

Primjena postupaka Montessori pedagogije u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi

Jukić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:749865>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Marija Jukić

**PRIMJENA POSTUPAKA MONTESSORI
PEDAGOGIJE U POČETNOM OPISMENJAVANJU
DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Marija Jukić

**PRIMJENA POSTUPAKA MONTESSORI
PEDAGOGIJE U POČETNOM OPISMENJAVANJU
DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

Diplomski rad

**Mentori rada: doc. dr. sc. Martina Kolar Billege
doc. dr. sc. Vesna Budinski**

Zagreb, rujan, 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK..... iv

SUMMARY v

1. UVOD..... 1

2. ŽIVOT I DJELO MARIJE MONTESSORI 3

3. MONTESSORI METODA 6

3.1. RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI 6

3.1.1. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA GOVOR 6

3.1.2. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA RED 7

3.1.3. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA UOČAVANJE MALIH
DIJELOVA CJELINE 7

3.1.4. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA POBOLJŠANJE OSJETILNIH
SPOSOBNOSTI 7

3.1.5. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA SPRETNOST U KRETANJU. 7

3.1.6. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA DRUŠTVENO PONAŠANJE. 7

3.2. MONTESSORI NAČELA 8

3.2.1. NAČELO UPIJAJUĆEG UMA 8

3.2.2. NAČELO PROMATRANJA 9

3.2.3. NAČELO RADNOG INSTINKTA..... 9

3.2.4. NAČELO SLOBODNOG IZBORA I PONAŠANJA 9

3.2.5. NAČELO DISCIPLINE10

3.2.6. NAČELO OSOBNOG TEMPA I NAČINA RADA10

3.2.7. NAČELO PROVJERE ISPRAVNOSTI10

3.2.8. NAČELO SPOZNAVANJA U TRI STUPNJA10

3.2.9. NAČELO MIROVANJA/TIŠINE10

3.2.10. NAČELO HETEROGENOSTI SKUPINE.....11

3.3. PRIPREMLJENA OKOLINA..... 11

3.3.1. MONTESSORI PROSTOR.....12

3.3.2. MONTESSORI PRIBOR.....12

3.3.3. MONTESSORI ODGOJITELJ.....13

3.4. MONTESSORI FENOMEN 14

4. TEORIJSKI OKVIR - RANA PISMENOST 15

| | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.1. | MEHANIZAM PISANJA PREMA MARIJI MONTESSORI.. | 15 |
| 4.2. | ČITANJE I JEZIK PREMA MARIJI MONTESSORI | 16 |
| 4.3. | PREISPITIVANJE SUVREMENOSTI MONTESSORI METODE I UTEMELJENOSTI PRIMJENE POSTUPAKA MONTESSORI PEDAGOGIJE U POČETNOM OPISMENJAVANJU PREDŠKOLSKE DJECE | 17 |
| 4.4. | RANA PISMENOST | 22 |
| 4.4.1. | <i>PISMENOST KAO JEZIČNA DJELATNOST SLUŠANJA, GOVORENJA, PISANJA I ČITANJA</i> | 22 |
| 4.4.2. | <i>RANA PISMENOST</i> | 23 |
| 4.4.2.1. | <i>PISANJE I PREDVJEŠTINE PISANJA</i> | 24 |
| 4.4.2.2. | <i>ČITANJE I PREDVJEŠTINE ČITANJA</i> | 26 |
| 4.5. | METODIČKI POSTUPCI ODGOJITELJA U RAZVOJU PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA | 27 |
| 5. | MONTESSORI VJEŽBE (METODIČKI POSTUPCI) IZ PODRUČJA JEZIKA..... | 32 |
| 5.1. | KARTICE ZA IMENOVANJE SA SLIČICAMA..... | 32 |
| 5.2. | SLIČICE IMENICA IZ OKOLINE..... | 33 |
| 5.3. | VJEŽBE S METALNIM OKVIRIMA I UMETCIMA..... | 33 |
| 5.4. | PREPOZNAVANJE GLASOVA U RIJEČIMA | 34 |
| 5.5. | PREDMETI I RIJEČI..... | 35 |
| 5.6. | POČETNA SLOVA I PREDMETI | 36 |
| 5.7. | POČETNA SLOVA I SLIČICE | 36 |
| 5.8. | SLOVA OD BRUSNOG PAPIRA | 37 |
| 5.9. | SLOVARICA ILI POKRETNA ABECEDA..... | 38 |
| 5.10. | KOŠARICE S MALENIM PREDMETIMA | 39 |
| 5.11. | ČITANJE UZ MALENE PREDMETE | 40 |
| 5.12. | ČITANJE UZ STVARNE PREDMETE..... | 41 |
| 5.13. | KOŠARICE SA SLIČICAMA | 42 |
| 5.14. | ČITANJE NALOGA..... | 42 |
| 5.15. | TRAKE SA SLIČICAMA..... | 42 |
| 5.16. | KARTICE ZA IMENOVANJE (NOMENKLATURNE KARTICE)..... | 43 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.17. SLIČICE I PREDMETI | 44 |
| 5.18. STRANICA S RIJEČIMA | 45 |
| 5.19. SUGLASNIČKA KARTICA | 45 |
| 5.20. SUGLASNIČKE PUZZLE | 46 |
| 5.21. PUZZLE I RIJEČI | 46 |
| 5.22. KARTICE ZA ČITANJE | 47 |
| 5.23. UVOĐENJE SLOŽENIH SLOVA..... | 47 |
| 5.24. ČITANJE KNJIŽICA ZA POJEDINO SLOVO | 48 |
| 5.25. KNJIŽICA ZA ČITANJE | 48 |
| 5.26. DEFINICIJE | 49 |
| 5.27. UVOĐENJE IMENICA | 50 |
| 5.28. UVOĐENJE PRIDJEVA | 50 |
| 5.29. UVOĐENJE GLAGOLA | 51 |
| 5.30. UVOĐENJE VEZNIKA | 51 |
| 5.31. UVOĐENJE PRIJEDLOGA | 52 |
| 5.32. UVOĐENJE PRILOGA..... | 53 |
| 6. PRIMJENA MONTESSORI METODE U POČETNOM OPISMENJAVANJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI - PROMIŠLJANJE ODGOJITELJA | 54 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 60 |
| 8. LITERATURA | 63 |

SAŽETAK

Prije više od 100 godina talijanska je liječnica Maria Montessori počela oblikovati obrazovni sustav usmjeren na dijete, na stvaranje odgovornoga građanina svijeta maksimalno potičući razvoj osobnih sposobnosti svakog djeteta.

U prvim poglavljima rada opisuje se alternativni pristup odgoju i obrazovanju prema Mariji Montessori. Iznose se posebnosti Montessori metode koju čine Montessori načela, razdoblja posebne osjetljivosti te pripremljena okolina odnosno educirani Montessori odgojitelj, posebno strukturiran prostor i pribor za izvođenje metodičkog čina (vježbi).

Teorijski okvir rada sadržava opis izvornih smjernica Marije Montessori o početnom opismenjavanju djece u dobi od treće do šeste godine te zaključke mnogih studija o utemeljenosti, uspješnosti i suvremenosti Montessori pedagogije. Oni pokazuju da su uz dobro implementiran sustav dječji ishodi na testovima superiorniji od onih postignutih uobičajenim redovnim programima. Osim posebnosti Montessori pedagogije rad opisuje spoznaje o pisanju i predvještinama pisanja te o čitanju i predvještinama čitanja. Nedostatak pojedinih predvještina može djetetu otežati učenje i biti uzrokom daljnjih poteškoća. Važna je uloga odgojitelja koji će izabrati i osmisliti one metodičke postupke koji omogućuju poticajnu okolinu i tako povećati i motivaciju samog djeteta da bi moglo, kako kaže Marija Montessori, „uhvatiti i shvatiti”.

U radu detaljno opisujemo metodičke postupke Montessori pedagogije koji se primjenjuju u početnom opismenjavanju predškolske djece, ali i promišljanja educiranog Montessori odgojitelja o dobrobiti primjene takvih metodičkih postupaka.

U radu zaključujemo da predškolska ustanova koja slijedi Montessori pedagogiju može poboljšati i izjednačiti definirane ishode u kvalitetnom razvoju djece, posebice u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi.

Ključne riječi: čitanje, govor, jezik, metodički postupci, Montessori pedagogija, pisanje, pripremljena okolina.

SUMMARY

More than 100 years ago, the Italian doctor Maria Montessori began to design a child-centered education system, in order to create a responsible citizen of the world through the maximum development of each child's own abilities.

The first chapters of the paper describe an alternative approach to upbringing and education according to Maria Montessori. The paper presents peculiarities of the Montessori method, which consists of Montessori principles, periods of special sensitivity and a prepared environment consisting of Montessori educator, a specially structured space and accessories for performing a methodical act (exercises).

The theoretical framework contains a description of Maria Montessori's original guidelines on early literacy for children aged three to six as well as the conclusions of many studies on the validity, success and modernity of Montessori pedagogy which show that when the system is well implemented, children's outcomes are superior to those achieved by the usual regular programs. In addition to the specifics of Montessori pedagogy, the paper describes the knowledge of writing and writing skills as well as reading and reading skills. The lack of certain skills in early age can make it difficult for a child to learn and may cause further difficulties. The role of the educator is significant. He will choose and design those methodological procedures in order to create a stimulating environment as well as to increase the motivation of the child himself to be able, as Maria Montessori says, to "catch and understand".

The paper describes in detail the methodological procedures of Montessori pedagogy that are applied in the initial literacy of preschool children. Further more, the paper describes the own reflections of an educated Montessori preschool teacher on the benefits of applying the methodological procedures of Montessori pedagogy.

The paper concludes that a preschool institution that follows Montessori pedagogy can improve and equalize important outcomes in the quality development of children, especially in the initial literacy of preschool children.

Key words: language, methodical procedures, Montessori pedagogy, prepared environment, reading, speech, writing

1. UVOD

Zbog ubrzanog načina života zaboravljamo kako djetinjstvo ima određeno trajanje i svoje zakonitosti, vrijednosti i kulturu čiji je subjekt dijete. Ono je aktivni stvaratelj vlastitog znanja. Uz znanje, temeljni su pokretači razvoja svakog djeteta i društva u cjelini i obrazovanje te cjeloživotno učenje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Dijete uči od prvog dana života spontano i nenamjerno stječući razna iskustva. Njegov „upijajući um”, kako ga je nazvala Maria Montessori, neprekidno istražuje i otkriva ono što ga svakodnevno okružuje. Ako se djetetu ne postave kvalitetni temelji, odnosno ako ne nauči određene vještine u ranom razdoblju života, ponajviše do polaska u školu, to će teško nadoknaditi poslije. Isto vrijedi i za razvoj pismenosti, posebice razvoj čitalačke pismenosti koja se u ranom djetinjstvu naziva predčitalačka pismenost (Wildová i Kropáčková 2015). Početak procesa opismenjavanja obilježava učenje jezika jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Slušanje i govor prethode učenju čitanja i pisanja, vještinama koje su nužne za djetetov uspjeh u školi ali i tijekom života te su jedne od pokazatelja uspješnosti u stjecanju akademskih kompetencija.

Nužno je istaknuti da je u djetetovu razvoju važan i utjecaj vanjskih čimbenika koje čini cjelokupna okolina kao što su roditelji, rodbina, predškolska ustanova i njezini djelatnici, prijatelji, životinje, biljke itd. Odgojitelj stoga ima vrlo važnu ulogu u djetetovu razvoju, jer je uz roditelja osoba s kojom dijete provodi mnogo vremena. Stoga, svi metodički postupci odgojitelja usmjereni su na dijete, njegovu dobrobit i dosezanje određene razine zrelosti. Odgojiteljev integrirani pristup metodičkim postupcima upućuje na povezivanje svih područja djetetova razvoja u jednu cjelinu, što opisuje i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

Na početku rada ukratko se prikazuje biografija Marije Montessori, prve žene liječnice u Italiji čija su empirijska istraživanja promijenila način gledanja na dijete i na sam proces institucionalnog odgoja i obrazovanja, a možemo reći kako popularnošću i prisutnošću odolijevaju vremenu već više od jednog stoljeća. Iznose se posebnosti Montessori metode koju čine Montessori načela, razdoblja posebne osjetljivosti te pripremljena okolina odnosno educirani Montessori odgojitelj, posebno strukturiran prostor i pribor za izvođenje metodičkog čina (vježbi). Teorijski okvir u radu prikazuje razne suvremene znanstvene spoznaje o pismenosti, među ostalim, i

utemeljenosti uspješnosti i važnosti primjene postupaka Montessori pedagogije, kao i izvorni slijed opismenjavanja (pisanja i čitanja) prema Mariji Montessori. Zatim su opisani postupci Montessori pedagogije (vježbi) iz područja jezika.

Na kraju postavljena pitanja upućena Montessori educiranom odgojitelju otkrivaju vlastita promišljanja o primjeni postupaka Montessori pedagogije u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi.

U zaključcima se iznose dobrobiti Montessori metode koja podrazumijeva kvalitetno promatranje djece, planiranje, razvijanje i provođenje metodičkih postupaka Montessori pedagogije u suvremenom kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja.



Slika 1 Maria Montessori okružena djecom

(preuzeto s <https://montessoriinthewoods.org/about/>)

2. ŽIVOT I DJELO MARIJE MONTESSORI

Nitko nije mogao ni sanjati da će se ime Marije Montessori vezati uz jednu od reformatorica odgoja i obrazovanja prošlog stoljeća, a njezina pedagoška metoda i dalje odolijeva vremenu. Cijeli svoj život posvetila je jednom cilju: djetetu, njegovu samorazvoju u neovisnu i odgovornu osobu koja je ostvarila sve prirodne potencijale. Rođena je davne 1870. u Chiaravallu (područje Ancone) u Italiji. Odrasla je kao jedinica Alessandra i Renilde Montessori. Alessandro Montessori bio je uspješni državni namjesnik. Marijina majka Renilde, rođena Stoppani, vuče korijene iz stare talijanske obitelji znanstvenika. Italija je bila isključivo katolička zemlja koja je zastupala tadašnji tradicionalni položaj žena. Preseljenjem u Rim obitelj joj je omogućila priliku da postane učiteljica. Tada je to bilo jedino moguće zvanje za mlade žene. Ujesen 1883. upisuje tehničku školu koju su pohađali samo dječaci, usprkos želji roditelja.

Oduvijek su je zanimale prirodne znanosti te odlučuje upisati studij medicine. Unatoč mnogim preprekama uspješno ga završava i postaje prva žena liječnica u Italiji. Tijekom studija gorljivo se zalagala za bolji položaj žena u društvu. Njezin aktivizam bio je primijećen te je 1896. neposredno nakon završnog ispita izabrana za talijansku predstavnicu na internacionalnom kongresu žena u Berlinu (Seitz i Hallwachs 1996).

Kratko je radila u sveučilišnoj klinici u Rimu gdje su bila „zaključana djeca”, ona djeca koja se nisu mogla uklopiti u škole i svoje obitelji. Jednom prilikom vidjela je kako se djeca igraju sa skupljenim mrvicama kruha na podu nakon jela. Njihovo ponašanje smatralo se neodgojenim. Međutim, Maria Montessori uočila je da „ta djeca nisu dobila nikakve poticaje, da je njihova okolina očajna i da nemaju ništa čime bi se igrala” (Seitz i Hallwachs 1996:21). Taj događaj ključan je za rođenje Montessori pedagogije. Primijetila je kako je takvo „ponašanje odraz njihova jasna napora u pokušaju da svijet oko sebe spoznaju rukama” (Britton 2000:8). Počela je raditi s njima te utvrdila kako ta djeca nisu imala priliku primati podražaje iz okoline kojima bi razvila svoje intelektualne sposobnosti. Počela je proučavati znanstvene radove liječnika iz Francuske: Jean- Marc- Gasparda Itarda i Eduarda Seguina. Kombiniranjem vlastitih opažanja u radu i učenju slaboumne djece s radovima francuskih liječnika razvila je poseban pribor i načine podučavanja čitanja i pisanja. Slaboumna djeca s uspjehom su polagala ispite redovnih škola. Ujedno proučava

pedagogiju, psihologiju i antropologiju kako bi iskristalizirala svoje ideje, a pritom su posebno snažno na nju utjecali njemački pedagog Friedrich Frobel i talijanski antropolog Giuseppe Sergi. Početkom 20. stoljeća napušta rad u „Scuola Magistrale Ortofrenica”. Razlog je tomu to što je iza sebe imala izvanbračnu, ljubavnu vezu s liječnikom Giuseppeom Montesanom, što je za ono vrijeme bilo neuobičajeno. Plod te veze sin je Mario Montessori kojeg je odgajala jedna obitelj nadomak Rima. U sedmoj godini Mario je otišao u internat u Firenzi. Često ga je predstavljala kao svojeg nećaka, a tek mnogo godina poslije saznao je pravu istinu. Od tada ju je slijedio do kraja njezina života kao jedan od najbližih suradnika i zagovaratelja Montessori metode.

U siječnju 1907., prema njezinim uputama, otvorena je prva „Casa dei Bambini” („Dječja kuća”) u kojoj su bila zdrava djeca radnika siromašne rimske četvrti San Lorenzo u dobi od tri do šest godina. „Govorila je da se dijete samo razvija pod psihički tajanstvenim uvjetima” (Philipps 2003:10) te svi odrasli koji ga okružuju zajedno bi trebali podupirati njegov cjeloviti razvoj. Time pokazuje kako sva djeca posjeduju sposobnosti za određena postignuća (Britton, 2000) koja čuče u njima i čekaju svoj red, a zapisan je u planu djetetova razvoja, kojemu samo treba dati priliku kako bi se ostvarila (Philipps, 2003).

Svoje ideje i metodu opisala je u knjizi „Il Metodo della Pedagogica Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini” objavljenoj 1909., poslije preimenovanoj u „Otkriće djeteta”.

Dobila je mnoga međunarodna priznanja koja su rezultirala otvaranjem Montessori vrtića i škola diljem svijeta. Početkom dvadesetih godina prošlog stoljeća tijekom kraćeg razdoblja bila je vladinom školskom inspektoricom za Italiju, a razlog je bio neslaganje s fašističkim režimom Italije. Godine 1929. u Berlinu osniva „Association Montessori Internationale” (AMI), međunarodnu krovnu organizaciju sa sjedištem u Amsterdamu.

Tijekom političkih previranja uoči Drugog svjetskog rata osniva posebni institut za obuku učitelja u Barceloni te se zatim seli u Nizozemsku. U vrijeme Drugog svjetskog rata boravi i djeluje u Indiji. Nakon povratka u Europu ponovno popularizira provođenje svoje metode neumorno poučavajući i predajući u mnogim zemljama usprkos podmakloj dobi. Ovo su neka od mnogobrojnih djela koja je vrijedno i marljivo stvarala: Napredna Montessori metoda: Spontana aktivnost u obrazovanju i

osnovni Montessori materijal. Dijete – tajna djetinjstva, Od djetinjstva do adolescencije, Upijajući um i Mir i obrazovanje. Nekoliko puta bila je predložena za Nobelovu nagradu za mir koju ipak nikad nije dobila. Umire 1952. u Noordwijk aan Zee u Nizozemskoj gdje je i pokopana.

3. MONTESSORI METODA

Maria Montessori promatranjem djece iz različitih kultura i u različitim razdobljima njihova razvoja uočila je kako sva djeca imaju „univerzalne karakteristike djetinjstva:

- Sva djeca imaju upijajući um
- Sva djeca prolaze kroz razdoblja posebne osjetljivosti
- Sva djeca žele učiti
- Sva djeca uče kroz igru i rad
- Sva djeca prolaze kroz nekoliko faza razvoja
- Sva djeca žele biti neovisna” (Britton, 2000:12).

