i poštovanje drugih. Također, kroz samu radionicu se osim metode komunikacije, protežu i ostale dvije metode; metoda afirmacije i metoda kooperacije. Komunikacija je, prema rezultatima Flandersove interakcijske analize uspješno ostvarena u oba vrtića, no u gradskom vrtiću je ostvarena kao rezultat stalnog voditeljevog upita. Djeca su u Montessori vrtiću bila više zainteresirana, samostalnija, nije ih se trebalo nagovarati na suradnju. Metoda afirmacije, koja predstavlja, prema Bognaru (2001) postupke kod kojih razvijamo pozitivnu sliku djece o sebi, te sposobnost uočavanja kvaliteta drugih osoba ne ukazuje na razlike između Montessori i gradskih vrtića. Metoda kooperacije se odnosi na niz postupaka u kojima se kod djece razvija međusobno povjerenje, suradnja umjesto natjecanja, razvija se tolerancija, postupanje s negativnim emocijama, posredovanje u konfliktima. Za vrijeme provođenja radionice, uočena je razlika u Montessori i gradskom vrtiću. Djeca u Montessori vrtiću više su surađivala, starija djeca su pomagala mlađoj, nije postojao natjecateljski duh među njima, dok je u gradskom vrtiću bilo drugačije. U nekoliko skupina, djeca su radila sama, nisu željela surađivati s ostalim članovima grupe te su se ljutila jedna na drugu, pri čemu je voditelj morao posredovati.

V. RASPRAVA

Predmet ovog istraživanja usmjeren je na usporedbu, odnosno komparaciju strategije socijalizacije između Montessori i gradskih vrtića. Analizom rezultata dobivenih anketnim upitnikom, sustavnog promatranja provedenog u radionici pod nazivom „Učimo razgovarati“ utvrđene su razlike između gradskih i Montessori vrtića ispitivanim strategijama socijalizacije. Sociodemografski podaci i gradskih i Montessori vrtića ne ukazuju na veće razlike. Vidljivo je da se dob odgajatelja gradskih i Montessori vrtića razlikuje, pri čemu odgajatelji Montessori vrtića spadaju u mlađu dobnu skupinu dok u gradskim vrtićima prevladava nešto starija dob. Naobrazba odgajatelja u oba tipa vrtića je podjednaka, prevladava viša stručna sprema (VŠS), dok se dodatna naobrazba razlikuje po završenim specifičnim tečajevima Montessori pedagogije.

U Montessori vrtićima djeca se sastavljaju u odgojne grupe isključivo po različitoj dobi, dok to nije slučaj u gradskim vrtićima. Gradski vrtići organiziraju grupiranje djece u odgojne skupine prema djeci jednake kronološke dobi. Prema Petrović- Sočo (2007) razlog takvog načina kod tradicionalnih vrtića leži u vjerovanju da dijete uči pod utjecajem izravnog poučavanja odraslih, pa se prema tome prilagođavala i organizacija djece po skupinama. Za razliku od ovog načina, u alternativnim pedagoškim koncepcijama otpočetka se naglašava prednost dobno mješovitih dječjih skupina. Socijalizacijom se, kao procesom prenošenja društvenih vrijednosti, uvjerenja i normi ponašanja, u Montessori pedagogiji naglašava individualnost djeteta, a ne starosna dob. Prema tome, smatra se da jedno dijete može puno lakše naučiti drugo dijete određenoj vještini pri čemu se ne stvara natjecateljski odnos nego se potiče razumijevanje i međusobno pomaganje. Dok u gradskim vrtićima odgajatelji služe kao model za imitaciju, u alternativnim Montessori vrtićima oni su voditelji koji promatraju i usmjeravaju djecu. Prema tome, velika sloboda koja se potiče u Montessori vrtiću pruža djetetu mogućnost da neovisno i u potpunosti razvija svoje potencijale.

