

Poznavanje metoda početnog čitanja i pisanja prema načelima Montessori pedagogije

Bošnjak, Anđela

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:697404>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-25**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**ANĐELA BOŠNJAK
DIPLOMSKI RAD**

**POZNAVANJE METODA POČETNOG
ČITANJA I PISANJA PREMA NAČELIMA
MONTESSORI PEDAGOGIJE**

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: Anđela Bošnjak

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Poznavanje metoda početnog
čitanja i pisanja prema načelima Montessori pedagogije**

MENTOR: dr.sc. Višnja Rajić

Zagreb, rujan 2019.

Sadržaj

SAŽETAK.....	4
SUMMARY	5
UVOD.....	6
1. ZNAČAJKE MONTESSORI PEDAGOGIJE	8
1.1. Maria Montessori	8
1.2. Pedagoška koncepcija Marije Montessori	9
2. TEMELJNA NAČELA MONTESSORI PEDAGOGIJE	12
2.1. Razvijanje Montessori pristupa	12
2.2. Osjetljiva razdoblja.....	14
2.2.1. Osjetljivo razdoblje za jezik	15
2.2.2. Osjetljivo razdoblje za razvoj pokreta	16
2.3. Trodjelni nastavni sat	16
2.4. Uloga učitelja	17
3. MONTESSORI METODA.....	18
3.1. Um poput spužve (upijajući um)	18
3.2. Pojam slobode u Montessori pedagogiji	19
3.3. Polarizacija pažnje.....	20
3.4. Pripremljena okolina	21
3.5. Montessori vježbe i materijali	21
4. VAŽNOST MONTESSORI METODE U POTICANJU ČITANJA I PISANJA	23
4.1. Pristupanje čitanju i pisanju	23
4.2. Osnovne značajke Montessori jezika	25
4.3. Montessori metode početnog čitanja i pisanja.....	25
4.3.1. Metalni okviri/šablone za crtanje.....	26
4.3.2. Oblikovanje slova u pijesku.....	27
4.3.3. Zvučna igra	27
4.3.4. Slova od hrapavog/brusnog papira	27
4.3.5. Pomična abeceda.....	28
4.4. Metode početnog čitanja i pisanja u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika	29
4.5. Montessori metode početnog čitanja i pisanja nasuprot metodama početnog čitanja i pisanja u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika	30
5. CILJ, PROBLEM I HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA.....	31

5.1. Cilj istraživanja.....	31
5.2. Problemi istraživanja	31
5.3. Hipoteze.....	32
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	33
6.1. Ispitanici	33
6.2. Instrument i postupak istraživanja.....	33
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA.....	35
ZAKLJUČAK.....	45
LITERATURA	47
PRILOZI.....	49
Izjava o samostalnoj izradi rada	

Iskreno se zahvaljujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Višnji Rajić koja mi je svojim savjetima, strpljenjem i podrškom omogućila izradu diplomskog rada.

Posebno se zahvaljujem svojim roditeljima i sestrama koji su mi tijekom studiranja pružali bezuvjetnu i iskrenu podršku te vjerovali u mene.

Veliko hvala i svim mojim prijateljima i rodbini za sve predivne trenutke tijekom studiranja.

Poznavanje metoda početnog čitanja i pisanja prema načelima Montessori pedagogije

SAŽETAK

Posebna vrijednost Montessori metoda u poticanju čitanja i pisanja jest u tome što omogućuje djeci da kroz niz aktivnosti, polazeći od konkretnog prema apstraktnom, lakšeg prema težem te jednostavnijeg ka složenijem, posebno načinjenim Montessori priborom i materijalima te u pripremljenoj okolini uče i razvijaju se sama.

Osnovna ideja i cilj ovoga diplomskog rada jest istražiti te utvrditi upoznatost učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja, a nastojala se utvrditi i učestalost korištenja navedenih metoda u nastavi u tradicionalnim školama, koje metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) poznaju te smatraju li korisnim bolje poznavanje navedenih metoda. U svrhu utvrđivanja poznavanja metoda izneseno je teorijsko polazište s naglaskom na Montessori metode početnog čitanja i pisanja (*Metalni okviri/šablone za crtanje, Oblikovanje slova u pijesku, Zvučna igra, Slova od hrapavog/brusnog papira i Pomična abeceda*) kojima je posvećeno posebno poglavlje te njihovoj usporedbi s metodama korištenim u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika.

U istraživanju su sudjelovali učitelji primarnog obrazovanja (N=100) zaposleni u osnovnim školama u središnjoj Hrvatskoj, a podaci su se prikupljali pomoću anketnog upitnika konstruiranog za potrebe ovog istraživanja. Istraživanjem je utvrđeno da je najveći broj, 22% učitelja upoznat s metodom *Zvučna igra*, a nju najčešće i koriste (čak 63% učitelja). Najmanji broj, 17% učitelja je upoznat s metodom *Metalni okviri*, a upravo tu metodu najrjeđe koriste (samo 11% učitelja). Čak 82% učitelja primarnog obrazovanja je navelo da ne poznaje još neku metodu početnog čitanja i pisanja, a njih 4% je navelo da poznaje *Globalnu metodu* te njih 3% da poznaje *Analitičko – sintetičku metodu*. Nadalje, 99% učitelja smatra korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

KLJUČNE RIJEČI: Maria Montessori, Montessori pedagogija, Montessori metode početnog čitanja i pisanja

Teachers' Familiarity with Montessori Methods of Teaching Initial Reading and Writing

SUMMARY

Montessori methods of encouraging reading and writing are especially valuable because they encourage children to learn and grow on their own by using a variety of activities, starting from the concrete and moving towards the abstract, from less to more difficult and from simpler to more complex by using special Montessori tools and materials and a prepared environment.

The basic idea and aim of this diploma paper is to establish how familiar primary education teachers are with Montessori methods of teaching initial reading and writing. Also, the aim is to determine how often these methods are used in traditional schools, which methods (besides Montessori ones) the teachers are familiar with and if they think it would be useful to know these methods better. In order to determine how familiar the teachers are with methods of teaching, a theoretical framework was set up with special emphasis on Montessori methods of initial reading and writing (*Metal insets, Writing letters in a sand tray, Sound games, Sandpaper letters and the Movable alphabet*) which are described in a separate paragraph. They are also compared with methods used in regular classes on the Croatian language.

The participants included primary education teachers (N=100) currently teaching at primary schools in central Croatia. The data was collected by using a questionnaire made specifically for this research. The data shows that the largest number of teachers, 22%, is familiar with the method *Sound games*, and this method is also the most commonly used one (by 63% of teachers). The smallest number of teachers (17%) is familiar with the method *Metal insets*, and this is also the least used method (it is only used by 11% of teachers). 82% of primary education teachers stated that they were not familiar with any other method of initial reading and writing. 4% of teachers said they were familiar with the *Global reading method* and 3% of teachers stated they were familiar with the *Analytical-synthetic method*. Furthermore, 99% of teachers stated they thought it would be useful to know more about Montessori methods of teaching initial reading and writing.

KEYWORDS: Maria Montessori, Montessori pedagogy, Montessori methods of teaching initial reading and writing

UVOD

Maria Montessori se u potpunosti okrenula djetetu imajući povjerenja u njegove unutarnje snage naglašavajući pritom važnost okoline u kojoj dijete uči. Ona je dizajnirala metode usmjerene k mijenjanju okoline djeteta, a ne mijenjaju samog djeteta.

Glavni su ciljevi Montessori metode potaknuti razvoj djetetove ličnosti, pomoći djetetu da se društveno i emocionalno prilagodi, da raste kao snažno i sretno dijete te omogućiti djetetu da u potpunosti razvije svoje intelektualne sposobnosti.

Maria Montessori jezik je promatrala kao način izražavanja viših mentalnih funkcija. Djeca pristupaju jeziku na drugačiji način od odraslih te ako uživaju u određenim aktivnostima, jezik će brže i lakše usvojiti. Jezično područje smatra se primarnim područjem i dijelom Montessori programa jer se sadržajno to područje integrira u svim drugim područjima rada. Maria Montessori je zaključila da djeca već u ranoj dobi s oduševljenjem uče čitati i pisati ako uče u poticajnoj okolini. Montessori naglašava i da se pisanje u male djece razvija lako i spontano, jednako kao i govor, koji je tek izravni prijevod zvukova koje dijete sluša. Čitanje je drugačije i usvaja se kasnije zato što je ono dio apstraktne intelektualne kulture koja je interpretacija ideja predstavljena grafičkim simbolima.

Unutar rada bit će objašnjene Montessori metode te njihova važnost za poticanje čitanja i pisanja. Teorijski dio rada obuhvaća, neposredno nakon uvoda opisane značajke Montessori pedagogije (biografija Marije Montessori i njezina pedagoška koncepcija) u prvom poglavlju, a zatim u drugom poglavlju značajke Montessori pedagogije (naglasak stavljen na osjetljivo razdoblje za jezik). U trećem je poglavlju opisana Montessori metoda, odnosno pojmovi upijajućeg uma, slobode, polarizacije pažnje te je istaknuta važnost pripremljene okoline u Montessori pedagogiji kao i Montessori vježbi i materijala. Četvrto je poglavlje posvećeno važnosti Montessori metoda u poticanju čitanja i pisanja, opisano je pristupanje čitanju i pisanju te osnovne značajke Montessori jezika, a navedene su i opisane Montessori metode početnog čitanja i pisanja, odnosno *Metalni okviri/šablone za crtanje*, *Oblikovanje slova u pijesku*, *Zvučna igra*, *Slova od hrapavog/brusnog papira* te *Pomična abeceda*. Četvrto poglavlje obuhvaća i prikazuje metode početnog čitanja i pisanja koje se primjenjuju

u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika, ali i njihovu usporedbu s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Jedan od središnjih problema ovog diplomskog rada jest utvrditi upoznatost iskusnih nositelja odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Nadalje, nastojat će se utvrditi učestalost korištenja navedenih metoda u nastavi u tradicionalnim školama, koje metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) poznaju te smatraju li korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja. Na te probleme će se odgovoriti proučavanjem relevantne literature odabranih autora, ali i istraživanjem koje prikazuje rezultate provedenih upitnika s učiteljima primarnog obrazovanja prikazanih u empirijskom dijelu rada. Cilj je ovoga istraživanja utvrditi upoznatost učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja, ali i utvrditi učestalost korištenja navedenih metoda u nastavi u tradicionalnim školama, koje metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) poznaju te smatraju li korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.

Tijekom prakse, autorica istraživanja uočila je da učitelji primarnog obrazovanja primjenjuju određene Montessori metode početnog čitanja i pisanja nesvjesni toga da upravo njih primjenjuju. Upravo je prethodno navedena činjenica bila poticaj za istraživanjem te problematike, a probudila je i želju za utvrđivanjem koliko učitelji uistinu poznaju navedene metode. Želja je autorice istraživanja da će se rezultati ovoga rada *Poznavanje metoda početnog čitanja i pisanja prema načelima Montessori pedagogije* moći primijeniti u daljnjim istraživanjima (iste ili slične tematike) te ujedno istaknuti važne prednosti, ali i vrijednosti primjene Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u školskoj praksi.

1. ZNAČAJKE MONTESSORI PEDAGOGIJE

1.1. Maria Montessori

Prije gotovo stotinu godina Maria Montessori prepoznala je potrebu reforme odgojno-obrazovnog sustava i postupno razvijala pedagogiju utemeljenu na promatranju i individualnom pristupu učeniku. Pedagoška načela i didaktički materijal koji je osmislila Maria Montessori sve veći broj znanstvenika, pedagoga i učitelja upotrebljava u teoriji i praksi, istražujući na koji način teorija i iz nje proizašli materijali odgovaraju razvojnim, socijalnim i emocionalnim potrebama suvremene djece (Sablić, Rački i Lesandrić, 2015). Maria Montessori rođena je 1870. godine u gradu Chiarvalle u Italiji, a veliku strast prema čitanju naslijedila je od majke. 1896. godine diplomirala je s najboljim ocjenama na Rimskom sveučilištu i na taj način postala prva liječnica u Italiji. Zahvaljujući tome je odmah dobila i posao u Sveučilišnoj bolnici San Giovanni. Te iste godine zamoljena je i da predstavlja Italiju na Međunarodnom kongresu za ženska prava. Na kongresu je postavila tezu o društvenoj reformi, dokazujući pritom da žene imaju prava kao i muškarci te zaslužuju jednaku plaću kao i oni (Lawrence, 2003).

„Godine 1897. zapošljava se kao volonter na psihijatrijskoj klinici. Tu nalazi grupu slaboumne djece bez odgovarajuće pomoći u razvoju. Rad s takvom djecom ojačao je uvjerenje Marije Montessori da su ona više pedagoški negoli medicinski problem“ (Matijević, 2001, str. 34). Lawrence (2003) navodi i da je jedan njezin posjet takvom utočištu gdje je ugledala skupinu djece u nenamještenoj prostoriji s golim podom omogućio da shvati da takvo okruženje onemogućuje djeci stimulaciju osjeta za kojim ona prirodno čeznu. To otkriće možemo smatrati začecima Montessori pedagogije jer ju je ono potaknulo na čitanje postojeće literature o takvoj djeci kao i na razvijanje ideje društvene reforme provedene putem obrazovanja.

6. siječnja 1907. godine u San Lorenzu osniva prvu školu za djecu iz siromašnih dijelova grada, *Casa dei Bambini* ili *Kuća djece*. Dječje je okruženje ispunila mnogobrojnim i raznim predmetima pri čemu je zadržavala samo one koji su ih zaokupljali i postali predmetima njihova interesa. Shvatila je da bi djeca smještena u okruženje u kojem su aktivnosti osmišljene na način da podrže njihov razvoj mogla sama sebe obrazovati, a kasnije je taj proces nazvala samoobražovanje. Djeca su u Casi postigla iznimna i nevjerojatna postignuća što dodatno potvrđuje činjenica da su

djeca u dobi od pet godina ubrzo čitali i pisali. Tijekom ljeta 1909. godine održala je i prvi tečaj za osposobljavanje svom pristupu ranom obrazovanju za stotinjak polaznika, a njezine bilješke iz toga doba postale su ono što danas nazivamo Montessori metodom. Uslijedilo je razdoblje širenja Montessori pristupa. Montessori društva, programi za osposobljavanje i škole nastajale su diljem svijeta (Lawrence, 2003).

„Njena je osnovna teza bila da treba, prije svega, temeljito upoznati djetetove individualne osobine te takve spoznaje iskoristiti za usmjeravanje odgojnih nastojanja. Već tada je spoznaja da je učenje, ponajprije, individualno uvjetovano, odnosno da učenja nema bez individualnih aktivnosti subjekta koji uči“ (Matijević, 2001, str. 35). Maria Montessori se u potpunosti okrenula djetetu imajući povjerenja u njegove unutarnje snage, a Pitamić (2014) naglašava da postoji mogućnost da je upravo najveće otkriće Marije Montessori njezino uvjerenje u važnost okoline u kojoj dijete uči.