Schafer (2015) tvrdi kako Montessori metoda pokušava oblikovati primjerenu okolinu za djecu, u kojoj se svako dijete optimalno razvija u skladu sa svojom osobnošću, mogućnostima i ritmom. Ističe se mijenjanje okoline, a ne djeteta.

Sintagma Montessori metode „pomoz mi da to učinim sam” uvijek polazi od djeteta poštujući njegovu individualnost i prirodni instinkt za učenje. Osim toga, dijete svjesno teži odvojiti se od odraslih kako bi se razvilo u slobodnu ličnost. Pomažući mu u tome, trudimo se djetetu omogućiti samostalnost.

3.1. RAZDOBLJA POSEBNE OSJETLJIVOSTI

Razdoblja posebne osjetljivosti ona su razdoblja u „kojima je izražena posebna sklonost primanju određenih vrsta podražaja na koje organizam spontano reagira, a koja tijekom razvoja povremeno nadolaze. Posebna osjetljivost potiče na percipiranje određenih karakteristika, na učenje određenih vještina” (Philips 1996:38). Odlikuje ih sveprisutnost, preklopivost, vremenska ograničenost i uočljivost (Philips 1996:39).

3.1.1. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA GOVOR

Jedno od najranijih razdoblja s najduljim djelovanjem. S nekoliko mjeseci dijete već oponaša zvukove koji ga okružuju te postupno uči govor kako bi moglo izraziti i zapisati svoje misli.

3.1.2. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA RED

Već s nekoliko mjeseci dijete uočava određene „pravilnosti među pojavama i ponaša se u skladu s redom koji je otkrilo” (Philips 1996:40).

3.1.3. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA UOČAVANJE MALIH DIJELOVA CJELINE

Maria Montessori uočila je kako dijete u dobi od petnaest mjeseci do dvije godine posebno zanimaju sitni predmeti. Usredotočeno na detalje dijete s pomoću osjetilnih iskustava te iste detalje spaja u cjelinu.

3.1.4. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA POBOLJŠANJE OSJETILNIH SPOSOBNOSTI

Ovo razdoblje traje od druge do četvrte godine djetetova života kada uvježbavajući svoja osjetila dobiva „temelj za izgradnju skladne stvaralačke fantazije i poslije jasnog predočavanja” (Philips 1996:41).

3.1.5. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA SPRETNOST U KRETANJU

Možemo reći kako se dijete pokreće još u majčinoj utrobi. Nakon rođenja opću pokretljivost usavršava pomicanjem udova, hodanjem, prenošenjem, a nakon četvrte godine razvija i finu pokretljivost za zakopčavanje, crtanje, pisanje i dr.

3.1.6. RAZDOBLJE POSEBNE OSJETLJIVOSTI ZA DRUŠTVENO PONAŠANJE

Razdoblje „između druge i šeste godine psihološki je jako povoljno za lako i potpuno učenje ponašanja primjerenih društvenim odnosima” (Philips 1996:42) i razvijanja uljudnih oblika ponašanja.

3.2. MONTESSORI NAČELA

Pedagogija Marije Montessori rezultat je njezine dugogodišnje prakse i promatranja razvojnih faza djeteta. Polazi od prirodne znatiželje djeteta i potencijala koje ono nosi u sebi. Na temelju toga Maria Montessori osmislila je deset načela na kojima se zasniva njezina pedagogija:

- načelo upijajućeg uma,
- načelo promatranja,
- načelo radnog instinkta,
- načelo slobodnog izbora i ponavljanja,
- načelo discipline,
- načelo osobnog tempa i trajanja rada,
- načelo provjere ispravnosti,
- načelo spoznavanja u tri stupnja,
- načelo mirovanja/tišine,
- načelo heterogenosti skupine.

3.2.1. NAČELO UPIJAJUĆEG UMA

Maria Montessori promatranjem je zaključila kako je mozak u prvih šest godina djetetova života prijemljiviji za neke vrste iskustava nego što je tijekom nekog drugog razdoblja. Tada je djetetov mozak poput spužve te dijete zahvaljujući svojim osjetilima upija neumorno i neograničeno sve što ga okružuje. Stoga je u tom razdoblju iznimno važno djetetu omogućiti takvo okružje koje „može imati utjecaj na oblikovanje uma maloga djeteta” (Lawrence 2003:15), a sve je pomno i opisala u svojoj knjizi „Upijajući um”. Ističe kako dijete gradi svoje mentalne sposobnosti putem osjetila. Smatra da su genetski uvjetovane aktivnosti upijajućeg uma usmjerene traženju smisla i osnaživanju individualnosti koja potiče djetetov odnos prema kulturi i sredini u kojoj živi. U ranoj dobi djeca prepoznaju osjećaje pripadnosti, pa samim time i nacionalne osjećaje, ali i mržnju i religioznu osjetljivost. Nadalje, stječu dojmove o glazbi, plesu, o likovnoj i drugim područjima umjetnosti. Drugo razdoblje „upijajućeg uma”, tj. od treće do šeste godine djetetova života, karakterizira želja za svjesnim i samostalnim

dodirivanjem svega što je um prije upio. Tada dijete ima i golemu potrebu za kretanjem kako bi učvrstilo već „upijene” dojmove.

3.2.2. NAČELO PROMATRANJA

Ovo načelo vezujemo uz karakteristike Montessori odgojitelja koji promatra djecu individualno kako bi odredio kvalitetne poticaje za daljnji razvoj svakog djeteta pojedinačno. Od odgojitelja se zahtijeva strpljenje i kontinuitet pri kvalitetnom neposrednom promatranju djeteta. Ono se neprekidno mijenja ovisno o njegovoj spontanoj aktivnosti i istraživanju okoline. Autorica Došen-Dobud (2019) izdvaja definiciju psihologa Rainera Kakuske koji za učenje kao jedan od najvažnijih procesa u životu tvrdi da je „promjena ponašanja na osnovi iskustva” (Došen-Dobud 2019:154). Da djeca brzo mijenjaju iskustvo, dokazuje i njihovo ponašanje u akciji. Stoga je promatranje ključno za daljnji razvoj djeteta.

3.2.3. NAČELO RADNOG INSTINKTA

U pripremljenoj okolini koju karakterizira strukturiran prostor u kojem borave djeca posebno osmišljen i izrađen pribor jača radni instinkt djeteta. Ujedno radni instinkt jača se i disciplinom te slobodnim izborom koji su međusobno ovisni. Slobodan rad vodi disciplini koja izvire iz samog djeteta. U kaosu dijete gubi volju za rad i disciplinu te se narušava posebno, pozitivno ozračje u grupi koja odiše određenim redom i radom u prostoru.

3.2.4. NAČELO SLOBODNOG IZBORA I PONAVLJANJA

U pripremljenoj Montessori okolini dijete slobodnim odabirom prema vlastitim interesima uzima pribor i izvodi aktivnost. Tada s veseljem samostalno donosi odluku čime će se baviti i učiti (Seitz i Hallwachs 1996). Dijete koje nije samostalno ne može odabrati aktivnost te samim time nije ni slobodno to i učiniti. Stoga je važna unutarnja motivacija djeteta kao pokretač individualnog razvoja jer se temelji na njegovim interesima i želji za samostalnošću u odabiru. Tako se izbjegava i doživljaj neuspjeha. Neuspjeh izostaje i prilikom uzastopnog ponavljanja rada izabranim priborom kojemu je cilj izvještiti dijete u toj aktivnosti i ojačati ga na putu prema samostalnosti.

3.2.5. *NAČELO DISCIPLINE*

Prema M. Montessori sloboda i disciplina usko su povezane i djeluju jedna na drugu tako što se međusobno izazivaju ili pretpostavljaju. Bez slobode nema discipline, a bez discipline nemoguće je slobodno stvarati i raditi.

Unutarnja disciplina djeteta vodi razvijanju suradnje s drugima kao temelju demokratskog djelovanja. Dijete se poučava uljudnom ponašanju. Stoga u Montessori pripremljenoj okolini postoji po jedan primjerak pribora svake vrste. Takvo dijete ne zanima što drugi rade u njegovoj okolini i ne ometa druge u njihovoj aktivnosti.

3.2.6. *NAČELO OSOBNOG TEMPA I NAČINA RADA*

„Svako dijete ima svoj vlastiti tempo učenja, svoj vlastiti ritam.” (Seitz, Hallwachs, 1996:50). S obzirom na to da dijete ima slobodu da samo odluči o tome „čime će se i kako dugo baviti, onda se može i spriječiti to da rješava zadatke za koje još nije zrelo” (Seitz i Hallwachs 1996:50).

3.2.7. *NAČELO PROVJERE ISPRAVNOSTI*

U sav Montessori pribor ugrađena je kontrola pogreške koju dijete može samostalno i otkloniti ponavljanjem aktivnosti. Dijete se time izravno vodi u aktivnosti bez uplitanja odraslog.

3.2.8. *NAČELO SPOZNAVANJA U TRI STUPNJA*

Ovim načelom dijete na određeni način prihvaća razne spoznaje slijedeći tri stupnja spoznavanja, tj. od „uhvatiti do shvatiti”. U prvom stupnju povezuje se senzorna percepcija s imenom (npr. Ovo je krava.), u drugom stupnju prepoznaje predmet (npr. Pokaži mi kravu.) i, naposljetku, u trećem stupnju, dijete imenuje predmet (npr. Što je ovo?).

3.2.9. *NAČELO MIROVANJA/TIŠINE*

Tišina smiruje ljudsko biće te samim time usmjerava dijete na opuštanje i razmišljanje. Promatrajući djecu, Maria Montessori otkrila je njihovu potrebu za tišinom. „Tišina je bila kao otkrivenje. Nikad nisam mislila da će mala djeca tako zavoljeti tu tajnovitu, jednostavnu pojavu kao što je tišina... Djeca su to jako željela. Možda su šuteći bila sretna” (Seitz i Hallwachs 1996:90).

3.2.10. NAČELO HETEROGENOSTI SKUPINE

U Montessori vrtićima grupe čine djeca od treće do šeste godine. Mlađi uče od starijih. Maria Montessori tu je djecu nazivala „djecom siromašnog duha”. Njihove mentalne različitosti utječu i na sam izbor aktivnosti kojima se bave, tj. odabiru jednostavnije aktivnosti. Starija djeca imaju ulogu „odgojitelja – mentora”, što potiče razvoj niza socio-emocionalnih kompetencija.

3.3. PRIPREMLJENA OKOLINA

Pripremljenu okolinu Maria Montessori opisuje kao onu koja je primjerena potrebama djeteta za cjelovit razvoj (Philipps 2003). Takva okolina ispunjava „stvarne, trenutačne potrebe djeteta i dopušta rast njegove ličnosti” (Philipps 2003:57). U njoj dijete svjesno iskušava ono što je prethodno upilo svojim umom. Ono pamti, produbljuje i usavršava znanja za daljnji razvoj (Philipps 2003). Uređena je prema određenom redu i strukturi u kojoj se nalazi pribor koji stupnjevito vodi dijete od lakšeg k težem, složenijem stupnju spoznavanja. Izgled pribora svojevrstan je mamac za dijete koje će njime rukovati. Oprema je ujednačena i izrađena prema strogim pravilima međunarodne krovne Montessori organizacije koja moraju poštovati svi proizvođači Montessori pribora.

Pribor je odabran tako da potiče razvoj djeteta. Montessori odgojitelj uvodi dijete u korištenje pribora potičući ga na samostalno istraživanje i otkrivanje mogućnosti. (Philipps 2003).

Kvalitetno pripremljena okolina jest „obveza i stručna odgovornost Montessori odgojitelja” (Philipps 2003:58). Ona mora odgovarati našoj kulturi i običajima, a posebice interesima i kompetencijama koje djeca donose sa sobom boraveći u takvoj okolini. Okolina treba biti potpuna i odisati redom i pravilima jer tako upućuje na stvarnost koja je ogledalo određene grupe djece i odgojitelja koji u njemu borave.

Možemo reći kako su Montessori prostor, pribor i odgojitelj neraskidivi dijelovi kvalitetne pripremljene okoline prema Montessori sustavu odgoja i obrazovanja.



Slika 2 Montessori prostor (iz osobnog albuma)

3.3.1. *MONTESSORI PROSTOR*

Sav prostor treba biti u skladu s djetetom, od namještaja do predmeta jer „samo je najbolje dovoljno dobro za dijete” (Philipps 2003: 59). Prostor treba biti prozračan s dovoljno mjesta za kretanje djece, ukrašen biljkama o kojima se brinu djeca. Nužan je i dio u kojem će se nalaziti kuhinjska oprema za obavljanje redovitih poslova u domaćinstvu. Pribor mora biti vidljiv i dostupan u Montessori prostoru. „Nakon korištenja pribora potrebno ga je vratiti na isto mjesto na kojem se prije nalazio i dovesti ga u onakvo stanje u kakvom je zatečen kako bi i drugo dijete koje ga poslije odabere moglo njime steći potrebne vještine i znanja” (Philipps 2003:61).

3.3.2. *MONTESSORI PRIBOR*

Montessori pribor poseban je didaktički pribor koji je Maria Montessori razvila na temelju promatranja djece i rada s djecom te proučavanjem stručnih radova dvaju liječnika, Itarda i Seguina. U izradi joj je pomogao i Albert Nienhuis davne 1920. odabравši kvalitetne sirovine. Izvorni Montessori pribor nadopunjava se predmetima

iz područja praktičnog života, jezika i kozmičkog odgoja. Pri odabiru Montessori pribora moraju biti zadovoljeni sljedeći kriteriji: potpunost, dostupnost djetetu, poticaj djeteta na aktivnost, primjerenost potrebama i sposobnostima djeteta te mogućnost uočavanja pogreške u radu. Strukturiran je tako da slijedi smjer (slijeva na desno i odozgo prema dolje), zahtjevnost (od jednostavnog k složenom, od općeg k posebnom, od konkretnog k apstraktnom). Pribor se nalazi „uvijek na istome mjestu i uvijek u istom obliku, složen istim slijedom” (Philipps 2003:63). Svaka grupa u svojem prostoru mora imati pribor za svih pet Montessori područja djelovanja:

- Područje praktičnog života/samostalnosti
- Područje za poticanje osjetilnih iskustava/senzorike
- Područje za poticanje govora/jezika
- Područje matematike
- Područje kozmičkog odgoja

3.3.3. *MONTESORI ODGOJITELJ*

Maria Montessori od odgojitelja je zahtijevala da se „potpuno posvete djetetu” (Philipps 2003:70). Montessori odgojitelj osvještava svoje didaktičko ponašanje i poznavajući tijek razvoja djeteta i razdoblja posebne osjetljivosti, svjesno očitava njegove signale nastojeći ga potaknuti na to da usmjeri pozornost.

Ujedno mu pokazuje kako se uvijek jednako koristiti priborom i pušta ga da samo dalje krene na put stjecanja znanja integrirajući prethodno stečena iskustva (Philipps 2003:70). Montessori odgojitelj povezuje dijete i okolinu. Vodi dijete pokazujući mu kako se rukuje priborom, a s vremenom se povlači kako bi neprimjetno promatrao djetetove potrebe, interese i stupanj razvoja te primjerenom pripremio okolinu u kojoj ono boravi (Philipps 2003:71).

Maria Montessori isticala je važnost cjeloživotnog učenja te je buduće Montessori odgojitelje upućivala na to da uz stručnost razvijaju ljubav prema onome što rade. To je proces osobne, stručne i unutarnje pripreme Montessori odgojitelja. Osobnu pripremu Montessori odgojitelja čine: razvijanje stabilnosti ličnosti i dosljednosti u ponašanju, njegovanje vlastitog izgleda i komunikativnost (Philipps 2003). Stručnu pripremu čini stjecanje znanja o sebi samom kao čovjeku, o razvojnim stupnjevima djeteta, o Montessori priboru i načinima korištenja i opažanja te mora

odrediti stupanj koncentracije na rad (Philipps 2003). Unutarnja priprema za rad uključuje razvoj smjernosti u kontaktu s djetetom, razvoj strpljivosti, razvoj prihvaćanja i poštovanja, razvoj jednake brige za sve te usavršavanje svojeg ponašanja do uzornosti (Philipps 2003).

„Montessori odgojitelj mora se svaki dan postajati!” (Philipps 2003:79).

3.4. MONTESSORI FENOMEN

Dijete koje izgleda kao da je na najvišim razinama svoje svjesnosti pokazuje fenomen „polarizacije pažnje” (Seitz i Hallwachs 1996:48) koji se uvijek vezuje uz vanjski predmet i posebno je važan. Maria Montessori naziva ga još i „djelatnom meditacijom” (Philipps 2003:48). Usmjeravanje pozornosti protječe u tri razine. Počinje s pripremnim radnjama kada dijete počinje neku aktivnost. Slijedi vrijeme pravog rada kada se dijete usredotoči na ono što radi i tada se odgojitelj više ne upliće. „Unutarnje zadovoljstvo i uravnoteženost” (Seitz i Hallwachs 1996:49) podrazumijeva završetak velikog rada i vraćanje pribora na mjesto nakon što je dijete misaono proradilo stečene dojmove (Philipps 2003:51).

4. TEORIJSKI OKVIR - RANA PISMENOST

Ovo poglavlje bavit će se raznim pogledima na pismenost počevši od Marije Montessori te drugih autora koji proučavaju Montessori pedagogiju i njezinu uspješnost u današnjim znanstvenim okvirima. Različiti autori pojam pismenosti i sam proces opismenjavanja promatraju kroz različite vidove o čemu će također biti riječi u ovom poglavlju.

4.1. MEHANIZAM PISANJA PREMA MARIJI MONTESSORI

Pisanje je složen proces koji uključuje motoričke mehanizme i rad inteligencije koja se koristi grafičkim jezikom. (Montessori 2001).

„Motorički mehanizam” (Montessori 2001:160) razlikuje dvije glavne vrste pokreta zadužene za mehanizam pisanja. Jedan se odnosi na rukovanje instrumentima pisanja, a drugi na crtanje oblika svakog pojedinog slova (Montessori 2001). Taj mehanizam može se odvojiti od rada inteligencije, što znači da pisati može i stroj. Maria Montessori promatranjem djece i radom s onom u dobi od tri do šest godina uočila je kako postoji razdoblje kada mala dječja ruka bez ikakva napora prirodno dodiruje sve uokolo i ulaže motorički napor kako bi uvježbala svoj motorički mehanizam. Ponavljajući uzastopno iste pokrete nebrojeno puta, dijete na temelju vlastita iskustva razvija sva svoja osjetila koja su itekako važna za pripremu mehanizma pisanja. Ruka koja piše mora znati kako držati instrument pisanja (pero, olovku i sl.) koji će ga lako voditi pri povlačenju linija određenih znakova. (Montessori 2001). Za držanje instrumenta potrebno je djelovanje triju prstiju koji ga stežu, ali i pomoć ruke koja treba lagano prelaziti površinom po kojoj se piše (Montessori, 2001). Ruka mora biti čvrsta. Ne smije biti nekoordinirana, nego je ovisna o volji koja uvjetuje njezine ispravne pokrete kako bi bila spremna za pisanje (Montessori 2001). Dodirivanjem slova od brusnog papira kažiprstom i srednjakom ruka se priprema za pisanje. Vezuje se uz rad triju osjetila: vizualni, taktilni i mišićni, zbog kojih se slika grafičkog znaka učvršćuje i biva postojanom u mnogo kraćem vremenu (Montessori 2001).

Pokret koji priprema mišićni mehanizam za držanje i rukovanje instrumentom pisanja je i prenošenje predmeta uz pomoć tri prsta: kažiprsta, srednjaka i palca. Preciznost pokreta pisanja djeca su uvježbavala uz opertavanje metalnih geometrijskih likova i povlačenjem raznih linija unutar opcertanih okvira.