Socijalni oblici rada s djecom također su različiti u oba vrtića. Dok je Montessori vrtić baziran na individualnom načinu rada s djecom, u gradskim vrtićima više prevladava grupni način rada s djecom. Individualni oblik rada najčešća je metoda učenja u Montessori vrtiću gdje se djetetu pruža poticajna okolina za razvoj neovisnosti i samostalnosti. Također se naglašava individualizirani pristup odgajatelja i pravo na različitost pa tako odgajateljica u skupini može raditi individualno s djetetom dopuštajući mu da odabere aktivnost kojom se želi baviti.

Za razliku od toga, u gradskim vrtićima se ne stavlja naglasak jednog oblika rada nad drugim nego se jednako potiče i jedan i drugi oblik rada s djecom, grupni i individualni, gdje se djeca okupljajući u više ili manje skupine, uče radu u zajednici, međusobnoj suradnji, timskom radu, poštivanju pravila te uvažavanju različitosti što na posljetku pomaže u njihovom socijalnom razvoju.

Istražujući postoji li individualna ili grupna logopedska terapija, vidljivo je da u Montessori vrtićima uopće ne postoji, iako bi prema Montessori načelima trebala biti, dok u gradskim vrtićima većina ponuđenih odgovora ukazuje na postojanje neke vrste terapije. Što se tiče učenja stranih jezika, Montessori vrtići nude u potpunosti učenje pojedinih jezika, dok u gradskim vrtićima to nije toliki slučaj. Primjerice, dječji vrtić u Osijeku nudi program učenja stranih jezika u svome vrtiću, dok to nije slučaj u gradskim vrtićima u Makarskoj. Postojanje sportskih, plesnih ili drugih programa također je pokazalo znatnu razliku u rezultatima istraživanja. Pokazuje se da Montessori vrtići uopće ne nude takve programe, dok su oni u gradskim vrtićima nezaobilazni.

Rad s katehetom i vjerskim sadržajima u Montessori vrtićima je dio svakodnevnog programa vrtića, dok on u gradskim vrtićima ovisi o prigodi. Maria Montessori je smatrala da svako dijete ima religiozno iskustvo od samoga rođenja te će uskraćivanjem religioznosti, u djetetu manjkati nešto što je temeljno za njegov daljnji optimalni razvoj. Ciljevi Kateheze za djecu predškolske dobi su: uvesti dijete u tajnu života koji je dar, uvesti ga u odnos-savez, kao temeljnu stvarnost osobne izgradnje te odgajati u vjeri. U gradskim vrtićima za ustroj takvih programa se priređuju jasniji programi katoličkoga vjerskog odgoja, a ostvaruju se u onim sredinama gdje za to postoji interes roditelja i njihove djece. U provedenom istraživanju 100 % ispitanika u Montessori vrtićima ukazuje na rad s katehetom i vjerskim sadržajima unutar vrtića dok u gradskim vrtićima to nije pravilo.

Iz rezultata dobivenih deskriptivnom statistikom o poticanju „izvrsnosti“ kod djece utvrđeno je da ispitanici Montessori vrtića u većoj mjeri potiču izvrsnost kod djece u odnosu na ispitanike gradskih vrtića. Također, rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između ispitanika Montessori vrtića i gradskih vrtića s obzirom na postupanje s negativnim emocijama, na način da se kod ispitanika Montessori vrtića u većoj mjeri potiče postupanje s negativnim emocijama kod djece.

Sustavno promatranje provedeno je pomoću radionice u kojoj su sudjelovala djeca gradskih i Montessori vrtića predškolske dobi.

Cilj radionice bila je važnost verbalne i neverbalne komunikacije koja predstavlja jednu od metoda strategije socijalizacije kojima se ostvaruju zadaci socijalnog odgoja. Iz radionice vidljivo je postojanje razlika među djecom ispitanih vrtića na način da je u Montessori vrtiću ostvarena veća disciplina, djeca su tolerantnija jedni prema drugima, ostvaruju suradničke odnose sa svojim vršnjacima. Zadatke su s lakoćom riješili što nam ukazuje na veliki utjecaj starije djece na djecu mlađe dobi. Za razliku od Montessori vrtića, radionica u gradskom vrtiću nije održana pod prisustvom odgajateljice što može bitno utjecati na ostvarivanje discipline u grupi. Djeca u gradskom vrtiću nisu bila zainteresirana za međusobnu suradnju što se moglo vidjeti iz toga da su članovi pojedinih grupa samostalno rješavali zadatke.