Maria Montessori umrla je 6. svibnja 1952. godine u Nizozemskoj. Njezin rad djeluje i danas diljem svijeta i s djecom iz raznih kultura te iz svih okružja, a jednako je primjenjiv danas kao i u prošlosti (Lawrence, 2003). Prema Matijević (2001) brojni Montessori učitelji i odgajatelji slijede odgojnu devizu koju je zagovarala Maria Montessori *Pomozi mi da to uradim sam*. „Govorila je da je mir u svijetu najvrjedniji cilj i malo dijete naša najveća mogućnost da pridonese temeljnom napretku čovječanstva“ (Philipps, 1999, str. 11).

1.2. Pedagoška koncepcija Marije Montessori

„Maria Montessori započela je s definiranjem osnova svoje pedagoške koncepcije u prvom desetljeću dvadesetog stoljeća“ (Matijević, 2001, str. 33). Pedagoška koncepcija Marije Montessori svojim načelima daje ključ cjelovitog pristupa čovjeku pritom naglašavajući procese samoformiranja. Načelo koncepcije se spominje kao temeljna antropološka oznaka koja je cilj i sredstvo Montessori metode. Primjena Montessori metode u odgoju i obrazovanju doprinos je pedagoškom pluralizmu jer potiče razvoj individualnih sposobnosti pojedinca te omogućuje usklađivanje različitih potencijala pojedinaca i njihovih različitih kultura (Rajić, 2011).

Prema Matijević (2001) model Marije Montessori nudi više ručnog rada i aktivnog učenja djece, omogućuje im više slobode. Nadalje, daje učiteljima slobodu napuštanja

krute forme koju nudi razredno-satni sustav što zapravo upućuje na to da i njen model ima zajednička obilježja s pokretom reformne pedagogije koji je u to vrijeme procvao u Europi.

Maria Montessori svoju koncepciju odgoja zasniva na spoznajama o razvojnim fazama dječje osjetljivosti, a zadovoljavanje tih faza polazi od dviju pretpostavki. Jedna od pretpostavki odnosi se na djetetove prirodene snage za samorazvoj. Druga pretpostavka se odnosi na aktivaciju tih prirodnih snaga u trenucima kada su djeca okružena povoljnom okolinom. Njena se odgojna metoda temelji na samoodgoju i samopoučavanju (Matijević, 2001). Rathunde (2001) primjećuje da većina pojedinaca kada čuju riječ Montessori pomisle upravo na pojmove školski kontekst i metode obrazovanja. Maria Montessori je vjerovala da djeca trebaju okolinu koja je usmjerena prema njima te je tvrdila da nije razvila metodu učenja. Smatrala je da su njezine spoznaje proizašle iz pažljivog promatranja djece. Zahvaljujući tim spoznajama otkriva da postoje ove potrebe: radost učenja, sklonost redu, potreba za neovisnošću, potreba za uvažavanjem i slušanjem te zanimanje za činjenice i fikciju (Pitamić, 2014).

Rajić (2012; prema Rathunde, 2001) objašnjava da pedagogija Marije Montessori ima određenih sličnosti s teorijom optimalnih iskustava u tri područja tako što stavlja dijete u središnju ulogu u društvu te poput Pestalozzija prepoznaje u djeci razvojne kvalitete ljudske prirode, prepoznaje duboku koncentraciju, odnosno zanesenost kao biološko nasljeđe i kao iskustvo koje ujedinjuje um i tijelo, osnovu normalnog i cjeloživotnog učenja te prepoznaje potrebe da se škole (društveni kontekst) dizajniraju na način na koji promoviraju dječji interes, koncentraciju i psihološku kompleksnost. Progresivni mislioci i reformatori obrazovanja prije više od stoljeća su oblikovali školsku okolinu i didaktičke materijale tako da osiguraju ostvarivanje optimalnog iskustva, a svojim su djelovanjem uistinu unaprijedili pedagošku praksu. Stavljajući naglasak na individualne interese učenika iz kojeg proizlaze sadržaji učenja, omogućavajući im pritom slobodu pri odabiru aktivnosti i njihovu trajanju, osiguravajući iskustveno učenje osiguravaju se optimalna iskustva u školi.

Bašić (2011) ističe da u zadnjim desetljećima sve veći broj znanstvenika i pedagoga praktičara pokazuje interes za Montessori pedagogiju, provjerava je i provodi u praksi i potvrđuje da je riječ o modernoj, vremenu primjerenoj pedagogiji koja odgovara na razvojne potrebe suvremene djece i mladih. Navodi i da istraživanja neuroznanosti i

razvojne psihologije potvrđuju postavke Montessori pedagogije o individualnom planu razvoja, koji prolazi određene stupnjeve (senzibilna razdoblja, prozori učenja) te o potrebi didaktički oblikovanog okruženja kao pomoći u individualnom razvoju. Matijević (2014) također naglašava da je Maria Montessori davno uočila nešto od toga što je nekoliko desetljeća kasnije opisao Howard Gardner, jer je već početkom dvadesetog stoljeća, u godinama kada su započela prva mjerenja inteligencije, ponudila pedagogiju koja se zasniva na poticajnoj obrazovnoj sredini u osnovi koje se nalaze najraznovrsniji materijali za motoričke i intelektualne aktivnosti.

Montessori je tražila promjenu prethodnog pristupa odgoju djeteta te promjenu ponašanja odraslih osoba prema djetetu. „Ona je čula vapaj djeteta *Pomozi mi da mogu samo!* I tražila je od odraslih da djetetu budu pri ruci ako mu je pomoć potrebna, ali da nepotrebnim pomaganjem ne smetaju razvoj njegove samostalnosti“ (Philipps, 1999. str. 10).

2. TEMELJNA NAČELA MONTESSORI PEDAGOGIJE

Središte Montessori pedagogije je dijete. Pedagogija Marije Montessori temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju samostalnog djelovanja djeteta i na poštovanju njegove osobnosti. Najvažniji elementi Montessori pedagogije očituju se u pripremljenoj okolini s posebno razvijenim didaktičkim priborom te posebnim društvenim okvirom koji nudi Montessori odgojitelj, odnosno učitelj (Philipps, 1999).

2.1. Razvijanje Montessori pristupa

Načelo „POMOZI MI DA TO UČINIM SAM“ temelj je Montessori pristupa djetetu. „Montessori pristup uključuje stav prema životu, a osobito prema rastu i razvoju male djece“ (Lawrence, 2003, str. 24). Moguće je raditi bez posebno pripremljenih Montessori pomagala i pritom primjenjivati Montessori pristup. Jednako tako moguće je i imati sva moguća Montessori pomagala i primjenjivati potpuno pogrešan pristup. Vrlo važno je kod provođenja Montessori aktivnosti zadržati ispravan stav prema učenju. Treba imati na umu da ne možemo učiti umjesto djeteta jer ono to može samo. Montessori pristup omogućuje djetetu da uči samo, a pritom mu učenje djeluje zabavnim.

Postoji nekoliko važnih načela koja ističe Lawrence (2003), a koja su ujedno i odraz Montessori pristupa u obrazovanju djece. Jedno od tih načela jest i da **djeca imaju moć da obrazuju sama sebe**. Život u određenome okruženju omogućuje djetetu učenje stjecanjem određenih iskustava i putem raznih aktivnosti. Nužno je djetetu stvoriti odgovarajuće uvjete za učenje. Dijete će čitati i pisati ako vidi da se i u njegovu okruženju čita i piše. Čitanje i pisanje mora biti popraćeno osjećajima zadovoljstva i zabave.

Djeca najbolje uče ako sama nešto čine i kada im se dopusti da idu tempom koji im najbolje odgovara. Brže nije uvijek i bolje. Najvažnije je da je dijete sigurno u ono što je naučilo te da podučavanje prati njegov napredak. Učitelji trebaju biti svjesni djetetova napretka i svojih vlastitih očekivanja.

Djeca trebaju sama otkrivati. Drugačije je kada dijete samo stigne do otkrića, nego kada mu netko otkrije odgovor. Otkriće prati snažan osjećaj zadovoljstva. Djeca vole

sama otkrivati, a posao učitelja je da im pomognu poticajnim pitanjima ili putem nekoliko dodatnih koraka koji im omogućuju da dostignu određeni cilj. Pravo je umijeće imati dovoljno strpljenja i omogućiti djetetu da samo dođe do otkrića te da zavoli učenje zbog samog učenja, a ne zbog ovisnosti o pomoći odrasloga.

Djeca uče kada ih zanima ono što uče. Djeca će se osobito zanimati za određene stvari ako mogu upotrijebiti znanja i vještine kojima vladaju. Djeci koja se boje učenja novih stvari primjereniji su sitniji koraci pri ovladavanju određenim aktivnostima, dok su djeci koja neprestano traže izazove primjerenije zahtjevnije aktivnosti koje će okupirati njihovu pažnju.

Djeca trebaju razvijati sposobnost usredotočenja. Koncentracija je iznimno važna, stoga ju je potrebno razvijati. Što je veća sposobnost djeteta da posveti pažnju određenom zadatku, to je i veća vjerojatnost da će uspjeti u ostvarenju istoga.

Djeca uče radeći. Tijekom učenja oni moraju biti aktivni, a ne pasivni. Uistinu će nešto naučiti samo i ako samostalno izvode određene aktivnosti. Što više toga dijete može vidjeti, čuti, dotaknuti ili razvijati koristeći i druga osjetila to je bolje za njega.

Djeca trebaju pohvalu i ohrabrenje, a ne laskanje i prazne riječi. Potrebno je i da zadatak bude dovoljno vrijedan da bi ga djeca radila. Djeca koja su imala priliku susretati se s otkrivanjem i istraživanjem bit će spremna za aktivnosti koje traže otkrivanje pravoga rješenja te će biti i sposobna prihvatiti činjenicu da nešto ne mogu savladati u određenom trenutku i nositi se s takvim problemom. U takvim situacijama dovoljne su samo pohvala i ohrabrenje djetetu da nastavi dalje i ustraje u rješavanju tog problema.

Pogreške su prilike za učenje. Nužno je da i djeca znaju podnijeti ako pogriješe. Duboko u sebi svi nosimo taj strah od pogreške unatoč tome što je većina pogrešaka slučajna ili čak i neizbježna. Važno je kod djeteta razvijati pozitivan stav prema pogreškama i pokazati mu kako da ih iskoristi kako bi sljedeći put bio uspješniji.

Ponavljanje je važno za dječje učenje. Da bi djeca bila sposobna nešto činiti dobro trebaju to i uvježbavati. Ohrabrenje djetetu da vježba bit će od naročite važnosti onda kada počne čitati, ali željet će vježbati čitati tek onda kada mu se to učini dovoljno zanimljivim.

Djeca najbolje uče ako su aktivnost odabrala sama. Bit će motiviraniji za rad ukoliko su sama nešto odabrala. Što god dijete izabere, neka bude nešto što jamči razumnu vjerojatnost uspjeha i neka djetetu bude pruženo bezbroj situacija u njegovu okruženju koje mu neprestano omogućuju izbor.

2.2. Osjetljiva razdoblja

Lawrence (2003) objašnjava da je Maria Montessori primijetila postojanje određenih razdoblja u prvim godinama djetetova života unutar kojih je dječji mozak osjetljiviji za neke vrste iskustava no što je to slučaj u nekom drugom razdoblju. Unutar tih razdoblja otvaraju se takozvana *razdoblja za učenje* ili *osjetljiva razdoblja*. Razvoj dječjeg mozga izravno je povezan s kakvoćom i količinom iskustva koje mu je dostupno unutar prvih godina života. Osjetljiva razdoblja su važna jer niti u jedno drugo doba u svome životu dijete neće moći usvojiti neko određeno obilježje jednako uspješno i lako. U onom trenutku kada završi određeno razdoblje, djetetu postaje teško, a ponekad i nemoguće usvojiti određeno obilježje. Uspješnost tih razdoblja ovisi o poticajima koje dijete dobiva iz svojeg okruženja. Važnu ulogu ima i ponovljeno iskustvo. „Često ne možemo razumijeti potrebu djeteta da ponavlja, što se nama čini besmislenom radnjom, s takvom odlučnosti i usredotočenjem. Ono što tada promatramo jest izgradnja života“ (Lawrence, 2003, str. 15).

Marija Montessori ustanovila je šest razdoblja posebne osjetljivosti:

- Osjetljivost za red
- Osjetljivost za jezik
- Osjetljivost za spretnost u kretanju
- Osjetljivost za društveno ponašanje
- Osjetljivost za male predmete
- Osjetljivost za učenje putem osjeta (Britton, 2000).

Osjetljiva razdoblja se javljaju tijekom cijelog razdoblja mladosti. Ovaj proces je tako dugotrajan jednostavno zato što svi aspekti njegove osobnosti moraju biti formirani vlastitim iskustvima dok je u interakciji s okolinom. Proces rasta, sazrijevanja i individualizacije je poprilično dugotrajan i spor. Ovi potencijali moraju se prilagoditi i internalizirati u skladu s razvojnom putanjom tipičnom za svako ljudsko biće. To se

ne može postići bez pomoći odraslih, pomoći koja je dostupna samo ako ljubav je obvezujuća snaga u njihovom odnosu s djetetom (Montessori, 1976).

2.2.1. Osjetljivo razdoblje za jezik

Promatrajući djecu Montessori je uočila da postoje određena razdoblja koja su povoljnija za stvaranje i produbljivanje osobitih ljudskih obilježja, a među kojima je i jezik. Osjetljivo razdoblje za razvoj jezika dominantno je najčešće unutar prvih šest godina djetetova života (Lawrence, 2003).

Jedno je od najranijih razdoblja i razdoblja koje najduže traje, prema Mariji Montessori, razdoblje posebne osjetljivosti za govor. U tome razdoblju četveromjesečno dijete izgovara neodređene glasove, a već sa šest mjeseci izgovara određene glasove iz svoje kulture. Prvu smislenu riječ dijete izgovara u dobi od godinu dana, dok u dobi od dvije i pol do tri godine polagano izražava svoje misli te u dobi od tri i pol do četiri godine pomaže organizaciji svijesti. U ovome razdoblju dijete od četiri godine počinje pisati, s pet čitati, a od sedme do devete godine traje razdoblje posebne osjetljivosti za gramatičke strukture. Dijete upija govor majke i drugih osoba iz svojega okruženja te tako u dijalogu s njima konstruira svoj vlastiti govor. Ovakva vrsta učenja, kada dijete upija govor, može se ostvariti samo u ranom djetinjstvu (Garmaz i Tomašević, 2018).