Montessori (2001) ističe kako djeca nauče pisati u kratkom vremenu, ali samo ona koja za to spontano pokazuju interes već u dobi od četiri godine.

4.2. ČITANJE I JEZIK PREMA MARIJI MONTESSORI

Montessori (2001) čitanjem ne smatra djetetov pokušaj čitanja koji čini kako bi provjerilo riječ koju je napisalo, prevodeći znakove u zvukove. Čitanje je „tumačenje jedne ideje, na osnovu grafičkih znakova” (Montessori 2001:178).

Kada dijjetetu koje zna pisati pokažemo riječ koju treba protumačiti čitajući je, ono dugo šuti i najčešće čita glasove od kojih se riječ sastoji istom brzinom kojom bi i pisalo. Poimanje riječi događa se tek kad bude pročitana s ispravnom intonacijom (Montessori 2001). Za to je potreban „rad inteligencije” (Montessori 2001:160). Maria Montessori smatra kako se ideje razvijaju čitanjem i tako će se povezati s razvojem jezika (Montessori 2001). „Pisanje pomaže fiziološkom jeziku, a čitanje društvenom jeziku” (Montessori 2001:179). Pri čitanju nema lakih i teških riječi, već se polazi od poznatog, kartica imenovanja prisutnih predmeta u okolini. Slijedi čitanje knjiga koju čine slike s nazivom ispisanim ispod slike, pa natpisa na prodavaonicama i popisa stvari za kupnju gdje su djeca već uočila današnji koncept tiska iskustvom.

Montessori (2001) smatra kako je govorni jezik ujedno i prirodna funkcija čovjeka i sredstvo kojim se koristi za društvene ciljeve. Pisani jezik nastaje u živčanom sustavu te je poput sustava organa koji čine razni novi mehanizmi, a naziva ga sredstvom koje se koristi u društvene svrhe (Montessori 2001).

Govorni jezik nastaje postupno, a pisani jezik s njegovim mehanizmima možemo mu pridodati posebno, pa će zajedno postati posebna vrsta izražavanja (Montessori 2001). Upravo u vrijeme posebne osjetljivosti za govor, pisani jezik postaje vanjsko sredstvo. Služi za vođenje i usavršavanje govornog jezika te se tako pročišćava od svih manjkavosti i pogrešaka. „Tako pisani jezik postaje sredstvo za obrazovanje govornog jezika” (Montessori 2001:197). Prirodni razvoj djetetova jezika

navodi nas da su mehanizmi pisanja pomogli u stvaranju govornog jezika. Iz toga Maria Montessori zaključuje kako pisani jezik može pomoći govornom jeziku pri interpretaciji ideja, naravno slijedeći određenu gramatičku shemu (Montessori 2001). Promatrajući djelovanje djece u dobi od treće do šeste godine u Dječjoj kući u San Lorenzu, uočila je kako su djeci sve riječi nove dok ih ne shvate, a to vodi „do objašnjenja, određivanja i čuvanja” (Montessori 2001:200). Prirodni tijek dječjeg razvoja počinje najprije „upijanjem” riječi, a tek onda slijedi shvaćanje. Na temelju tog zaključka slijedi poučavanje klasifikacije jezika (pridjev, imenica, glagol), a taj princip prenesen je i na pojmovlje drugih znanstvenih područja kao što su biologija, geografija, povijest i astronomija.

4.3. PREISPITIVANJE SUVREMENOSTI MONTESSORI METODE I UTEMELJENOSTI PRIMJENE POSTUPAKA MONTESSORI PEDAGOGIJE U POČETNOM OPISMENJAVANJU PREDŠKOLSKE DJECE

Mnogo se preispituje suvremenost Montessori metode koja uključuje i proces pismenosti. Počevši od monografije „Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma” koja donosi niz znanstvenih članaka i stručnih radova koji potvrđuju pozitivan doprinos primjene Montessori metode na području odgoja i obrazovanja jer potiče individualne sposobnosti te omogućuje usklađivanje različitih potencijala pojedinaca i njihovih različitih kultura.

Postoje li rješenja za razvoj i optimalno djelovanje pojedinca i društva u cjelini? Brojna su i dodatna pitanja: „Postoje li pedagoška rješenja koja osiguravaju optimalna iskustva?, Koje situacije u školi osiguravaju ostvarivanje vrhunskih iskustava i dječju zanesenost školskim aktivnostima?, Kako osigurati intrinzično učenje relevantno za dijete i omogućiti mu samoaktualizaciju?” (Rajić 2012:236). Autorica rješenja traži u reformskoj pedagogiji, među ostalim i Montessori pedagogiji. Zaključuje kako suvremene škole, da bi se poboljšale, trebaju uzeti u obzir spoznaje reformskih pedagogija te humanističke i pozitivne psihologije. Potrebama današnjih učenika moći će se udovoljiti samo ako dijete stavimo u središnju ulogu u društvu i prepoznamo „razvojne kvalitete ljudske prirode” (Rajić 2012:243). Nikako ne bi smjeli sputavati

duboku koncentraciju odnsono „polarizaciju pažnje” djeteta koja ujedinjuje um i tijelo. Škole trebaju biti po mjeri djeteta kako bi ono moglo zadovoljiti svoje interese, a djeci treba „omogućiti samoaktualizaciju i optimalna iskustva u školi” (Rajić 2012:245).

Suvremenost Montessori pedagogije očituje se u pristupu djetetu kao osobi i značenju djetinjstva za cjelokupni čovjekov razvoj, gdje je dijete konstruktor vlastitog razvoja, ističe Bašić (2011). Smatra da današnje suvremene koncepcije svjesno odustaju od didaktički pripremljenog okružja, a to Montessori metodu čini drukčijom. Pedagoški oblikovano okružje (didaktički pribor i materijali) čini prostor u kojemu dijete može razvijati svoje kompetencije i uspostavljati socijalne odnose. Prije svega nudi sasvim jasnu i znanstveno utemeljenu antropologiju djeteta (koje razvojne faze dijete prolazi, u kojim je razvojnim razdobljima najspremnije učiti određene sadržaje; kako dijete uči, kako se socijalizira i osamostaljuje). Određuje ju dosljedna usmjerenost na dijete i njegovu vrijednost. Iznimno je važno dijete poštovati kao osobu koja je usmjerena na pozitivan razvoj (Bašić 2011). Ovi osnovni postulati dokaz su uspješnosti Montessori metode u odgoju i obrazovanju, što pokazuje „bolju motivaciju za učenje, višestruke interese, samostalnost u radu, pozitivan odnos prema radu, kao i pozitivno socijalno ponašanje” (Bašić 2011:205).

Toran and Temel proveli su istraživanje čija je glavna svrha bila ispitati učinak Montessori pristupa na stjecanje spremnosti za školu, na smjer/položaj, na samosvijest/socijalnu svijest, na teksturu/materijal i na količinu i vrijeme/slijed kod djece od četiri do šest godina. Metode istraživanja bile su: predtest i posttest, eksperimentalna i kontrolna skupina. Predtest i posttest provedeni su kako bi se ispitao učinak Montessori obrazovanja na djecu od četiri do šest godina, u sklopu eksperimentalne skupine. Kontrolna skupina formirana je kako bi usporedila učinak Montessori obrazovanja na eksperimentalnu skupinu. Uzorak istraživanja je činilo 24 djece koja su se školovala u Montessori školi na Odjelu za predškolsko obrazovanje Sveučilišta u Gazi te 24 djece koja su se školovala u predškolskom i dječjem klubu Sveučilišta u Ankari gdje je proveden plan i program MoNE. Za dječje usvajanje koncepata korištena je Brackenova skala kao instrument za prikupljanje podataka. Rezultati pokazuju da su pronađene statističke razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine. Razlike su išle u korist eksperimentalnoj skupini koja je dobila obrazovanje s pomoću Montessori pristupa i nastavnog plana i programa MoNE-a.

Maggio i suradnici (2017) u svojem pokusnom istraživanju utvrđivali su postojanje aktivnosti apstraktnog samostalnog učenja i učinkovitost tradicionalne

intervencije. Proučavali su prepoznavanje simbola u 24 djece u dobi od 3 do 5 godina. Djeca su iz dva lokalna predškolska centra, jedan je bio Montessori, a drugi tradicionalni. Na temelju dobivenih podataka odredili su ciljanu identifikaciju i usporedbu prototipova LMNO Beasts s pet simboličkih slova predstavljenih svaki tjedan (skup 1 (a, b, s, m, t), skup 2 (e, l, f, k, d) i postavljen 3 (i, c, r, h, g)). Iako su podaci ograničeni, studija je otkrila da djeca mogu točno identificirati 2-D slova unutar 3-D tipografsko-zoomornih prototipova. Uspješnost je bila veća u djece koja su podučavana u Montessori Centru jer su bila u stanju napraviti veće zaključke kada su raspravljali o trodimenzionalnim tipografskim oblicima.

Feez (2018.) u jednom od poglavlja svoje knjige raspravlja o Montessori pripremljenom okruženju koje čini i strukturiran Montessori materijal, koji bojom, veličinom, oblikom, teksturom nudi mogućnosti za manipulaciju. Takvi objekti predstavljaju odgojno znanje koje treba učiniti dostupno maloj djeci tako da ostavljaju trajne tragove na kojima se pouzdano gradi buduće znanje. Kada djeca rade s Montessori materijalom, kao odgovor na modeliranje koje je pružio učitelj, njihovi pokreti slažu objekte u jedinstvenu cjelinu, jedinicu značenja ili teksta koji otvara obrazovni put koji povezuje materijalna i semiotička područja ljudskog iskustva, vodeći djecu prema stjecanju znanja kodiranim objektima. Montessori materijali dizajnirani su u ranom dvadesetom stoljeću i dokazuju kako njihova trajnost nudi neobičnu priliku u području pedagogije za istraživanje obrazovnog potencijala kao višestrukog (multimodalnog) stvaranja značenja.

Autori Lino i Parente (2018) ističu kako su igre i igračke imale ključnu ulogu pojedinih pedagoških pristupa kao što su Montessori, Weikart, Malaguzzi i Froebel te mnogi drugi. Upućuju na činjenicu da se danas najviše usmjerava na testiranje znanja iz područja matematike i pismenosti, a manje se uči igrom i istraživanjem koristeći se pritom svojim tijelom i maštom. Cilj im je reflektirati moć igre za učenje i razvoj djece te analizirati kako tri pedagoška modela: visoki opseg, Reggio Emilia i Montessori – integriraju igru razvojem kurikula.

Marshall (2017) u stručnom članku iznosi pregled dokaza o učinkovitosti Montessori metode. Smatra da je primjena pojedinih područja Montessori pripremljene okoline u redovne odgojno-obrazovne ustanove učinkovita. Područje praktičnog života podržavaju razvoj vještina fine motorike male djece i usredotočenost, dok područje poticanja govora potiče ranu pismenost putem pristupa

u vidu bogatog jezičnog konteksta i osjetilnih iskustava. Isto vrijedi i za područje matematike.

Mnogi se znanstvenici pitaju kako je pedagogija koja je nastala prije stotinu godina itekako suvremena te uspješna i danas. Lillard (2012) uočava kako su istraživanja o ishodima Montessori obrazovanja rijetka, a rezultati nedosljedni. Jedan od mogućih razloga nedosljednosti su varijacije u vjernosti provedbe Montessori programa. Istraživanjem je željela provjeriti razlikuju li se ishodi ovisno o vjernosti provedbi. Ispitana su predškolska djeca upisana u visokokvalitetne klasične Montessori programe, Montessori programe niže vjernosti koji su kombinirali program s konvencionalnim školskim aktivnostima, a rezultate uspoređivali s konvencionalnim programima. Djeca su testirana na početku i na kraju školske godine nizom društvenih i akademskih vještina. Rezultati testiranja na kraju školske godine pokazali su kako visokokvalitetni klasični Montessori programi imaju znatno bolje ishode u područjima izvršne djelatnosti, čitanju, matematici, bogatstvu rječnika i rješavanju društvenih problema. Provedba Montessori programa prema izvornim smjernicama Marije Montessori povezana je s boljim ishodima djece u prethodno navedenim područjima.

Lillard i Heise (2017) nastavljaju istraživati važnost kvalitete predškolskih programa za cjelovit razvoj djeteta. Provedeno je longitudinalno istraživanje sa 140 ispitanika koristeći se pristupom slučajnog odabira za upis djece u dvije javne škole, u siromašnom američkom gradu. Jedna od škola provodila je Montessori program. Djeca su testirana u razdoblju od tri godine četiri puta. Uočeno je da nema statistički značajne razlike između postignuća djece roditelja slabijeg i boljeg imovinskog statusa u Montessori školi. U odnosu na konvencionalnu školu znatna je razlika u postignućima u području akademskih vještina, orijentacije, društvene osjetljivosti i pozitivnom stavu prema izvršavanju školskih zadataka u korist djece uključenih u Montessori program. Predškolska ustanova koja slijedi Montessori pedagogiju može poboljšati i izjednačiti važne ishode u kvalitetnom razvoju djece.

Psihologinja Lillard (2018) daje zasluge Mariji Montessori za oblikovanje odgojno-obrazovnog sustava prije stotinu godina s izraženom namjenom da pomaže djeci kako bi napredovala do punog potencijala, umjesto da prolaze testove. Današnja psihološka istraživanja snažno podržavaju ta temeljna teorijska načela sustava, a gomilajuće studije pokazuju da kada je sustav dobro implementiran, rezultati djece čak su i na testovima nadmoćniji od rezultata školskih programa. Lillard (2018) i drugi

ispituju jesu li dobri ishodi dijelom posljedica obrazovne metode koja uzrokuje epigenetske učinke (biokemijski trag na ljudskom genomu pod utjecajem okolinskih čimbenika).

Istraživanje utjecaja primjene postupaka Montessori pedagogije na jezični razvoj djece predškolske dobi provedeno je na manjem uzorku u Turskoj. Rezultiralo je boljim postignućima djece u eksperimentalnoj grupi u dobi od četiri do šest godina, koji su u razdoblju od sedam tjedana bili uključeni u Montessori program. Za potrebe istraživanja korišten je test dekodiranja rječnika, Peabody slikovni test rječnika i Vocabulary and Language Test (VLT) koji mjeri znanje receptivnog vokabulara, a to je uglavnom znanje riječi koje je potrebno za čitanje.

Daljnijim pregledom literature naišla sam na nekoliko američkih istraživanja metodom studije slučaja. Jedno se odnosilo na utjecaj Montessori obrazovanja na školsku zajednicu u susjedstvu, a temelji se na mišljenju dionika, provedbi projekta i stajalištima učitelja. Podaci pokazuju da je primjena postupaka Montessori pedagogije obrazovno iskustvo koje stvara bolje mogućnosti učenja za djecu iz kulturno i etnički različitih zajednica od onih u tradicionalnim predškolskim ustanovama. Druga dva istraživanja bave se ovladavanjem pisanja u predškolskoj dobi i utjecajem pripremljene okoline prema Montessori pedagogiji. Oba ističu važnost kvalitetno pripremljene okoline koju čine Montessori prostor, Montessori pribor te educirani Montessori odgojitelj. Ističu važnost pripremnog razdoblja koje uključuje primjenu postupaka Montessori pedagogije iz područja praktičnog života i poticanja osjetilnih iskustava kako bi djeca osnažila i izvještala ruku za pisanje. Promatranje djeteta od Montessori odgojitelja utjecalo je na ciljanu izradu Montessori pribora za početno opismenjavanje, a pritom se vodilo interesima svakog pojedinog djeteta i stupnjevima njegova razvoja. Usprkos novim tehnologijama pisanje je i dalje važna dionica dječjeg razvoja. McFarland (2015) svoje je razmatranje zaključila istaknuvši misao matematičara Napiera o važnosti uporabe ruku: „Kad je ruka u mirovanju, lice je u mirovanju; ali živa ruka proizvod je živog uma” (Napier 1993:4).

U Hrvatskoj nema mnogo istraživanja o utjecaju postupaka Montessori pedagogije u odgoju i obrazovanju predškolske djece. Naišla sam na ono koje istražuje razlike u fonološkoj svjesnosti petogodišnjaka u sklopu Montessori programa i onih koji se obrazuju u okviru redovitih programa predškolskih ustanova. Franc i Subotić (2015) navode kako je fonološka svjesnost metajezična sposobnost vezana za prepoznavanje zvučnih komponenti govora i važan je prediktor kasnijih jezičnih

vještina. Uzorak je činilo 60 djece urednog jezičnog razvoja i kognitivnih sposobnosti. Rezultati su pokazali njihova očekivanja. Djeca iz Montessori programa imaju veću fonološku svijest koja je statistički značajna. Nije bilo razlike u postignućima među spolovima. Iako je potrebno provesti dodatne studije kako bi se statistički kontrolirali čimbenici poput inteligencije, ovi rezultati pokazuju superiornost Montessori programa u predškolskim ustanovama u odnosu na one u redovnim programima. Zaključuju kako bi primjena postupaka Montessori pedagogije mogla imati pozitivan učinak na početno opismenjavanje djece i u redovnim programima predškolskih ustanova.

4.4. RANA PISMENOST

4.4.1. PISMENOST KAO JEZIČNA DJELATNOST SLUŠANJA, GOVORENJA, PISANJA I ČITANJA

Mnogi će se stručnjaci složiti u mišljenju da je pismenost kompleksan proces i jedna od temeljnih kompetencija koje dijete stječe tijekom razvoja. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) povezuje njihov razvoj s jednom od osam ključnih kompetencija, a to je komunikacija na materinskome jeziku. Ona se temelji na osposobljavanju „djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima” (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014:27). Usto, komunikacija na materinskome jeziku „uključuje i razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način” (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014:27). Možemo reći kako uključuje sve jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, pisanje i čitanje. Čudina-Obradović (2004) opisuje razvojnu pismenost kao djetetovo rastuće razumijevanje „svrhe i važnosti pisane komunikacije, oblika i načina komuniciranja pomoću teksta, dogovorenih osobina pisma te glavnog svojstva pisanog teksta, a to je prenošenje govora u pisani tekst, pričanje neke priče i opisivanje doživljaja i zbivanja” (Čudina-Obradović 2004:18). Moomaw i Hieronymus (2008) navode kako se pojmovi vezani uz pismenost razvijaju kod djeteta s pisanom riječi iz slikovnica, natpisa u okolini te da i ono izrečeno može biti i napisano slijede li se određena propisana pravila. Nadalje počinju shvaćati kako su riječi sastavljene od

slova, odnosno glasova. Slijedi razvoj svih razina fonološke svjesnosti da bi naposljetku došli do procesa pisanja koji se sastoji od predvidivih etapa te do procesa čitanja koje počinje od cjeline prema njezinim dijelovima.

Sve aktivnosti koje sadržavaju jezične djelatnosti slušanja, govorenja, pisanja i čitanja namijenjene su međusobnom sporazumijevanju i uvelike utječu na socijalni i osobni razvoj svakog pojedinog djeteta. Došen-Dobud (2001) navodi kako nije dovoljno samo govoriti istim jezikom nego moramo razumjeti sve riječi da bismo mogli shvatiti poruku i na nju primjereno odgovoriti. Kvalitetno razvijene jezične djelatnosti od najranije dobi omogućit će djeci da u današnjem svijetu, koji obiluje golemim količinama i izvorima informacija, budu dovoljno kompetentna i upotrijebe one koje će im koristiti kao budućem aktivnom građaninu modernog društva.

4.4.2. RANA PISMENOST

Pismenost čini razvojni kontinuum koji počinje vrlo rano u djetetovu životu postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanjem različitih vidova pismenosti. Razvojno gledajući opismenjavanje općenito, razlikujemo razdoblje rane pismenosti (0 – 6 godina), čitalačke pismenosti (obveznog školovanja), uključujući početno razdoblje čitalačke pismenosti te funkcionalne pismenosti (15 godina i više) (Wildová i Kropáčková 2015).