Iz rezultata ovog komparativnog istraživanja vidljiva je važnost socijalizacije u predškolskoj dobi djeteta. Primarna socijalizacija, kao najvažniji aspekt procesa socijalizacije je dugotrajan proces formiranja ljudske jedinke. Važna je za stjecanje osnovnih ljudskih karakteristika, osnovnih znanja i vještina kao i za postavljanje temelja ličnosti. Zahvaljujući socijalizaciji dijete postaje ravnopravan i dobro prilagođen član društva. Socijalizacija tijekom djetinjstva čini osnovu kasnijeg razvoja i interakcije s vršnjacima te ukoliko izostane gotovo je nemoguće naknadno se uklopiti u društvo na ispravan način. Važnost strategija socijalizacije proizlazi iz metoda i postupaka koje one koriste u ostvarivanju socijalnog odgoja.

Iz provedenog istraživanja pokazuje se postojanje razlika u strategijama socijalizacije među djecom gradskih i Montessori vrtića. Ta razlika proizlazi iz različite organizacije aktivnosti među djecom, uređenja prostora vrtića, sredstava i pomagala za rad, načinu kako se odgajatelj odnosi prema djeci.

VI. ZAKLJUČAK

Odgoj kao proces razvijanja djetetove osobnosti, osim u obitelji odvija se i u institucijama, stoga ne mogu postojati pravila i standardi po kojima bi se mogla proizvoditi univerzalna osobnost svakog djeteta. Pedagogija i sve njezine discipline znatno doprinose da odgoj kao proces razvijanja osobnosti bude olakšan. Nužno je prepoznavanje djetetovih odgojnih potreba, a time i njihovo optimalno zadovoljenje koje se jednim dijelom odvija i u predškolskim institucijama, odnosno vrtićima. Budući da je svako biće individua za sebe, na takav mu se način treba i pristupiti. Postojanje različitih vrsta vrtića, ukazuje na različite načine rada s djecom pri čemu je važno svakom djetetu pristupiti na njemu svojstven način, s obzirom na njegovu osobnost i mogućnosti djelovanja.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati strategije socijalizacije koje provode odgajatelji gradskih i Montessori vrtića te uvidjeti razlike na temelju provedene pedagoške radionice među djecom predškolske dobi navedenih vrtića.

Provedenim istraživanjem naglašena je važnost socijalizacije u predškolskoj dobi djeteta. Primarna socijalizacija, koja se odvija pod utjecajem obitelji i dječjih vrtića važna je za stjecanje osnovnih ljudskih karakteristika, znanja i vještina prema kojima će se dijete razviti u ravnopravnog i prilagođenog člana društva. Strategije socijalizacije imaju značajnu ulogu u ostvarivanju socijalnog odgoja koji je važan od samog rođenja.

Istraživanje ukazuje na postojanje razlika u strategijama socijalizacije među djecom gradskih i Montessori vrtića. Strategije proizlaze iz različitih aktivnosti među djecom, korištenja različitih metoda, postupaka i socijalnih oblika rada, uređenja prostora vrtića, sredstava i pomagala za rad te odnosu odgajatelja i djece. Rezultati dobiveni deskriptivnom statistikom o poticanju „izvrsnosti“ kod djece pokazuju da ispitanici Montessori vrtića u većoj mjeri potiču izvrsnost kod djece u odnosu na ispitanike gradskih vrtića. Također, rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između ispitanika Montessori vrtića i gradskih vrtića s obzirom na postupanje s negativnim emocijama, na način da se kod ispitanika Montessori vrtića u većoj mjeri potiče postupanje s negativnim emocijama kod djece. Sve ispitivane vrijednosti su važne za pravilan odgoj i funkcioniranje djeteta, te bi bilo poželjno preuzeti principe jednog i drugog vrtića.