Lawrence (2003) navodi i da je sposobnost djeteta da uči drugi jezik najizraženija unutar ovog osjetljivog razdoblja. Jezik koristimo za dvije svrhe, on nam pomaže međusobno komunicirati i daje nam sustav simbola i obrazaca koji pomažu procesu mišljenja. Jezik nam pomaže strukturirati iskustvo, a to se naročito može primijetiti unutar Montessori pristupa koji pomaže djeci da problem samostalno identificiraju i samostalno pronađu odgovore na pitanja.

Jezik ovisi o osjetljivim razdobljima za red, pokret i osjetilnu percepciju. Osjetljiv jezik (razumijevanje) zahtijeva prepoznavanje ponovljenih uzoraka zvuka, geste i značenja (redosljed jezika) i izražajan jezik (govor) je niz specijaliziranih, usklađenih, pokretima usana, jezika i daha. Postoje dvije glavne faze u razvijanju jezika: pred-jezična, od rođenja do oko 10 do 12 mjeseci starosti te jezična, od 1–3 godina starosti. Pred-jezična faza jest razdoblje kada se dijete fokusira na zvukove ljudskog

govora te priprema mišića lica i usta za govor kroz sisanje, različite vrste plača i žamor. Jezična faza počinje s izgovaranjem pojedinačnih riječi, a dijete napreduje od izraza koji sadrži dvije riječi do rečenica. Iznimno je važno da osjetljivo razdoblje za jezik uključuje zadovoljstvo i radost djeteta u učenju, a to je ono što osigurava uspjeh u uvođenju prvih elemenata kulture djetetu (Andrews, 2013).

2.2.2. Osjetljivo razdoblje za razvoj pokreta

Osjetljivo razdoblje za razvoj pokreta, odnosno usklađenost pokreta počinje netom nakon rođenja, a najviša stopa razvoja se događa oko četvrte godine starosti djeteta. Dijete će pokretima izraziti svoju osobnost. Jedan od razloga zašto je nužno razvijati dobru usklađenost pokreta u djeteta jesu i ti da ukoliko je dijete razvilo finu motoriku ruku, lakše će listati stranice knjiga, držati olovku, crtati te će biti samostalnije zahvaljujući vlastitoj aktivnosti. Dijete će postati samostalno i relativno će uspješno rješavati probleme čime će se razvijati i njegovo samopouzdanje. U trenutku kada dijete postigne kontrolu nad pokretima tijela, lakše će zauzeti sjedeći položaj i baviti se određenim aktivnostima (Lawrence, 2003).

2.3. Trodjelni nastavni sat

U današnjoj praksi struktura razreda u Montessori školama se razlikuje. Poznata su tri modela razreda: razredi s jednim godištem, razredi s dva godišta i s četiri godišta. Maria Montessori davala je prednost razredima s tri godišta, jer to stvara heterogenost i veću živahnost u razredu, a učenici si međusobno pomažu i uče jedni od drugih (Jagrović, 2007).

„Nastavni sat prati logičke procese koji pomažu djetetu da združi predmet i pojam. Ako ga se prilagodi novim načinima, s velikim se uspjehom može snalaziti u svakom novom učenju“ (Lawrence, 2003, str. 38). Lawrence (2003) objašnjava da kada je potrebno djetetu pomoći da združi naziv predmeta i predmet, a u Montessori učionici to se čini pomoću trodjelnog nastavnog sata. Tako je nazvan jer se nastavni sat dijeli na tri razlikovna razdoblja. Prvi stupanj jasno postavlja parametre onoga što će dijete naučiti, u drugom stupnju dijete aktivno spaja nove podatke s vlastitim iskustvom dok mu treći stupanj pomaže prepoznati ono što sada zna, a prije nije znalo. Unutar prvoga

stupnja se ispred djeteta nalazi predmet i jasno se izgovori njegov naziv. Isto to se ponovi i za druga dva predmeta. Za prvi stupanj karakterističan je izraz: *Ovo je..* Unutar drugoga stupnja se sva tri predmeta nalaze ispred djeteta i od djeteta se zahtijeva da identificira jedan od njih. Zatim kada ga identificira, predmeti se ponovno pomiješaju i dijete se pita za neki drugi predmet. Drugom su stupnju karakteristični izrazi: *Daj mi..., Pokaži mi..., Stavi..., Pridrži..., Dotakni..* Unutar trećeg stupnja djetetu se pokaže predmet i pita ga se kako se naziva taj predmet. Isto se učini i s preostala dva predmeta. Ovaj se korak ponovi nekoliko puta dok dijete nije sigurno da zna naziv predmeta. Trećem su stupnju karakteristični izrazi: *Što je to?, Znaš li što je to?*

2.4. Uloga učitelja

Maria Montessori naglašava značenje uloge učitelja unutar svog pedagoškog koncepta. Učitelj s jedne strane mora biti sposoban, a s druge se strane mora znati povući i aktivnost prepustiti djetetu. Kad dijete postane aktivno, učitelj mora postati pasivan, ali ipak budno i vrijedno paziti. Prilikom ocjenjivanja i planiranja ukupnih vlastitih aktivnosti sudjeluje i samo dijete, ovisno o zrelosti. Djetetove potrebe u razvoju moraju biti ispred potreba svih drugih, a roditelji ih trebaju razumjeti, podržavati i surađivati s učiteljima i školom (Jagrović, 2007).

Unutar Montessori škola koje njeguju Montessori metodu, uloga učitelja je raznovrsnija i drugačija jer učitelj nije predavač niti osoba koja poučava već osoba koja daje upute, organizira nastavu te usmjerava i potiče aktivnosti djece. Djeca rade bez prisile, sami odabiru kojim će tempom raditi i prema vlastitim interesima. Vrlo je važno osigurati poticajnu okolinu koja sadrži odgovarajući materijal primjeren razvojnim potrebama djeteta. Od svake vrste materijala postoji samo jedan komplet. „Dok se jedno dijete koristi nekim materijalom, drugo, koje poželi isti materijal treba pričekati. To „čekanje“ važno je sredstvo u socijalizaciji jer privikava na uljudnu međuljudsku komunikaciju“ (Matijević, 2001, str. 38). Djeca slobodno odabiru materijal s kojim žele raditi, a učitelj im može predložiti što da rade. Djeca taj prijedlog mogu prihvatiti i ako ga prihvate učitelj se tada povuče. Učitelj treba biti veza između didaktičkog materijala i djeteta.

3. MONTESSORI METODA

Philipps (1999) naglašava da je Maria Montessori, koja je razvila više specifičnih, ali u isto vrijeme povezanih teorija o razvoju djeteta, od djetinjstva do srednjeg djetinjstva te nadalje u adolescenciju, dizajnirala nastavne metode kako bi povećala djetetovu želju za učenjem.

Montessori metoda je primjenjiva među svim društvenim slojevima u populaciji u siromašnijim četvrtima, unutar srednje klase i među bogatijima kao i u javnim i privatnim ustanovama (Montessori, 1976). „Razvila je pedagošku metodu koja je potpuno drugačija od uobičajenih pedagogija. U njezinu je središtu dijete, a cilj je ostvarenje njegovih prirodnih potencijala u neovisnoj i odgovornoj odrasloj osobi“ (Philipps, 1999, str. 10). Montessori metoda je najprije provjerena u radu s djecom s određenim teškoćama u razvoju, a zatim u predškolskom odgoju. „Neki joj prigovaraju da je u želji da se otrgne od koncepta razredno-predmetno-satnog sustava i nastavnog sata otišla u drugu krajnost, pretjerujući s individualnim radom i zanemarujući ulogu kolektiva u odgoju“ (Matijević, 2001, str. 44).

Glavna okosnica Montessori metode jest ideja da se put do intelektualnog razvoja kreće i vodi kroz ruke. Osnovne ideje učenja pomoću osjetila i učenja pomoću pokreta je prilagodila i razvila vlastiti sustav (Britton, 2000). Schäfer (2015) također navodi da se Montessori metoda temelji na oblikovanju primjerene okoline u kojoj se svako dijete može optimalno razvijati u skladu sa svojim sposobnostima. Važno je naglasiti da je Montessori metoda usmjerena k mijenjanju okoline djeteta, a ne mijenjaju samog djeteta.

3.1. Um poput spužve (upijajući um)

Pojam uma poput spužve (upijajućeg uma) se odnosi na karakteristiku djeteta da nesvjesno upija informacije iz okoline i brzo uči o njoj (Britton, 2000). U prvih šest godina upija veliku količinu podataka bez ikakva svjesna napora. U drugoj fazi od treće do šeste godine djetetov um je još upijajući, ali pojavljuje se svijest paralelno sa stjecanjem znanja i usvajanjem jezika. Kada navrší tri godine dijete usvaja oblikovanu osnovu jezika, a do šeste godine već ima dovoljno opsežan rječnik. Jezik nastavlja razvijati i nakon navršene šeste godine, ali ne na jednak način. Djetetov um je u prvih

šest godina preoblikovan onime što dobije iz svog okruženja, upija goleme količine podataka. Um na taj način djeluje samo tijekom prvih šest godina života pri čemu dijete ne usvaja samo jezik već i znanje o svijetu i načinu na koji funkcionira te o vrijednostima i običajima koji su sastavni dio toga svijeta. Na temelju prethodno navedenog važno je naglasiti koliko je potrebno djetetu osigurati kvalitetno i bogato okruženje na samom početku njegova života uključujući razgovor, čitanje i pisanje. U prvih šest godina života sva djeca upijaju sve poput malih spužvi, imaju trenutke kada su izrazito osjetljivi za sve što im dolazi iz njihova okruženja, što nazivamo osjetljivim razdobljima. Tada imaju snažnu potrebu za komuniciranjem i istraživanjem te uče prvenstveno putem osjetila i pokreta (Lawrence, 2003). „Dijete svojim osjetilima upija sve nesvjesno, bez izabiranja, neumorno i neograničeno“ (Philipps, 1999, str. 21).

3.2. Pojam slobode u Montessori pedagogiji

Matijević (2001) objašnjava da se Montessori sustav temelji se na slobodnom odgoju, odnosno slobodi djeteta i slobodi učitelja. Dijete je slobodno odabrati aktivnosti kojima se želu baviti, redoslijed i trajanje tih aktivnosti, a učitelj je oslobođen obveznog pridržavanja i realizacije propisanog programa. Nadalje, u osnovi Montessori sustava je i pedocentrizam, dijete je polazište za izbor metoda i sadržaja rada.

Bašić (2011) opisuje da je zahtjev za slobodom, samostalnosti i samoaktivnosti Montessori postavila u okvire razvojne i moralne slobode te jasno definirala uvjete slobode i pretpostavke samostalnosti djeteta. Sloboda shvaćena kao izgradnja kompetencija za djelovanje cilj je, ali i put, koji dijete prolazi u svome razvoju i na kojemu treba sigurnost, zaštićenost, praćenje i pomoć odraslih. Cilj svih odgojnih nastojanja za Mariju Montessori sastoji se u poticanju djetetove neovisnosti i samostalnosti. Maria Montessori je zaključila da će djeca svoje prirodne potencijale ostvariti i razviti ukoliko imaju mogućnost slobodnog biranja onoga čime se žele baviti u svojoj okolini, a okolina mora biti prilagođena njihovim razvojnim potrebama (Philipps, 1999).

Odgojno-obrazovni sustav Marije Montessori polazi od ideje slobodnog odgoja pri čemu sloboda nije polazište već cilj koji želimo ostvariti. Možemo reći da je dijete slobodno onda kada razvija svoje mogućnosti i samostalno rješava probleme, traži

upute ukoliko je potrebno, prihvaća ih i primjenjuje. U Montessori okolini dijete slobodno i spontano odabire aktivnost te na taj način prirodno stječe samopouzdanje. Djeca moraju željeti učiti, a u poticajnoj i pripremljenoj okolini otkrivaju sami sebe i otvoreno im je bezbroj mogućnosti da se izraze u onome što je njima osobno vrijedno i važno (Pokos, bez dat.). Jagrović (2007) također naglašava da je za slobodan rad od presudne važnosti pedagoški pripremljena okolina i učitelj te radna atmosfera oslobođena buke, agresivnosti i konkurencije. Philipps (1999) ističe da je Maria Montessori bila uvjeren da djeca, kad su slobodna, hoće dobro. Ona ih je učila osjećati, misliti i htjeti.

3.3. Polarizacija pažnje

Maria Montessori upozorava na važnost motivacije u radu, koja je usko povezana sa zadržavanjem pažnje (koncentracije) na pojedinom zadatku (Jagrović, 2007). Montessori prepoznaje periode duboke koncentracije, odnosno polarizacije pažnje kao ključne elemente odgojno–obrazovnog procesa. Postoje brojni primjeri tijekom njenih opažanja u kojima opisuje optimalna iskustva djece u školi. Zabilježila je promatrajući dijete kako radi sa štapovima različitih debljina i pripadajućim rupama u koje se stavljaju da bi dijete svaki puta kada bi ih složilo, ponovno i vadilo. Kada su djeca duboko koncentrirana baveći se aktivnostima koja su područje njihova interesa u razredu se spontano pojavi disciplina. Dijete tijekom bavljenja određenom aktivnosti postaje jedno sa sobom i okruženjem. Maria Montessori stanje duboke pažnje (koncentracije) uma koja nastaje kao rezultat rada ruku na nekom realnom predmetu i uklanjaju sve poteškoće naziva normalizacijom (Rajić, 2012).

Philipps (1999) navodi da usmjeravanje pažnje protiče kroz tri faze. Započinje fazom pripreme (faza nemira i traženja, pripreme i usmjeravanja na rad), zatim slijedi faza pravog rada (faza samostalnog ponavljanja određenih vježbi sve do zasićenja) i završava fazom smirivanja i okončanja rada (faza misaonog sređivanja stečenih dojmova koja u djetetu stvara osjećaj radosti).

3.4. Pripremljena okolina

„Moguće je da je najveće otkriće Marije Montessori njezino uvjerenje u važnost okoline u kojoj dijete uči“ (Pitamić, 2014, str. 7). Maria Montessori postavila je stroga mjerila kako treba izgledati okolina i ponašanje odraslih u Montessori ustanovama. Pripremljena okolina jest okolina koja je primjerena unutarnjim potrebama djeteta i koja djetetu nudi sve što mu treba za tjelesnu, umnu, duševnu i duhovnu prilagodbu. Ključna je u razvoju djeteta, a uređena je da ispunjava stvarne i trenutačne potrebe djeteta, ali i da dopušta rast djetetove osobnosti. Možemo reći da je pripremljena okolina, na neki način, strukturirana okolina u određenom redu jer se sav pribor u toj okolini postavlja tako da dijete vodi od lakših k težim vježbama, od konkretnih predmeta k apstraktnijima te od lakših k zahtjevnijim razinama.