Godine djetetova života do polaska u školu čine razdoblje od iznimne važnosti za proces cjeloživotnog obrazovanja koji omogućuje razvoj pojedinca u aktivnoga građanina današnjeg društva. Stručnjaci se danas slažu, što je empirijskim promatranjem zaključila i Marija Montessori, da postoje razdoblja u djetetovu životu u kojima je najbolje usvojiti određene sposobnosti, vještine i znanja. Iskustvo koje tada izostane vrlo je teško nadoknaditi, a pojedina su izgubljena zauvijek.

Rana pismenost prema Grginiću (2007) obuhvaća: koncept o tisku, grafičku svjesnost, fonološku svjesnost, svjesnost asocijacijske veze glas – slovo i čitanje riječi s dekodiranjem. Koncept o tisku uključuje upoznavanje oblika i funkcije tiska, djetetovu svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakidašnjemu životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline (slikovno čitanje i ideje o tisku (npr. smjer čitanja). Grafičku svjesnost možemo opisati kao svjesno prepoznavanje slova i imenovanje abecede.

National Early Literacy Panel (2008) detaljno navodi niz vještina rane pismenosti koje su važne za razvoj pismenosti općenito. To su: alfabetsko znanje:

poznavanje imena i glasova povezanih s tiskanim slovima; fonološka svjesnost: sposobnost otkrivanja, manipuliranja ili analiziranja auditivnih aspekata govornog jezika neovisno o značenju; brzo imenovanje slova i brojki: sposobnost brzog imenovanja slijeda slučajnih slova ili brojki; brzo imenovanje predmeta ili boja: sposobnost brzog imenovanja slijeda slučajnih predmeta ili boja; pisanje ili pisanje imena: sposobnost pisanja izoliranih slova na zahtjev ili svojeg imena; fonološka memorija: sposobnost pamćenja govornih podataka kratko vrijeme; koncept o tisku: poznavanje odrednica (npr. lijevo – desno, naprijed – natrag) i koncepata tiska (naslovna stranica, autor, tekst); znanje o tisku: kombinacija elemenata alfabetskog znanja, koncepta o tisku i ranog dekodiranja; spremnost za čitanje: obično kombinacija alfabetskog znanja, koncepta o tisku, rječnika, pamćenja i fonološke svjesnosti; oralni jezik: sposobnost proizvodnje i razumijevanja govornog jezika, uključujući vokabular i gramatiku; vizualna obrada: sposobnost spajanja ili diskriminacije vizualno prikazanih simbola.

Prema Lenček i Užarević (2015) rana je pismenost određena pokazateljima poput svjesnosti i motivacije za tisak, osnovnih rukopisnih znanja, poznavanja slova, fonološke svjesnosti i drugih mjera jezičnog razvoja (kao što su mjere narativnih sposobnosti, rječničkog znanja i druge). Utvrđivanjem razina navedenih znanja, postojanjem mjernih instrumenata i/ili protokola s jasno definiranim sastavnicama praćenja te normama i standardima urednog razvoja ostvaruje se briga za pismenost kao osobnu i društvenu vrijednost na kojoj je potrebno sustavno raditi.

4.4.2.1. PISANJE I PREDVJEŠTINE PISANJA

Anić (2004) pisanje definira kao jezičnu djelatnost bilježenja slova, brojki ili drugih znakova na papiru. Grafomotorička i stvaralačka aktivnost jest odlika pisanja, dok pismo opisujemo kao „sustav znakova kojima kodiramo i dekodiramo sadržaj, a govoreni modalitet jezika prenosimo u pisani modalitet” (Kolar Billege i Budinski 2015:329). Ne može se gledati odvojeno od ostalih jezičnih djelatnosti „govorenja, slušanja, čitanja, gledanja i znakovanja” (Kolar Billege i Budinski 2015:329). Pisanjem dijete razvija različite sposobnosti: od shvaćanja uloge i svrhe pisanja preko učenja kreiranja smislenih poruka do uporabe abecednog načela. Za ovu vještinu potrebno je razviti određene predvještine u različitim razvojnim fazama kao i za vještinu čitanja (Čudina-Obradović 2004).

Moomaw i Hieronymus (2008) razvoj vještine pisanja podijelili su u šest etapa pisanja. Pisanje počinje etapom šaranja. Ujedno je to i djetetov prvi pokušaj pisanja i

nalikuje na etapu šaranja u likovnom izražavanju. Tako istražuju vizualni vid pisma. Sljedeća je etapa linijsko ili repetitivno crtanje koje nalikuje na osobni rukopis. Djeca polako postaju svjesna kako se piše tako što poboljšavaju vlastite pokušaje pisanja. U trećoj etapi dječje pismo postaje vrlo slično pravim slovima. Karakterizira ga kombinacija slova i oblika sličnih slovima. Slijedi etapa u kojoj dijete počinje reproducirati slova koristeći se jednim slovom kako bi predstavilo riječ. U pretposljednjoj etapi djeca uspostavljaju vezu između glasova i slova. Posjeduju zavidnu količinu znanja o strukturi riječi i gramatičkim pravilima. Na kraju djeca ipak spoznaju kako riječi sadržavaju određeni slijed slova.

Čudina-Obradović (2004) piše kako pisanje počinje slikovnim pismom u kojoj dijete od druge godine crtajući i šarajući komunicira iako je značenje produkta poznato samo njemu. Djetetu je potrebno ponuditi raznovrstan materijal jer samim procesom šaranja istražuje materijal i mogućnosti njegove upotrebe. Drugu etapu naziva pokušaj pridavanja značenja. Tada je dijete svjesno da manipulirajući materijalom može zabilježiti neki događaj ili priču te pritom misli kako njegov crtež i svi ostali razumiju. Potrebno je pohvaliti rad uz poticaj da ga i opiše. Slijede pokušaji prikaza crtanjem, što dokazuje još čvršću povezanost s govorom. Razgovorom ga potičemo na opisivanje i proširivanje nacrtanog. Četvrta etapa nastupa kada dijete svoj crtež želi upotpuniti pisanjem. To je prelazak na pokušaje pisanja konvencionalnim oblicima. Oponašajući pisanje odraslih i izgled poznatih slova, tekstova iz knjiga ili predložaka, djeca stvaraju inačice pisma i brojki. Ova etapa ističe važnost djetetova zanimanja za pisanje: stvarajući vlastito pismo, ono postupno upoznaje pravila pisanja. Slijedi etapa otkrivanja slova u kojoj važnu ulogu ima odrasla osoba koja usmjerava dijete i pomaže mu osvijestiti prijenos govora u pisani tekst. Na kraju je predškolske etape prelazak na abecedno načelo. Tada većina djece počinje shvaćati razliku između sloga, slova i glasa. Dolaskom u prvi razred osnovne škole počinje školska etapa. Sustavom metoda za početno čitanje i pisanje učenik nastavlja učiti pisati, a tek kad razvije sposobnost samostalnog stvaranja teksta, proces završava.

Predvještine pisanja sastoje se od „spontanih oblika pisanja koji obuhvaćaju šaranja, crtanje, nefonetske lance slova, oponašanje formalnog pisanja, rebuse, kratice, lažna slova i posebne oblike” (Grginić 2007:8).

Dijete bi u predškolskom razdoblju trebalo biti upoznato s aktivnostima kao što su šaranja, držanje i pritisak olovke, snalaženje na papiru i izloženost pisanju. Razvoj fonološke osviještenosti te razvoj vidne i slušne sposobnosti razlikovanja sličnosti i

različitosti uz već prije navedene predvještine pisanja uvelike utječu na uspješnost formalnog učenja (Budinski i Kolar Billege, 2011). S obzirom na to da je pokret uključen u ovladavanje pisanja, psihologinja James (2017) u svojem istraživanju koje se temelji na proučavanju aktivnosti mozga zaključuje kako osjetilni i motorički sustavi postaju povezani samo kad pojedinci uče samostalno generiranim akcijama. Vještina pisanja znatno utječe na sposobnost male djece da prepoznaju slova. Služi za povezivanje vizualne obrade s motoričkim iskustvom. U vlastitoj praksi i Maria Montessori uočila je važnost kretanja u malog djeteta kao pripremne aktivnosti za ovladavanje složenijem vještinama poput pisanja.

4.4.2.2. ČITANJE I PREDVJEŠTINE ČITANJA

Čitanje je „proces usvajanja kakva teksta na temelju prethodnog poznavanja barem njegova jezika i pisma, ako već ne i vrsne, stilske, autorske, povijesne i kulturne pripadnosti. Upošljava čitateljsku sposobnost uočavanja, prepoznavanja, povezivanja i tumačenja znakova radi završnog shvaćanja sadržaja, poruke, ideje, značenja ili smisla, za koje se obično drži da ih tekst prenosi” (preuzeto sa <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=13429>).

Čudina-Obradović (2014) navodi kako na razvoj čitanja utječu mnogi vanjski i unutarnji čimbenici. Važan utjecaj ima obitelj koja prenosi određena uvjerenja i sustav vrijednosti, određenog je socioekonomskog statusa i osigurava poticajnu okolinu. Uspostavlja emocionalni odnos te svojom prisutnošću pruža potporu djetetu. Osim obitelji, ne smijemo zaboraviti na odgojno-obrazovne ustanove u kojima današnja djeca provode mnogo vremena. Unutarnji čimbenici dijelom su vezani za osobine svakog pojedinca, a to su pravilna genetska aktivnost i neoštećen rad živčanog sustava za govor, ali i ostalih sustava. Fonemska svjesnost, dekodiranje (primjena abecednog načela), tečnost, rječnik i razumijevanje kao glavne sastavnice čitanja jednako su važni unutarnji čimbenici. Na njihovo usavršavanje utječe motivacija, a ona se prepoznaje u ustrajnosti i aktivnom umnom naporu za ostvarivanje glavnog cilja čitanja. Međusobnim djelovanjem vanjskih i unutarnjih čimbenika dijete će ovladati vještinom čitanja. Ova složena vještina naučena je kada dijete ima razvijen govor, razumije razliku između govora i pisma, osvijestilo je proces prijenosa govora u pismo te shvaća važnost dogovorenih pisanih načela.

Usvajanje čitanja počinje u predškolskom razdoblju koje je i pripremno vrijeme za ovu složenu vještinu. Tada dijete ovladava sluhom i govorom te bi do šeste godine

trebalo znati prepoznati i razlikovati glasove, uočiti rimu, izdvajati prvi glas u riječi i pridodati mu ostatak riječi, zajedno pročitati nekoliko kraćih riječi. U razdoblju početnog čitanja dijete prepoznaje sva slova i glasove, povezuje ih u riječi/rečenice i shvaća njihov smisao. Osnovni je proces u ovom razdoblju dešifriranje. Tek u drugom razredu počinje razdoblje usavršavanja. Čitanje, tj. dekodiranje teksta, potpuno se automatizira u trećem razredu kada dijete može detaljnije analizirati čitanje. Ovu završnu etapu nazivamo zrelo čitanje.

Predvještine čitanja koje se stječu u predškolskom razdoblju preduvjet su za ovladavanje jezične djelatnosti čitanja. Prema Čudini-Obradović (2004) ključne predvještine su razvijenost govora i prostorne orijentacije u tekstu, prepoznavanje riječi kao temeljnih jedinica u tekstu i razvijenost glasovne osjetljivosti. Govorna se razvijenost očituje u izražavanju misli i želja te razvijenom rječniku kojim dijete može imenovati predmete i bića u svojoj okolini. Prostorna orijentacija u tekstu odnosi se na pravilno držanje knjige i okretanje stranica, razumijevanje i praćenje smjera pisanog teksta te povezivanje izgovorene riječi sa slikom (ako je riječ o slikovnici).

Nedostatak pojedinih predvještina može djetetu otežati učenje i biti uzrokom daljnjih poteškoća. Važna je uloga odgojitelja koji će izabrati i osmisliti metodičke postupke kako bi stvorio poticajnu okolinu i time povećati djetetovu motivaciju da može, kako kaže Marija Montessori, „uhvatiti i shvatiti”.

4.5. METODIČKI POSTUPCI ODGOJITELJA U RAZVOJU PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA

Metodika je znanstvena disciplina (prema Bežen, Budinski i Kolar Billege 2012; Bežen 2008). Metodičke teorije, metodičko znanje i struktura određuju odgojno-obrazovni proces. Različite znanstvene spoznaje potrebne su za oblikovanje i provedbu metodike. Nalaze se u matičnim (izvornim) znanostima i temeljnoj odgojno-obrazovnoj znanosti. Matične su one znanosti iz kojih se uzima sadržaj. Ako je riječ o metodici hrvatskog jezika, bile bi to lingvistika, znanost o književnosti, filmologija, stilistika, mediologija itd. Temeljne odgojno-obrazovne znanosti su psihologija, pedagogija, edukologija, sociologija i filozofija. Ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa ovisi o karakteristikama djece te oblikovanim i svrhovitim smjernicama.

Izostanak odgojiteljeva metodičkog znanja utječe na kvalitetu ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa. Stoga odgojitelj treba raspolagati znanjem o sadržaju (matičnim znanostima) i znanjem o načinu oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. Neizostavan je didaktički transfer ili prijenos koji označuje preoblikovanje znanja iz izvornih znanosti u metodiku određenog područja. Prisutnost različitih znanstvenih disciplina u oblikovanju metodike pridonosi interdisciplinarnosti metodičkog polja (područje preklapanja). Stupanj zrelosti djeteta određuje odnose u metodičkom polju. U predškolskom razdoblju najveći udio čine temeljne odgojno-obrazovne znanosti, dok je udio matičnih znanosti najmanji. Omjeri variraju ovisno o stupnju obrazovanja i dobi pojedinca.

Metodički proces sastoji se od manjih, sadržajem i vremenom određenih postupaka koji su međusobno povezani. U predškolskoj ustanovi metodički se postupak može odrediti kao radni proces, tj. način obavljanja radnje i aktivnosti, komuniciranja i ponašanja odgojitelja i djece te priprema i planiranje samog procesa. Prema Bežen i sur. (2012) on se sastoji od polaznika, tj. djeteta, sadržaja i njegove odgojno-obrazovne svrhe, odgojitelja koji organizira vrijeme i mjesto te određenih metoda kojima se oblikuje sadržaj. Najvažnije je obilježje metodičkog postupka njegovo oblikovanje prema individualnim razvojnim potrebama svakog djeteta (Budinski i Kolar Billege 2015), istovjetno je i u Montessori pedagogiji. Odgojno-obrazovni proces u svojoj zamisli i provedbi trebao bi biti usklađen sa suvremenim znanstvenim dosezima poimanja djeteta i djetinjstva (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014). Shvaćanje djeteta kao cjelovitog bića temelji se na cjelovitom istodobnom učenju svih razvojnih područja te prilagođenosti odgojno-obrazovnih postupaka mogućnostima, interesima, potrebama i sposobnostima djeteta. Ono uči igrom i raznovrsnim stvaralačkim aktivnostima gradeći tako svoje znanje. Stupa u interakciju s drugom djecom i odraslima čime se potiče autonomija i emancipacija svakog pojedinca. Otkriva svoje jake i slabe snage. Spoznaje osobine i svojstva raznih pojava i predmeta. Svako je dijete socijalni subjekt s jedinstvenim potrebama, pravima i mogućnostima. Dijete je individua koja posjeduje vlastito mišljenje i kulturu. U predškolskoj bi ustanovi svako dijete trebalo imati jednake prilike za razvoj i razvitak, osjećaj ravnopravnosti, prihvaćenosti i poštovanja te biti aktivno uključeno u sve sastavnice odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, djetetova se individualnost očituje i u njegovim stvaralačkim i izražajnim potencijalima. Kao aktivni građani zajednice i aktivni subjekti vlastitog razvoja, djeca

bi trebala sudjelovati u kreiranju života zajednice vrtića i šire. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014).

Predškolska bi ustanova trebala osigurati djetetovu dobrobit, ali i omogućiti cjelovit razvoj, odgoj i učenje te razvoj temeljnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa trebaju biti integrirani u svakodnevni ritam zajedničkog života djece, odgojitelja i ostalih djelatnika predškolske ustanove. Zahvaljujući raznovrsnim metodičkim postupcima odgojitelja, dijete razvija temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje, a to su: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. Razvoj predvještina čitanja i pisanja obuhvaća većinu temeljnih kompetencija te se raznim metodičkim postupcima stvaraju uvjeti za ostvarivanje postavljenih ishoda učenja i daljnje napredovanje. Važnost metodičkih postupaka očituje se u povezanosti s daljnjim školskim uspjehom i prevenciji mogućih jezičnih poteškoća i poremećaja.

Moomaw i Hieronymus (2008) navode ciljeve metodičkih postupaka u razvoju vještina čitanja i pisanja. To su: osiguravanje stupanja u kontakt s čitanjem i pisanom riječju u usmjerenim i spontanim svakodnevnim aktivnostima, podržavanje i poticanje motivacije i samopouzdanja prilikom obavljanja raznih aktivnosti, omogućavanje svladavanja preduvjeta za daljnji razvoj i proširivanje rječnika. Daljnji razvoj uključuje osvješćivanje fonemske svjesnosti, prepoznavanje slova, početke uporabe abecednog načela i globalno čitanje. U metodičke postupke koje oni predlažu ubrajaju se izrada kartica s imenima, izrada velikih slikovnica, interaktivnih ploča, banka riječima, skupljanje različitih tiskanih materijala iz okoline, igranje grupnih igara, pjevanje različitih pjesmica plješćući ritam, traženje rime, osiguravanje kutka za pisanje, izrada velikih grupnih ili malih džepnih slikovnica, briga i načini čuvanja knjiga i pisaćeg pribora.

Metodičke postupke odgojitelja u Sloveniji opisao je Grginič (2007). Temelje se na realnim, svakodnevnim situacijama u kojima žive djeca i odrasli. Djeca bi u sobi svoje odgojne skupine trebala imati osiguran prostor za početno čitanje i pisanje, s odgovarajućim materijalom i sredstvima. Odgojitelji, roditelji i djeca zajedno mogu sakupljati stare i nove časopise, knjige, letke i tako upotpunjavati svoju knjižnicu. Naglašava važnost suradnje roditelja i odgojitelja te da je potrebno organizirati

radionice na kojima bi se roditelji upoznali s važnošću razvijanja predvještina te literaturom i osnovnim igrama. Metodički postupci odgojitelja trebali bi se usmjeriti na razvoj sluha i fonološke osjetljivosti te sprečavati izvore stalne buke u odgojnoj skupini. Podrazumijevaju igranje igara zvukovima, riječima, rimom (prepoznavanje rime, odgovaranje rimom, glasovno razvrstavanje zvukova) te pronalaženje prvog i zadnjeg glasa u riječi (glasovni domino, izbacij uljeza, slikovno pismo itd.) (Čudina-Obradović 2004).