Na temelju uočenih razlika gradskih i Montessori vrtića možemo uvidjeti važnost Montessori pedagogije.

Prvenstveno jer Maria Montessori svoju koncepciju zasniva na antropologiji oslanjajući se na teoriju da poteškoće odraslih proizlaze iz stila života i problema u djetinjstvu.

Stoga je Maria Montessori nastojala stvoriti model kojim će se ukloniti uzroci nekih budućih problema. Sloboda predstavlja temeljni pojam Montessori pedagogije koja djetetu omogućuje samostalno i slobodno djelovanje i odlučivanje.

Iz proučene literature vidljivo je kako je u posljednje vrijeme povećan interes za Montessori pedagogiju. Osim toga, vidljivo je da je riječ o modernoj pedagogiji koja zadovoljava razvojne potrebe suvremene djece i mladih. Na temelju načela Montessori pedagogije vidljiva je aktualizacija pedagoških problema. Naglasak se stavlja na otvorenu nastavu u kojoj djeca odlučuju što će, kada, gdje, koliko dugo i s kime raditi. Osim toga, važno je osigurati i pedagoški pripremljeno okruženje. Međutim, to ne znači da je sve usmjereno na želje djeteta nego ono što dijete želi mora biti i obrazovno dobro.

Teorijska analiza i provedeno istraživanje trebali bi pedagogijskoj teoriji i pedagoškoj praksi pomoći u definiranju razlika između tradicionalnih i alternativnih oblika predškolskog odgoja koji se nudi kod nas, a istovremeno mogu predstavljati korak ka unaprjeđivanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada.

VII. LITERATURA

Aisenberg, N. i Harrington, M. (1988.) WomeninAcademie: Outsidersinthesacredgrove. Amherst: UniversityofMassachusettsPress.

Anić, V. (2003). Hrvatski enciklopedijski rječnik. Novi Liber. Zagreb.

Babić, M. (2012). Rano učenje stranog jezika u dječjem vrtiću. Udruga odgajatelja predškolske djece „Kompetentni odgajatelji“, str. 14-17.

Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. Društvena istraživanja, str. 551-575.

Baran, J., (2013). Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. Revija za socijalnu politiku. Vol.20. No.1, str. 43-62

Bezić, Ž. (1999.); *Waldorfska pedagogija*, u: Crkva u svijetu vol. 34., br. 4, Split (437. − 449.)

Bray, M. (2003). ComparativeEducation int he Era ofGlobalisation;evolution, missionsandroles. Policy Future sin Education, 1(2), str. 209-224

Brickman, W. (1986). Historyofcomparativeeducation. u: NevillePostlethwaite T. (ur.) Theencyclopediaofcomparativeeducationandnationalsystemsofeducation,Oxford: PergamonPress

Britton, L. (2003). Montessori učenje kroz igru. Zagreb. Henacom.

Brückner, M. (2002.) On social work andwhatgenderhas to withit. EuropeanJournalofSocialWork, 5 (3), 269-276.

Curtiss, S. (1977). Genie: a psycholinguisticstudyof a modern-day “wildchild”. New York: AcademicPress.

Erikson, E. (1976). Omladina, kriza, identifikacija. Titograd. Biblioteka Psiha.

Hicela, I., Krolo, L., Mendeš, B. (2011). Pedagogija Marije Montessori- poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma. Znanstvena monografija. Split. Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije.

Giesecke, H., (1993). Uvod u pedagogiju. Zagreb. Educa.

Gudjons, H., (1994). Pedagogija: temeljna znanja. Zagreb. Educa.

Hoblaj, A., (2007). Maria Montessori, *Dijete i društvo*, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, br. 2,

Ilišin, V.,Marinović Bobinac, A., Radin, F., (2001) Djeca i mediji, Zagreb, Državni zavod za zaštitu obitelji , materinstva i mladeži

Ivić, I., Havelka, N. (1982). Proces socijalizacije kod dece. Beograd. Biblioteka Savremena psihološka saznanja o detetu.