Prostor se uređuje prema Montessori estetskim kriterijima koje odgojitelji, odnosno učitelji ne smiju zanemarivati. Prostor se uređuje slikama prirodnih ljepota, posebice zavičaja djece, umjetničkim slikama, slikama iz života i primjerenim religijskim simbolima. Nadalje, stolovi i sjedalice svojom veličinom trebaju odgovarati djeci i njihovoj snazi. Djeca bi ih trebala s lakoćom nositi i razmještati bilo to pojedinačno ili u paru. Za individualni rad djeca upotrebljavaju površine stolova i malene tepihe koji su uloženi u posebne stalke kako bi djeci olakšali uzimanje. Prostor je ispunjen Montessori priborom koji je izrađen prema strogim pravilima tako da potiče razvoj djeteta (Philipps, 1999).

3.5. Montessori vježbe i materijali

Osnovne psihičke potrebe djece jesu kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini (Matijević, 2001). Za zadovoljavanje tih potreba u razrednim prostorijama su upotrebljavani didaktički materijali i vježbe koji su ujedno i najčešća je asocijacija na pedagogiju Marije Montessori. „M. Montessori je razradila vježbe vodeći računa o temeljnim pedagoškim principima: od lakšeg prema težem, od jednostavnog k složenom, od konkretnog k apstraktnom, od cjelovitog k pojedinačnom“ (Philipps, 1999, str. 82). Nadalje, didaktički materijal koji je stvorila Maria Montessori je podijeljen na materijal za vježbe praktičnog života, materijal za jezik, materijal za razvoj osjetila, materijal za matematiku i materijal za kozmički odgoj. Montessori

materijal nudi djeci simbole i sredstva za tumačenje vlastitog svijeta na drugačiji način. Stoga potiče želju za učenjem tako što čini učenje niti frustrirajućim, niti teretom, već ugodnim. Prema Rajić (2012) Maria Montessori je radne materijale didaktički oblikovala tako što će djetetov uspješan rad na njima u konačnici rezultirati osjećajem zanesenosti. Sablić, Rački i Lesandrić (2015) naglašavaju da je Maria Montessori osmislila didaktički materijal koji potiče razvoj osjetila djeteta te pruža mogućnost konkretnog razumijevanja apstraktnih pojmova i učvršćuje vezu mozga i ruku. Korisnost materijala i vježbi je veća što je veća svijest djeteta o njihovim mogućnostima, ali i o njihovoj važnosti (Philipps, 1999).

4. VAŽNOST MONTESSORI METODE U POTICANJU ČITANJA I PISANJA

Posebnost Montessori metoda u poticanju čitanja i pisanja jest u tome što omogućuje djeci da kroz niz aktivnosti, polazeći od konkretnog prema apstraktnom, lakšeg prema težem te jednostavnijeg ka složenijem, posebno načinjenim priborom i didaktičkim materijalima te u pripremljenoj okolini uče i razvijaju se sama. Učitelj indirektno vodi djecu prema njihovoj samostalnosti unutar svih područja, a naročito unutar područja čitanja i pisanja. Maria Montessori je oblikovala svoju metodu promatrajući djecu u različitim fazama razvoja iz raznih kultura. Ono što je uočila kao zajedničko svoj djeci je označila kao univerzalne karakteristike djetinjstva, a one uključuju da sva djeca imaju upijajući um, prolaze kroz razdoblja posebne osjetljivosti, žele učiti, sva djeca uče kroz igru i rad, prolaze kroz nekoliko faza razvoja te sva djeca žele biti neovisna. Na temelju prethodno navedenog ustanovljeni su i glavni ciljevi Montessori metode među kojima su i olakšati razvoj djetetove ličnosti, pomoći djetetu da se društveno i emocionalno dobro prilagodi da raste kao snažno i sretno dijete te pomoći i omogućiti djetetu da u potpunosti razvije svoje intelektualne sposobnosti (Britton, 2000).

4.1. Pristupanje čitanju i pisanju

Lawrence (2003) zaključuje da su čitanje i pisanje složene aktivnosti koje zahtijevaju od djeteta da upotrijebi razne vještine i sposobnosti te da ih koristi usuglašeno. Za dijete je bolje da svakom vještinom ovlada zasebno kroz igru unatoč tome što mu možda određena igra neće pomoći u učenju čitanja ili pisanja. Kada dijete uspije upotrijebiti sve vještine i sposobnosti koje je kroz igru izgradilo, uvidjet će i da je naučilo čitati i pisati. Pribor potreban za čitanje i pisanje je različit, ovisno o kulturi i uvijek usporedno uvode dijete u spoznaju svijeta oko njega te mogućnost obrazlaganja vlastitog mišljenja o svijetu. Philipps (1999) ističe da je Maria Montessori jezik promatrala kao način izražavanja viših mentalnih funkcija. Djeca pristupaju jeziku na drugačiji način od odraslih te ukoliko uživaju u određenim aktivnostima, jezik će brže i lakše usvojiti. Ne postoji unaprijed određen način na koji se može probuditi djetetovo zanimanje za jezik. Može se razviti na razne načine uključujući poticanjem djetetova zanimanja za priče, pjesmice i pjesme ili otkrivanjem djetetu najdraže teme (Pitamić, 2014).

„Sposobnost čitanja i pisanja sama po sebi nije dovoljna. Ono što je od prvotne važnosti je da se u djetetu potakne rađanje želje za čitanjem i pisanjem: tomu stremimo“ (Lawrence, 2003, str. 5). Unutar Montessori pristupa djeca vrlo rano uče slova, a pisanju pristupaju prvenstveno iz perspektive razvoja fine motorike pri čemu je vježbanje fine motorike dovelo do djetetove sposobnosti pisanja (Bodrova, 2003). „Pisani jezik je „doslovni prijevod“ govornog jezika. Sva važnost napretka pisanja abecede nalazi se u ovoj točki podudaranja, u kojoj se oba jezika razvijaju paralelno. Pisani jezik proizlazi iz onog drugog, kao kod raspršenih, odvojenih kapljica koje zajedno stvore zajednički slap, riječi ili rečenice“ (Montessori, 1966, str. 177). Lawrence (2003) primjećuje da je Maria Montessori vjerojatno bila prva na području podučavanja koja je predložila da djetetov prvi korak bude zapisivanje misli, a ne čitanje misli drugih. Uočila je da je djetetu koje dobro razumije vezu između slova i zvukova taj proces lakši. Pisanje dopušta ruci da ovlada govornim jezikom bez napora stvarajući pritom drugi jezik, koji ga odražava u njegovim specifičnostima. Sudjeluju ruka, ali i um. „Kad se jednom utvrdi abeceda, pisani jezik treba logički proizaći iz nje same kao prirodna posljedica. Zbog toga ruka treba znati ocrtati odgovarajuće znakove“ (Montessori, 1966, str. 178).

Schäfer (2015) objašnjava da dijete od rođenja uči materinski jezik, a neka djeca čak i dva jezika kroz niz različitih malih uvježbanih koraka. S četiri godine dijete vlada gramatikom vlastitog materinskog jezika i dođe li do svoje jedanaeste godine u kontakt s drugim stranim jezikom, taj jezik može naučiti relativno brzo i bez greške. „Prema M. Montessori, najpovoljnija dob za učenje pisanja je oko četiri godine kad je prirodni razvoj govora u punom jeku, za vrijeme razdoblja posebne osjetljivosti tijekom kojeg se govor stvara i učvršćuje“ (Philipps, 1999, str. 102). Sva se djeca od rođenja razvijaju kroz različite faze, a u određenoj osjetljivoj fazi do šeste godine sva djeca na svijetu s lakoćom nauče i govoriti zato što slušaju jezik u svakodnevici i zato što ga sami pokušavaju govoriti (Schäfer, 2015). Lawrence (2003) ističe da Montessori naglašava da se pisanje u male djece razvija lako i spontano, jednako kao i govor, koji je tek izravni prijevod zvukova koje dijete sluša. Čitanje je drugačije i usvaja se kasnije zato što je ono dio apstraktne intelektualne kulture koja je interpretacija ideja predstavljena grafičkim simbolima.

4.2. Osnovne značajke Montessori jezika

„Jezik je za nas ljude iznimno važan: omogućuje sporazumijevanje s drugima i stupanje u kontakt s njima, izražavanje naših potreba i osjećaja, zahtijevanje nečega i odbijanje, priopćavanje drugima želja i ideja“ (Schäfer, 2015, str. 112). Jezik možemo raščlaniti u glasovni (prenošenje akustičnih signala) i pisani (pismena komunikacija pomoću znakova) jezik. Jezik smatramo kompleksnim izgrađenim sustavom kojega djeca već u prve tri godine života uspijevaju razumjeti i primjenjivati.

Jezično područje smatra se primarnim područjem i dijelom Montessori programa jer se sadržajno to područje integrira u svim drugim područjima rada. Maria Montessori je zaključila da djeca već u ranoj dobi s oduševljenjem uče čitati i pisati ako uče u poticajnoj okolini. Zato je vrlo važno poznavati osjetljiva razdoblja djetetova razvoja. Učenje počinje najjednostavnijim aktivnostima koje su djetetu tada u tom razdoblju najzanimljivije. Jezično područje obuhvaća nekoliko cjelina koje su koncipirane prema osjetljivim razdobljima u dječjem razvoju. Osjetljivo razdoblje za govor (0-3,5), početno pisanje (3,5-4,5), početno čitanje (4,5-5,5). Djetetova okolina, uključujući roditelje, vrtić, školu, užu i širu zajednicu potiče njihovo spontano zanimanje za čitanje i pisanje (Pokos, u tisku).

4.3. Montessori metode početnog čitanja i pisanja

Dijete mora voljeti uživati u knjigama, posjedovati znanje o svijetu oko sebe da bi razumjelo smisao knjiga koje su mu pročitane i upotrebljavati to znanje da bi se pismeno izrazilo, posjedovati sposobnost korištenja vlastitoga jezika i uživati u njegovim glasovima i rimama, razviti znanje o pismu i načinu na koji se koristi u čitanju i pisanju, razviti dobru kontrolu nad tijelom, a osobito rukom. Ono što dijete posebice mora biti sposobno jest povezati zvukove jezika sa slovima abecede, biti sposobno napisati ta slova, koristiti znanje o svijetu i svome jeziku da shvati značenje pisanoga teksta i pridoda značenje vlastitom pisanju te koristiti različite strategije prepoznavanja riječi. Jednom kada nauči čitati i pisati dijete će morati dalje istraživati kako se jezik koristi za prenošenje značenja, otkrivati kako se ispravno riječ piše, istraživati putem vlastitog pisanja i čitanja različite oblike tekstova te korištenje

interpunkcije kao sredstva koje čitanje i pisanje čini izražajnijim (Lawrence, 2003). „Vještinu pisanja slijedi vještina čitanja“ (Philipps, 1999, str. 101).

Maria Montessori zaključuje da djeci kojima nije dobro razvijena koordinacija oko - ruka bolje odgovara da najprije nauče čitati jer im je pisanje zahtjevno. Sigurno je da su pisanje i čitanje povezani u jedno te da jedno drugo podupiru. Da bismo razumjeli kako je moguće da pisanje prethodi čitanju moramo razumjeti i da kada pišemo počinjemo s onime što želimo pisati i započinjemo od onoga što znamo kada čitamo, gledamo u tekst koji je napisao netko drugi. Djeca uglavnom bezbolno i s uživanjem savladavaju vještine čitanja i pisanja. Do šest godina starosti taj proces je djeci lagan i prirodan. Nakon što navršše šest godina, to im postaje težak pothvat. Mnogi roditelji sami sebe isključe iz procesa učenja čitanja i pisanja smatrajući kako je to teško, a istovremeno smatrajući i kako je to posao učitelja. Priprema za čitanje i pisanje počinje puno prije formalnog obrazovanja pri čemu su roditelji oni prvi i ujedno najbolji učitelji. Unatoč tome što su roditelji glavni učitelji djetetu, ne smijemo zanemariti niti ulogu učitelja (Lawrence, 2003).

Lawrence (2003) naglašava da je pisanje rukom umijeće koje se mora vježbati i učiti. Ukoliko na samom početku naučite određenu stvar pogrešno, ispravljanje te pogreške će zahtijevati mnogo više truda i vremena no što bi trebalo da se na samom početku naučilo ispravno. Kod djeteta koje ima usvojene dobre navike i vještine vezane uz pisanje rukom takve će navike ostati trajne tijekom cijelog života.

Trenutak kada je dijete spremno za čitanje je uzbudljiv jer mu je do sada omogućeno stjecanje mnogih i istovremeno različitih iskustava s riječima koje pomažu u njegovoj pripremljenosti za čitanje. Posjeduje znanje o svijetu i znanje o knjigama, dobro poznaje glasove, rime i skupine glasova, dijete je postalo pisac i osjeća se kao čitatelj. Čitanje bi trebalo biti praćeno osjećajem zadovoljstva, daje djetetu osjećaj samostalnosti. Dijete ima volju za čitanjem i želi čitati jer čitanje za njega ima određenu svrhu (Lawrence, 2003).

4.3.1. Metalni okviri/šablone za crtanje

Metalni okviri/šablone za crtanje omogućuju djetetu da ovlada vještinom grafičkog izražavanja i pripremaju ga za pisanje (predvježba za pisanje). Uz njih dijete dobiva

i olovke u boji te pripremljene odgovarajuće papire na kojima oblike može ocrtati i ucrtati, pa potom ispuniti povlačenjem crta od jednog do drugog kraja lika (Philipps, 1999). Lawrence (2003) naglašava da dijete treba puno vježbati prije nego što postigne kontrolu ruke koja će mu omogućiti pisanje slova. Potrebne su mu aktivnosti koje će mu pomoći da pokreti ruke budu pažljiviji i precizniji. Vježbanjem će dijete postupno naučiti činiti sve poteze potrebne za oblikovanje slova. Dijete se služi obrascima koji se temelje na potezima koje će raditi kada počne pisati slova (spirale, kružnice, polukružnice, cik-cak, okomite, vodoravne i dijagonalne linije te lukovi).

4.3.2. Oblikovanje slova u pijesku

Oblikovanje slova u pijesku omogućuje djetetu da vježba pisanje oblika slova koristeći se izravno rukama, prije nego što za to počne koristiti olovku. Vježbanjem će djetetova ruka postati sve sposobnija učiniti dobre oblike slova. Potrebno je dijete poticati da ponovi „crtanje slova“ u pijesku nekoliko puta prije nego što krene učiti sljedeće slovo. Važno je naglašavati i pažnju posvetiti početku slova i potaknuti ga da ga nastavi oblikovati u pravilnom smjeru. Djetetu treba dopustiti i da samostalno istražuje slovo u pijesku (Lawrence, 2003).