Razvoj govora i razumijevanje smisla može se potaknuti svakodnevnim razgovorom, dramaturgijama poznatih i izmišljenih priča, čitanjem slikovnica (s riječima i bez riječi), zapisivanjem djetetovih riječi/priča, zajedničkim čitanjem knjiga i slikovnica (okretanje stranica, slijeđenje teksta, dijaloško čitanje, prepričavanje ilustracija), osmišljavanjem drugog početka/završetka priče, osmišljavanjem priče s promjenom radnji likova ili dodavanjem/oduzimanjem likova, prepoznavanjem natpisa i slova u okruženju, igrama trgovine, tržnice, pošte, banke (s natpisima). Odgojitelj bi u svakodnevnim razgovorima trebao poticati govorenje uz pohvalu govora, proširivati djetetov izričaj, postavljati pitanja otvorenog tipa, omogućavati stanke i očekivanja djetetova odgovora. Prepričavanje priča bit će poticajnije ako se priča s pomoću fotografija spomenutih predmeta ili samim tim predmetom. Ono će utjecati na shvaćanje elemenata priče i usvajanje tijeka fabule. Usto, odgojitelj bi trebao omogućiti djeci prepričavanje, pričanje i smišljanje priča upotrebom različitih medija (Čudina-Obradović 2004). Upoznavanje abecednog načela ili veze između glasa i slova potiče se gledanjem i listanjem raznih slovarica i abecednih knjiga, izradom i igrom pokretnih slova od različitih materijala, izradom vlastitih ili grupnih slikovnica slova, parnih slika slova i slovnog domina, hrabrenjem djetetova potpisivanja, slanja i primanja obavijesti te uočavanjem sličnosti među riječima i slovima. Odgojitelj djecu upoznaje sa značenjem teksta i pisma usmjeravanjem pažnje na mnogostruke načine korištenja teksta i pisma (natpisi na ulazu u vrtić, na vratima itd.) te korištenjem simbola kao zamjene za riječi (čitanje oznaka upozorenja i opasnosti, znakovi u prometu, izviđački znakovi itd.). Djeca mogu osmisлити svoje znakove i simbole koji će označavati neko biće, predmet ili pojavu te tako stvarati priče.

Za određivanje svojeg metodičkog postupka, odgojitelj ponajprije treba imati teorijska i metodička znanja o predvještinama (njihovo određenje, čimbenici, svrha) te biti motiviran za svakodnevno preispitivanje vlastitih postupaka

(samoevaluacija/samorefleksija), željeti unaprijediti praksu i svoj profesionalni razvoj. Nadalje, trebao bi biti upoznat s temeljnim zakonskim okvirom za predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojno-obrazovni ishodi učenja djece prikazani su određenim kompetencijama, tj. očekivanim znanjima, vještinama, vrijednostima, stajalištima i sposobnostima djelovanja djeteta nakon što završi svoje predškolsko obrazovanje, a iznesene su u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Na temelju metodičkog sadržaja, metodičkih predložaka i instrumentarija odgojitelj određuje svoje metodičke postupke koji trebaju biti u skladu s definiranim ishodima učenja i znanstvenim spoznajama matičnih i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (Budinski 2017). Pritom je učitelj odnosno odgojitelj nezamjenjiv stručnjak (Budinski 2019).

Uvjeti u kojima se ostvaruju postupci odgojitelja trebaju biti usklađeni s vrijednostima i načelima Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Vrijednosti usmjeravaju razvoj pojedinca prema osobnoj i društvenoj dobrobiti te uključuju znanje, humanizam i toleranciju, identitet, odgovornost, autonomiju i kreativnost. U načela se ubrajaju prilagodljivost odgojno-obrazovnog procesa (prilagodba djetetovim interesima, potrebama i sposobnostima te ukidanje strogih vremenskih, prostornih ili organizacijskih shema), partnerstvo odgojitelja, obitelji i lokalne zajednice (temelji se na otvorenoj, podržavajućoj, dvosmjernoj komunikaciji), osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju (kvalitetna suradnja predškolske ustanove, obitelji i osnovne škole) i spremnost odgojitelja na kontinuirano učenje i unapređenje svoje prakse. Metodički postupci odgojitelja temelje se na njegovu metodičkom i teorijskom znanju. On stvara optimalno okružje nudeći raznovrsne aktivnosti i potičući mnogobrojne komunikacijske situacije za cjelovit razvoj predvještina. Priprema i sposobnost samoevaluacije, proučavanje suvremene stručne i znanstvene literature te partnerstvo s roditeljima i kolegama pridonose odgojno-obrazovnoj kvaliteti, tj. kvaliteti metodičkog čina i odgojiteljevih metodičkih postupaka.

5. MONTESSORI VJEŽBE (METODIČKI POSTUPCI) IZ PODRUČJA JEZIKA

Područje jezika primarni je dio Montessori programa jer njegove sadržaje nalazimo i u svim ostalim područjima. Maria Montessori promatranjem djeteta i njegovih razvojnih faza osmislila je metodičke postupke koje je nazvala vježbama iz pet područja: područja praktičnog života/samostalnosti, područja za poticanje osjetilnih iskustava/senzorike, područja za poticanje govora/jezika, područja matematike i područja kozmičkog odgoja.

Postupci uključuju razne posebno osmišljene didaktičke materijale koje je Maria Montessori nazvala priborom, a usmjereni su na razvoj dječjeg rječnika i komunikacije među ljudima te na vještine pisanja i čitanja. U nastavku slijedi pregled Montessori vježbi iz područja govora/jezika.

5.1. KARTICE ZA IMENOVANJE SA SLIČICAMA

Pribor sadržava kartice sa slikama u košarici, a uključuju fotografije okoline u kojoj žive ljudi i pojmovi vezani uz njih, kao jedno područje, te svijet prirode koji čine biljke i životinje.

Dijete neposredno uči nove riječi, ponavlja i utvrđuje poznate nazive za predmete, biljke i životinje. Posredno se obogaćuje djetetov rječnik, razvija opažanje, pozornost, pamćenje i mišljenje.

Postupak sadržava sljedeće korake. Dijete samo odabire košaricu s karticama. Kartice se poslože na stol. Posljednju karticu nazivamo „predstavničkom” jer predstavlja viši pojam, npr. odjeću, vremenske uvjete i sl. Na njoj su umanjene slike svih kartica u nizu.

Odgojitelj djetetu pokazuje jednu po jednu karticu pitajući ga „Što je to?”. Ispravno imenovane kartice odgojitelj odlaže u okomiti niz s desne strane. Kartice koje nisu ispravno imenovane, posložene su u odvojeni niz. Nakon rada sa svim karticama, uvode se kartice koje dijete nije ispravno imenovalo s pomoću vježbe (postupka) triju stupnjeva spoznavanja, što je detaljno objašnjeno u trećem poglavlju. Pritom se koriste dvije poznate uz jednu nepoznatu karticu.

Na kraju, dijete samo može provjeriti ispravnost svoga rada, jer na poledini svake kartice nalazi se „kontrolna točka” koja je u boji. Svaka skupina kartica druge je boje.

5.2. SLIČICE IMENICA IZ OKOLINE

Pribor se sastoji od dva ista skupa kartica s fotografijama stvari, bića ili pojava iz okoline (namještaj, životinje, instrumenti, cvijeće...). Jedan skup kartica ima ispisan pojam ispod onoga što prikazuje fotografija na kartici, a drugi skup kartica sastoji se od dva dijela: kartica s fotografijom i od kartice s ispisanim pojmom koji predstavlja karticu s fotografijom. Nalaze se u kutiji ili na pladnju.

Dijete neposredno obogaćuje svoj rječnik i razvija globalno čitanje. Ono posredno razvija vizualnu percepciju, pozornost, pamćenje, mišljenje i govor.

Odabire se „radno mjesto” u prostoriji skupine koje može biti stol ili tepih. Pribor se donosi na odabrano mjesto. Kartice s ispisanim pojmovima ispod pripadajuće fotografije slažu se u okomiti niz uz lijevi rub tepiha ili stola. Kartice s fotografijama slažu se u parove tako da se odlože desno od kartice s ispisanim pojmom ispod fotografije. Kada je dijete naučilo nazive svih fotografija na karticama, pridružuju se kartice s riječima. Dijete će gledati riječ u cjelini ali i fotografiju te će tako nalaziti parove. Važno je polako provjeravati svaku riječ dok ne nađe istu u stupcu.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava okrećući kartice jer se na njihovoj poledini nalaze „kontrolne točke”. Dakle, svaka kartica iz jednog skupa bojom odgovara karticama s fotografijom i pojmom iz drugog skupa.

5.3. VJEŽBE S METALNIM OKVIRIMA I UMETCIMA

Pribor se sastoji od dva drvena stalka od kojih svaki sadržava po 5 ružičastih metalnih okvira s odgovarajućim plavim umetcima koji u sredini imaju držač. Prvi stalak ima kvadrat, pravokutnik, trokut, trapez, peterokut, dok drugi stalak čine elipsa, oval, zaobljeni trokut i djetelina. Osim stalaka potrebna je čvrsta podloga i papiri koji

veličinom odgovaraju okvirima (14 x 14 cm). Po jedan komad drvene bojice nalazi se u stalku koji bojom odgovara drvenoj bojici. Potreban je držač za tri bojice (crvena za okvir, plava za umetak te boja po izboru djeteta za ispunjavanje oblika).

Dijete neposredno ovladava vještinom držanja olovke u tzv. tronošcu, učeći voditi olovku po podlozi te ostajati unutar zadanih granica prilikom povlačenja crta. Posredno ono razvija finu motoriku, okulomotornu koordinaciju, vizualnu percepciju, pozornost i pamćenje. Ujedno je ovo i priprema za grafomotoričko izražavanje i pisanje.

Vježba počinje donošenjem pribora na stol (jedan metalni okvir s pripadajućim umetkom). Okvir se pažljivo stavlja na papir tako da se rubovi poklapaju. Pridržava se palcem i kažiprstom nedominantne ruke. Dominantnom rukom, crvenom bojicom ucrtava se oblik unutar okvira od gore prema dolje u smjeru kazaljke na satu u neprekinutom potezu. Okvir treba podići i odložiti na stol te promotriti učinjeno. Prilikom ucrtavanja umetka, on se polaže točno na prethodno nacrtani oblik uz pomoć okvira. Umetak se ocrtava plavom bojicom u smjeru kazaljke na satu. Treba ga podići i odložiti na stol te promotriti učinjeno. Pri ispunjavanju nacrtanog oblika koristi se treća bojica. Za početak se oblik ispunjava povlačenjem linija, crta u razmaku od oko 1cm tako da nastane cik-cak crta. Prilikom ispunjavanja podlaktica je položena na podlogu i šaka se pokreće iz zgloba.

Provjera ispravnosti je vizualna. Dijete najprije opcertava sve okvire i umetke pojedinačno koje zatim može kombinirati i stvarati složenije, neobičnije oblike ispunjavajući ih raznim linijama i bojama.

5.4. PREPOZNAVANJE GLASOVA U RIJEČIMA

Pribor čine djeci poznati predmeti (3 – 5 komada), a nalaze se u kutiji s tri pretinca. U jednom su pretincu predmeti koji počinju istim glasom (npr. lokot, lutka, lav). U drugom predmeti koji sadržavaju isti glas u riječi (npr. olovka, klupa, kugla). U zadnjem su pretincu predmeti koji završavaju istim glasom (npr. jarbol, gol, stol).

Dijete neposredno vježba prepoznavanje određenih glasova na početku riječi, unutar nje i na kraju riječi te se tako priprema za pisanje. Posredno se priprema i za čitanje.

Najprije se pribor donosi na stol. Rad se počinje tako da dijete imenuje predmete iz prve ladice. Odgojitelj pita dijete: „Čuješ li iste glasove u ovim riječima?“ i „Koje?“ Dijete opaža da sve riječi sadržavaju isti glas. Kada dijete spozna gdje su glasovi, isti postupak ponavljamo s predmetima iz zadnjeg pretinca. Zatim pomiješamo predmete iz obje skupine i dijete ih treba razvrstati prema početnom i završnom glasu u riječi. Ako je i dalje zainteresirano, nastavljamo s predmetima iz drugog pretinca. Ovako se može provesti postupak sa svim glasovima.

Ispravnost provjerava odgojitelj sluhom i vidom.

5.5. PREDMETI I RIJEČI

Pribor se sastoji od košara ili kutija s predmetima i kartica s odgovarajućim nazivima tih predmeta.

Dijete neposredno uvodimo u čitanje pri čemu uočava da je riječ skup glasova pisan slovima. Tako posredno obogaćuje svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol ili na tepih te se jedan po jedan predmet vadi, imenuje i stavlja u okomiti niz. Uzima se jedna po jedna kartica s ispisanim riječima, pročita se i stavlja pokraj odgovarajućeg predmeta. Nakon što je odgojitelj stavio sve kartice potiče dijete da i ono pokuša čitati. Dijete pritom uz našu pomoć može spajati glasove u riječ. Predmeti se zatim vraćaju na mjesto, a dijete poslije može napisati nazive na papirnate trake i usporediti ih s ispisanim gotovim karticama.

Na početku odgojitelj provjerava ispravnost, a zatim se „kontrolnim točkama“ provjeravaju pogreške u kojoj predmet i pripadajući pojam na poleđini imaju „kontrolnu točku“ iste boje.



Slika 3 Predmeti i riječi na početku primjene Montessori vježbe (metodičkog postupka) (iz vlastitog albuma)

5.6. POČETNA SLOVA I PREDMETI

Pribor se sastoji od kutijice s 9 do 12 malenih predmeta koji predstavljaju početne glasove i kartice sa slovima abecede. Na kutijicama je označeno koja slova predstavljaju predmeti u njima.

Dijete neposredno uočava početni glas u riječi te povezuje glas i slovo, a posredno uvježbava čitanje obogaćujući svoj rječnik.

Ova vježba radi se s tri kutijice i tri odgovarajuća slova. Postupak je sljedeći. Na tepih ili stol donosi se pribor. Kutijice se postavljaju u vodoravni niz uz gornji rub stola ili tepiha. Ispod njih postavljaju se kartice sa slovima abecede koja odgovaraju onima na kutijici. Također su u vodoravnom nizu. Odgojitelj izvadi jedan predmet, imenuje ga i stavlja ispod odgovarajućeg slova (npr. predmet – krava ispod kartice s ispisanim slovom k). Postupak se ponavlja sa svim predmetima iz svake kutijice te se pritom stvara okomiti niz predmeta ispod postavljenih slova. Predmeti se zatim skupe i promiješaju pa dijete samostalno ponavlja prethodno predočeni postupak.

U početku odgojitelj provjerava ispravnost, a zatim se taj postupak provodi „kontrolnim točkama” u kojima predmet i pripadajuće slovo na poleđini imaju „kontrolnu točku” iste boje te se tako zamjenjuje odgojitelja i provodi kontrola ispravnosti.

5.7. POČETNA SLOVA I SLIČICE

Pribor sadržava košaricu s pet kartica s označenim slovima abecede i košaricu s četiri kartice s fotografijama za svako pojedino slovo.

Dijete neposredno uvježbava prepoznavanje početnog glasa u riječima, povezujući glas i slovo uz pomoć fotografije, a posredno proširuje rječnik.

Svaka vježba počinje tako da se pribor donese u prostor za rad (tepih ili stol). Kartice sa slovima vade se jedna po jedna u vodoravan niz uz gornji rub prostora za rad. Odgojitelj izvadi jednu karticu s fotografijom, imenuje ju i stavlja ispod odgovarajućeg slova. Postupak se ponavlja sa svim karticama s fotografijama

stvarajući okomiti niz ispod svakog slova. Kartice s fotografijama skupe se i pomiješaju te dijete samostalno ponavlja postupak.

Na početku ispravnost provjerava odgojitelj, a zatim dijete uz pomoć „kontrolne točke” u kojoj predmet i pripadajuće slovo na poledini imaju „kontrolnu točku” iste boje.

5.8. SLOVA OD BRUSNOG PAPIRA

Pribor sadržava pribor za senzibilizaciju prstiju, kutije sa slovima otvornici (samoglasnici) na plavim, a zatvornici (suglasnici) na ružičastim drvenim pločicama veličine 14 x 14 cm. Kutije čine skup malih rukopisnih (pisanih) slova, skup s malim formalnim (tiskanim) uspravnim slovima i skup s velikim formalnim (tiskanim) uspravnim slovima.

Dijete neposredno uči slova (znakove za glasove), povezuje glas i slovo, razvijajući slušno i vidno opažanje. Ujedno se priprema za pisanje neposrednim povezivanjem osjeta vida, sluha i opipa razvijajući koncentraciju i usredotočenost. Vid je itekako aktivan pri prepoznavanju simbola. Sluh je aktivan pri slušanju izgovorenih glasova, dok opip aktivira mišiće pri dodirivanju oblika slova. Posredno se dijete priprema za čitanje.

Nakon što se pribor donese na „radno mjesto”, napravi se senzibilizacija prstiju. Odgojitelj odabire tri pločice sa slovima različitim po njihovoj zvučnosti i obliku (npr. a, m, t). Nedominantnom rukom pridržava se pločica dok kažiprstom i srednjakom dominantne ruke polagano prelazimo po slovu na način na koji ga pišemo. Dodirivanje navedenim prstima ujedno je praktična priprema za pravilan hvat olovke pri pisanju. Zatim se izgovara glas koji predstavlja slovo, a istodobno se nekoliko puta ponavlja postupak njegovog dodirivanja. Djetetu se ponudi da učini isto kako mu je pokazano. Postupak se ponavlja i s preostalim slovima. Slova se pomiješaju i provodi se vježba u tri stupnja spoznavanja.

Nakon toga slijede vježbe vezane uz spoznavanje slova. Za početak odgojitelj napiše slovo, a zatim ga dijete treba pročitati ili zapisati nakon što čuje izgovoreni glas. Djetetu je ponuđeno pisanje na ploči bez crtovlja kredom pri čemu treba paziti da ima dovoljno prostora za pisanje slova koje je jednake veličine kao i ono od brusnog papira.

Može se pisati i na pješčanoj podlozi kažiprstom i srednjakom dominantne ruke ili posebnom pisaljkom (npr. drvenim štapićem). Pisati se može i na papiru, u zraku, na poleđini pločice slova od brusnog papira. Izazov je zatvorenih očiju prelaziti po slovu.

Važno je napomenuti kako djetetu treba osigurati dovoljno vremena za izvođenje ovih vježbi te pisati slovima jednakima priboru. Počinje se pisanim slovima jer ona „teku” (Lawerence 2003). Djetetova ruka kreće se u potrebnim smjerovima, a da pritom previše ne pritišće podlogu. Piše brže i slova su čitkija (Lawerence 2003).

Valja početi pisanjem slova kako bi dijete razumjelo smisao pisanja, a to je da slova čine riječ, riječi rečenicu itd. Djeca najčešće žele napisati svoje ime, nazive predmeta i osoba koje su mu bliske. Pisanje na papirnim trakama omogućuje da ih dijete lako može baciti ako to želi. Prilikom pisanja odgojitelj treba imati takav položaj da dijete može vidjeti što piše te da pritom može istaknuti neprekinuti slijed pisanja.

Provjera ispravnosti je vizualna i taktilna odnosno prstima se prelazi s hrapave na glatku površinu pločice, ali čini je i odgojitelj.



Slika 4 Slovo od brusnog papira i plastelina (minuskula formalnog uspravnog pisma). (Obje slike preuzete iz osobnog albuma)



Slika 5 Pisanje formalnog uspravnog pisma u pijesku u boji.

5.9. SLOVARICA ILI POKRETNABECEDA

Pribor uključuje tri slovarice podijeljene na 30 odjeljaka, u kojima je nekoliko primjeraka pojedinog slova abecede, i podlogu s crtovljem (drvena ili platnena). Prva slovarica sastoji se od drvenih ili plastičnih slova koja veličinom i bojom odgovaraju onima od brusnog papira pri čemu se poklopac uvijek koristi za prenošenje slova do

„prostora za rad”. Druga slovarica sadržava sva slova istog oblika, ali veličinom manja u plavoj (otvornici) i crvenoj (zatvornici) boji. Treća slovarica sadržava mala formalna uspravna slova (minuskule) na malim karticama tako da su na jednoj strani minuskule, a na drugoj majuskule (velika slova). Slovarice uključuju i interpunkcijske znakove: točku, zarez, upitnik, uskličnik i navodnike.

Dijete se neposredno priprema za pisanje i prelazi na čitanje. Ujedno uvježbava glasovnu analizu i sintezu te utvrđuje vezu slova i glasa. Tako se posredno potiče na vlastito pismeno izražavanje.