Jukić, R., (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. Šk. vjesn. 62, 4, str. 541-558

Kulić R., (2011). Komparativna pedagogija – teorija, sistemi, reforme. Beograd. Svet knjige.

Lawrence, L. (2003). Montessori čitanje i pisanje. Zagreb. Henacom

Lučić, K., (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno- obrazovnoj ustanovi. Odgojne znanosti. Vol.9.No.1, str. 151-165

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

Matijević, M. (2006). Alternativne pedagogije i boravak učenika u školi. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru, str. 30-37

Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić- Majurec, A., (2001). Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb. Zrnoprint.

Miljković, D., Rijavec, M., (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. Napredak. 150 (3-4), str. 488-506

Mitrović, D. (1981). Moderni tokovi komparativne pedagogije. I. izdanje. Sarajevo: IP Svjetlost- OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mlinarević, V., Tomas, S., (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja- čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. Magistra iadertina 5(5), str.143- 158

Mlinarević, V., Marušić K., (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Život i škola. Br.14, str.29-39

Montessori, M. (2003). Dijete- tajna djetinjstva. Zagreb. Slap.

Mužić, V., (1982). Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo. Svjetlost.

Mužić, V., **(**1999). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb. Educa

Noah, H. J. andEckstein, M.A. (1969). Toward a ScienceofComparativeEducation. London: Macmillan.

Petrović- Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje- holistički pristup.Zagreb. Mali profesor.

Philipps, S. (2003). Montessori priprema za život. Zagreb. Slap.

Philips, D. andSchweisfurth, M. (2006). Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice. London: Continuum.

Polić, M., (2006). Odgoj i pluralizam. Zagreb. Filozofska istraživanja. Vol.26. No.1. str.27-36

Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) grupa autora (1989). Pedagoška enciklopedija I. I II. svezak. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Raboteg- Šarić, Z. (1997). Socijalizacija djece i mladeži. Društvena istraživanja. Vol.6 No. 4-5 (30-31) str. 423-425

Resman, M., (2000). Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb. Hrvatski pedagoško- književni zbor.

Rosić, V., Zloković, J. (2002). Prilozi obiteljskoj pedagogiji. Rijeka: Graftrade: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

Rust,V.,Soumare,A.,Pescador,O.,Shibuya,M.(1999). Research strategiesin comparative education. Comparative EducationReview. 43(1), str. 86-109

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

Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. Odgojne znanosti. Vol.9. Br.2., str.67-84

Slunjski, E., (2003). Devet lica jednog odgajatelja/ roditelja. Zagreb. Mali profesor.

Slunjski, E., (2008). Dječji vrtić zajednica koja uči. Zagreb. Spektar media.

Slunjski, E., (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma. Zagreb.Mali profesor.

Stevanović, M., (2000). Predškolska pedagogija prva knjiga. Rijeka. Express digitalni tisak d.o.o.

Stevanović, M., (2000). Predškolska pedagogija druga knjiga. Rijeka. Express digitalni tisak d.o.o.

Tomin, Z., (1979). Izvan obiteljska sredina i odgoj djeteta. Zagreb. Obnovljeni život. Vol.34. No.6. Str. 530-541

Vidulin- Orbanić, S., (2006). „Društvo koje uči“: Povijesno- društveni aspekti obrazovanja. Pula. Metodički obzori 2 (2007)1., str. 57-71

Vrcelj, S. (2005), U potrazi za identitetom- iz perspektive komparativne pedagogije. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo, Graftrade.

Vos, J. CanPreschoolChildrenBeTaught A SecondLanguage. Earlychildhood News

Vukasović, A., (1998): Pedagogija. Zagreb. Hrvatski katolički zbor "Mi"

Internet izvori:

TheInternationale Montessori Index (4.11.2013.)
http://www.montessori.edu/index.html

Association Montessori Internationale (4.11.2013.)
http://www.montessori-ami.org/

http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=60
(9.12.2013.)

http://www.kood.hr/zbornik_novi_2012.pdf (10.12.2013.)

http://www.udrugapuz.hr/montessori2.htm (20.01.2014.)

http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/clark-b.html (21.01.2014.)