4.3.3. Zvučna igra

Zvučna igra omogućuje djetetu imenovanje predmeta čiji naziv počinje zadanim glasom do navođenja svih predmeta koji imaju zadani glas na bilo kojem mjestu u nazivu. Važno je usredotočiti pažnju djeteta na zvuk riječi i obratiti pozornost na ulogu koju imaju glasovi, najprije u govorenom jeziku, a zatim i čitanju i pisanju. Svijest o svim glasovima u riječi je presudna kada dijete započinje čitati i pisati. Neka će djeca slušati glasove vrlo lako i brzo, a drugoj će djeci trebati dulje vremena. Potrebno je pratiti njihov napredak i sukladno tome oblikovati aktivnosti (Lawrence, 2003).

4.3.4. Slova od hrapavog/brusnog papira

Slova od hrapavog/brusnog papira omogućuju djetetu vježbanje praćenja linije slova u smjeru u kojem se ono pravilno piše. U početku dodiruje slovo, a učitelj ga izgovara.

Ako je dijete sigurno sa glasovima koje čuje na početku riječi, tada će lakše i brže razumjeti da su slova ili simboli jednostavno način zapisivanja tih glasova koje su prethodno usvojili. Na taj se način novo znanje nadograđuje na prethodno stečeno. Dijete će dodirnom slova od brusnog papira osjetiti oblik slova, ali ga i vizualno prepoznati te samim time uči se vizualnom i taktilnom iskustvu slova. Dijete koje teško uspijeva zapamtiti slovo i nakon što ga vidi će to slovo lakše zapamtiti ako ga dodirne. Važno je da dijete prelazi preko slova u smjeru u kojem se ono pravilno piše kako bi kasnije pravilno znalo započeti pisati (Lawrence, 2003). Pitamić (2014) ističe da djeca uistinu bolje reagiraju na taktilni podražaj i lakše pamte slova.

Britton (2000) objašnjava da bi se ova aktivnost morala izvoditi paralelno s metalnim okvirima/šablonama za crtanje. Slova od hrapavog/brusnog papira smatraju se neizravnom pripremom za pisanje jer dijete opipava oblike slova koje će na kraju pisati, a ujedno se smatraju i neizravnom pripremom za čitanje jer se dijete uči zvučnim glasovima slova. Dijete će naposljetku biti sposobno ozvučiti jednostavne zvučne riječi.

4.3.5. Pomična abeceda

Pomična abeceda pomaže djetetu u vježbanju slušanja i prepoznavanja glasova u riječima, a također je svojevrsna priprema za čitanje. Zamisao je da se sastave riječi počinjući s glasovima, a zatim brzo da sastavljajući glasove, izgovori riječ. Dijete će brzo shvatiti da može čitati izgovarajući slova (Britton, 2000). Pomičnu abecedu nazivaju i *mostom* do čitanja i pisanja. Omogućuje djetetu da samo iskusi snagu simbola koji prenose poruke, priče i pjesme koje drugi čitaju. Dajući djetetu gotova, već pripravljena slova razdvajamo stvaralačku i izražajnu stranu pisanja od nerazvijenije vještine pisanja rukom. „Dva su paralelna puta: izražajno i stvaralačko pisanje koje je presudan dio temelja za čitanje i pisanje (za što se služimo Pomičnom abecedom) te priprava ruke za tečno i lako pisanje slova (za što koristimo slova od hrapavog/brusnog papira)“ (Lawrence, 2003, str. 77). Ta će se dva puta nakon određenoga vremena sama povezati. Pomičnom abecedom djeca slažući slova u riječi postaju svjesni načina na koji su riječi sastavljene, kako slova čine riječi te da riječi treba slagati slijeva na desno te da između riječi treba ostati praznina. Dijete ne treba prisiljavati da pročita riječ koju je napisalo pomičnom abecedom. Ono će pročitati

napisanu riječ kada se za to bude osjećalo spremnim. U onom trenutku kada dijete osjeti da zna čitati, možemo reći da je već postalo čitačem (Lawrence, 2003).

4.4. Metode početnog čitanja i pisanja u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika

Uporišta metodičkog pristupa početnom čitanju i pisanju uključuju da se polazi od psihofizičkih mogućnosti te stečenog znanja i iskustva svakog učenika. Organizirano učenje slova/glasova te pisanja i čitanja utemeljeno je na suvremenim spoznajama razvojne psihologije, psihologije učenja i psiholingvistike o učenju i poučavanju govora i jezika. Početno čitanje i pisanje se zasniva na povezanosti jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja), početno učenje glasova i slova funkcionalno je povezano s učenjem prvih gramatičkih struktura i ulaženjem u jezik književnosti. Nadalje, nastava se strukturira polazeći od reprezentativnih komunikacijskih uzoraka, a početno pisanje utemeljeno je na novim, standardiziranim školskim slovima koje je propisao Hrvatski pravopis. Ovaj metodički pristup početnom čitanju i pisanju osim nastave uključuje i brojne izvannastavne činitelje i aktivnosti poput roditelja i izvannastavnih aktivnosti (Bežen i Reberski, 2014).

Početno čitanje i pisanje posebno je područje nastave hrvatskoga jezika. Kao zasebno područje ono se ne može u potpunosti uključiti u neko od preostalih područja, odnosno područja jezika, književnosti, jezičnog izražavanja ili medijske kulture. Poučavanje početnome čitanju i pisanju počinje u prvom razredu osnovne škole, a završava u trećem razredu kada djeca u potpunosti automatiziraju čitanje i pisanje. Svladavanje tehnike čitanja i pisanja slova postiže se prema Nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika, tijekom prvog razreda (Bežen i Reberski, 2014). U područje početnog čitanja i pisanja danas su uključeni i likovni stručnjaci koji istražuju likovne pretpostavke početnog pisanja kao što su snalaženje u prostoru pisanja te konstruiranje i izgled slova pri učenju vještine pisanja.

Bežen (2008) objašnjava da se pri poučavanju početnog čitanja i pisanja primjenjuju provjereni sustavi strategija i metoda: globalni, analitički, sintetički, analitičko-sintetički te integrirani. Pomoću globalne metode dijete uči i shvaća ulogu simbola. Napisana riječ „kuća“ slovni je simbol pojma kuća, a to djetetu u početnom čitanju i pisanju pomaže da nauči značenje slika riječi napisanih u njegovoj okolini. Analitičko-sintetičkom metodom se cjelina analizira do osnovnih, sastavnih dijelova

(glasa/slova), a zatim se ti dijelovi sintetiziraju i povezuju u slogove, riječi i rečenice koje djetetu imaju razumljivo značenje. U trenutku kada dijete nauči čitati i pisati jedan ili više glasova/slova, započinje se s učenjem sljedećih. Pod integriranim sustavom, odnosno metodom misli se na sve sustave i metode, međusobno povezane. Unutar tih metoda postoji jedinstven cilj, a to je da dijete nauči čitati i pisati sva slova.

4.5. Montessori metode početnog čitanja i pisanja nasuprot metodama početnog čitanja i pisanja u redovnoj nastavi hrvatskoga jezika

U redovnoj nastavi djeca su poučavana čitanju i pisanju tijekom prvog razreda osnovne škole, a taj proces se nastavlja do trećeg razreda, odnosno do trenutka kada djeca u potpunosti automatiziraju čitanje i pisanje. „Čitanje i pisanje poučavaju se istodobno i to je u tradiciji hrvatske škole. To znači da se pisanje u praktičnome poučavanju ne odvajava od čitanja na način da se pojedine inačice školskih slova najprije u cijelosti nauče čitati, pa potom pisati ili obratno. Čitanje i pisanje su različiti, premda u jezičnoj praksi često tijesno povezani fenomeni koji se zasebno i manifestiraju“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 16). Nasuprot metodama početnog čitanja i pisanja kojima su djeca poučavana u redovnoj nastavi, Montessori metode početnog čitanja i pisanja naglašavaju drugačiji pristup te ističu važnost što ranijeg učenja pisanja, a zatim i čitanja. Dijete najprije uči pisati, a zatim i čitati. Najpovoljnija dob za učenje pisanja je oko 3,5 do 4,5 godina, a za učenje čitanja 4,5 do 5,5 godina. „Vještinu pisanja slijedi vještina čitanja“ (Philipps, 1999, str. 101). Lawrence (2003) opisuje da Montessori naglašava da se pisanje u male djece razvija lako i spontano, jednako kao i govor. Čitanje je drugačije i usvaja se kasnije zato što je ono dio apstraktne intelektualne kulture koja je interpretacija ideja predstavljena grafičkim simbolima. Čudina – Obradović (2004) naglašava da u trenutku kada djeca nauče korespondenciju glasa i slova koja vrijedu u našem pismu, mogu početi čitati što ujedno slijedi ono što naglašavaju Montessori metode početnog čitanja i pisanja. Svako slovo koje vidi u napisanoj riječi, zamijenit će glasom koji mu pripada. Pisanje je obrnuti postupak pri kojemu riječ koju govorimo (u sebi ili naglas) želimo napisati. Dakle, pri pisanju zamjenjujemo dogovorenim znakovima (slovima) svaki glas koji čujemo u riječi koju želimo napisati. „Ovladavanje čitanjem i pisanjem kontinuirani je proces koji se događa od djetetovih početaka govora“ (Čudina – Obradović, 2004, str. 18).

5. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi upoznatost iskusnih nositelja odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Pokušala se utvrditi i učestalost korištenja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u nastavi u tradicionalnim školama, koje metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) poznaju te smatraju li korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.

5.2. Problemi istraživanja

Problem 1

Utvrditi upoznatost učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Problem 2

Utvrditi smatraju li učitelji primarnog obrazovanja korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.

Problem 3

Utvrditi koriste li učitelji primarnog obrazovanja najčešće od Montessori metoda početnog čitanja i pisanja metodu *Zvučna igra*.

Problem 4

Utvrditi koje još metode početnog čitanja i pisanja učitelji primarnog obrazovanja poznaju.

5.3. Hipoteze

Hipoteza 1

Većina učitelja primarnog obrazovanja (preko 50%) je upoznata s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Hipoteza 2

Većina (preko 50%) učitelja primarnog obrazovanja smatra korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.

Hipoteza 3

Većina (preko 50%) učitelja primarnog obrazovanja navode da najčešće od Montessori metoda početnog čitanja i pisanja koriste metodu *Zvučna igra*.

Hipoteza 4

Većina (preko 50%) učitelja primarnog obrazovanja navodi još neke metode početnog čitanja i pisanja koje poznaju.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju 2019. godine na prigodnom uzorku. Uzorak ispitanika su činili učitelji/ce primarnog obrazovanja (N=100) iz deset škola na području središnje Hrvatske (Jastrebarsko, Zagreb, Velika Gorica i Bregana), a budući da je najveći broj škola upravo na području Grada Zagreba, stupanj poznavanja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja ispitanika na tom području je i najzanimljiviji. Škole u kojima je istraživanje provedeno su sljedeće: OŠ Ljube Babića, OŠ Milana Langa, OŠ Nikole Hribara, OŠ Luka, OŠ Dragutina Domjanića, OŠ Matije Gupca, OŠ Tina Ujevića, OŠ Ivana Cankara, OŠ Malešnica i OŠ Augusta Šenoae. U uzorku od 100 učitelja (N=100) razredne nastave zaposleno u prethodno navedenim osnovnim školama njih deset (N=10) ima radni staž manje od 5 godina. Radni staž od 5 do 9 godina ima najmanji broj ispitanika, šest učitelja (N=6) razredne nastave, a od 10 do 15 godina njih devetnaest (N=19). Radni staž od 16 do 20 godina ima sedamnaest učitelja (N=17) dok više od 20 godina radnog staža ima najveći broj ispitanika, čak njih četrdeset i osam (N=48).

6.2. Instrument i postupak istraživanja

Ispitivanja su provedena anonimno i dobrovoljno uz usmenu suglasnost sudionika. Za prikupljanje podataka o upoznatosti s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja konstruiran je i korišten upitnik (*prilog 1*).

Opći podaci o učitelju (1. – 4. pitanje u upitniku) odnose se na mjesto studiranja, godine radnog staža (manje od 5 godina, od 5 do 9 godina, od 10 do 15 godina, od 16 do 20 godina, više od 20 godina), stečenu stručnu spremu (VŠS, VSS, mr.sc., dr.sc.) te razred u kojem predaju (1. razred, 2. razred, 3. razred, 4. razred, kombinirani, produženi boravak).

U petom pitanju od učitelja se tražilo da zaokruže jesu li ranije čuli za Montessori metode početnog čitanja i pisanja (ponuđeni su odgovori DA ili NE), a zatim su u šestom pitanju na skali od pet stupnjeva (tijekom studija, na tečajevima/seminarima za stručno usavršavanje, samonaobrazbom, nisam stekao/la, na neki drugi način) morali

zaokružiti gdje su, odnosno kako su stekli najviše spoznaja o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Sedmo pitanje se odnosilo na stupanj upoznatosti učitelja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja (Metalni okviri/šablone za crtanje, Oblikovanje slova u pijesku, Zvučna igra, Slova od hrapavog/brusnog papira i Pomična abeceda), a od učitelja se tražilo da na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – uopće nisam upoznat/a, 2 – slabo sam upoznat/a, 3 – niti sam upoznat/a niti nisam upoznat/a, 4 – upoznat/a sam, 5 – u potpunosti sam upoznat/a) zaokruže s kojom su od prethodno navedenih metoda upoznati.

Osmo pitanje zahtijevalo je od učitelja da na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem) označe u kojoj se mjeri slažu, odnosno ne slažu s navedenim tvrdnjama, a deveto je pitanje zahtijevalo da na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – uvijek, 2 – često, 3 – ponekad, 4 – rijetko, 5 – nikad) zaokruže na temelju navedenih tvrdnji koliko često učenici u njihovim razredima upotrebljavaju Montessori metode početnog čitanja i pisanja.

U desetom pitanju od učitelja se očekivalo da na skali od pet stupnjeva (uvijek, često ponekad, rijetko, nikad) označe koliko često izmjenjuju različite Montessori metode početnog čitanja i pisanja tijekom realizacije nastave, a zatim u jedanaestom pitanju označiti i koju metodu najčešće koriste.

Sljedećih šest pitanja zahtijevala su od učitelja da zaokruže jesu li materijali važni za razvoj vještina čitanja i pisanja djeci dostupni tijekom izvođenja aktivnosti i u bilo kojem trenutku, pripremaju li materijale za realizaciju nastave s ciljem razvoja vještina čitanja i pisanja samostalno, jesu li im dostupni gotovi materijali potrebni za realizaciju nastave, vole li učenici koristiti materijale i imaju li učenici poseban kutak namijenjen poticanju razvoja vještina čitanja i pisanja te smatraju li korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja (ponuđeni su odgovori DA ili NE).