Otvora se prva slovarica i odgojitelj djetetu ponudi da potraži slova koja poznaje. Slova se poslože na poklopac i odnose se na tepih. Odgojitelj izgovara jednu riječ od izabranih slova (npr. lav). Slijedi glasovna analiza l-a-v. Dijete sluša glasove i polaže slova u riječ s lijeva na desno. Odgojitelj ponovno izgovara riječ kako bi dijete čulo sve glasove. Slijedi izgovaranje druge riječi koje dijete slaže na poticaj.

Druga slovarica donosi se na tepih, a zatim i podloga s crtovljem koja se odlaže desno od slovarice. Odgojitelj izgovara riječ, a dijete slaže riječ slovo po slovo na crtovlje s lijeva na desno pazeći pritom da slova nisu razmaknuta.

Treća slovarica služi za objašnjenje uporabe velikih slova. Odgojitelj zamoli dijete da donese „a” iz kutije sa slovima od brusnog papira te iz prve i druge slovarice. Pojedinačno ih polaže na „radno mjesto”. Odgojitelj pokazuje djetetu treću slovaricu iz koje izvadi „a” te ga potiče da promotri donesena „a” i uvidi kako su jednaka. Zatim dodaje „a” iz treće slovarice. Na njegovu molbu dijete okreće karticu na kojoj se nalazi veliko formalno uspravno slovo „A” i objašnjava kako je to „a” isto, ali veliko te da se njime koristimo za početak imena i rečenice. Time se dijete uvodi u uporabu velikih slova.

Provjera ispravnosti je na odgojitelju.

5.10. KOŠARICE S MALENIM PREDMETIMA

Pribor sadržava košarice s predmetima (umanjeni predmeti, sitne igračke ili figurice) i slovaricu.

Dijete neposredno uvježbava glasovnu analizu i sintezu, dok posredno potiče dijete na pismeno izražavanje.

Navedeni pribor donosi se na „prostor za rad”. Slovarica se postavlja u gornji lijevi rub, a košarica s predmetima ispod nje. Iz košarice odgojitelj uzima jedan predmet, imenuje ga i rastavlja na glasove. Predmet se stavlja na podlogu lijevo gore uz ponovno izgovaranje riječi. Odgojitelj potiče dijete da sastavi odgovarajuću riječ uz predmet slovima iz slovarice. Postupak se ponavlja dok svim predmetima iz košarice ne budu pridružene odgovarajuće riječi. Odgojitelj potiče dijete da ih zapiše, a može ih i nacrtati.

Ispravnost provjerava odgojitelj. Kontrolne kartice mogu biti s ispisanim pojmovima i fotografijama predmeta koje je izradio odgojitelj.

Važno je često mijenjati sadržaj košarice.



Slika 6 Slovarica s formalnim uspravnim malim slovima hrvatske abecede i sitni predmeti pridruženi prema principu početnog slova. (iz osobnog albuma)

5.11. ČITANJE UZ MALENE PREDMETE

Pribor uključuje pladanj na kojem je kutija u kojoj je nekoliko sitnih predmeta (3 – 5), koji po mogućnosti imaju isti početni glas, te kutija s papirnim trakama i olovkom.

Dijete neposredno pridružuje napisane riječi predmetima, uvježbava glasovnu analizu i sintezu, dok posredno uči čitati obogaćujući svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol. Dijete otvara kutiju, izvadi predmete i imenuje ih. Odgojitelj tada kazuje djetetu kako će napisati nazive predmeta iz kutije. Zatim uzima

papirnu traku i olovku te polako izgovarajući zapisuje naziv jednog predmeta (npr. metla). Nakon toga potiče dijete da pročita riječ sve brže. Zapisanu riječ odgojitelj postavlja pored predmeta. Na isti način odgojitelj nastavlja i s preostalim predmetima u dva okomita niza od kojih jedan čine predmeti, a drugi pripadajući nazivi ispisani na papirnoj traci. Odgojitelj pomiješa ispisane nazive i daje djetetu da ih stavi na odgovarajuće mjesto. Postupak se ponavlja, a predmeti se pritom miješaju.

Ispravnost provjerava odgojitelj.

5.12. ČITANJE UZ STVARNE PREDMETE

Pribor uključuje pladanj na kojem je kutija u kojoj je nekoliko stvarnih predmeta (3 – 5) koji po mogućnosti imaju isti početni glas te kutija s papirnim trakama i olovkom.

Dijete neposredno pridružuje napisane riječi predmetima, razvija opažanje, pozornost, pamćenje i mišljenje, dok posredno uči čitati obogaćujući svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol. Svi predmeti iz kutije se izvade i postave u jedan okomiti niz na lijevoj strani. Odgojitelj uzima papirnu traku i olovku te polako zapisuje naziv jednog predmeta (npr. badem) te ga istodobno izgovara. Zatim potiče dijete da pročita riječ sve brže. Zapisanu riječ odgojitelj postavlja desno od predmeta. Nazivi čine drugi okomiti niz desno od predmeta. Kada su sve riječi zapisane, odgojitelj zapisuje nazive predmeta iz bliže okoline te potiče dijete da pročita naziv i donese odgovarajući predmet (npr. čašu) pri čemu dijete razvija pamćenje pročitanog. Odgojitelj djetetu može ponuditi kutiju s već ispisanim nazivima predmeta iz njegove bliže okoline koje može označiti postavljajući nazive uz pripadajući predmet.

Ispravnost provjerava odgojitelj.

5.13. KOŠARICE SA SLIČICAMA

Pribor se sastoji od košarica s karticama na kojima su razne fotografije, papirnih traka i olovke.

Dijete neposredno uvježbava glasovnu analizu i sintezu riječi, dok posredno usavršava početno čitanje.

Nakon što je pribor donesen na stol odgojitelj niže okomito kartice s fotografijama. Zatim na papirnu traku ispisuje naziv predmeta s kartica i daje djetetu da ga pročita i pridruži odgovarajućoj kartici. Ispisani nazivi čine drugi okomiti niz desno od kartica s fotografijama. Postupak se ponavlja sa svim karticama.

Ispravnost provjerava odgojitelj.

5.14. ČITANJE NALOGA

Pribor sadržava papirne trake i olovku na poslužavniku ili kartice s već ispisanim nalogima.

Dijete neposredno čita s razumijevanjem, dok posredno usavršava pravilno čitanje pripremajući se za pisanje.

Nakon što je pribor donio na stol odgojitelj ispisuje nalog ili uzima jednu karticu s ispisanim nalogom, npr. Podigni ruke. Dijete čita i izvršava nalog. Postupak se nastavlja sa svim nalogima dok god dijete pokazuje interes. Dijete može samo napisati nalog za drugo dijete.

Ispravnost provjerava odgojitelj ili dijete koje je već usavršilo čitanje s razumijevanjem.

5.15. TRAKE SA SLIČICAMA

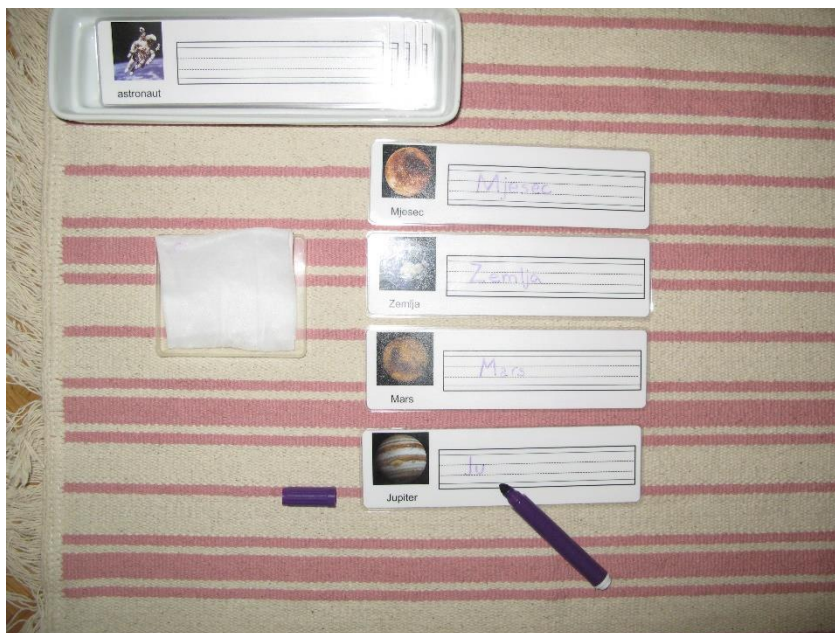
Pribor se sastoji od plastificiranih kartica na kojima je s lijeve strane mala fotografija, a pored nje crtovlje koje nalikuju na pisanku B, flomaster za plastičnu ploču i krpica na pladnju.

Dijete neposredno uvježbava početno pisanje i čitanje, dok posredno obogaćuje svoj rječnik.

Pribor se postavlja na stol. Dijete imenuje fotografiju s kartice, rastavlja riječ na glasove te je zatim zapisuje na karticu na crtovlje za pisanje. Postupak se ponavlja dok dijete ne ispiše sve kartice te ih zatim obriše krpicom i vraća pribor onamo gdje ga je i uzelo kako bi ga moglo uzeti drugo dijete koje je zainteresirano za isti postupak.

Ispravnost provjerava odgojitelj.

Ova vježba može imati razne inačice kao što su ispisani pojmovi ispod fotografije koje dijete prepisuje pazeći na redosljed slova te glasovnu analizu i sintezu. Djetetu mogu biti ponuđene i kartice koje pored fotografije u crtovlju za pisanje imaju ispisani pojam po kojem dijete piše prateći oblik slova. Tako uvježbava analizu i sintezu te radi predvježbu prethodno opisanim vježbama.



Slika 7 Trake sa sličicama (iz osobnog albuma)

5.16. KARTICE ZA IMENOVANJE (NOMENKLATURNE KARTICE)

Pribor sadržava dva ista skupa kartica s fotografijama stvari, bića ili pojava iz okoline (namještaj, životinje, instrumenti, cvijeće...). Jedan skup kartica ima ispisani pojam ispod onoga što predstavlja fotografija na kartici i nazivamo ga kontrolnim nizom. Drugi skup kartica sastoji se od dva dijela: kartica s fotografijom i od kartice s

ispisanim pojmom koji predstavlja karticu s fotografijom. Nalaze se u kutiji ili na pladnju.

Dijete neposredno pridružuje natpise fotografiji na karticama. Ono posredno vježba čitanje, razvija opažanje, pozornost, pamćenje i mišljenje, posebno misaone operacije klasificiranja odnosno usvaja više i niže srodne pojmove.

Odabire se „radno mjesto” u prostoriji skupine koje može biti stol ili tepih. Pribor se donosi na odabrano mjesto. Sve kartice koje nemaju ispisanu riječ ispod fotografije pojedinačno se izvade u jedan okomiti niz. Kartice s ispisanim pojmovima uz pripadajuću fotografiju slažu se ispod kartica s fotografijama. Zatim se uzimaju pojedinačno kartice iz kontrolnog niza te se slažu lijevo od niza kartica s fotografijama i kartica s ispisanim pojmovima.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava okrećući kartice jer na njihovoj poledini nalaze se „kontrolne točke”. Dakle, svaka kartica iz jednog skupa bojom odgovara karticama s fotografijom i pojmu iz drugog skupa.



Slika 8 Kartice za imenovanje (nomenklaturne kartice) morskih životinja

5.17. SLIČICE I PREDMETI

Pribor se sastoji od košarica s karticama s fotografijama i kartica s odgovarajućim nazivima.

Dijete se neposredno uvodi u čitanje te uočava da je pisana riječ skup glasova prikazanih slovima. Ono posredno obogaćuje svoj rječnik.

Nakon što je donio pribor odgojitelj postavlja pojedinačno kartice s fotografijama u vodoravni niz uz gornji rub tepiha i imenuje ih. Zatim izvadi karticu s odgovarajućim nazivom, pročita ga i stavlja ispod odgovarajuće kartice. Odgojitelj nudi djetetu sudjelovanje pri čitanju riječi. Kada su sve kartice s riječima postavljene, odgojitelj ih pomiješa i ponudi djetetu da samostalno ponovi postupak čitanja kartica i njihova pridruživanja.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava okrećući kartice jer na njihovoj poledini nalaze se „kontrolne točke”. Dakle, svaka kartica s fotografijom i kartica s pripadajućim nazivom imaju „kontrolnu točku” iste boje.

5.18. STRANICA S RIJEČIMA

Pribor čini stranica od tvrdog papira koji može biti plastificiran, a podijeljen je na 4 do 6 pravokutnih polja. Na dnu svakog polja napisana je riječ. Kartice s fotografijama odgovaraju nazivima.

Dijete neposredno uvodimo u čitanje kako bi uočilo da je pisana riječ skup slova koja predstavljaju simbole za glasove. Ono posredno obogaćuje svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol ili tepih, a kartice s fotografijama postavljaju se u vodoravni niz uz gornji rub „prostora za rad”. Stranica se postavlja u sredinu. Odgojitelj pročita riječ na dnu prvog polja, traži i odabire karticu s fotografijom i polaže je iznad riječi. Odgojitelj jednako nastavlja postupak s preostalim karticama.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava uz pomoć točaka koje se nalaze na poledini kartica s fotografijama i uz ispisani pojam.

5.19. SUGLASNIČKA KARTICA

Pribor sadržava stranicu s fotografijama i slovaricu.

Dijete neposredno uvježbava prepoznavanje početnoga glasa u riječima i povezuje glas i slovo. Poticanje čitanja i pisanja te bogaćenje djetetova rječnika razvija se posredno.

Stranica s fotografijama i slovarica donose se na stol. Odgojitelj imenuje fotografiju počevši od najgornje i ističe početni glas onoga što predstavlja fotografija. Zatim pronalazi odgovarajuće slovo u slovarici i stavlja ga pored fotografije.

Ispravnost provjerava odgojitelj.

5.20. SUGLASNIČKE PUZZLE

Pribor se sastoji od kartica s fotografijama i odgovarajućim početnim slovom ispod fotografije. Fotografija i slovo odvojeni su nepravilnim rezom i čine puzzle.

Dijete neposredno uvježbava prepoznavanje početnoga glasa u riječima i povezuje slovo i glas. Ono posredno obogaćuje svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol ili tepih. Odgojitelj izvadi dio kartica na kojima su fotografije i postavlja ih u vodoravni niz uz gornji rub stola. Svaku od njih imenuje naglašavajući početni glas. Zatim uzima dio kartice sa slovom i pridružuje fotografiji tako da kartica čini cjelinu. Dijelovi kartica sa slovima pomiješaju se i dijete samostalno ponavlja vježbu. Dijete može samo izrađivati svoje puzzle nakon što odradi opisanu vježbu.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava okrećući kartice jer na njihovoj poleđini nalaze se „kontrolne točke“. Dakle, svaki dio kartice s fotografijom i dio s pripadajućim slovom imaju „kontrolnu točku“ iste boje.

5.21. PUZZLE I RIJEČI

Pribor se sastoji od kartica s fotografijama i odgovarajućim riječima ispod fotografije. Fotografija i riječ odvojene su nepravilnim rezom i čine puzzle.

Dijete neposredno uvježbava čitanje, dok posredno obogaćuje svoj rječnik.

Pribor se donosi na stol ili tepih. Odgojitelj vadi dio kartica na kojima su fotografije i postavlja ih u vodoravni niz uz gornji rub stola. Svaku od njih imenuje. Zatim uzima dio kartice s riječi i pridružuje fotografiji tako da kartica čini cjelinu.

Dijelovi kartica s riječima pomiješaju se i dijete samostalno ponavlja vježbu. Dijete može samo izrađivati svoje puzzle nakon što odradi opisanu vježbu.

Ispravnost svoga rada dijete provjerava okrećući kartice jer na njihovoj poledini nalaze se „kontrolne točke”. Dakle, svaki dio kartice s fotografijom i dio s pripadajućim nazivom imaju „kontrolnu točku” iste boje.

5.22. KARTICE ZA ČITANJE

Pribor čine kartice na kojima je u okomitom nizu napisano nekoliko riječi. Na vrhu kartice nalazi se fotografija koja predstavlja prvu riječ u nizu. Riječi su raspoređene prema broju slogova. Postoje kartice s jednosložnim, dvosložnim, trosložnim i višesložnim riječima.

Dijete neposredno uvježbava čitanje u sebi, dok posredno poboljšava sposobnost čitanja obogaćujući svoj rječnik.

Nakon što donese pribor odgojitelj uzima jednu karticu i čita u sebi te potiče dijete da to isto učini s drugom karticom.

Ispravnost djetetova rada provjerava odgojitelj.

5.23. UVOĐENJE SLOŽENIH SLOVA

U pribor ubrajamo pladanj s kutijicom u kojoj su sitni predmeti koji u nazivu sadržavaju složena slova (dž, lj, nj) i slova s „kvačicom i crticom” (č, ć, đ, š, ž), papirne trake, olovku i crvenu bojicu.

Dijete neposredno pridružuje napisano, a posredno uči čitanje složenih slova.

Pribor se donosi na stol. Odgojitelj sve predmete izvadi i imenuje. Najavljuje djetetu kako će izgovorene nazive predmeta napisati. Prilikom ispisivanja pojma npr. tuljan, odgojitelj izgovara pojedine glasove sve dok ne dođe do složenog slova, npr. lj, čiji glas naglašava kao poseban glas. Taj glas ispisuje crvenom bojom, a ostatak riječ nastavlja ispisivati običnom olovkom. Pritom je jako važno da dijete složen glas doživi kao izdvojen.

Ispravnost djetetova rada provjerava odgojitelj.

5.24. ČITANJE KNJIŽICA ZA POJEDINO SLOVO

Pribor čine knjižice za svako slovo abecede. Na naslovnici knjižice napisano je slovo, a na stranicama riječi koje sadržavaju to slovo na početku riječi, unutar nje i na kraju riječi. Knjižice s otvornicima plave su boje, dok su knjižice zatvornika ružičaste. Istim bojama istaknuta su i slova na svakoj pojedinoj knjižici slova, dok su ostala slova crne boje.

Dijete neposredno čita sve glasove abecede našeg jezika, a posredno uvježbava čitanje.

Odgojitelj zajedno s djetetom odabire knjižicu za pojedino slovo i donose ga na „radno mjesto”. Odgojitelj sjedi s djetetove dominantne strane i sluša u tišini dok dijete čita. Vježba traje koliko i djetetov interes.

Ispravnost djetetova rada provjerava odgojitelj.

5.25. KNJIŽICA ZA ČITANJE

To je pribor koji uključuje knjižicu koja sadržava sliku ili fotografiju na lijevoj stranici, a tekst na desnoj stranici. Tekst na početku čine jednostavne i razumljive rečenice. Od rečeničnih znakova koristi se samo točka. Složenije rečenice koriste se u složenijim knjižicama.

Dijete neposredno usavršava vještinu čitanja, a posredno obogaćuje svoj rječnik i poboljšava sposobnost čitanja.

Odgojitelj nakon pripremljenog pribora napominje djetetu kako će sada čitati drukčije, poput odraslih. Uzima knjižicu i čita u sebi pokazujući izrazom lica kako je mentalno aktivan iako ništa ne govori. Djetetu je ponuđena druga knjižica. Uz pomoć pješčanog sata dijete se potiče na brže čitanje.

Ispravnost djetetova rada provjerava odgojitelj.

5.26. DEFINICIJE

Sadržava pribor za obogaćivanje rječnika, a sastoji se od tri omotnice. Uvodnu omotnicu čini niz kartica sa sličicama ili fotografijama koje predstavljaju unutarnji sadržaj (npr. slika stabla obojena u cijelosti nalijepljena je na omotnici, a sličice s pojedinim dijelovima stabla obojenima crvenom bojom nalaze se u omotnici).