VIII. PRILOZI

NADNEVAK	**svibanj 2013.**
STUDENTICA	**Ines Grbešić**
PREDVIĐENA DOB I TRAJANJE	**Djeca predškolske dobi (5-6 godina), 45 min**
TEMA RADIONICE	**Učimo razgovarati (Važnost verbalne i neverbalne komunikacije)**

KLJUČNI POJMOVI	OBRAZOVNA POSTIGNUĆA
• verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija, aktivno slušanje, suradnja	• upoznati djecu s komunikacijom kao načinom ljudskog ponašanja, verbalnim i neverbalnim oblicima komunikacije, uvježbavati metodu slušanja

ZADAĆE RADIONICE		
ODGOJNO-SOCIJALIZIRAJUĆE	OBRAZOVNE	FUNKCIONALNE
• poticati međusobnu komunikaciju među djecom • međusobna povezanost i suradnja • razvijanje neverbalne komunikacije	• odrediti razliku verbalne i neverbalne komunikacije	• Razvijati sposobnost verbalne i neverbalne komunikacije, uvježbavati metodu slušanja.

NASTAVNE STRATEGIJE, METODE I TEHNIKE RADA	• Igra • Razgovor • Radionica	**NASTAVNI OBLICI RADA**	• Grupni rad • Individualni rad
NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA	• Kartice • Flomasteri, bojice • Puzzle		

TIJEK RADIONICE
1. UVODNI DIO
Uvodna aktivnost: Značke sa sličicama (10 minuta)
Da bismo lakše upamtili imena, djeca dobiju karticu sa svojim imenom. Da bi značka imala svoj osobni pečat, djeca će obojiti crtež na karticama prema vlastitim željama. Kada svi naprave značke, sjednemo u krug i svatko se predstavlja.

2. SREDIŠNJI DIO

Središnje aktivnosti:

Kad se male ruke slože (15 minuta)

Podijelimo djecu u 4-5 grupa, ovisno o veličini skupine. Nakon toga im podijelimo izmiješane puzzle.

Kažemo im da trebaju složiti puzzle prema crtežu koji se nalazi na stolu

Nakon ove aktivnosti razgovaramo pomoću slijedećih pitanja:

- Kako ste se osjećali dok ste rješavali zadatak?
- Je li vam bilo teško posložiti puzzle?
- Jeste li se mogli dogovoriti s drugom djecom u skupini kako ćete raditi ili je svatko slagao po svome?
- Kako ste se osjećali dok ste surađivali?
- Je li lakše nešto raditi sam ili s drugima?

Pričamo priču (15 minuta)

Djeca ostanu u skupinama u kojima su bila za vrijeme prethodne aktivnosti. Svaka skupina dobije jednu temu, na temelju koje smišlja svoju kratku priču.

Teme su: Jabuka, vrtić, obitelj, igračke, proljeće…

Nakon 7-8 minuta, jedno dijete ili cijela grupa izlažu priču koju su osmislili.

Nakon ove aktivnosti razgovaramo pomoću slijedećih pitanja:

- Je li vam bilo teško smisliti priču na zadanu temu?
- Kako ste se osjećali dok ste ju smišljali? Je li vam se bilo teško dogovoriti u skupini?

Cilj ovih aktivnosti je razvijanje suradnje među članovima grupe u ostvarenju zajedničkog zadatka, razvijanje osjećaja o značenju verbalne komunikacije te smisao za timski rad i poštovanje drugih.

3. ZAVRŠNI DIO

Završna aktivnost: Istina- laž (5 minuta)

Svi sjede u krugu. Voditelj govori 10 rečenica, a djeca ovisno o svojoj procjeni na istinite rečenice se ustaju, a ako smatraju da je rečenica lažna ostaju sjediti.

Rečenice: Godišnje doba u kojemu se nalazimo zove se ljeto.

More je plavo.

Zec je jako spora životinja.

Mlijeko je bijele boje.

Jabuke su zdravo povrće.

Na kraju svi sjede u krugu. Voditelj kaže djeci da pomoću mimike lica izraze kako se trenutno osjećaju.

ANKETNI UPITNIK

Poštovani odgajatelji,

ovaj anketni upitnik je anoniman i poslužit će isključivo u znanstveno- istraživačke svrhe, pri pisanju diplomskog rada iz kolegija „Komparativna pedagogija“, Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Ovim upitnikom se žele ispitati razlike u strategijama socijalizacije među odgajateljima gradskih i Montessori vrtića.

Molim na pitanja odgovorite iskreno i bez preskakanja.

1. Spol odgajatelja (zaokružiti):
   a) M
   b) Ž
2. Dob odgajatelja (zaokružiti):
   a) 20-30
   b) 31-40
   c) 41-50
   d) 51 i više
3. Naobrazba odgajatelja (zaokružiti):
   a) SSS
   b) VŠS
   c) VSS
   d) magisterij, doktorat
4. Dodatna naobrazba: _____
5. Koliko odgajatelja radi u jednoj odgojnoj skupini**?**_____
6. Koliko prosječno djece sadrži jedna odgojna skupina?_____
7. Najniža dobna granica djece za korištenje usluga Vašeg vrtića:
   a) 1 godina
   b) 2 godine
   c) 3 godine
8. Odgojne grupe djece sastavljaju se po (zaokružiti):
   a) podjednakoj dobi djece
   b) različitoj dobi djece
9. Odgojne grupe djece sastavljaju se po (zaokružiti):
   a) jednakom spolu
   b) različitom spolu
10. Način rada s djecom baziran je na:
    a) individualnom radu
    b) grupnom radu
11. Postoji li individualna ili grupna logopedska terapija u vrtiću:
    a) da
    b) ne

12. Postoje li druge vrste terapije u Vašem vrtiću? (ako postoje, navedite koje) _____

13. Imaju li djeca mogućnost učenja stranih jezika u Vašem vrtiću:

a) da

b) ne

14. Postoje li sportski, plesni ili neki drugi programi u Vašem vrtiću? (ako postoje, navedite koji) _____

15. Uključuje li rad u Vašem vrtiću rad s katehetom i vjerskim sadržajima?

a) da

b) ne

16. Dajete li prednost (inzistirate li u Vašem vrtiću na) korištenju didaktičkih materijala u svakodnevnoj igri djece?

a) da, uvijek

b) uglavnom

c) ponekad

d) ne

17. Procijenite koliko se za svaki oblik u načinu rada s djecom, stavlja naglasak na:

(Ocjena 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek)

a) stvaranju pozitivne slike djeteta o sebi	1	2	3	4	5
b) poticanju izvrsnosti	1	2	3	4	5
c) razvoju samopouzdanja djeteta	1	2	3	4	5
d) uvažavanju svakog ljudskog bića	1	2	3	4	5
e) sposobnosti uočavanja dobre strane kod drugih	1	2	3	4	5

18. Procijenite koliko se u vrtiću u kojem radite potiču slijedeće vrijednosti:

(Ocjena 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek)

a) međusobno povjerenje	1	2	3	4	5
b) suradnja	1	2	3	4	5
c) natjecateljstvo	1	2	3	4	5
d) tolerancija	1	2	3	4	5
e) postupanje s negativnim emocijama	1	2	3	4	5
f) snalaženje u konfliktnim situacijama	1	2	3	4	5
g) posredovanje u konfliktima	1	2	3	4	5
h) strpljenje	1	2	3	4	5
i) poštivanje različitosti	1	2	3	4	5
j) dijeljenje	1	2	3	4	5
k) pomaganje	1	2	3	4	5
l) suosjećanje	1	2	3	4	5

19. Postoje li odgojne mjere zbog dječjeg neposluha ili sličnih postupaka? (u slučaju da postoje, navedite kakve)

a) da

b) ne

Zahvaljujemo na suradnji i sudjelovanju!