Osamnaesto pitanje jest pitanje otvorenog tipa. Od učitelja se tražilo da ako poznaju još neku metodu početnog čitanja i pisanja, napišu koja je te ju opišu u nekoliko rečenica.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Upoznatost učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja

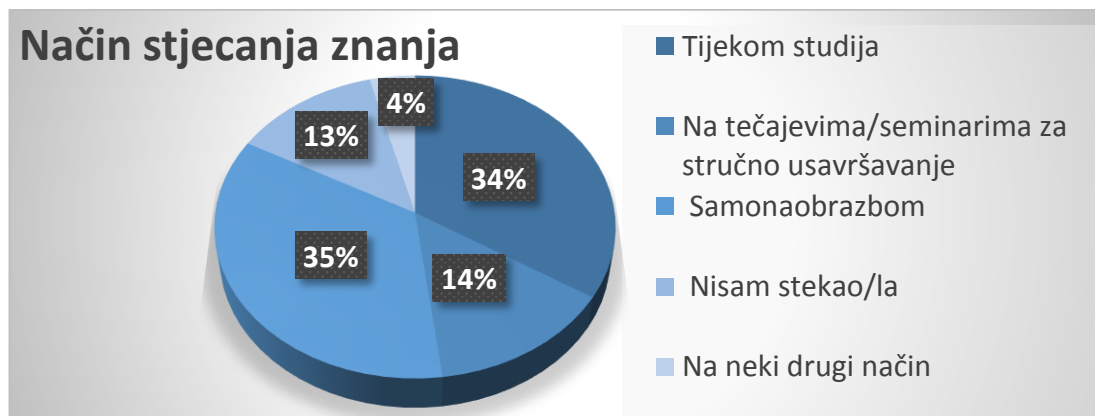
Rezultati prikazani *Grafikonom 1* upućuju na to da su svi ispitanici (100%), odnosno svi su učitelji primarnog obrazovanja ranije čuli za Montessori metode početnog čitanja i pisanja.

Grafikon 1: Čuli za Montessori metode početnog čitanja i pisanja



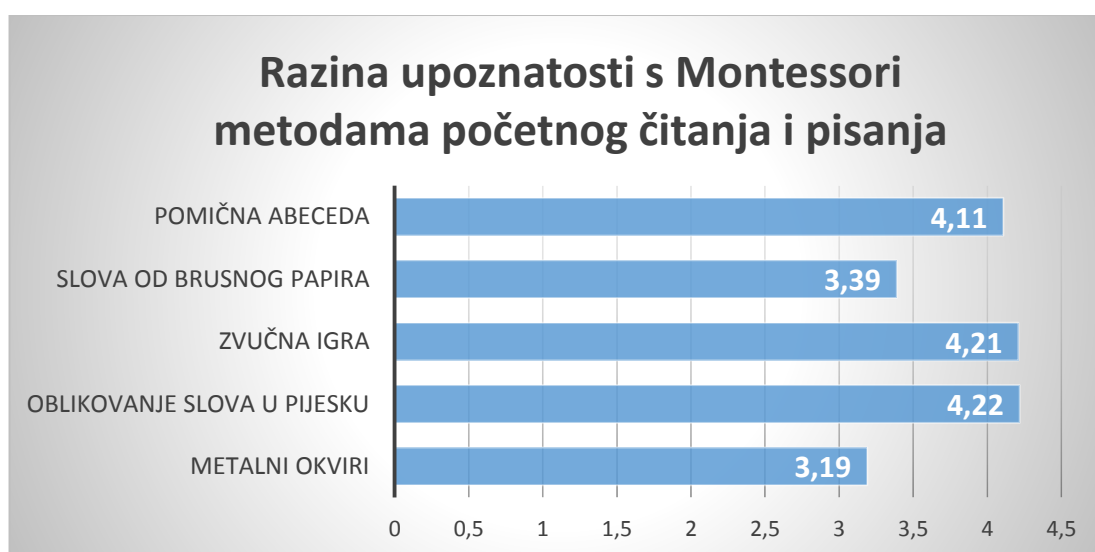
Samonaobrazbom je ukupno 35 (35%) učitelja/ca primarnog obrazovanja steklo potrebno znanje i informacije o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja, tijekom studija njih 34 (34%) dok je na tečajevima/seminarima za stručno usavršavanje potrebno znanje steklo 14 (14%) učitelja primarnog obrazovanja. 13 (13%) učitelja navodi da nije steklo potrebno znanje dok 4 (4%) učitelja navodi da je najviše spoznaja dobilo na neki drugi način.

Grafikon 2: Način stjecanja znanja o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja



Grafikon 3 prikazuje razinu upoznatosti učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Rezultati pokazuju da su najbolje upoznati s metodama *Oblikovanje slova u pijesku* (4,22) te *Zvučna igra* (4,21). Nadalje, učitelji su također dobro upoznati sa metodom *Pomična abeceda* (4,11), dok su slabije upoznati sa *Slovima od brusnog papira* (3,39). Najslabije su upoznati s metodom *Metalni okviri* (3,19).

Grafikon 3: Razina upoznatosti s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja

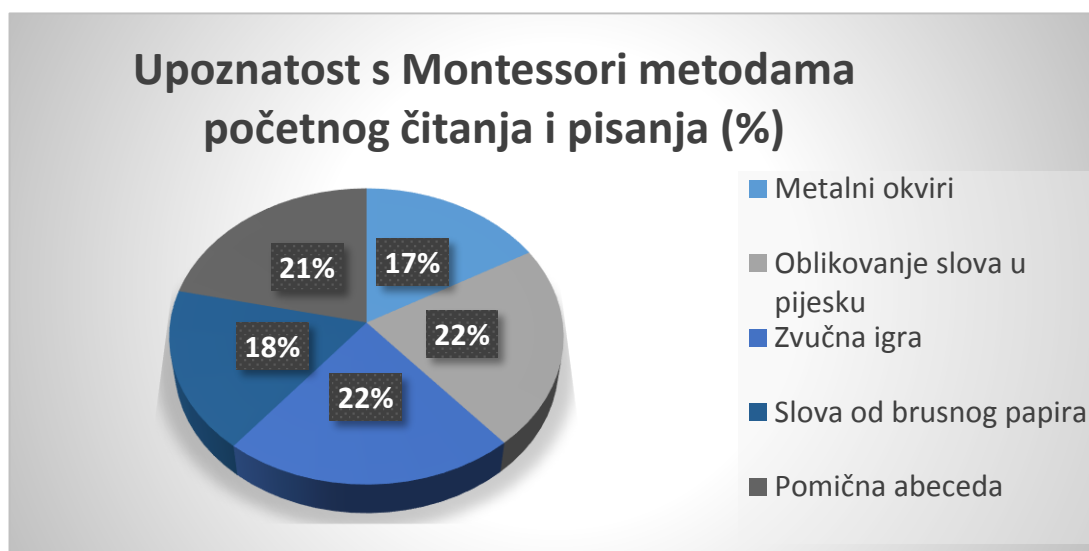


Za provjeru prve hipoteze analizirano je sedmo pitanje anketnog upitnika (učitelji su na skali od pet stupnjeva na kojoj je 1 označavalo *uopće nisam upoznat* s navedenom metodom, 2 je označavalo *slabo sam upoznat*, a 3 *niti sam upoznat niti nisam upoznat*, dok je 4 označavalo *upoznat sam* te 5 *u potpunosti sam upoznat*, zaokružili s kojom su od navedenih Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u najvećoj mjeri upoznati – *Metalni okviri*, *Oblikovanje slova u pijesku*, *Zvučna igra*, *Slova od brusnog papira* te *Pomična abeceda*). Rezultati (izraženi u postocima) upoznatosti učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja prikazani su *Grafikonom 4*. Utvrđeno je da je od ukupno 100 učitelja (N=100) primarnog obrazovanja koje je sudjelovalo u istraživanju, njih 17 (17%) je upoznato s *Metalnim okvirima*, a to je ujedno i metoda s kojom su najslabije upoznati. Njih 22 (22%) je upoznato s metodom *Oblikovanje slova u pijesku*, a također 22 (22%) učitelja navodi da poznaje metodu *Zvučna igra*, stoga možemo zaključiti da su upravo s te dvije metode učitelji u najvećoj mjeri upoznati. *Slova od brusnog papira* poznaje njih 18

(18%), a čak 21 (21%) učitelj primarnog obrazovanja je upoznat s metodom *Pomična abeceda*.

Na temelju dobivenih rezultata, hipoteza 1, *većina učitelja primarnog obrazovanja (preko 50%) je upoznata s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja, se odbacuje*. Sa svakom od navedenih Montessori metoda početnog čitanja i pisanja (*Metalni okviri, Oblikovanje slova u pijesku, Zvučna igra, Slova od brusnog papira te Pomična abeceda*) je upoznato manje od 50% učitelja što prikazuje *Grafikon 4*. Njih 22% je upoznato s metodom *Oblikovanje slova u pijesku*, a također 22% učitelja navodi i da je upoznato s *Zvučnom igrom*. Najmanji broj učitelja, odnosno njih 17% je upoznato s metodom *Metalni okviri*. Također, rezultati prikazani *Grafikonom 3*, a koji prikazuju razinu poznavanja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja dodatno potvrđuju odbačenost *hipoteze 1* budući da ukazuju na najveću razinu upoznatosti učitelja s *Oblikovanjem slova u pijesku* (4,22) te *Zvučnom igrom* (4,21), a nisku razinu upoznatosti s *Metalnim okvirima* (3,19).

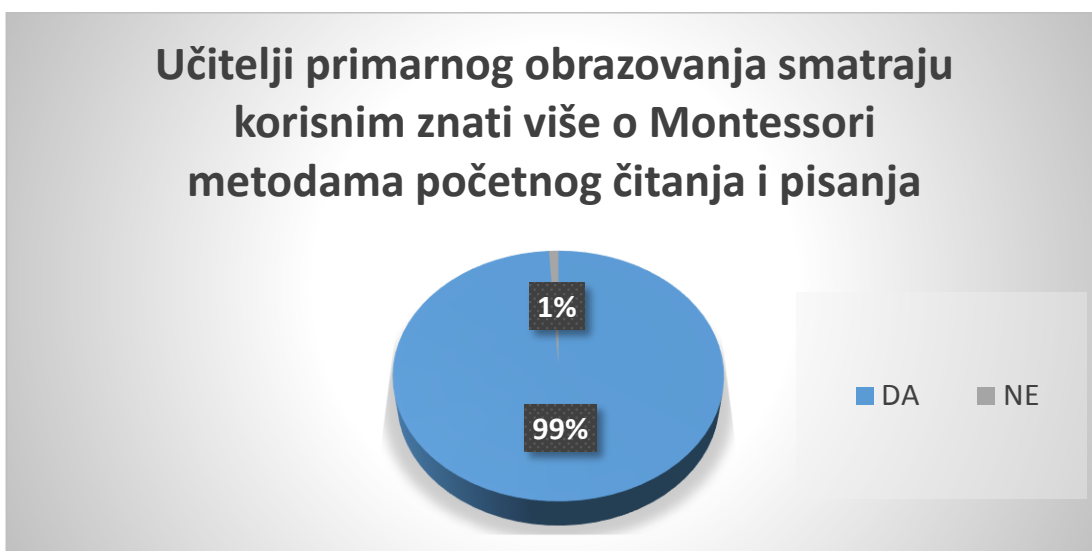
Grafikon 4: *Upoznatost s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja (%)*



Korisnost Montessori metoda početnog čitanja i pisanja

Za provjeru druge hipoteze analizirano je sedamnaesto pitanja anketnog upitnika, odnosno smatraju li učitelji primarnog obrazovanja korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Iz *Grafikona 5* je vidljivo da 99 (99%) učitelja smatra korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja dok samo jedan (1%) ispitanik navodi da ih nije korisno poznavati.

Grafikon 5: *Učitelji primarnog obrazovanja smatraju korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja*

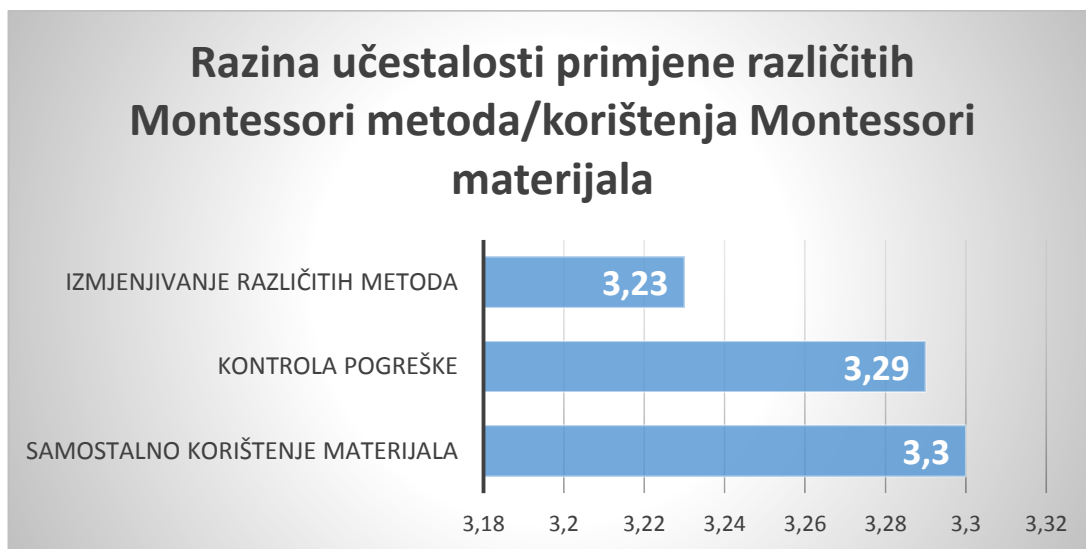


Prema navedenim rezultatima se hipoteza 2, *većina (preko 50%) učitelja primarnog obrazovanja smatra korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja*, prihvata. 99% učitelja primarnog obrazovanja smatra korisnim bolje poznavati i znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Učestalost korištenja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja

Razinu učestalosti izmjenjivanja različitih Montessori metoda početnog čitanja i pisanja tijekom realizacije nastave (deseto pitanje u anketnom upitniku), ali i učestalost korištenja pojedinih materijala (deveto pitanje u anketnom upitniku) u razredu prikazuje *Grafikon 6*. Ispitanici su trebali samostalno procijeniti učestalost korištenja pojedinih materijala, odnosno izmjenjivanja različitih Montessori metoda na skali od 1 do 5 na kojoj je 1 značilo *uvijek koristim/izmjenjujem različite Montessori metode početnog čitanja i pisanja*, 2 je označavalo *često koristim/izmjenjujem različite metode*, 3 je označavalo *ponekad koristim/izmjenjujem različite metode*, 4 je označavalo *rijetko koristim/izmjenjujem različite metode*, dok je 5 označavalo *nikad ne koristim/izmjenjujem različite metode*. Rezultati upućuju na to da učitelji primarnog obrazovanja slabo izmjenjuju različite Montessori metode početnog čitanja i pisanja (3,23) te da učenici slabo imaju dostupne materijale izrađene prema načelima Montessori pedagogije koji im pružaju mogućnost provjere njihovih pogrešaka – *kontrola pogreške* (3,29), a također i da slabo samostalno koriste materijale izrađene prema načelima Montessori pedagogije (3,3).