Omotnica „A” sadržava kartice za imenovanje, a to su kontrolne sličice s nazivom. Sličica i naziv su odvojeni.

Omotnica „B” sastoji se od knjižice definicija na čijoj lijevoj stranici je slika, a na desnoj opis slike, dva niza: niz sličica s pojedinim dijelovima obojenim crvenom bojom (npr. stablo s crveno obojenom krošnjom) i rečenica koje definiraju određeni dio pri čemu je naziv pojedinog dijela napisan crvenom bojom (npr. **krošnju** čine grane i lišće). Kartica na kojoj je naziv izdvojenog dijela izostavljen (npr. _____ čine grane i lišće) i kartica s nazivom (npr. **krošnja**) su također sastavni dio omotnice „B”.

Odgovitelj donosi uvodnu omotnicu na stol i sjeda s djetetove dominantne strane. Kartice se izvade iz omotnice i pokazuju se djetetu jedna po jedna, a dijete ih treba imenovati. Kartice koje dijete imenuje pravilno slažu se u niz na lijevoj strani, a kartice koje dijete nije pravilno imenovalo, odlažu se u niz s desne strane. Nepravilno imenovane kartice ponovno se uvode vježbom u tri stupnja spoznavanja.

Pri radu s omotnicom „A” odgovitelj izvadi prvi niz kartica. Sličice i riječi su odvojene i slažu se na podlogu u okomiti niz. Dijete čita naziv i pridružuje ga ispod sličice. Dijete obavlja kontrolu kontrolnim nizom kartica stavljajući ih s desne strane prvog niza.

Rad s omotnicom „B” počinje pregledom knjižice definicija zajedno s djetetom. Ono pridružuje svakoj sličici odgovarajuće rečenice, a kontrolira uz pomoć knjižice definicija. Rad se završava radom s karticama s izostavljenim nazivom kojima pridružuje odgovarajući naziv napisan crvenom bojom uz ponovnu kontrolu uz pomoć knjižice definicija.

Ispravnost djetetova rada provjerava odgovitelj, ali i dijete uz pomoć kontrolnih kartica i knjižice definicija.

5.27. UVOĐENJE IMENICA

Pribor uključuje kutiju sa simbolima za vrste riječi (za imenicu to je crni trokut), papirna traka i olovka.

Dijete neposredno uči funkciju imenica, a posredno osvještava vrste riječi potičući čitanje.

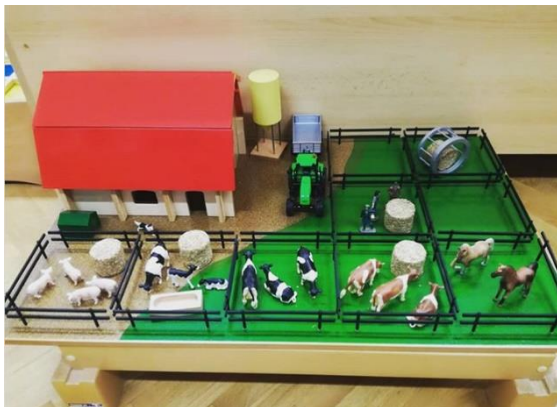
Odgojitelj donosi pribor na stol. Na papirnu traku olovkom ispisuje npr. „kugla” i potiče dijete da pročita i donese taj predmet. Odgojitelj postavlja djetetu pitanje: „Koja ti je riječ rekla što trebaš donijeti?” Nakon ispravnog odgovora odgojitelj otvara kutiju sa simbolima za vrste riječi i izvadi crni trokut koji predstavlja simbol za imenicu i stavlja ga iznad ispisanog pojma, imenice kugla.

5.28. UVOĐENJE PRIDJEVA

Pribor se sastoji od umanjenih predmeta koji predstavljaju seosko dvorište kao što su ljudi, traktor, silos, sijeno i razne domaće životinje među kojima je obavezno više različitih primjeraka iste vrste (npr. krave koje su smeđe, crne i crno-bijele), kutija sa simbolima za vrste riječi, papirne trake, kartice, škare, olovka i tamnoplava bojica.

Na stol se donosi sve osim umanjenog seoskog dvorišta. Odgojitelj na papirnu traku olovkom ispisuje „krava” i zamoli dijete da pročita i donese predmet koji je napisan (krava). Nakon što je dijete donijelo kravu odgojitelj kaže kako je lijepa, ali bi želio drugu kravu, a na papir će ispisati koju kravu želi (ispisuje plavom bojom „crno-bijela” iza već napisanog pojma krava). Dijete vraća donesenu kravu i donosi crno-bijelu kravu. Tako uviđa funkciju pridjeva. Postupak ponavljamo s još nekoliko predmeta. Kada dijete uvidi funkciju pridjeva, odgojitelj ga potiče da pročita napisano „krava crno-bijela”. Odgojitelj propituje dijete o ispravnosti napisanog. Dijete uočava kako bi trebalo pisati „crno-bijela krava”. Odgojitelj škarama razdvaja imenicu od pridjeva. Dijete zatim slaže ispravnim redoslijedom pojmove. Ponavlja se pitanje djetetu: „Koja ti je riječ rekla što trebaš donijeti?” Ono odgovara „krava”. Otvara se kutija sa simbolima za vrste riječi i izvadi se crni trokut (simbol za imenicu) koji se stavlja iznad napisane imenice „krava”. Djetetu se upućuje drugo pitanje: „Koja riječ

ti je rekla kakvu kravu da doneseš?” Ono odgovara „crno-bijela”. Iz kutije sa simbolima za vrste riječi, odgojitelj izvadi tamnoplavi trokut (simbol za pridjev) i postavlja ga iznad ispisanog pridjeva.



Slika 9 Maketa seoskog dvorišta s umanjenim predmetima.

5.29. UVOĐENJE GLAGOLA

Pribor sadržava simbol za glagol (crveni krug) po jedan za svako dijete, papirne trake i olovku.

Dijete neposredno uočava funkciju glagola u rečenici i prepoznaje različitosti u trajanju i vremenu radnji. Ono posredno bolje upoznaje jezik i uvježbava čitanje.

Odgojitelj donosi pribor na stol. Na papirnim trakama ispisuje razne glagole: skoči, sjedi, spavaj, plivaj, hodaj kako bi djeca doživjela različite aktivnosti. Svako od djece dobiva papirnu traku s ispisanim glagolom, čita i izvodi radnju, čime se intenzivira dječje iskustvo. Odgojitelj propituje djecu što rade. Nakon toga odgojitelj preuzima sve papirne trake s ispisanim glagolima, promiješa ih i dijeli djeci koja ponavljaju postupak. Nakon toga svako dijete dobiva simbol za glagol koji stavlja iznad glagola na svojoj papirnoj traci.

5.30. UVOĐENJE VEZNIKA

Pribor se sastoji od kutije sa simbolima za vrste riječi, vaze za cvijeće, umjetnih cvjetova različite boje, ružičaste vrpce za vezanje, papirne trake, škara, olovke i ružičaste bojice.

Dijete neposredno uočava funkciju veznika i njegovo mjesto u rečenici, a posredno vježba čitanje s razumijevanjem.

Odgojitelj donosi pribor na stol te potiče dijete da opiše cvjetove prema boji. Na papirne trake ispisuje se: „plavi cvijet”, „crveni cvijet” i „žuti cvijet”. Cvjetove dijete polaže redom na vrpcu za vezanje. Odgojitelj izgovara: „Plavi cvijet i crveni cvijet i žuti cvijet želim svezati.” Pri čemu se naglašava riječ i. Nakon vezanja cvjetova vrpcom, odgojitelj upoznaje dijete kako postoji jedna „povezujuća riječ” kojom smo stavljali cvjetove. Na papirnu traku ružičastom bojom ispisuje „i” i polaže je između riječi „plavi cvijet” i „crveni cvijet”. Ispisuje još jednom „i” i postavlja ga između riječi „crveni cvijet” i „žuti cvijet”. Dijete se potiče da uoči kako je riječ „i” rekla da ćemo povezati cvjetove. Iz kutije se uzima ružičasti pravokutnik (simbol za veznik) koji se stavlja iznad riječi „i”. Poslije označavanja svih veznika poticajnim pitanjima dijete se potiče da odgovori što je odgojitelj želio (cvijet iznad kojeg se postavlja simbol za imenicu) i koja riječ govori kakav cvijet je želio (plavi, crveni, žuti iznad kojih se postavljaju simboli za pridjev).

5.31. UVOĐENJE PRIJEDLOGA

Pribor uključuje kutiju sa simbolima za vrste riječi, vazu za cvijeće, umjetne cvjetove različitih boje, papirne trake, škare, olovku i zelenu bojicu.

Dijete neposredno uočava prijedloge u rečenici i upoznaje njihovu funkciju, dok posredno vježba čitanje s razumijevanjem.

Nakon donesenog pribora odgojitelj sjeda s djetetove dominantne strane i na papirnu traku ispisuje „žuti cvijet” koji mu dijete donosi. Postupak se ponavlja i za „plavi cvijet” i „vaza”. Zelenom bojicom na papirnu traku ispisuje se riječ „u”. Odgojitelj čita ispisane trake („žuti cvijet”, „i”, „plavi cvijet”, „u”, „vaza”), a dijete to i čini. Određuje se riječ koja je rekla da cvijeće treba staviti u vazuu. Iz kutije se izvadi novi simbol, zeleni polumjesec i polaže se iznad riječi „u” tako da su vrhovi polumjeseca okrenuti prema gore. Dijete na poticaj slaže simbole za druge vrste ispisanih riječi u ovoj vježbi.

5.32. UVOĐENJE PRILOGA

Pribor se sastoji od kutije sa simbolima za vrste riječi, papirne trake, škara, olovke i narančaste bojice.

Dijete neposredno uočava funkciju priloga u rečenici, a posredno vježba čitanje s razumijevanjem.

Odgojitelj zajedno s djetetom donosi pribor na stol te ispisuje radnju na papirnu traku koju dijete praktično izvodi nakon čitanja. Odgojitelj objašnjava djetetu kako je na papiru ispisano što radi, a zatim nagovještava ispisivanje kako će to raditi. Narančastom bojicom dopisuje se pojam „brzo”. Dijete čita ispisane pojmove zajedno te ih izvodi („hodaj brzo”). Odgojitelj propituje koja riječ je rekla kako da radi i uočava riječ „brzo”. Iz kutije se izvadi simbol za prilog, a to je narančasti kružić i postavlja se iznad riječi „brzo”. Na kraju postavlja se simbol iznad glagola.

6. PRIMJENA MONTESSORI METODE U POČETNOM OPISMENJAVANJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI - PROMIŠLJANJE ODGOJITELJA

Montessori metoda koja odolijeva vremenu već više od jednog stoljeća uvijek iznova osvaja nove pristaše Montessori pristupa. Želimo li poboljšati kvalitetu svoje odgojno-obrazovne prakse koja je obvezna svim čimbenicima odgojno-obrazovnoga procesa (odraslima i djeci), nužno je stalno promišljati, diskutirati i evaluirati kvalitetu odgojno-obrazovne prakse i djelovati u smjeru njezina stalnog unapređivanja. Sastoji se od podsustava koji su u interakciji te utječu na razvoj, učenje i odgoj djece. Važnost podsustava kao što su prostor koji nas okružuje, ozračje koje vlada okolinom, vrijednosti izvedene iz najboljeg humanističkog nasljeđa društva i civilizacije na pojedinačnoj i društvenoj razini iz kojih proizlazi i komunikacija te odnosi i ponašanja predstavljaju izazove današnjim odgojiteljima i drugim sustručnjacima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navodi kako je „kvaliteta rezultat promišljenog, a ne stihijskog djelovanja pa je potrebno prema unaprijed utvrđenim/dogovorenim standardima (kriterijima, indikatorima) stalno analizirati postojeću praksu, uočavati i isticati dobre primjere i, posebice, „kritične točke“ te usmjeravati djelovanje pojedinca/ustanove prema unapređivanju „postojećega najboljeg“ i otklanjanju utvrđenih nedostataka.”

Profesionalni razvoj odgojitelja sa završenom Montessori edukacijom rezultira ne samo pomacima u znanju nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Možemo reći da dolazi do transformacije i otkrića stoljetnog pristupa odgoju i učenju djeteta. Montessori odgojitelj stječe uvid u bit Montessori pedagogije i u pristup djetetu.

Prije same primjene Montessori postupaka nužno je zadovoljiti određene kriterije koji ponajprije uključuju Montessori prostor, pribor i odgojitelja kao neraskidive dijelove kvalitetne pripremljene okoline prema Montessori sustavu odgoja i obrazovanja. Kvalitetno pripremljena okolina već je detaljno opisana u poglavlju o Montessori metodi.

Primjena Montessori postupaka počinje od djeteta. Odgojitelj promatra djecu i njihove unutarnje potrebe, uočava razdoblja posebne osjetljivosti za svako pojedino dijete i na temelju toga pruža potporu za njegov neometani rast i razvoj. Dijete se razvija i samostalno izgrađuje. Na tom putu razvoja postavljaju se mnoga pitanja, ali ću izdvojiti ona vezana uz primjenu Montessori postupaka iz područja jezika.

1. Kada Montessori odgojitelj treba planirati i uvoditi vježbe (metodičke postupke) iz područja jezika? Jezik je produkt čovječanstva na kojem se temelji život društva te stvara mogućnosti za komunikaciju, izražavanje, spoznavanje svijeta i povezivanje. Svaki čovjek ima potencijal za jezik. Dijete je već i prije rođenja izloženo jeziku. Uspjeh jezičnog izražavanja u djeteta ostvaruje se mogućnošću i sposobnošću izražavanja. Dolaskom u vrtić koji primjenjuje Montessori metodu djeca su vođena od educiranih odgojitelja već od najranije dobi. Radna okolina djeteta prilagođena je njegovim emocionalnim, psihičkim i intelektualnim potrebama. Prilikom planiranja i uvođenja metodičkih postupaka iz područja jezika ne treba zanemariti i motivaciju koja je ključ uspjeha i dijete vodi za njegovim interesima, a njih pomnim promatranjem uočava odgojitelj. Osim motivacije djeteta i njegovih interesa planiranju i uvođenju vježbi prethodi i poznavanje djetetova razvoja. Ono u pojedinom razdoblju izražava posebnu sklonost za određene vrste podražaja na koje spontano reagira. Dijete do prve godine proizvodi neartikulirane glasove i prve smislene riječi. U razdoblju između druge i treće godine dijete počinje govorom izražavati misli. Zatim u sljedećoj godini počinje interes za vještinu pisanja. Petu godinu djetetova života karakterizira interes za vještinu čitanja. Interes za gramatičke strukture javlja se u šestoj godini. Uvođenje konkretnih metodičkih postupaka iz područja jezika možemo podijeliti u nekoliko skupina. Počinje se postupcima koji uvode i pripremaju dijete za područje čitanja i pisanja, koji se nastavljaju na postupke totalnog čitanja i čitanja s razumijevanjem. Treću skupinu čine postupci koji uvode dijete u funkciju vrste riječi. Svi postupci uređeni su u određenom slijedu tako da lakše vode prema težima, jednostavne prema složenijima, konkretne prema apstraktnima i globalne prema pojedinačnima.

2. Ovisi li kvaliteta interakcije djeteta i Montessori odgojitelja o promatranju i prihvaćanju djetetovih razvojnih mogućnosti i interesa? Kvalitetno pripremljena okolina prihvaća i razvojne mogućnosti djeteta i njegove interese te samom strukturom dijete dolazi s njom u interakciju. Montessori odgojitelj je most koji spaja dijete s okolinom. Nakon što pokaže određeni postupak, povlači se i promatra, a dijete nastavlja samostalno dalje. Odgojiteljevo nenametljivo pomaganje i poticanje djeteta na samostalan rad utječe na razvoj njegova samopouzdanja. Ujedno se pokazuje i odgojiteljevo povjerenje u djecu, u njihove sposobnosti, ali i prihvaćaju činjenice da ponekad griješimo. Na temelju pogrešaka učimo. Pogreške su dio djetetova odrastanja u odraslu osobu koja samostalno razmišlja. Isto tako odgojitelj koji je iskren i s poštovanjem se odnosi prema djeci uspostaviti će kvalitetniji odnos s djetetom jer će i na kritička, znatiželjna i neobična pitanja gledati kao širenje djetetovih interesa i razvijanje kompetencija. Omogućuje se stvaranje društva znanja i onih vrijednosti koje će omogućiti napredak i održivi razvoj te svjesno i odgovorno sudjelovanje i doprinos razvoju društva što je ujedno jedna od temeljnih vrijednosti koje ističe i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).
3. Gdje se provode vježbe (metodički postupci) iz područja jezika? Vježbe iz područja jezika provode se ponajviše u prostoru dnevnog boravka određene grupe djece koja je strukturirana i pripremljena, tj. opremljena prema Montessori metodi i njezinim načelima. Međutim, metodički postupci mogu se provoditi i na dvorištu gdje se djeca kreću jer put do intelekta vodi preko osjetila. Baveći se problemima na istraživački način, dijete se razvija i aktivno suočava s prirodnom, socijalnom i kulturnom okolinom.
4. Utječe li izgled, boja, oblik i sadržaj Montessori pribora iz područja jezika na motiviranost i učestalost primjene pojedinih Montessori vježbi (postupaka) iz područja jezika? Montessori pribor dio je pripremljene okoline koju većinom izrađuje odgojitelj. Ponovno je važno istaknuti kako je taj pribor iz područja jezika rezultat pomnog promatranja djece u grupi, njihovih interesa i uočavanja razdoblja posebne osjetljivosti kada poticajnim podražajima razvijamo vještine slušanja, govorenja, pisanja i čitanja. Današnja tehnologija omogućuje veću dostupnost stvarnim

fotografijama bića, stvari i pojava. Stoga metodički artefakti koji se koriste su uredni, precizni, ujednačenih oblika i veličina (npr. kartice s fotografijama su iste širine i duljine i debljine; kartice s ispisanim pojmovima sadržavaju slova istog fonta i veličine). Montessori pribor je strukturiran pa su tako kartice s fotografijama biljaka zelene, fotografije životinja su crvene, a fotografije vezane uz čovjeka žute. Fotografije koje simboliziraju kontinente također su određene bojom: Europa je na crvenoj podlozi, Azija na žutoj, Afrika na zelenoj, Sjeverna Amerika na narančastoj, Južna Amerika na ružičastoj, Australija na smeđoj, a Antarktika na bijeloj podlozi. Veličina Montessori pribora u skladu je s veličinom dječje ruke kako bi dijete njime moglo spretno i samostalno manipulirati. Upravo boja, izgled i veličina te konkretnost pribora koja je u skladu s razvojnim sposobnostima djeteta usmjerava ga na obogaćivanje rječnika i komunikaciju, a zatim na pisanje i čitanje. Dijete se potiče na razgovor, imenovanje i opisivanje, na slaganje riječi uz pomoć slova i uvježbavanje pisanja, na pisanje i čitanje naziva predmeta i kartica te na pisano izražavanje misli. Upravo stalna dostupnost i povremena zamjena metodičkih artefakata iz područja jezika privući će dijete i usmjeriti ga na uspješnu primjenu postupka iz područja jezika. Učestalost primjene pojedinih postupaka povezana je s razdobljima posebne osjetljivosti kroz koja djeca prolaze odrastanjem i ako ih izložimo određenim vrstama podražaja, npr. metalnim okvirima i umetcima, privući ćemo dijete i pomoći mu u ovladavanju vještinom grafičkog izražavanja kao pripremi za pisanje.

5. Omogućuje li vježba s metalnim okvirima i umetcima ispravan hvat olovke i vođenje olovke po podlozi? Dijete neposredno ovladava vještinom držanja olovke u tzv. tronošcu. Takav položaj prstiju na instrument pisanja usmjerava dječju ruku po podlozi i dijete pritom uči voditi olovku po podlozi, a da ostane unutar zadanih granica prilikom povlačenja crta. Usredotočena primjena različitih metalnih okvira i umetaka utječe na bolju okulomotornu koordinaciju i vizualnu percepciju. Ponavljanjem pokreta ruka pamti i ispravno hvata olovku. Prilikom ispunjavanja podlaktica je položena na podlogu i pokret dolazi iz zgloba šake. Upotreba kombinacija metalnih okvira i umetaka produbljuje dječje iskustvo i dijete potiče na

kreativnost. Ujedno je ovo i priprema za grafomotoričko izražavanje i pisanje.

6. Potiče li se fonološka osviještenost primjenom sljedećih Montessori vježbi: „Početna slova i sličice“, „Početna slova i predmeti“, „Slova od brusnog papira“ i „Suglasničkih puzzli“? Dijete neposredno uči slova (znakove za glasove) uz pomoć slova od brusnog papira koja su osnova Montessori pribora iz područja jezika. Vrhovima prstiju dodiruje hrapavu površinu pločice i kinestetički doživljava oblik slova. Vid je itekako aktivan pri prepoznavanju simbola. Sluh je aktivan pri slušanju izgovorenih glasova, dok opip aktivira mišiće pri dodirivanju oblika slova. S pomoću predmeta i kartica s fotografijama predmeta dijete povezuje glas i slovo, razvijajući slušno i vidno opažanje te položaj slova i glasa u riječi. Neposrednim povezivanjem osjeta vida, sluha i opipa dijete razvija fonološku svjesnost, koncentraciju i usredotočenost te se priprema za pisanje i čitanje.
7. Razvija li se vještina globalnog čitanja primjenom Montessori vježbi „Sličice imenica iz okoline“ i „Predmeti i riječi“ kod djece predškolske dobi? Primjenom ovih metodičkih postupaka dijete neposredno uvodimo u čitanje. Vizualno se uočava da je pisana riječ skup glasova pisana slovima, a ispisani pojam je poput sličice određenog grafičkog oblika kojeg pamti kao jednu cjelinu. Osim što obogaćuje svoj rječnik, dijete razvija i vještinu globalnog čitanja.
8. Pospješuju li analiza i sinteza riječi u Montessori vježbama iz područja jezika vještinu čitanja? Materijali za izvođenje Montessori vježbi iz područja jezika uređeni su i posloženi tako da je svaka vježba uvod i priprema za sljedeću. Gradacijom složenosti i strukturiranošću Montessori pribora dijete uočava kako skup određenih glasova i slova čine točno određeni pojam koji ima svoje značenje. Pospješuje se analiza i sinteza riječi kada se napisane riječi pridružuju predmetima ili karticama. Dijete uvježbava vještinu čitanja kako bi uspješno provelo postupak.
9. Trebaju li se vježbe uvođenja vrsta riječi u rečenici provoditi u osnovnoj školi? Djeca su od šeste godine spremna za učenje gramatičkih struktura, iako cilj nije učenje gramatike, već dublje razumijevanje jezika i poticanje pozitivnog odnosa prema govorenoj i pisanoj riječi. Primjena postupaka kojima se dijete uvodi u upoznavanje vrsta riječi i njihovih osnovnih

funkcija moguće je provesti i u godini pred polazak u školu. Postupci na zoran i opipljiv način uz pomoć simbola i predmeta raznih oblika, boja i veličina omogućuju postupno učenje gramatičkih struktura. Ujedno se uvježbava i čitanje s razumijevanjem.

10. Koje sve sposobnosti djeca razvijaju primjenom metodičkih postupaka Montessori pedagogije u početnom opismenjavanju u predškolskoj dobi? Primjena metodičkih postupaka Montessori pedagogije u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi uključuje osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta koje navodi i Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2014). Osim toga djeca se razvijaju i kognitivno (pamćenje, reproduciranje, zaključivanje, pažnja, promatranje, opažanje, uspoređivanje, svrstavanje i razvrstavanje, uparivanje i pridruživanje, rastavljanje cjeline na dijelove i obrnuto), motorički (razvoj svih osjetila, pravilno držanje olovke, pritisak olovke na podlogu, preciznost, snalaženje na papiru (odozgo prema dolje, slijeva na desno), spretnost ruke i okulomotorna koordinacija, odnos s prostorom), govorno (usvojenost osnove pismenosti, kreiranje i korištenje pravilnih rečenica, bogaćenje rječnika, logično prepričavanje (početak – sredina – kraj), postavljanje pitanja) i socio-emocionalno (samozaštita, samokontrola, suradnja i suradničko učenje, povećanje koncentracije i pažnje, strpljivost, čekanje na red). Montessori postupci početnog opismenjavanja djece predškolske dobi ponajviše pospješuju razvoj kompetencija na materinskome jeziku, učiti kako učiti, socijalnu i građansku kompetenciju te kulturnu svijest i izražavanje.

7. ZAKLJUČAK

Cijeli koncept Montessori metode polazi od djeteta koje u kvalitetno pripremljenoj okolini optimalno razvija sve svoje sposobnosti u skladu sa svojom osobnošću, mogućnostima i ritmom. Montessori pedagogija temelji se na sintagmi „Pomozi mi da to učinim sam!“. Djeca vođena intrinzičnom motivacijom i prirodnim instinktom za učenje u dobro pripremljenoj okolini stječu kompetencije koje su potrebne za stvaranje odgovornog građanina svijeta. Montessori pribor jednako je strukturiran i propisan za sve koji provode metodičke postupke prema Montessori metodi. Dakle, dijete se svugdje u svijetu može uključiti u svaku odgojno-obrazovnu ustanovu koja primjenjuje postupke Montessori pedagogije jer je okolina uređena prema Montessori načelima poštujući specifičnosti razdoblja razvoja i odrastanja djeteta. Metodički artefakti razlikuju se ovisno o interesima i sposobnostima djece te kreativnosti educiranih Montessori odgojitelja, ali se opet poštuju određene smjernice kao što su veličina, boja, izgled i sadržaj Montessori pribora. Djeca su kvalitetnije upijala ponuđene sadržaje jer su im bili zanimljivi i povezala ih sa svojim životnim iskustvom.

Metodička i praktična znanja, koja odgojitelji stječu stručnim usavršavanjem iz područja Montessori pedagogije, pomažu u individualizaciji metodičkih postupaka u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi, tj. prilagođavanju metodičkog sadržaja, vremena i sustava metodičke provedbe svakom pojedinom djetetu. Tako odgojitelji, s obzirom na vlastite kompetencije poštujući zakonski okvir i kurikulum vrtića kao i specifičnosti pristupa Montessori pedagogije, stvaraju najpovoljnije uvjete za razvoj predvještina čitanja i pisanja.

Montessori program ostvaruje individualizirani i fleksibilni odgojno-obrazovni pristup kojim se omogućuje zadovoljenje različitih potreba djece (tjelesnih, emocionalnih, spoznajnih, socijalnih, komunikacijskih i sl.) tako da svako dijete ponaosob samostalno primjenjuje postupak koji slobodno odabire. Ponuđeni su na otvorenim policama, svakodnevno i smješteni uvijek na istome mjestu. Osmišljeni su tako da zadovoljavaju interese i sposobnosti djece na različitim stupnjevima razvoja.

Učenje je proces koji se događa u svrhovitome kontekstu u sklopu kojeg djeca uče istraživanjem, otkrivanjem i rješavanjem problema. Montessori postupcima

prihvaćaju se razdoblja posebne osjetljivosti za određene podražaje kao što je govor, pisanje, čitanje. Tada se prirodno javlja i interes za bogaćenje rječnika, razvoj fonološke svjesnosti, pisanje, globalno čitanje, analizu i sintezu riječi, čitanje, razumijevanje pročitanog, uočavanje gramatičkih struktura i vrsta riječi.

U Montessori okolini dijete upravlja samoiniciranim procesom učenja jer može samostalno provjeriti usvojeno uz pomoć „kontrolne pogreške”. Kontrola može biti vizualna, auditivna i taktilna kada govorimo o procesima iz područja jezika. Upravljanje procesom učenja omogućuje slobodan odabir prostora i pribora za rad gdje dijete može ponavljati postupak koliko puta želi i koliko dugo želi usavršavajući pokrete i utvrđujući sadržaje iz područja jezika. Najčešće se vezuje uz intrinzičnu motivaciju djeteta i vlastite interese.

Primjena postupaka Montessori pedagogije omogućuje razvoj socijalnih kompetencija koje potiču kulturu komunikacije, zajedničkog življenja i ophođenja, razvoj socijalno-emocionalnih veza s vršnjacima, suradničko učenje, nenasilno rješavanje sukoba, timski rad – dogovaranje i podjelu uloga, preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje i postupke prema sebi, drugima i okruženju. Potkrijepimo to primjerom. Dijete, koje sigurno vlada primjenom vježbe „Čitanje naloga” pomoći će prijatelju u ovladavanju tim postupkom i pokazati kako se ponavljanjem primjene vježbe postiže „polarizacija pažnje” koja vodi unutaranjem zadovoljstvu i uravnoteženosti. Takvo unutarne stanje djeteta vodi spoznavanju vlastitih sposobnosti i postignuća te sigurnosti u vlastite mogućnosti. Na tom putu spoznavanja, pogreške su sastavni dio procesa učenja. Dijete ih može samo uočiti i ispraviti. Javlja se osjećaj zadovoljstva, sigurnosti i sreće.

Uspješnost Montessori pedagogije posebice u području jezika potaknula je mnoge na razna istraživanja i prikupljanje dokaza. Može se zaključiti da prije svega nudi sasvim jasnu i znanstveno utemeljenu antropologiju djeteta (koje razvojne faze dijete prolazi, u kojim razvojnim razdobljima je najspremnije učiti određene sadržaje; kako dijete uči, kako se socijalizira i osamostaljuje).

Izdržljivost i trajnost Montessori materijala dizajniranih početkom prošlog stoljeća omogućuju daljnja istraživanja njihova obrazovnog potencijala kao višestrukog (multimodalnog) stvaranja značenja.

Rezultati raznih testiranja pokazali su kako visokokvalitetni klasični Montessori programi imaju znatno bolje ishode u područjima izvršne djelatnosti, čitanju, matematici, bogatstvu rječnika i rješavanju društvenih problema. Provedba

Montessori programa prema izvornim smjernicama Marije Montessori povezana je s boljim ishodima djece u prethodno navedenim područjima.

U odnosu na konvencionalnu programe, znatna je razlika u postignućima u području akademskih vještina, orijentacije, društvene osjetljivosti i pozitivnom stavu prema izvršavanju školskih zadataka u korist djece uključenih u Montessori program prema izvornim smjernicama Marije Montessori. Sadržaji poučavanja usko su povezani s ishodima učenja, odnosno sadržaji se biraju tako da se spomoću njih mogu ostvariti predviđeni ishodi (Kolar Billege, 2020). Iz toga proizlazi da i predškolska ustanova koja slijedi Montessori pedagogiju može poboljšati i izjednačiti važne ishode u kvalitetnom razvoju djece, posebice u početnom opismenjavanju djece predškolske dobi.

8. LITERATURA

1. Anić, V. (2004) *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber
2. Aydoğan, Y. (2016). Examination of the Affect of Montessori Education on Language Development of Pre-School Children. [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.7\(5\)/2016\(7.5-11\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.7(5)/2016(7.5-11).pdf) (pristupljeno 29. 7. 2020.)
3. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), (str. 205-214). https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172488 (pristupljeno 27. 7. 2020.)
4. Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://www.bib.irb.hr/781605?rad=781605> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
5. Bežen, A., Budinski, V., i Kolar Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. *XI. međunarodni kroatistički znanstveni skup*, (str. 221-231).
6. Britton, L. (2000). *Montessori: Učenje kroz igru*. Zagreb: Henacom.
7. Buczynski, N. (2019). *Montessori škrinjica. Priručnik za učitelje, odgajatelje i roditelje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
8. Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Profil Klett i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
9. Budinski, V., i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) inicijalno istraživanje. *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, (str. 89-103). <https://www.bib.irb.hr/558702?rad=558702> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
10. Burbank, M. D., Goldsmith, M. M., Spikner, J., & Park, K. (2020). Montessori Education and a Neighborhood School: A Case Study of Two Early Childhood Education Classrooms. *Journal of Montessori Research*, 6(1), (str. 1-18). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254024> (pristupljeno 27. 7. 2020.)

11. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
12. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja, priručnik*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. Dabić, K. (2020). *Osjetilima i pokretom kroz djetinjstvo*, Zagreb: Vlastita naklada.
14. Došen-Dobud, A. (2019). *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi redak
15. Došen-Dobud, A. (2001). *Predškola-vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
16. Feez, S. (2018) *Multimodality across Classrooms: Learning about and through Different Modalities*, str. 30-48.
<https://www.routledge.com/Multimodality-Across-Classrooms-Learning-About-and-Through-Different-Modalities/de-Silva-Joyce-Feez/p/book/9781138574403> (pristupljeno 27. 7. 2020.)
17. Franc, B. i Subotić, V. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. *Researching paradigms of childhood and education conference book of selected papers (2nd Symposium: Child language and culture)* (str. 12-20).
<http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/Franc-V.-Subotic-S.-2015.-Differences-in-phonological-awareness-of-five-year-olds-from-Montessori-and-regular-program-preschool-institutions.pdf> (pristupljeno 27. 7. 2020.)
18. Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i Škola*, (17) 1 (str. 7-27).
<https://core.ac.uk/download/pdf/14393648.pdf> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
19. Ivon, H. (2012). Pedagogija Marije Montessori – Poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma. U: Znanstvena monografija (ur.) Ivon, H., Krolo, L. i Mendeš, B. Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća i Udruga Montessori pedagogije. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 61(1.-2.), (str. 249-250).
<https://hrcak.srce.hr/file/149671> (pristupljeno 27. 7. 2020.)

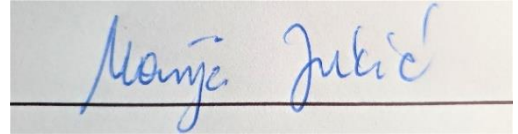
20. James, K. H. (2017). The importance of handwriting experience on the development of the literate brain. *Current Directions in Psychological Science*, 26, (str. 502–508).
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Importance-of-Handwriting-Experience-on-the-of-James/9f36948e150ec7e28d40d0581164af478b2d1824>
(pristupljeno 28. 7. 2020.)
21. Kaderavek, J. N. i Justice, L. M. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.
<https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/0161-1461%282004/021%29>
(pristupljeno 27. 7. 2020.)
22. Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2015). Predstavljanje hrvatskoga jezika novom školskom grafijom u metodičkome kontekstu. *XII. međunarodni kroatistički znanstveni skup*, (str. 329).
<https://www.bib.irb.hr/847143?rad=847143> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
23. Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj i ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku-metodički pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
24. Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje-priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Henacom.
25. Lenček, M., i Užarević, M. (2016). Rana pismenost-vrijednost procjene. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 52(2).
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=520997> (pristupljeno 27. 7. 2020.)
26. Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), (str. 379-401).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440512000039>
(pristupljeno 29. 7. 2020.)
27. Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A. i Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 8, 1783.
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01783/full?utm_source=FNTF&utm_medium=EMLX&utm_campaign=PRD_FEOPS_20170000_ARTICLE (pristupljeno 28. 7. 2020.)

28. Lillard, A. S. (2018). Rethinking education: Montessori's approach. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), (str. 395-400).
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721418769878>
(pristupljeno 28. 7. 2020.)
29. Lino, D. M. i Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of high scope, Reggio Emilia, and Montessori *Early Childhood Education From an Intercultural and Bilingual Perspective*, (str. 147-163).
<https://www.semanticscholar.org/paper/Play-and-Learning-in-Early-Childhood-Education%3A-The-Lino-Parente/0dd80e855a9c27c8ae6e32ef26ab19a04e19dacc>
(pristupljeno 29. 7. 2020.)
30. Maggio, T., Phillips, K. i Madix, C. (2017). LMNOBeastsTM: Using typographically inspired toys to aid development of language and communication skills in early childhood. *Toys and Communication*, (str. 75-88).
<https://www.springerprofessional.de/en/lmnobeasts-using-typographically-inspired-toys-to-aid-developmen/15136182> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
31. Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 2(1), (str.1-9).
<https://www.semanticscholar.org/paper/Montessori-education%3A-a-review-of-the-evidence-base-Marshall/4e095a667c11c67a869ad2e5eb6285143f843bdb> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
32. McFarland, E. (2015). *Importance of handwriting: how Montessori didactic materials support handwriting* (Doctoral dissertation).
<https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/72252> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
33. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
<http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (27. 7. 2020.)
34. Montessori, M. (2001). *Otkriće deteta*. Beograd: Čigoja štampa.

35. Montessori, M. (2003). *Dijete: Tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap
36. Montesori, M. (2013). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books
37. Moomaw, S., Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja*. Buševac: Ostvarenje
38. Napier, J. (1993). *Hands*. (R.H. Tuttle, Ed.) Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published in 1980).
39. National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
40. Pahlina, C. (2018). Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 159(3), (str. 309-324).
<https://hrcak.srce.hr/file/325941> (pristupljeno 27.7.2020.)
41. Peretić, M., Padovan, N. i Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 52-62). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://161.53.22.65/datoteka/765002.aktivnosti.pdf> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
42. Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.
43. Pitamic, M. (2013). *Montessori igre i aktivnosti za bebe i djecu u ranoj dobi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
44. Ryan, T. (2015). *The Importance of writing before reading; How Montessori materials and curriculum support this learning process* (Doctoral dissertation).
<https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/74007/TahzeemRyan.pdf?sequence=1> (pristupljeno 27. 7. 2020.)
45. Schafer, C. (2015). *Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
46. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996) *Montessori ili Waldorf?*, Zagreb: Educa.
47. Shanahan, T. i Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), (str. 279-285).
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x10369172>

- (pristupljeno 28. 7. 2020.)
48. Skupina autora Stručno razvojnog centra Montessori DV-a Srčko (2010). *Vježbe za poticanje govora i usvajanje jezika – uvođenje u čitanje i pisanje*. Zagreb:DV Srčko.
49. Skupina autora Dječjeg vrtića Maksimir (2020). *Alternativni program ranog odgoja i obrazovanja po sustavu odgoja i obrazovanja Marije Montessori*. Zagreb: DV Maksimir.
50. Toran, M., i Temel, Z. F. (2014). Examining the effects of the Montessori Approach on children's concept acquisition. *Ílkögretim Online*, 13(1), (str. 223-234).
<http://ilkogretim-online.org/index.php/loo/article/view/893> (pristupljeno 28. 7. 2020.)
51. Vuić, B. i Franc, V. (2020). Pregled istraživanja fonološke svjesnosti kao prediktora pri usvajanju početnoga čitanja. *Pregled istraživanja fonološke svjesnosti kao prediktora pri usvajanju početnoga čitanja (A fonológiai tudatosság szerepének vizsgálata az olvasástanulás során)..... 79 Draženko Tomić Bioetički izazovi znanstveno-tehnološkom okružju u radijskim istupima prof. Mandice Manje Kovačević (1929-2011)(Bioetikai kihívások tudományos-technológiai környe,* (str. 79-86).
https://www.academia.edu/11361985/Differences_in_phonological_awareness_of_five-year-olds_from_Montessori_and_regular_program_preschool_institutions
(pristupljeno 28. 7. 2020.)
52. <https://montessorisociety.org.uk/resources/Documents/HEUTINK/Nienhuis%20Current%20Catalogue.pdf> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
53. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=13429> (pristupljeno 29. 7. 2020.)
54. <https://montessoriinthewoods.org/about/> (pristupljeno 27. 8. 2020.)

Izjavljujem da je ovaj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u njegovoj izradi nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.



(vlastoručni potpis studenta)