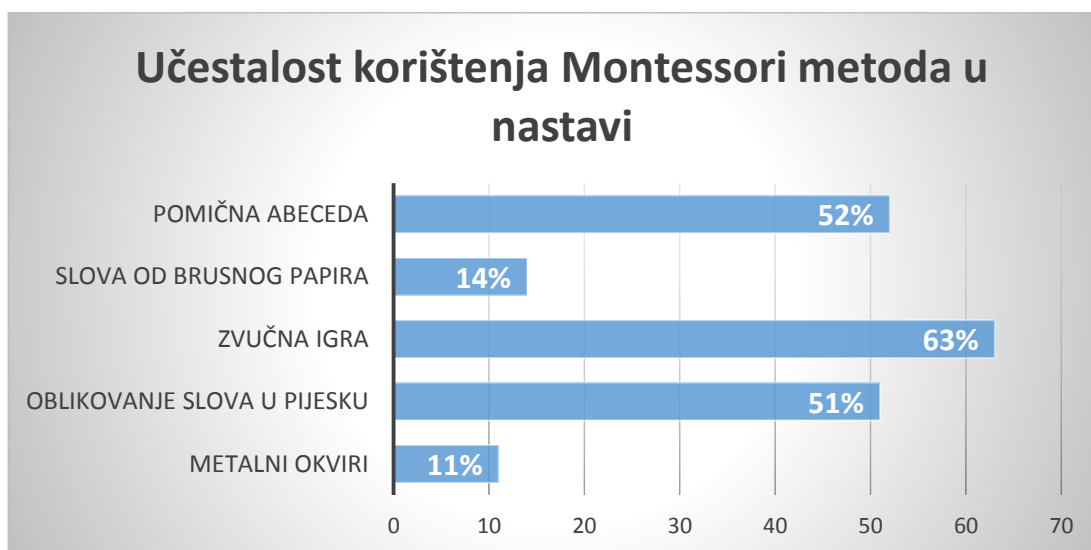
Grafikon 6: *Razina učestalosti primjene različitih Montessori metoda/korištenja Montessori materijala*



Za provjeru treće hipoteze analizirano je jedanaesto pitanje anketnoga upitnika. Ispitanici su trebali samostalno procijeniti koju od navedenih Montessori metoda,

odnosno koje metode početnog čitanja i pisanja najčešće koriste (Grafikon 7). Dakle, ispitanici su na temelju ponuđenih metoda mogli odabrati jednu ili više metoda koje najčešće upotrebljavaju. Vidljivo je da 63 (63%) učitelja primarnog obrazovanja najčešće tijekom realizacije nastave koriste metodu *Zvučna igra*, a zatim *Pomičnu abecedu* 52 (52%) učitelja te 51 (51%) učitelj koristi metodu *Oblikovanje slova u pijesku*. Njih 14 (14%) koriste *Slova od brusnog papira*, a samo njih 11 (11%) *Metalne okvire*.

Grafikon 7: Učestalost korištenja Montessori metoda u nastavi



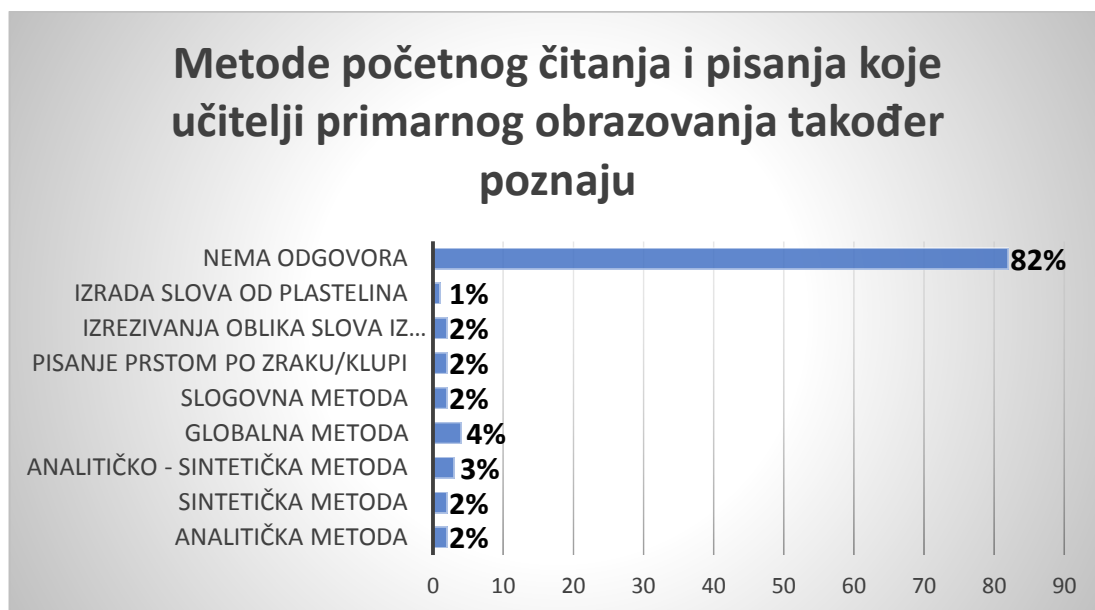
Dakle, na temelju dobivenih rezultata se hipoteza 3, većina učitelja (preko 50%) primarnog obrazovanja navode da najčešće od Montessori metoda početnog čitanja i pisanja koriste metodu *Zvučna igra*, prihvaća. 63% učitelja primarnog obrazovanja tijekom realizacije nastave koriste *Zvučnu igru*, a najrjeđe koriste *Metalne okvire* (njih 11%).

Metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) koje učitelji primarnog obrazovanja poznaju

Četvrta hipoteza provjerena je analizom osamnaestog pitanja (otvorenog tipa) anketnog upitnika, a analizirani su odgovori učitelja primarnog obrazovanja o metodama početnog čitanja i pisanja koje također poznaju. Odgovori su klasificirani u sljedeće kategorije: 1 – *Analitička metoda*; 2 – *Sintetička metoda*; 3 – *Analitičko – sintetička metoda*; 4 – *Globalna metoda*; 5 – *Slogovna metoda*; 6 – *Pisanje prstom po zraku/klupi*; 7 – *Izrezivanje oblika slova iz papira/časopisa*; 8 – *Izrada slova od plastelina*; 9 – *Nema odgovora*.

Zanimljivo je da od ukupno 100 ispitanih učitelja primarnog obrazovanja njih 82 (82%) nije ponudilo niti jedan odgovor na postavljeno pitanje otvorenog tipa: *Poznajete li još neku metodu početnog čitanja i pisanja? Opišite ju u nekoliko rečenica*. 4 (4%) učitelja primarnog obrazovanja je navelo da poznaje *Globalnu metodu*, a njih 3 (3%) *Analitičko – sintetičku metodu*. 2 (2%) učitelja je navelo da poznaje metodu *Izrezivanje oblika slova iz papira/časopisa*, a isti toliki broj učitelja (2%) je navelo još i *Pisanje prstom po zraku/klupi*, *Slogovnu metodu*, *Sintetičku metodu* te *Analitičku metodu*. Samo 1 (1%) učitelj je naveo još i metodu *Izrada slova od plastelina*. Rezultati su prikazani *Grafikonom 8*. Učitelji najčešće opisuju *Sintetičku metodu* kao metodu od glasa (slova) do riječi, *Analitičku metodu* kao raščlanjivanje riječi na glasove (slova), a *Globalnu metodu* kao metodu kroz koju učenik promatra riječi kao cjelinu, odnosno pamti sliku riječi. *Slogovnu metodu* opisuju kao metodu unutar koje učenici dobiju slogove od kojih trebaju sastaviti veći broj riječi ili koja traži od učenika da nađe još jednog učenika koji ima odgovarajući slog, a pomoću kojeg zajedno tvore riječ.

Grafikon 8: Metode početnog čitanja i pisanja koje učitelji primarnog obrazovanja također poznaju

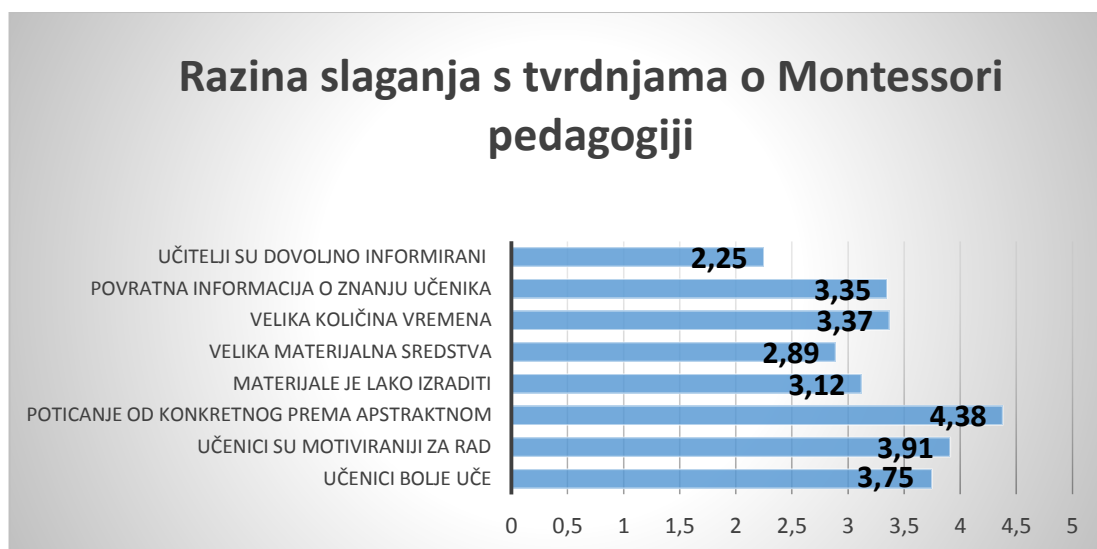


Na temelju dobivenih rezultata, hipoteza 4, većina (preko 50%) učitelja primarnog obrazovanja navodi još neke metode početnog čitanja i pisanja koje poznaju, se odbacuje. 82% ispitanih učitelja primarnog obrazovanja nije navelo niti jednu metodu početnog čitanja i pisanja koju također poznaje.

Istraživanjem se također željelo uvidjeti slaganje učitelja primarnog obrazovanja s tvrdnjama o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Ispitanici su trebali samostalno procijeniti slaganje s navedenim tvrdnjama na skali od 1 do 5 na kojoj je 1 značilo *uopće ne slažem*, 2 je značilo *ne slažem se*, 3 je označavalo *niti se slažem niti se ne slažem*, 4 je označavalo *slažem se*, dok je 5 označavalo *u potpunosti se slažem*. Razina slaganja s tvrdnjama prikazana je *Grafikonom 9*, a istraživanjem su dobiveni sljedeći rezultati: najveći broj učitelja (4,38) primarnog obrazovanja se slaže s tvrdnjom da je učenike nužno poticati razvoju vještina čitanja i pisanja polazeći od konkretnom prema apstraktnom, zatim da su učenici korištenjem Montessori metoda početnog čitanja i pisanja motiviraniji za rad (3,91) te da učenici bolje uče korištenjem navedenih metoda (3,75). Nešto manji broj ispitanika (3,37) se slaže s tvrdnjom da je za izradu Montessori materijala potrebno uložiti veću količinu vremena, a slabije se slažu i s tvrdnjom da Montessori metode početnog čitanja i pisanja učitelju pružaju valjanu povratnu informaciju o znanju učenika (3,35). Također, slabije se slažu da je

Montessori materijale potrebne za realizaciju nastave lako izraditi (3,12) te da izrada navedenih materijala zahtijeva velika materijalna sredstva (2,89). Učitelji primarnog obrazovanja se najslabije slažu s tvrdnjom da su dovoljno informirani o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja (2,25), odnosno smatraju da učitelji nisu dovoljno informirani.

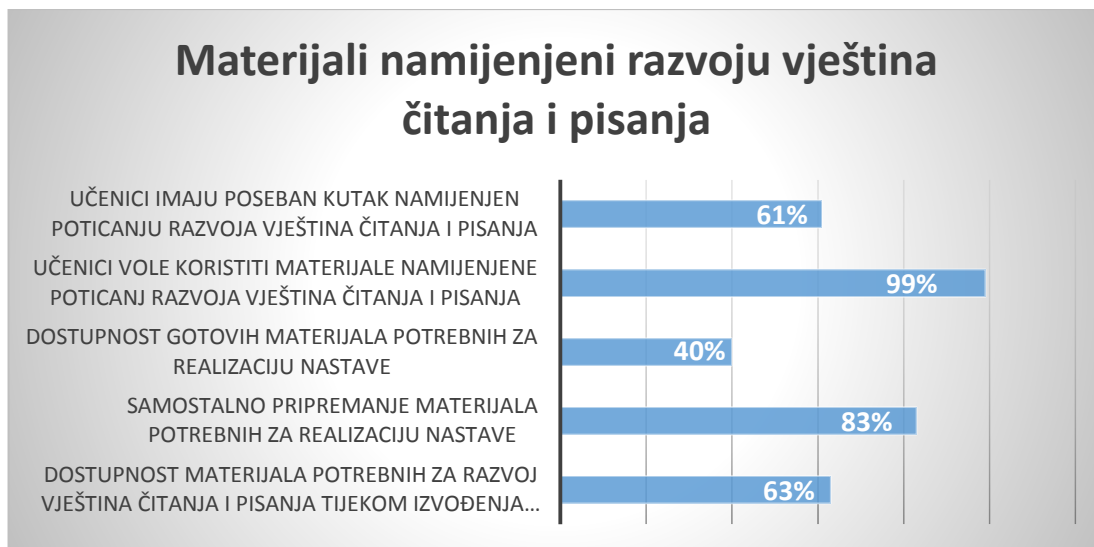
Grafikon 9: Razina slaganja s tvrdnjama o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja



Istraživanjem se također željelo utvrditi i jesu li materijali potrebni za razvoj vještina čitanja i pisanja dostupni učenicima tijekom aktivnosti i u bilo kojem trenutku, pripremaju li učitelji materijale za realizaciju nastave samostalno te jesu li im dostupni gotovi materijali nužni za realizaciju nastave s ciljem razvoja vještina čitanja i pisanja. Također, pokušalo se uvrđiti vole li učenici koristiti materijale te imaju li poseban kutak namijenjen poticanju razvoja vještina čitanja i pisanja. Rezultati su dobiveni analizom odgovora na postavljena pitanja (učiteljima su ponuđeni odgovori DA ili NE). Dobiveni rezultati (*Grafikon 10*) su sljedeći: 63 (63%) učitelja primarnog obrazovanja navodi da su učenicima dostupni materijali potrebni za razvoj vještina čitanja i pisanja dostupni učenicima tijekom aktivnosti i u bilo kojem trenutku, a 83 (83%) da materijale za realizaciju nastave pripremaju samostalno. Najmanji broj ispitanika, njih 40 (40%) navodi da im nisu dostupni gotovi materijali nužni za realizaciju nastave, dok najveći broj ispitanika, njih čak 99 (99%) navodi da učenici uistinu vole koristiti materijale namijenjene razvoju vještina čitanja i pisanja. 61 (61%)

učitelja primarnog obrazovanja navodi da učenici imaju poseban kutak namijenjen poticanju razvoja vještina čitanja i pisanja.

Grafikon 10: *Materijali namijenjeni razvoju vještina čitanja i pisanja*



ZAKLJUČAK

Montessori metode namijenjene razvijanju vještina čitanja i pisanja su razrađene uzimajući u obzir temeljne pedagoške principe (*od lakšeg prema težem, od jednostavnog k složenom, od konkretnog k apstraktnom, od cjelovitog k pojedinačnom*). Vrijednost Montessori metoda početnog čitanja i pisanja se očituje upravo u tome što slijedi prethodno navedene pedagoške principe, ali i u tome što pomoću posebno načinjenih Montessori materijala te u pripremljenoj i poticajnoj okolini omogućuju djeci da se samostalno razvijaju, rastu i uče. Cilj ovoga diplomskog rada jest bio istražiti i utvrditi upoznatost iskusnih nositelja odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učitelja primarnog obrazovanja s Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Nastojala se utvrditi i učestalost korištenja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u nastavi u tradicionalnim školama, koje metode početnog čitanja i pisanja (osim Montessori metoda početnog čitanja i pisanja) poznaju te smatraju li korisnim bolje poznavanje Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.

Istraživanjem je utvrđeno da se dobiveni rezultati o učestalosti korištenja Montessori metoda početnog čitanja i pisanja slažu s rezultatima o upoznatosti učitelja primarnog obrazovanja s navedenim metodama budući da je najveći broj učitelja (22%) upoznat s metodom *Zvučna igra*, a nju najčešće i koriste, čak 63% učitelja. Najmanji broj učitelja (17%) je upoznat s metodom *Metalni okviri*, a upravo tu metodu (11% učitelja) najrjeđe koriste.

Od ukupno 100 ispitanih učitelja primarnog obrazovanja njih 82% nije ponudilo niti jedan odgovor na postavljeno pitanje otvorenog tipa: *Poznajete li još neku metodu početnog čitanja i pisanja? Opišite ju u nekoliko rečenica*. Iznenaduje činjenica da toliki broj ispitanika nije odgovorio na postavljeno pitanje budući da je *Početno čitanje i pisanje* važno i posebno područje nastave hrvatskoga jezika. Nadalje, metode početnog čitanja i pisanja opisane su i objašnjene u teoriji, ali i često primjenjivane u praksi. Bežen (2008) objašnjava da se pri poučavanju početnog čitanja i pisanja primjenjuju provjereni sustavi strategija i metoda: globalni, analitički, sintetički, analitičko-sintetički te integrirani. Neke od metoda poput *Globalne metode*, *Analitičke*, *Sintetičke* i *Analitičko – sintetičke metode* su učitelji i naveli kao odgovor na postavljeno pitanje, ali u vrlo malom broju.

Istraživanjem je također utvrđeno da se učitelji primarnog obrazovanja najslabije slažu s tvrdnjom da su dovoljno informirani o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja (2,25), odnosno smatraju da nisu dovoljno informirani o navedenim metodama. Samonaobrazbom je 35% učitelja primarnog obrazovanja steklo potrebno znanje o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja, a ohrabruje činjenica da 99% učitelja smatra korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja. Učitelji primarnog obrazovanja žele bolje poznavati Montessori metode početnog čitanja i pisanja, stoga im je potrebno omogućiti dodatna stručna usavršavanja koja će ih potaknuti na primjenu tih metoda. U Hrvatskoj, ali i u svijetu proveden je relativno mali broj istraživanja o tematici prikazanoj ovim radom, a dobiveni rezultati mogu poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja kojima bi se mogla ispitati mišljenja i stavovi učitelja primarnog obrazovanja o implementiranju Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u redovnu nastavu te utjecaj navedenih metoda na uspjeh učenika i njihovu motiviranost za rad u redovnoj nastavi. U onim trenucima kada učitelji uvide važnost i pozitivne vrijednosti uporabe Montessori metoda početnog čitanja i pisanja, tada će one moći biti implementirane i u tradicionalnim školama te unutar redovne nastave. Ovaj rad može postati poticaj učiteljima primarnog obrazovanja ka njihovoj otvorenosti prema primjeni Montessori metoda početnog čitanja i pisanja u njihovu radu.

LITERATURA

1. Andrews, S. W. (2013). Sensitive Periods. *Montessori North West*, 1-21.
2. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-216.
3. Bežen, A. (2008). *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta: Epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: PROFIL
4. Bežen, A., Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskom jeziku. Priručnik uz Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje
5. Bodrova, E. (2003), Vygotsky and Montessori: One Dream, Two Visions. *Montessori Life*, 15 (1): 30-33.
6. Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru*. Zagreb: HENA COM
7. Čudina – Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
8. Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odnoga prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja*, 58 (4), 443-464.
9. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i rezlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 56 (1), 65-77.
10. Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje: Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati – Priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: Hena com
11. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: TIPEX
12. Matijević, M., (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 59- 76.
13. Montessori, M. (1966). *Dijete tajna djetinjstva*. Zagreb: Naklada Slap
14. Montessori, Mario M. Jr. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. New York: Schocken Books
15. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap
16. Pitamic, M. (2014). *Pokaži mi kako se to radi: Montessori aktivnosti za vas i vaše dijete*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.

17. Pokos, S. (bez dat.). *Aktivnosti za individualiziranje jezičnog programa po sustavu Marije Montessori*. (U tisku).
18. Rajić, V. (2011). Razvojne faze djeteta i obrazovna postignuća u Montessori pedagogiji. U: Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B., (ur.) *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Udruga Montessori pedagogije. *Školski vjesnik*, 61 (1.-2.), 249-250.
19. Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153 (2), 235-247.
20. Rathunde, K. (2001.). Montessori Education And Optimal Experience: A Framework For New Research. *The NAMTA Journal*, 26, 11 – 43.
21. Sablić, M., Rački, Ž. i Lesandrić, M. (2015). Učiteljska i studentska procjena odabranoga didaktičkog materijala prema pedagogiji Marije Montessori. *Croatian Journal of Education*, 17 (3), 755-782.
22. Schäfer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga

PRILOZI

Prilog 1 Anketni upitnik za učitelje primarnog obrazovanja

Poštovani učitelji/ce,

ovaj anketni upitnik provodi se za potrebe diplomskog rada *Poznavanje metoda čitanja i pisanja prema načelima Montessori pedagogije* čiji je interes utvrditi poznavanje pojedinih Montessori metoda u nastavi hrvatskoga jezika, preciznije unutar nastavnog područja – POČETNO ČITANJE I PISANJE te učestalost primjene tih metoda. Sudjelovanje u istraživanju je potpuno dobrovoljno i anonimno, a rezultati će biti korišteni isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. Vrijeme za ispunjavanje ankete procijenjeno je na otprilike 10 minuta stoga Vas molim da izdvojite potrebno vrijeme i iskreno odgovorite na postavljena pitanja.

Za sudjelovanje i Vaš dragocjeni doprinos unaprijed se zahvaljujem.

Andela Bošnjak, studentica 5. godine.

OPĆI PODATCI

Molim Vas označite jedan od ponuđenih odgovora.

1. Mjesto studiranja:

2. Koliko godina radite u struci?

- manje od 5 godina
- od 5 do 9 godina
- od 10 do 15 godina
- od 16 do 20 godina
- više od 20 godina

3. Vaša stečena stručna sprema je:

- VŠS (viša stručna sprema)
- VSS (visoka stručna sprema)
- mr. sc. (magistar znanosti)
- dr. sc. (doktor znanosti)

4. Predajete u:

- 1. razredu
- 2. razredu
- 3. razredu
- 4. razredu
- Kombinirani
- Produženi boravak

5. Jeste li ranije čuli za Montessori metode početnog čitanja i pisanja?

- DA
- NE

6. Gdje ste, odnosno kako ste stekli najviše spoznaja o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja?

- a) tijekom studija
- b) na tečajevima/seminarima za stručno usavršavanje
- c) samonaobrazbom
- d) nisam stekao/la
- e) na neki drugi način

7. Na skali od 1 do 5 zaokružite broj koji se u najvećoj mjeri odnosi na Vašu upoznatost s navedenim Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.

Stupanj upoznatosti, numerički je označen na sljedeći način:

1 – uopće nisam upoznat/a

2 – slabo sam upoznat/a

3 – niti sam upoznat/a niti nisam upoznat/a

4 – upoznat/a sam

5 – u potpunosti sam upoznat/a

METALNI OKVIRI					
Omogućuju učeniku opertavanje i iscrtavanje linija oko i unutar metalnih okvira (predvježba za pisanje).	1	2	3	4	5
OBLIKOVANJE SLOVA U PIJESKU					
Omogućuje učeniku vježbanje pisanja oblika slova, koristeći se izravno prstima, prije nego što za to počne koristiti olovku.	1	2	3	4	5
ZVUČNA IGRA					
Omogućuje učeniku imenovanje predmeta čiji naziv počinje zadanim glasom do navođenja svih predmeta koji imaju zadani glas na bilo kojem mjestu u nazivu.	1	2	3	4	5
SLOVA OD BRUSNOG PAPIRA					
Omogućuju učeniku vježbanje praćenja linije slova u smjeru u kojem se ono pravilno piše. U početku dodiruje slovo, a učitelj ga izgovara.	1	2	3	4	5
POMIČNA ABECEDA (ključna veza između čitanja i pisanja)					
Slažući slova u riječi postaju svjesni kako su riječi sastavljene, da ih treba slagati slijeva na desno te da treba ostati praznina između riječi (spontano započinju čitati napisane riječi).	1	2	3	4	5

8. Na skali od 1 do 5 zaokružite broj koji se u najvećoj mjeri odnosi na Vaše slaganje s navedenim tvrdnjama.

Stupanj slaganja, numerički je označen na sljedeći način:

1 – uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

1.	Učenici bolje uče korištenjem Montessori metoda početnog čitanja i pisanja.	1	2	3	4	5
2.	Korištenjem Montessori metoda početnog čitanja i pisanja učenici su motiviraniji za rad.	1	2	3	4	5
3.	Učenike je nužno poticati razvoju vještina čitanja i pisanja polazeći od konkretnog prema apstraktnom.	1	2	3	4	5
4.	Montessori materijale potrebne za realizaciju nastave početnog čitanja i pisanja lako je izraditi.	1	2	3	4	5
5.	Izrada Montessori materijala za nastavu početnog čitanja i pisanja zahtijeva velika materijalna sredstva.	1	2	3	4	5
6.	Za izradu Montessori materijala za nastavu početnog čitanja i pisanja utroši se velika količina vremena.	1	2	3	4	5
7.	Montessori metode početnog čitanja i pisanja pružaju učitelju valjanu povratnu informaciju o znanju učenika.	1	2	3	4	5
8.	Učitelji su dovoljno informirani o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja.	1	2	3	4	5

9. Na skali od 1 do 5 zaokružite broj koji se u najvećoj mjeri odnosi na učestalost korištenja pojedinih Montessori metodama početnog čitanja i pisanja učenika u Vašem razredu.

Stupanj učestalosti, numerički je označen na sljedeći način:

1 – uvijek

2 – često

3 – ponekad

4 – rijetko

5 – nikad

1.	Učenici samostalno koriste materijale izrađene prema načelima Montessori pedagogije potrebnih za razvoj vještina čitanja i pisanja.	1	2	3	4	5
2.	Učenici imaju materijale izrađene prema načelima Montessori pedagogije koji im pružaju mogućnost provjere njihovih pogrešaka (kontrola pogreške).	1	2	3	4	5

10. Koliko često izmjenjujete različite Montessori metode početnog čitanja i pisanja tijekom realizacije nastave?

a) uvijek

b) često

c) ponekad

d) rijetko

e) nikad

11. Ako ste na prethodno pitanje zaokružili odgovore „uvijek“, „često“ ili „ponekad“ zaokružite koju dolje navedenu metodu/e najčešće koristite:

- a) Metalni okviri
- b) Oblikovanje slova u pijesku
- c) Zvučna igra
- d) Slova od brusnog papira
- e) Pomična abeceda

12. Jesu li materijali potrebni za razvoj vještina čitanja i pisanja učenicima dostupni tijekom izvođenja aktivnosti i u bilo kojem trenutku?

- a) DA
- b) NE

13. Pripremate li materijale za realizaciju nastave s ciljem razvoja vještina čitanja i pisanja samostalno?

- a) DA
- b) NE

14. Jesu li Vama dostupni gotovi materijali potrebni za realizaciju nastave s ciljem razvoja vještina čitanja i pisanja?

- a) DA
- b) NE

15. Vole li učenici koristiti materijale namijenjene poticanju razvoja vještina čitanja i pisanja?

- a) DA
- b) NE

16. Imaju li učenici poseban kutak namijenjen poticanju razvoja vještina čitanja i pisanja?

a) DA

b) NE

17. Smatrate li korisnim znati više o Montessori metodama početnog čitanja i pisanja?

a) DA

b) NE

18. Poznajete li još neku metodu početnog čitanja i pisanja? Opišite ju u nekoliko rečenica.

Zahvaljujem na suradnji!

Izjava o samostalnoj izradi rada

IZJAVA

Izjavljujem pod potpunom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, služeći se pritom vlastitim znanjem stečenim na Učiteljskom fakultetu i navedenom literaturom. Izrada diplomskog rada ne bi bila moguća bez pomoći i stručnog vodstva mentorice dr.sc. Višnje Rajić kojoj se još jedanput srdačno zahvaljujem na pomoći.

Potpis:
