

Fonološka osjetljivost u redovitim i Montessori ranim i predškolskim odgojno-obrazovnim programima

Petrak, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:147088>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



–Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Kristina Petrak

**FONOLOŠKA OSJETLJIVOST U REDOVITIM I MONTESSORI RANIM I
PREDŠKOLSKIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM PROGRAMIMA**

Diplomski rad

Zagreb, veljača 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Kristina Petrak

**FONOLOŠKA OSJETLJIVOST U REDOVITIM I MONTESSORI RANIM I
PREDŠKOLSKIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM PROGRAMIMA**

Diplomski rad

Mentorica: Doc.dr.sc. Diana Tomić
Komentorica: Doc.dr.sc. Sandra Car

Zagreb, veljača 2021.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Kristina Petrak

Studijske grupe i godina upisa: Fonetika (smjer Rehabilitacija slušanja i govora) i Pedagogija (nastavnički smjer)

PODACI O RADU:

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Fonološka osjetljivost u redovitim i Montessori ranim i predškolskim odgojno-obrazovnim programima

Naslov rada na engleskome jeziku: Phonological Sensitivity in regular and Montessori early and preschool educational programs

Datum predaje rada:

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Usporedba fonološke osjetljivosti djece predškolske dobi redovitih i Montessori programa

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Zagreb, 2021.

Kristina Petrak

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Razvoj djeteta u ranom djetinjstvu.....	2
3. Govorno-jezični razvoj.....	4
3.1. Verbalna faza razvoja govora do šeste godine života.....	5
4. Fonološka osjetljivost.....	8
4.1. Definicija fonološke osjetljivosti.....	8
4.2. Razvoj fonološke osjetljivosti.....	10
4.3. Odnos fonološke osjetljivosti, percepcije i izgovora.....	14
4.4. Odnos fonološke osjetljivosti i fonološkog pamćenja.....	15
5. Redoviti rani i predškolski odgoj i obrazovanje.....	16
5.1. Teorije u temelju Nacionalnog kurikulumu.....	16
5.2. Alternativni rani i predškolski odgojno-obrazovni programi u Republici Hrvatskoj....	25
5.2.1. Teorija Montessori pedagogije.....	26
6. Temeljne odrednice ranih i predškolskih programa.....	32
6.1. Temeljne odrednice redovitog ranog i predškolskog programa.....	33
6.1.1. Prostorno uređenje prostorija redovitog ranog i predškolskog programa.....	33
6.1.2. Odgojitelj u redovitom ranom i predškolskom programu.....	34
6.1.3. Grupe djece u redovitom programu.....	34
6.2. Temeljne odrednice Montessori ranog i predškolskog programa.....	35
6.2.1. Prostorno uređenje Montessori ranog i predškolskog programa.....	36
6.2.2. Montessori didaktički pribor.....	38
6.2.3. Odgajatelj u Montessori programu.....	45
6.2.4. Grupe djece u Montessori vrtiću.....	47
7. Fonološka osjetljivost u redovitim i Montessori ranim i predškolskim programima.....	49
8. Vježbe poticanja fonološke osjetljivosti.....	55
8.1. Poticanje fonološke osjetljivosti u redovitom ranom i predškolskom programu.....	55
8.1.1. Abecedna slova.....	55
8.1.2. Prepoznavanje prvog glasa u riječi.....	56
8.1.3. Abecedne slagalice.....	56
8.1.4. Slogovno pljeskanje.....	57
8.1.5. Pronađi slovo.....	58
8.2. Poticanje fonološke osjetljivosti u Montessori programu.....	58

8.2.1. Vježba s malim predmetima	60
8.2.2. Slova od brusnog papira.....	61
8.2.3. Pokretna abeceda.....	62
9. Zaključak.....	64
10. Literatura	66

1. Uvod

Razvoj djeteta zanimljivo je i neiscrpno područje proučavanja i istraživanja koje je plijenilo pažnju mnogim poznatim autorima s područja psihologije, pedijatrije, filozofije, pedagogije, fonetike, ali i drugih područja. Za potrebe ovog rada, u poglavljima koja slijede, opisat će se djetetov govorno-jezični razvoj i pojam fonološke osjetljivosti. Fonološka osjetljivost je osjetljivost na glasove i fonološku strukturu riječi te sposobnost manipuliranja glasovima. Važna je jer doprinosi razvoju čitalačkih vještina, a u radu će se prikazati i opisati načini njezina poticanja u kontekstu redovitih i Montessori ranih i predškolskih programa. Montessori program nudi drugačiji, pozornosti vrijedan pristup razvoju djeteta kao cjelovitog bića, koje uči aktivnim sudjelovanjem. Montessori je oblikovala pedagogiju čija je specifičnost koncept učenja putem razvoja osjetila, ideja mišićnog pamćenja i ruka kao glavni organ inteligencije, što se uvelike razlikovalo od metoda učenja koje su se u njeno vrijeme smatrale prihvatljivima a koje se koriste i primjenjuju i danas. Radovi svjetskih i domaćih znanstvenika i autora koji se bave područjem dječjeg razvoja i učenja, doprinijeli su da se ideja djeteta kao aktivnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu implementira u redovite rane i predškolske programe kakve danas poznajemo. Upravo su njihovi napori doprinijeli oblikovanju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ključne riječi: fonološka osjetljivost, govorno-jezični razvoj, Montessori pedagogija, redoviti rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

2. Razvoj djeteta u ranom djetinjstvu

Od rođenja djeteta do sedme godine njegova života uočljive su razne promjene koje su se tijekom tog vremena dogodile – tjelesne promjene, promjene unutar psihomotornog područja, kognitivne promjene te socijalne promjene. Dakle, razvoj djeteta moguće je prikazati kroz različite aspekte. Razvoj djeteta prikaz je svih promjena koje su se dogodile u određenom vremenskom okviru i upravo je on središte mnogih znanstvenih interesa. Poznavanje razvoja djeteta važno je ne samo da bismo pratili tijek pravilnog razvoja ili istraživali neke specifične fenomene, već i da bismo, ako je potrebno, mogli intervenirati kada razvoj djeteta ne prati obrazac urednog razvoja.

Odras procesa razvoja pojedinca uočava se u promjenama njegova ponašanja i značajki njegova organizma (Andrilović, Čudina-Obradović, 1984 prema Milanović i sur., 2000). Pod terminom *razvoj* podrazumijeva se slijed promjena u osobinama, sposobnostima i ponašanju djeteta zbog kojih se ono mijenja i postaje veće, spretnije, sposobnije, društvenije itd. Tako, razvoj djeteta možemo sagledati kroz dimenzije tjelesnog, psihomotornog, emocionalnog, socijalnog i kognitivnog razvoja (Starc i sur., 2004). Kako navode Milanović i sur. (2000), promjene u razvoju pojedinca pojavljuju se po ustaljenom redosljedu, jednosmjerno i stupnjevito i u približno isto vrijeme za sve pojedince. Karakteristika stupnjevitosti razvoja pokazuje nam kako se svaka razvojna promjena nadograđuje na prethodni stupanj ili etapu razvoja. To se pak može usporediti s izgradnjom kuće čija stabilnost ovisi o čvrstim temeljima, baš kao što i djetetove razvojne mogućnosti u kasnijem periodu života ovise o njegovom ranom razvoju.

Kada govorimo o ranom djetinjstvu govorimo o razdoblju od začeca do polaska djeteta u školu. Rano djetinjstvo Milanović i sur. (2000) dijele na:

- Prenatalno razdoblje
- Razdoblje novorođenčeta
- Razdoblje dojenčeta
- Prvo djetinjstvo
- Predškolska dob

Prenatalno razdoblje traje od djetetova začeća do njegova rođenja, a karakterizira ga brz razvoj svih djetetovih bioloških struktura. Autorice Milanović i sur. (2000) naglašavaju važnost biološkog, ali i psihološkog aspekta u tom razdoblju. Već osam tjedana po začeću iz jedne nediferencirane stanice stvara se kompleksan organizam koji se sastoji od milijuna stanica koje su sada diferencirane u srce, bubrege, oči, uši, živčani sustav, mozak i ostale strukture (Vasta, Haith, Miller, 1998). Razvojem navedenih organa i struktura razvijaju se djetetova osjetila. Seitz i Hallwachs (1997) dodaje da embrij već nekoliko tjedana nakon začeća prima i osjeća vibracije te tako čuje tonove i šumove. O različitim utjecajima kojima je dijete u tom razdoblju izloženo ovisit će njegov cjelokupni razvoj. Razdoblje novorođenčeta odnosi se na prva dva tjedna djetetova života i obilježeno je oporavkom djeteta od porođajne traume, početkom samostalnog biološkog funkcioniranja te jednostavnim raspoznavanjem okoline. Jednostavno raspoznavanje okoline uključuje razvoj diferencijalnog osjeta, razvoj percepcije, iskazivanje naslijeđenih osobina te jednostavno učenje. Autorice (Milanović i sur. 200) ne navode obilježja razdoblja dojenčeta koje obuhvaća razdoblje od trećeg tjedna do kraja prve godine života, no daje se naslutiti kako se nastavlja intenzivniji razvoj obilježja iz razdoblja novorođenčeta. Do završetka treće godine života traje prvo djetinjstvo, a zatim slijedi predškolska dob koja traje do kraja šeste godine života. Posljednja razdoblja ranog djetinjstva obilježena su naglim tjelesnim, senzomotornim, psihomotornim i kognitivnim razvojem. Također, u tom se periodu razvija osobnost te dijete uspostavlja i razvija određene socijalne odnose. Naravno, za djetetov optimalan razvoj nije dovoljno računati na biološke pretpostavke razvoja djeteta već se roditelji, skrbnici, odgajatelji i djetetova ostala okolina trebaju brinuti i djetetu pružati skrb, ljubav i njegu te mu omogućiti prilagođenu, poticajnu i bogatu okolinu ispunjenu poticajnim i smislenim materijalima i socijalnim interakcijama.

Kao što je spomenuto, djetetov se razvoj može sagledavati kroz tjelesni, psihomotorni, emocionalni, socijalni i kognitivni aspekt razvoja koji su međusobno povezani i razvijaju se paralelno te utječu jedan na drugoga. Upravo nam je ovakav način gledanja na razvoj djeteta važan jer nam otvara prostor za intervenciju ako prilikom djetetova razvoja zamijetimo neku poteškoću unutar nekog od aspekata razvoja. Budući da su ovi aspekti povezani i utječu jedni na druge, nameće se zaključak da se radom na drugim područjima, u kojima ne postoje zastoji u razvoju, utječe i na ono područje u kojem je kod djeteta detektirana neka slabost te se tako djetetu pravodobno može pomoći da nastavi svoj razvoj pravilnim putem (Starc i sur. 2004).

U narednim će se poglavljima opisati djetetov govorno-jezični razvoj te pojam fonološke osjetljivosti.

3. Govorno-jezični razvoj

Govorno-jezični razvoj je kompleksan i složen proces. Kompleksan sustav koji nam omogućuje kombiniranje glasova, riječi, znakova i rečenica da bismo iskazali svoje misli i razumjeli druge ljude zove se jezik (Apel i Masterson, 2004). Jezik uključuje i kombiniranje glasova, odnosno, govor. Govor je *optimalna zvučna čovječja komunikacija oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova* (Škarić, 1991). Govor čovjeku omogućuje da na najlakši način zvučno komunicira i prenosi jezično kodirane informacije. Međutim, za cjelokupnost komunikacije važan dio u prenošenju jezične poruke, informacije čini i neverbalna komunikacija, informacija koja nije jezično kodirana. Kao viša čovječja psihička aktivnost, govor omogućuje prenošenje određenih informacija drugima putem sustava znakova i simbola, tj. jezika (Starc i sur. 2004). Okvire jezika dijete usvaja u svom poticajnom okruženju, međutim nije još u mogućnosti pravilno ga koristiti. Da bi ga moglo pravilno koristiti, ono brusi svoje artikulacijske pokrete i vještine te paralelno, kako vještije artikulira glasove, koristi riječi i počinje komunicirati. Preduvjeti njegova razvoj su dobro zdravlje, uredno razvijeni govorni organi, uredan sluh i intelektualni razvoj te poticajno okruženje (Andrešić i sur., 2010). Govor je ljudska funkcija koja je usko povezana s inteligencijom, pamćenjem, pažnjom i percepcijom. Stoga, važno je da se prilikom razvoja govora potiče psiha djeteta u cjelini. Također, budući da je razvojno najmlađa funkcija, govor je funkcija podložnija utjecaju vanjskih čimbenika (Posokhova, 2008).

Starc i sur. (2004) navode kako je osjetljivo razdoblje za usvajanje govora rano djetinjstvo. Naime, Lenneberg (Starc i sur., 2004 prema Spencer, 2001) je opisao razdoblje do druge godine djetetova života kao kritično razdoblje za usvajanje govora, a od druge godine do puberteta osjetljivim razdobljem. Osjetljivost koju primjećujemo kao razdoblje optimalnog usvajanja zapravo je povezana s intenzivnim razvojem i sazrijevanjem živčanog sustava (Starc, 2004). Mildner (2003; 134) kritično razdoblje definira kao *razdoblje između pojavljivanja anatomskih ili funkcionalno danog bihevioralnog sustava i njegova dozrijevanja*. Također, da bi određeno razdoblje mogli nazivati kritičnim, ono mora imati početak i kraj, intrinzičnu komponentu, u vidu osjetljivosti organizma uzrokovana maturacijskim događajem, te ekstrinzičnu komponentu, odnosno, podražaj na kojeg je

organizam osjetljiv (Mildner, 2003). Kada promatramo govor u ranom djetinjstvu za koje se smatra kritičnim za usvajanje govora, a ujedno i znamo da tada postoji intrinzična komponenta, odnosno, intenzivan razvoj živčanog sustava, važno je omogućiti djeci ekstrinzičnu komponentu. Drugim riječima, znati kako poticati razvoj govora.

Razvoj govora dijeli se na dva razdoblja – predverbalnu fazu koja počinje rođenjem i traje do pojave prve smislene riječi, čijom pojavom počinje verbalna faza i traje do automatizacije govora. Predverbalna faza važna je jer za njenog trajanja dijete intenzivno upija sve elemente materinjeg jezika. Oller (2000, prema Milošević i Vuković, 2016) navodi kako se u prvim mjesecima djetetova života, kroz njegovo glasanje javljaju prvi elementi razvoja fonoloških vještina koje su pak važan okvir za daljnji govorno-jezični razvoj. Drugim riječima, dijete se u početku jezičnog razvoja usmjerava prema funkcionalnim jedinicama svojeg, materinjeg jezika koristeći glasove tog jezika. Tijekom ovog razdoblja dijete razlikuje glasove prema određenim akustičkim obilježjima te tako proizvodi samo one glasove koji predstavljaju fond fonološkog sustava njegova materinjeg jezika (Šmit, 1992 prema Milošević i Vuković, 2016). Ranije je navedeno da predškolska dob traje do kraja šeste godine zbog čega će se u sljedećem dijelu verbalna faza govorno-jezičnog razvoja do šeste godine pobliže opisati.

3.1. Verbalna faza razvoja govora do šeste godine života

Nakon pojave prve smislene riječi, počinje verbalna faza razvoja govora, a razvoj govora prati se prema broju riječi koje dijete upotrebljava. Riječi koje dijete zna i razumije, ali ih ne upotrebljava nazivamo pasivnim fondom riječi. Riječi koje dijete razumije i upotrebljava nazivamo aktivnim fondom riječi. Aktivni fond riječi važan je jer se veličinom tog fonda mjeri mentalni razvoj djeteta (Posokhova, 2008).

Tijekom prve polovice druge godine govor se sastoji od pojedinačnih riječi koje je dijete usvojilo iz govora odraslih (npr. mama, tata, medo) ili ih je samo stvorilo. Zatim, tijekom druge polovice druge godine dijete povezuje po dvije riječi i tako stvara prve rečenice (Posokhova, 2008). Pojavom prve rečenice počinje svladavanje gramatike (Starc i sur. 2004). I dalje se nastavlja razvoj razumijevanja i većina glasova još nije nejasna (Posokhova, 2008). „Dijete u dobi od dvije godine izražava sposobnost da nedosljedno, ali više nego slučajno,

otkriva ponuđene rime i da od tri ponuđene riječi prepozna riječ koja se ne rimuje“ (Milošević i Vuković, 2016; 86). Između druge i treće godine dijete odgovara na pitanje *tko? što? gdje?* te se uključuje u dijalog, započinje verbalno uvođenje teme razgovora i privlačenje pažnje riječima. U dobi od tri godine dijete može prepoznati rimu između dvije riječi (Heroman i Jones, 2004; Israel, 2008 prema Milošević i Vuković, 2016). Od treće do četvrte godine dijete povezano može pričati o situacijama koje su se dogodile, komentirati događaje u njegovoj stvarnosti i pojasniti sugovorniku ako ga on ne razumije. Postavlja pitanja *zašto? kada? što ako?*. Dijete u toj dobi prilagođava svoj govor mladima od sebe. Također, zna svoje ime, godine i spol (Andrešić i sur. 2010). S obzirom na djetetovu jezičnu aktivnost u ovom razdoblju, odnosno da ono koristi sve vrste riječi, slaže više od tri riječi u rečenicu s upotrebom gramatičkih pravila te je ovladalo govornim disanjem, smatra se da je dijete ovladalo osnovama materinskog jezika (Škarić, 1988 prema Starc i sur. 2004). Dijete u dobi od četiri godine pokazuje osjetljivost za slogove te može prebrojati slogove u višesložnoj unatoč nepoznavanju pravila spajanja slogova. Zatim djeca razvijaju sposobnosti kategorizacije i proizvodnje riječi prema njihovom inicijalnom ili finalnom glasu, što pokazuje početak svladavanja vještine čitanja (Adams, 1990; Snider, 1995; Griffith i Olson, 1992 prema Milošević i Vuković, 2016). Četvrta i peta godina djetetova života nazivaju se i godine dječjih pitanja. Pitanja koja djeca postavljaju važna su za njihov spoznajni proces (Starc i sur. 2004). Dijete zanima značenje riječi, može oblikovati i upotrijebiti rečenicu pravilnog gramatičkog poretka od četiri do šest riječi s te priča duge priče. Također, točno odgovara na pitanje *koliko?* i *kako?*. Od pete do navršene šeste godine života dijete uz korištenje svih vrsta riječi i pravilnim gramatičkim konstrukcijama rečenica, može izdvojiti i prvi glas u riječi. Izgovor glasova je u ovom razdoblju uglavnom pravilan. Nadalje, ono može ispričati priču pravilnim redosljedom i ispreplesti je izmišljenim elementima, razlikuje i pravilno koristi vremenske koncepte. U ovom razdoblju dijete pokazuje interes za slova, knjige te uglavnom zna napisati svoje ime. Također, dijete osvještava kako je pisano slovo reprezentant govornog jezika, odnosno glasa (Andrešić i sur. 2010). U šestoj godini života dijete može segmentirati i stopiti riječi do pet glasova te se javlja sposobnost elizije, izostavljanja određenog glasa kako bi se stvorila nova riječ. Također, javlja se sposobnost slogovnog i fonemskog kombiniranja, dopunjavanja glasa, slova ili sloga koji nedostaje u riječi u svim položajima te segmentiranje na svim jezičnim sastavnicama. Nadalje, javlja se i brisanje tj., izostavljanje korijena riječi, sloga ili fonema, te supstitucija, zamjena određenog fonema s drugim kako bi se stvorila nova riječ (Blachman,

1991; Ball, 1997; Heroman i James, 2004; Goldsworthy, 1998; Justice i Schule, 2004; Snow, Burns i Griffin, 1998; Schuele i Boudreau, 2008 prema Milošević i Vuković, 2016).

Razvoj glasova se kao i razvoj govora odvija postupno. Stručnjaci se, unatoč nekim razlikama, uglavnom slažu da se do treće godine života trebaju razviti vokali, nazali i okluzivi, dakle glasovi /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /p/, /b/, /d/, /t/, /g/, /k/, /m/, /n/. Do četvrte godine trebao bi se razviti nazal /ŋ/, u razdoblju od 4;0 – 4;6 lateral /lj/ i vibrant /r/, od 4;6 godina do 5;6 trebali bi se razviti frikativi /c/ i /z/ te afrikata /c/. Najkasnije se u hrvatskom jeziku razvijaju palatalni frikativi i afrikate (/ž/, /š/, /č/, /ć/, /dž/, /đ/) te se zbog toga toleriraju distorzije tih glasova i poslije pete godine (Vuletić, 1990 prema Tomić 2013). Dakle, u predškolskoj dobi trebaju se razviti svi glasovi materinjeg jezika. Tijekom govorno-jezičnog razvoja uočava se mogućnost izvedbe određenih vještina fonološke osjetljivosti.

4. Fonološka osjetljivost

Fonološka osjetljivost dio je govorno-jezičnog razvoja i jedna od tri važne vještine fonološkog procesiranja koje sudjeluju i imaju veliku važnost u razvoju vještina čitanja i pisanja. Iako se dobiva dojam kako verbalna faza ima glavni utjecaj na razvoj vještina fonološke osjetljivosti, zapravo i ranija, preverbalna, faza može utjecati na razvoj fonološke osjetljivosti. Čini se da je kvaliteta fonoloških reprezentacija ono što povezuje obje faze. U posljednje se vrijeme može primijetiti porast broja radova na temu fonološke osviještenosti, fonološke i fonemske svjesnosti, fonološke svijesti pa i fonološke osjetljivosti. Međutim, uz činjenicu da se navedeni termini često koriste kao istoznačnice, čitatelj često ostaje zbunjen raznolikošću naziva, a istovremeno se otkriva problem terminologije. Zbog toga će se u nastavku definirati fonološka osjetljivost i njene sastavnice. Važnost razumijevanja fonološke osjetljivosti, njenog razvoja i odnosa s ostalim kognitivnim sposobnostima kao što su percepcija, pamćenje pa i izgovor, neophodna je da bi se moglo unaprijediti njeno mjerenje, uočavanje odstupanja od redovnog razvoja fonološke osjetljivosti i rana intervencija prilikom uočavanja pojedinaca s rizikom od poteškoća u čitanju.

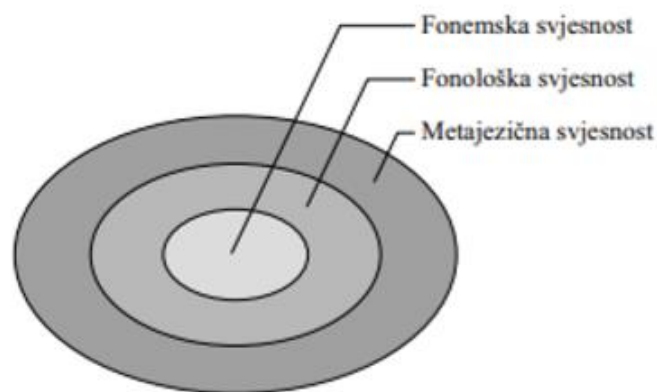
4.1. Definicija fonološke osjetljivosti

Fonološka se osjetljivost definira kao osjetljivost na glasove te fonološku strukturu riječi i sposobnost mentalnog manipuliranja glasovima. Drugim riječima, to je sposobnost raščlanjivanja govornih odsječaka na manje jedinice (Tomić, 2013; Anthony i sur. 2003). Slična definicija spominje se i za termin fonološka svjesnost (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Međutim, kako navodi Tomić (2013), zbog razlike u semantičkim definicijama termina svjesnost i svijest, prema kojem se prvi termin definira kao „stanje i svojstvo onoga koji je svjestan“, a drugi termin kao „spoznajna jasnoća, sposobnost mišljenja i rasuđivanja o objektivnom svijetu“, prednost se daje terminu svijest jer preciznije može odrediti metajezičnu sposobnost (Tomić, 2013; 81). Termin fonološka osjetljivost određuje se kao općenitiji pojam koji uključuje fonološku svijest i fonemsku svijest (Puffpaff, 2009, Tomić 2013).

Fonološka osjetljivost termin je koji je prvi upotrijebio Stanovich pri opisivanju niza fonoloških vještina u znanstvenoj literaturi, istovremeno iskazujući potrebu da se dotad

poznati nazivi za vještine fonološkog procesiranja trebaju točnije definirati (1992; prema Puffpaff, 2009). Fonološku osjetljivost definirao je kao dugačak kontinuum od *plitke* osjetljivosti, koja uključuje veće fonološke jedinice poput riječi, slogova, rime i pristupa, do *duboke* osjetljivosti koja pak uključuje male fonološke jedinice – foneme (Anthony i Lonigan, 2004). Njegova definicija implicira, uz postojanje razina - *plitke* i *duboke* osjetljivosti, i razvoj osjetljivosti kretanjem od jednog prema drugom kraju kontinuuma, a o čemu će se kasnije pisati.

Kao što je spomenuto, fonološka osjetljivost je uz fonološko pamćenje, fonološki pristup leksičkom pamćenju dio fonološkog procesiranja (Anthony i sur. 2003) i metajezičnih sposobnosti (Tomić, 2013). Tomić (2013, prema Tunmer i Herriman, 1984) određuje metajezične sposobnosti kao one sposobnosti koje omogućuju razmišljanje o temeljnim strukturama govornog jezika i manipuliranja njima te o jeziku kao predmetu koji je različit od jezika kojeg svakodnevno koristimo. Iz navedenog proizlazi kako metajezične sposobnosti podrazumijevaju kontroliranu i svjesnu obradu jezičnih informacija. Ivšac Pavliša i Lenček (2011) određuju metajezičnu svjesnost kao razmišljanje o vlastitom jeziku, svjesnost i kontrolu nad jezikom općenito te nude slikovit prikaz odnosa metajezične, fonološke i fonemske svjesnosti (Slika 1.).



Slika 1. Međudnos fonemske, fonološke i metajezične svjesnosti (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011)

4.2. Razvoj fonološke osjetljivosti

Kao što je u prethodnom dijelu navedeno, Stanovich svojom definicijom fonološke osjetljivosti implicira njen razvoj kretanjem duž kontinuuma osjetljivosti od *plitke* prema *dubokoj*. Anthony i sur. (2002; Anthony i Lonigan 2004) u svom su istraživanju potvrdili Stanovichevu teoriju kontinuiranog razvoja fonološke osjetljivosti od većih prema manjim jezičnim jedinicama. Ona se razvija tijekom predškolskog razdoblja i u nižim razredima osnovne škole te se tijekom razvoja ostvaruje različitim fonološkim vještinama. Također, fonološka se osjetljivost razvija zajedno s razvojem jezične složenosti i kognitivnih operacija (Anthony 2000, prema Anthony sur. 2003).

Već je spomenuto kako fonološka osjetljivost podrazumijeva i fonološku svijest i fonemsku svijest. Fonološka svijest predstavlja sposobnost upravljanja jedinicama govora većih od fonema, dok fonemska svijest predstavlja sposobnost prepoznavanja i upravljanja fonemima (Puffpaff, 2009). Odnosno, fonološka svijest uključuje prepoznavanje, stvaranje i upravljanje dijelovima manjim od riječi, što se očituje kroz vještine prepoznavanja riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi te izdvajanje glasova u riječi, a fonemska pak svijest podrazumijeva određeno razumijevanje da se riječi sastoje od dijelova manjih od sloga, ali i svijest o razlikovnim obilježjima fonema (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Fonološka i fonemska svijest čine razvojni kontinuum od plitke do duboke fonološke osjetljivosti. Pri tome se plitka fonološka osjetljivost odnosi na fonološku svijest, a duboka osjetljivost na fonemsku svijest (Tomić, 2013).

Kretanjem duž kontinuuma razvoja fonološke osjetljivosti, vještine fonološke svijesti lako se stječu prije vještina fonemske osjetljivosti (Puffpaff, 2009). Međutim, Tomić (2013) navodi kako se razvoj fonološke i fonemske svijesti odvija paralelno jer razvoj fonološke osjetljivosti nije sekvencijalan. Uvježbavanje i značaj fonemske i fonološke svijesti korisno je za početno čitanje i pisanje (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011) te je zbog toga važno educirati djelatnike predškolske razine odgoja i obrazovanja o njihovoj važnosti i nuditi im strategije za rad i unapređenje u tom području.

Tomić (2013; 84) dijeli fonološku osjetljivost na četiri razine: svijest o rimi, silabička svijest, intrasilabička svijest te fonemska svijest. Prve tri razine pripadaju fonološkoj svijesti, a treća fonemskoj.

Svijest o rimi odnosi se na vještinu prepoznavanja rime u riječima. Silabička svijest odnosi se na raščlanjivanje riječi na slogove, a intrasilabička svijest označava raščlanjivanje sloga na manje jedinice, tj. pristup i rimu. Fonemska svijest predstavlja sposobnost raščlanjivanja riječi, sloga, pristupa i rime na najmanje jezične jedinice tj. foneme.

Andrešić i sur. (2010) navode stupnjeve razvoja fonološke osjetljivosti djece urednoga razvoja (Tablica 1).

Tablica 1. Stupnjevi razvoja fonološke svjesnosti u djece urednog govorno-jezičnog razvoja (Andrešić i sur. 2010).

Dob	Stupanj razvoja fonološke osjetljivosti
3-4 godine	Prepoznavanje i stvaranje rime
4-5 godina	Prepoznavanje i segmentacija slogova
5;6 godina	Prepoznavanje inicijalnog glasa u riječi
6 godina	Raščlanjivanje i stapanje glasova u riječi
6;6 godina	Stvaranje veze slovo-glas
7 godina	Stvaranje novih riječi manipulacijom glasova

Anthony i sur. (2003) također navode rezultate istraživanja različitih razina fonološke osjetljivosti prema dobi djece u nastojanju prikaza razvoja fonološke osjetljivosti. Tako navode da je osjetljivost na riječi uočena kod velikog broja dvogodišnje i trogodišnje djece, osjetljivost na slogove, pristup i rimu je prepoznata kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka, a osjetljivost na foneme kod četverogodišnjaka i petogodišnjaka. Usporedbom rezultata koje navode Andrešić i sur. (2010) i rezultata Anthony i sur. (2003) uočava se poprilična nedosljednost u određivanju razvoja fonološke osjetljivosti prema dječjoj dobi. Vidljivo je stoga kako je točan razvoj i očekivanu dob djeteta teško odrediti.

U nastojanju da se on ipak odredi, Vandervelten i Siegel (1995, prema Puffpaff 2009; 3) predložili su četiri kriterija za podjelu zadataka kojima se mjere vještine fonološke osjetljivosti.

Prvi kriterij odnosi se na povezanost fonološke osjetljivosti i drugih kognitivnih procesa. Iako neka istraživanja sugeriraju kako je fonološka osjetljivost neovisna kognitivna sposobnost, oblik zadatka koji se koristi prilikom ispitivanja fonološke osjetljivosti odmah pokazuje neslaganje s tim navodima. Naime, ako se u zadatku traži prepoznavanje rime, dijete

treba zapamtiti nekoliko riječi i održavati ih u pamćenju prije nego zaključi koja se riječ ne rimuje s ostalim riječima, a kada se u takvim zadacima koristi više riječi upitno je ispituje li se fonološka osjetljivost ili kratkoročno pamćenje.

Drugi kriterij odnosi se na vrstu odgovora, odnosno, percepcija govora nasuprot proizvodnje govora kao odgovora. Zadaci koji se odnose na percepciju govora djeci su lakši od onih koji zahtijevaju proizvodnju govora. Primjerice, djetetu će biti jednostavnije odgovoriti na pitanje počinju li dvije riječi, primjerice *konj* i *kuća* istim glasom nego reći kojim glasom počinje neka riječ, primjerice riječ *kuća*.

Treći kriterij naziva se dimenzija cjelovitosti i odnosi se na veličinu jezičnih jedinica u zadacima raščlanjivanja ili pak spajanja. Zadaci koji zahtijevaju djelomično spajanje ili djelomično razdvajanje, primjerice pristup i rimu, djeci su lakši od zadataka koji zahtijevaju spajanje svih fonema jedne riječi u riječ ili razdvajanje čitave riječi na foneme. Tako će izvođenje djelomičnog spajanja npr. /m/ /iš/ = /miš/, djetetu biti lakše od cjelovitog spajanja /m/ /i/ /š/ = /miš/.

Posljednji, *četvrti kriterij* odnosi se na položaj ciljnog glasa u riječi. Taj kriterij pokazuje kako je djeci lakše prepoznati i manipulirati fonemima koji se nalaze u inicijalnom, nego s onim u finalnom položaju (Puffpaff, 2009; Tomić, 2013). Kriteriji koje su autori naveli odnose se na jezičnu dimenziju zadataka ali sadržavaju i kognitivne komponente, iz čijih odnosa proizlaze različiti zadaci i mjere fonološke osjetljivosti. Naime, složenost operacije koja se nad jezičnim jedinicama izvodi utječe na procjenu fonološke osjetljivosti (Tomić, 2013). Zbog toga su Vandervelden i Siegel (1995, prema Puffpaff, 2009) zaključili da postoji dosljedna hijerarhijska podjela težine zadataka fonološke osjetljivosti. Zadaci koji zahtijevaju jednostavne kognitivne procese i percepciju govora lakši su od onih koji zahtijevaju proizvodnju govora. Nadalje, zadaci koji su ciljani fonem imali u inicijalnom položaju pokazali su se lakšim od onih koji su ga imali u finalnom položaju. Najteži zadaci bili su oni koji su zahtijevali složene kognitivne procese, a to su cjelovito raščlanjivanje i proizvodnja govora. Tomić (2013, prema Puffpaff, 2009) utvrđuje redoslijed razvoja prema zadacima koji mjere razvoj fonološke osjetljivosti (Tablica 2.).

Tablica 2. Redosljed razvoja dimenzija fonološke osjetljivosti (Tomić, 2013: 88, 89 prema Puffpaff, 2009).

Razina fonološke osjetljivosti	Jezična jedinica	Zadatak	Primjer
<i>Svijest o rimi</i>	<i>Rima</i>	<i>Zamjećivanje</i>	Rimuje li se <i>rak</i> s <i>lak</i> ?
	<i>Rima</i>	<i>Stvaranje</i>	Promijeni prvi glas u riječi <i>rak</i> da bi dobio riječ koja se rimuje.
	<i>Rima</i>	<i>Govorenje</i>	Reci mi riječ koja se rimuje s <i>rak</i> .
	<i>Rima</i>	<i>Prepoznavanje</i>	Koja se riječ rimuje s <i>rak</i> ? <i>Pas-miš-lak</i>
	<i>Rima</i>	<i>Izbacivanje uljeza</i>	Koja se riječ ne rimuje s drugima? <i>Rak-lak-pas</i>
<i>Silabička svijest</i>	<i>Slog</i>	<i>Spajanje</i>	Koja je ovo riječ? Slušaj! <i>Pro-zor</i>
	<i>Rečenica</i>	<i>Raščlanjivanje</i>	Koliko riječi ima u rečenici: <i>dječak ima plavi šešir.</i>
	<i>Slog</i>	<i>Raščlanjivanje</i>	Koliko slogova ima riječ <i>čarapa</i> ?
	<i>Slog</i>	<i>Brisanje (složenice)</i>	Slušaj! <i>Autopraonica</i> . Koja riječ ostane ako izbacimo <i>auto</i> ?
	<i>Slog</i>	<i>Brisanje (višesložne riječi)</i>	Slušaj! <i>Crvenađ</i> . Koja riječ ostane ako izbacimo <i>crven</i> .
<i>Intersilabička svijest</i>	<i>Fonem</i>	<i>Spajanje</i>	Koja je ovo riječ? P-a-s
	<i>Fonem - riječ</i>	<i>Prepoznavanje inicijalnog fonema</i>	Počinje li <i>miš</i> s /m/?
	<i>Fonem - riječ</i>	<i>Prepoznavanje finalnog</i>	Završava li <i>pas</i> sa /s/?
	<i>Fonem - riječ</i>	<i>Prepoznavanje položaja fonema u riječi</i>	Slušaj! <i>Miš</i> počinje li riječ s /m/ ili završava s /m/?
	<i>Fonem - riječ</i>	<i>Prepoznavanje fonema i položaja fonema u riječi</i>	Slušaj! Počinje li riječ s /m/ ili završava s /m/ ili uopće nema /m/?
	<i>Riječ - riječ</i>	<i>Prepoznavanje istog fonema u inicijalnom položaju</i>	Počinje li <i>riba</i> istim glasom kao i <i>rak</i> ?
	<i>Riječ - riječ</i>	<i>Prepoznavanje različitog fonema u inicijalnom položaju</i>	Slušaj! Koja riječ počinje drugačije od <i>rak</i> ? <i>Riba – pas-ruka</i>
	<i>Riječ - riječ</i>	<i>Prepoznavanje izbrisanog fonema</i>	Reci <i>vrata</i> . Reci <i>vrat</i> . Kojega glasa nema u <i>vrata</i> a ima u <i>vrata</i> .
	<i>Riječ - riječ</i>	<i>Prepoznavanje istog fonema u finalnom položaju</i>	Završava li <i>tanjur</i> istim glasom kao i <i>papir</i> ?
	<i>Riječ - riječ</i>	<i>Prepoznavanje različitog fonema u finalnom položaju</i>	Slušaj! <i>Tanjur</i> . Koja riječ završava drugačije od <i>tanjur</i> ? <i>Papir – pa - motor</i>
	<i>Fonem</i>	<i>Prepoznavanje</i>	Kojim glasom počinje riječ <i>riba</i> ?

Fonemska svijest		<i>(inicijalni položaj)</i>	
	<i>Fonem</i>	<i>Prepoznavanje (finalni položaj)</i>	Kojim glasom završava riječ <i>rak</i> ?
	<i>Fonem</i>	<i>Prepoznavanje (medijalni položaj)</i>	Koji je glas u sredini u riječi <i>pas</i> ?
	<i>Fonem</i>	<i>Brojanje</i>	Koliko glasova čuješ u riječi <i>pas</i> ?
	<i>Fonem</i>	<i>Raščlanjivanje</i>	Reci <i>rak</i> glas po glas.
	<i>Fonem</i>	<i>Brisanje – finalni položaj</i>	Slušaj! <i>Tanjur</i> . Ponovi. Sad reci <i>tanjur</i> bez glasa /r/.
	<i>Fonem</i>	<i>Brisanje – inicijalni položaj</i>	Slušaj! <i>Roda</i> . Ponovi. Sad reci <i>roda</i> bez glasa /r/.
	<i>Fonem</i>	<i>Brisanje - prvi konsonant u skupini</i>	Slušaj! <i>Slon</i> . Ponovi. Sad reci <i>slon</i> bez glasa /l/.
	<i>Fonem</i>	<i>Brisanje – drugi konsonant u skupini</i>	Slušaj! <i>Stol</i> . Ponovi. Sad reci <i>stol</i> bez glasa /t/.
	<i>Fonem</i>	<i>Supstitucija</i>	Reci <i>rak</i> . Umjesto /r/ reci /t/
	<i>Fonem</i>	<i>Zamjena redosljeda</i>	Reci <i>da</i> . Sad zamjeni /d/ i /a/

Zbog toga što se razvojni kontinuum fonološke osjetljivosti temelji na raznim istraživanjima u kojima se razlikuju i dobne skupine ispitanika kao i tipovi zadataka, u tablici nije prikazana dob u kojoj se očekuje razvoj pojedine vještine. Tomić (2013) ističe da se svijest o rimi javlja već kod dvogodišnjaka te se u cijelosti razvija do šeste godine života te da se spajanje i raščlanjivanje riječi i slogova javlja tijekom treće, a razvija tijekom četvrte godine djetetova života. Također, 50% četverogodišnjaka uspješno spajaju foneme, no razvoj fonemske svijesti proteže se i kasnije (Tomić, 2013; 89).

4.3. Odnos fonološke osjetljivosti, percepcije i izgovora

Međudjelovanje percepcije, fonoloških slika tj. reprezentacija te izgovora poznato je iz Verbotonalne metode Petra Guberine. On navodi da će govor biti normalan ako je i percepcija normalna, međutim, postoji li poteškoća u percipiranju, ona će se odraziti na emisiju, odnosno, izgovor – a time i na kvalitetu govora (Guberina, 1966). Drugim riječima, postoje li poteškoće s percepcijom glasova one će se odraziti na kvalitetu fonoloških reprezentacija, a istodobno će nedovoljno kvalitetne fonološke reprezentacije utjecati na njihovu produkciju. Kvalitetu percepcije fonoloških reprezentacija prikazuje izgovor glasova

(Tomić, 2013). Poteškoće percipiranja glasova neminovno će se odraziti na razvoj vještina fonološkog procesiranja te se zbog toga drži kako je percepcija glasova jedna od sastavnica, ali i preduvjet fonološke osjetljivosti. Prilikom provođenja ispitivanja fonološke osjetljivosti vidljivo je kako je perceptivne sposobnosti gotovo nemoguće odvojiti od fonološkog procesiranja (Tomić, 2013). Prilikom ispitivanja, od djeteta se prije svega očekuje percipiranje jezične jedinice koju uglavnom izgovara ispitivač. Zatim se jedinica zadržava u kratkotrajnom pamćenju i kognitivno se obrađuje kako bi dijete moglo odgovoriti na zadatak. Tomić (2013, prema McBride-Chang, 1995) zaključuje kako se fonološka osjetljivost, s obzirom na način mjerenja, sastoji od percepcije, kratkotrajnog pamćenja i kognitivnih sposobnosti, a perceptivne su sposobnosti poveznica između fonološke osjetljivosti i izgovora.

4.4. Odnos fonološke osjetljivosti i fonološkog pamćenja

Fonološko pamćenje odnosi se na fonološko kodiranje informacija za njihovo privremeno zadržavanje u kratkotrajnom pamćenju (Reid, 2009 prema Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Navedeno kodiranje najčešće se naziva i fonološkom petljom (Baddeley, 1986; Torgesen, 1996 prema Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Ona predstavlja konstrukt koji je neophodan u jezičnom procesiranju te u usvajanju i razvoju vještine čitanja. Naime, u njoj se zadržavaju i bezglasno ponavljaju govorne informacije kako bi se zadržao auditivni trag. Prilikom čitanja, slova se prevode u glasove koji se zadržavaju u kratkotrajnom pamćenju sve dok se ne dekodira i posljednje slovo i ona se slože u riječ (Tomić, 2013). Teškoće u ovom području smanjuju mogućnost za učenje novog materijala, što je posebno važno pri dekodiranju novih, posebno višesložnih, riječi (Wagner i sur., 1999 prema Ivšac Pavliša Lenček, 2011). Tomić (2013, prema Rončević Zubković, 2010) smatra da verbalno kratkotrajno pamćenje i čitanje u početku povezuje fonološka osjetljivost, dok se kasnije ona odvaja od radnog pamćenja.

Fonološko pamćenje i fonološka osjetljivost sastavnice su fonološkog procesiranja, dakle povezane su istim sustavom. Fonološko pamćenje pokazuje nam način obrade fonološke petlje, a fonološka osjetljivost pokazuje metajezične sposobnosti. Iako su fonološko pamćenje i fonološka osjetljivost različiti konstrukti, smatra se da su oni, osim fonološkim procesiranjem, povezani i metajezičnim sposobnostima (Tomić, 2013).

5. Redoviti rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Da bismo mogli promatrati i vrednovati fonološku osjetljivost u određenim ranim i predškolskim odgojno-obrazovnim programima, potrebno je poznavati predškolski odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj. Oblikovanje redovitog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, određeno je Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a koji polazi od postojećih dokumenata kojima se jamči adekvatno ostvarivanje svih potreba djece u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Polazišni dokumenti su: Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991), Konvencija o pravima djeteta (2001), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Smjernice za strategiju obrazovanja znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (2012), Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Uz navedene dokumente, polazište također čine i znanstvene studije hrvatskih i svjetskih teorija i praksi s područja institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5.1. Teorije u temelju Nacionalnog kurikulumuma

U ovom poglavlju opisat će se teorije koje čine temelje Nacionalnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj, a koje su nužne za razumijevanje djeteta te poticanje njegovog razvoja u kontekstu ustanova ranog odgoja i obrazovanja. One dokazuju znanstvenu utemeljenost Nacionalnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te mogućnost njihove praktične primjene.

Teorija Jeana Piageta

Konstruktivistička teorija naziv je koji zorno prikazuje kako Piaget shvaća učenje, usvajanje znanja. Naime, Piaget drži da dijete najviše uči putem vlastitog djelovanja na okolinu (Berk, 2015), tj. da ono konstruira svoje znanje intenzivnim interakcijama s okolinom pri čemu dolazi do pojave djetetovih kognitivnih struktura (Cohen, Waite-Stupiansky, 2017).

Srž Piagetove teorije razvoja zapravo je pojam *operacija*, koje predstavljaju aktivne sheme stvorene dječjim umom (Piaget, 1962, prema Cohen, Waite-Stupiansky, 2017). Operacije predstavljaju reverzibilnu primjenu logike u dječjem istraživanju svoje okoline pomoću kojih se stvaraju sheme. Dakle, kada dijete stoji u interakciji s okolinom ono stvara takozvane *sheme* ponašanja koje može ponavljati, testirati, mijenjati i prilagođavati, a zahvaljujući shemama stvaraju se mentalne strukture koje utječu na djetetove buduće interakcije s okolinom (Voyat, 1980/2011; prema Cohen, Waite-Stupiansky, 2017). Drugim riječima, dijete uči konstantnim, intenzivnim interakcijama s okolinom, a zatim nova znanja iz svake pojedinačne interakcije ponovno ugrađuje u već postojeće mentalne strukture – odnosno, dijete konstruira nove mentalne strukture. Zahvaljujući testiranju shema, koje im omogućuju bolje razumijevanje svijeta oko sebe, djeca stvaraju kvalitativno različite mentalne strukture (Berk, 2015). Takvim razumijevanjem svijeta otvara se mogućnost djelovanja na njega te dijete, zahvaljujući stalnom razvijanju skupa kognitivnih struktura, postaju činitelji promjena unutarnjih i vanjskih realiteta (Cohen, Waite-Stupiansky, 2017). Unutar svoje teorije, Piaget dijeli razvoj pojedinca na četiri stupnja. Razvojni stupnjevi su prikaz kvalitativno različitih mentalnih struktura kod djece (Berk, 2015; Cohen, Waite-Stupiansky, 2017) i najpoznatiji koncept Piagetove konstruktivističke teorije. Oni su sljedeći: senzomotorički stupanj, predoperacijski stupanj, stupanj konkretnih operacija i stupanj formalnih operacija. Piaget smatra kako je redoslijed razvoja ukorijenjen u biološkom nasljeđu čovjeka te da on odražava vještinu mozga u analiziranju i tumačenju iskustva koja su zajednička svakom djetetu. Ali, na brzinu kojom djeca prolaze kroz stupnjeve razvoja, utječu genetski i okolinski faktori zbog čega svakom djetetu valja pristupati na individualan način (Berk, 2015). Prva dva stupnja obuhvaćaju predškolsku dob te će se detaljnije opisati u ovom radu.

Senzomotorički stupanj.

Navedeni stupanj obuhvaća prve dvije godine života, a naziva se tako jer je Piaget vjerovao da dojenčad i mala djeca „misle“ svojim očima, ušima, rukama i ostalim senzornim aparatima (Berk, 2015). Obilježen je motoričkim prijelazom dječjih refleksnih, nenamjernih pokreta u koordinirane, namjerne pokrete. Waite-Stupiansky (2017) navode dva važna fenomena koja se javljaju u ovom razdoblju a to su permanentnost objekta i pojava simboličke igre. *Permanentnost objekta* javlja se u drugoj polovici prve godine života. To je za Piageta prvi znak pojave inteligencije u djece jer dijete pokazuje kako „zna“ da objekt postoji iako je izvan njegovog vidokruga. To pokazuje da dijete ima sposobnost zadržavanja misli ili slike objekta u

umu što implicira postojanje djetetova razmišljanja. Simbolička igra javlja se unutar prve i tijekom druge godine života. Kada se dijete pravi da je njegovo tijelo npr. auto, ono ne samo da može zamisliti svoje tijelo u drugom obliku, već i glumi aktivnosti koje još u stvarnosti nije isprobalo, ali ih je vidjelo od strane svoje okoline.

Simbolička igra pokazuje da dijete može asimilirati realnost u svoju, dječju stvarnost (Piaget, 1962. prema Cohen, Waite-Stupiansky, 2017). Izostanak simboličke igre u tom razdoblju može ukazivati na neke poteškoće koje moguće zahtijevaju intervenciju stručnjaka.

Predoperacijski stupanj.

Predoperacijski stupanj obuhvaća razdoblje od druge do sedme godine života i najočitija promjena za ovo razdoblje je povećanje sposobnosti mentalnog predočavanja (Berk, 2015) koje djetetu omogućuje da razmišlja unaprijed i pokušava rješavati probleme (Vasta, Haith, Miller, 1998). Korištenjem sve složenijih simbola, poput riječi i brojeva, dijete kognitivno reprezentira svijet koji ga okružuje (Starc i sur. 2004). Karakteristične pojave za ovo razdoblje su djetetovo egocentrično razmišljanje ili egocentrizam, animizam, centracija i nemogućnost konzervacije. *Egocentrizam* nije sebičnost ili usmjerenost na sebe, kako bi se moglo pomisliti, već se odnosi na prirodni način na koji dijete u ovom razdoblju razmišlja i vidi svijet oko sebe - s njihova jedinstvenog gledišta. Dakle, riječ je o tome da su djeca korištenjem egocentričnog razmišljanja fokusirana na jedno gledište ili jedan način rješavanja problema, koji možebitno ima više rješenja (Cohen, Waite-Stupiansky, 2017). Starc i sur. (2004) određuju *centraciju* kao nemogućnost djeteta da se istodobno usredotoči na više svojstava nekog predmeta tj. ono je usredotočeno samo na jedno svojstvo što onemogućuje klasificiranje, odnosno organizaciju predmeta s obzirom na dva svojstva. Berk (2015) navodi kako upravo egocentrično razmišljanje dovodi do *animizma*, vjerovanja kako neživi objekti imaju svojstva živih bića. Pojam *konzervacije* Cohen i Waite-Stupiansky (2017) smatraju najvažnijom Piagetovom logičkom operacijom te pod tim pojmom podrazumijevaju razumijevanje da su elementi koji izgledaju ili se čine različitima zapravo isti. Dijete u predoperacijskom razdoblju nema mogućnosti konzervacije predmeta, jer kako smatraju autori, prema Piagetovoj teoriji dijete zapravo ne može zadržati prvotnu sliku predmeta u umu te je preuzima novonastala slika predmeta. Primjerice, imamo dvije iste čaše i obje su napunjene istom količinom vode. Ako iz jedne od tih dviju čaša, vodu prelijemo u treću, oblikom užu, ali višu čašu, dijete će reći da je u trećoj čaši više vode.

Uz navedeni koncept stupnjeva, Piaget zaokružuje konstruktivističku teoriju konceptima ravnoteže, asimilacije i adaptacije. Piaget navodi kako je inteligencija zapravo adaptacija koja predstavlja ravnotežu između asimilacije i akomodacije. Proces adaptacije uključuje balansiranje i rebalansiranje unutar organizacijskih struktura inteligencije kroz dva procesa - ugradnju novog znanja u već postojeće, odnosno proces asimilacije te promjenu postojećih mentalnih struktura da se ugradi novo znanje, odnosno proces akomodacije (Cohen, Waite-Stupiansky, 2017).

Teorija Lava Vygotskog

Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog zasniva se na ideji kako je razvoj pojedinca proizvod kulture u kojoj pojedinac živi. Pod razvojem se podrazumijeva mentalni razvoj koji obuhvaća sposobnosti mišljenja, rasuđivanja i jezika a koje se razvijaju putem interakcije s okolinom, prvenstveno s roditeljima (Vasta, Haith, Miller, 1998; Berk, 2015). Poput Piageta, i Vygotski smatra da su djeca aktivna u potrazi za znanjem, međutim, on poseban naglasak stavlja na utjecaj bogatog sociokulturnog konteksta na mišljenje (Berk, 2015), iz čega proizlazi naziv njegove teorije.

Vygotski smatra da djeca imaju urođene sposobnosti percipiranja, pažnje i pamćenja koje se kroz socijalnu interakciju razvijaju u prve dvije godine života (Berk, 2015). Prvi korak prema razvoju razmišljanja Vygotski vidi u prepoznavanju značenja, kako u gesti i ponašanju, tako s vremenom i u povezivanju glasova i značenja (Vizek Vidović i sur., 2003). Brz razvoj jezika omogućuje djeci veći broj dijaloga u predškolskoj sredini čime dolazi i do promjena u mišljenju djece. Komuniciranje s kompetentnijim vršnjacima potiče djecu na svladavanje kulturno relevantnih zadataka. Uskoro dijete počinje razgovarati sa samim sobom na sličan način kao odrasli u njegovom okruženju, a time se temeljne kognitivne sposobnosti transformiraju u više kognitivne procese. Za Vygotskog je jezik alat koji djeci pomaže u razmišljanju o mentalnim aktivnostima i biranju aktivnosti te verbaliziraju upute sama sebi. On smatra da je jezik temelj svih viših kognitivnih procesa poput kontrole pažnje, dosjećanja, pamćenja, kategorizacije, planiranja i sl. Djeca najprije glasno govore sebi, a zatim samousmjeravajući govor postaje internaliziran, unutarnji govor. Danas znanost koncept unutarnjeg govora naziva privatnim govorom (Berk, 2015).

Razvoj je prema Vygotskom slijed stabilnih perioda razvoja koje slijede i tzv. kritični periodi. Razvoj u ranom djetinjstvu, prema njegovoj teoriji, sastoji se od tri različita razdoblja koja se nadovezuju jedno na drugo. Rano djetinjstvo je prvo razdoblje koje počinje rođenjem i završava s dvanaest mjeseci života. Zatim slijedi tzv. "rano doba" koje traje do treće godine života te predškolsko doba koje završava polaskom u školu. Navedena razdoblja opisuju sve sustavne promijene koje se odvijaju unutar dječjih mentalnih procesa i većih razvojnih postignuća koja se pojavljuju kao rezultat određene sociokulturne sredine razvoja, a za koju Vygotski smatra da je pokretač i izvor samog razvoja. Kritični periodi označavaju prijelaz među razdobljima. Tijekom kritičnih perioda, dolazi do velikih promjena i restrukturiranja mentalnih struktura nakon čega nastaju nove. Kritični periodi popraćeni su i promjenama u ponašanju. Kritični periodi javljaju se prema Vygotskom u prvoj, trećoj i sedmoj godini života što odgovara njegovoj podijeli razvoja djeteta (Bodrova i Leong, 2017).

Središnji pojam Vygotskijeve teorije je pojam *zone približnog razvoja* koji se definira kao područje unutar kojeg se događa djetetovo učenje, a uči ih kroz one zadatke koji su djetetu preteški za samostalno rješavanje, ali ih mogu riješiti uz pomoć odraslih ili kompetentnijih vršnjaka (Berk, 2015). Da bi potaknula kognitivni razvoj, socijalna kompetencija mora imati dva obilježja – međusubjektivnost i građenje skela. Međusubjektivnost je proces u kojem dva pojedinca s različitim razumijevanjem zadatka dolaze do istog rješenja (Newson i Nevson, 1975. prema Berk, 2015) i on je važan jer se pojedinci moraju prilagoditi perspektivi drugoga. Sposobnost za međusubjektivnost javlja se rano u međusobnom gledanju djeteta i roditelja, izmjeni vokalnih i emocionalnih signala, zajedničkom igranju a kasnije i komunikaciji (Feldman, 2007 prema Berk, 2015). Građenje skela se pak odnosi na prilagođavanje količine pomoći za vrijeme poučavanja, kako bi odgovarala djetetovoj trenutnoj razini izvedbe (Berk, 2015). Kako ističu Bodrova i Leong (2017), vještine i kompetencije unutar određene zone približnog razvoja ne određuju trenutnu razinu razvoja djeteta nego njihove potencijale. Ti potencijali u odsutnosti ili nesuradnji s kompetentnijom osobom, najčešće roditelja, mogu ostati nezamijećeni, a dijete tada može ostati zakinuto za daljnji razvoj. Zone približnog razvoja mijenjaju se kako dijete uči, pa tako kada za neki zadatak dijete treba asistenciju kompetentnije osobe, kroz već navedeno građenje skela, ono kroz taj proces uči i već u skorij budućnosti dijete taj zadatak može odraditi samostalno.

Teorija Jeromea Brunera

Jerome Bruner šezdesetih je godina prošlog stoljeća oblikovao i predstavio svoju teoriju učenja otkrivanjem koja je u svojim temeljima konstruktivističke prirode. Njegova je teorija povezana s radovima Piageta, Vygotskog ali i drugih teoretičara, poput Bowlbyja. Bruner smatra, s obzirom na zadatak odgajatelja, da bi se djecu učinilo autonomnima i samostalnim u svojim razmišljanjima treba promijeniti način na koji ih se poučava. Stoga predlaže učenje otkrivanjem u kojem dijete nije pasivno, tj. subjekt podređen odgojiteljevom poučavanju, već je s njime u kooperativnom odnosu prilikom otkrivanja ili rješavanja određenih problema (Bruner, 1961). Takvim načinom učenja dolazi do porasta intelektualne moći, prelazi se s ekstrinzičnog na intrinzično nagrađivanje te se poboljšava pamćenje.

Učenje otkrivanjem više pozornosti pridaje samom procesu učenja nego informacijama i sadržajima. Drugim riječima, učenje otkrivanjem od pojedinca na određeni način zahtjeva da bude konstruktivist, da organizira svoju okolinu i određeni problem s kojim se susreće tako da ga povezuje sa svojim postojećim znanjima i informacijama, ali i tako da nove informacije s kojima se susreće usvaja na takav način da one postaju dostupnije za korištenje prilikom rješavanja problema. Bruner navodi da, želimo li da dijete uistinu kognitivno aktivno, prije svega ga trebamo osloboditi neposredne kontrole nagrada ili kazni iz okoline. Radi se o tome da učenje koje je poticano nagradama i pohvalama razvija uzorak ponašanja u kojem dijete traži određene znakove da bi se prilagodilo i ostvarilo očekivanja roditelja ili odgojitelja, ali ne i steklo nova znanja. To dugoročno dovodi do nemogućnosti transformiranja informacija u rješavanju novih situacija ili problema te smanjenju sposobnosti analiziranja. Zbog toga Bruner navodi da što više pustimo djecu da pristupaju učenju kao činu otkrivanja, to će više djeca sama izvršavati i osmišljavati svoje aktivnosti učenja prilikom čega će određeno otkriće biti nagrada sama po sebi (Bruner, 1961). Potvrdu intrinzične motivacije i nagrađivanja, Bruner prepoznaje i u Vygotskyjevom pojmu internalizacije, koja omogućava djetetu da nadilazi dobivene informacije i generira vlastite ideje koje može provjeriti odmah u neposrednom okruženju ili može oblikovati pretpostavke. Kada dijete isprobava određene pretpostavke, nalazi se u poziciji kada će doživjeti uspjeh ili neuspjeh, međutim, ne kao nagradu ili kaznu već kao prijeko potrebnu informaciju. Dakle, ako u isprobavanju pretpostavke uspije, to će indicirati da je na pravom putu prema rješavanju problema, a ako ne uspije, to će indicirati kako nije na dobrom putu i treba pokušati na drugi način (Bruner, 1961). Nadalje, kako navodi Bruner (1961), prilikom samostalnog oblikovanja pretpostavki i rješavanju problema te usvajanju informacija putem otkrivanja, djeca pokazuju

poboljšanje u pamćenju za razliku od djece koja sjede i slušaju informacije koje im učitelj ili odgojitelj prezentira. Razlog tomu je što su djeca procesom otkrivanja samostalno organizirala određene informacije i povezala ih s ostalim informacijama i iskustvima.

Važno je, kako ističe Bruner (Slunjski, 2008) razumjeti način na koji djeca razmišljaju kako bi pravilno i kvalitetno poticali proces dječjeg učenja. Drugim riječima, odgojitelji bi trebali uvažavati dječju perspektivu kako bi mogli razumjeti njihove načine razmišljanja i razumijevanje njihovih strategija rješavanja određenih problema. Stoga, Bruner ističe kako je slušanje djece ključna uloga odgojitelja (Slunjski, 2008).

Gardnerova teorija višestrukih inteligencija

Howard Gardner je tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća razvio teoriju višestrukih inteligencija, koja odstupa od uobičajenog mišljenja da pojedinac posjeduje jedinstven oblik opće inteligencije. U svom radu ne negira postojanje opće inteligencije koja je općepoznata i mjeri se provjerenim psihometrijskim testovima, međutim, Gardner smatra da pojedinac posjeduje veći broj inteligencija koje predstavljaju različite načine obrade informacija i njihova korištenja u rješavanju određenih problema i situacija. Iako postoje i druge pluralističke teorije o inteligenciji, poput Thorndikeove ili Thurstoneove, čini se kako je Gardnerova ipak najpoznatija (Davies i sur., 2011).

Njegova teorija pretpostavlja kako pojedinac posjeduje osam relativno zasebnih inteligencija. U njegovim se radovima uočava određena otvorenost prema daljnjim istraživanjima i potencijalnom dodavanju još nekoliko inteligencija no, u novijim je radovima dodao još samo jednu – egzistencijalnu inteligenciju koja je odvojena od ostalih i zapravo čini podlogu svim ostalim inteligencijama. Naime, egzistencijalna inteligencija odražava pojedinčeva razmatranja o životu, smrti, ljubavi i postojanja (Davies i sur., 2011). Ostalih osam inteligencija koje je Gardner opisao su: lingvistička, logičko matematička, prostorna, glazbena, tjelesno-kinestetička, naturalistička, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Gardner smatra kako svaki pojedinac posjeduje sve vrste inteligencija, budući da one definiraju ljudska bića, te da ne postoje dvije individue, čak ni jednojajčani blizanci, koji posjeduju identični profil intelektualnih slabosti ili jakosti (Gardner, 1999 prema Davies i sur., 2011). Jače ili slabije intelektualne sposobnosti ili inteligencije, pokazuju čovjekove kvalitete

i slabosti, a one nam pokazuju i pomažu u razumijevanju individualnih razlika među ljudima (Slunjski, 2008).

Svaki pojedinac posjeduje sve vrste inteligencija, no u određenim situacijama ili u rješavanju određenog problema pojedinac se koristi kombinacijama određenih inteligencija, posebno onih koje su mu jače razvijene od drugih (Slunjski, 2008). Budući da ne postoje dva pojedinca s jednakim profilom inteligencija, jasno je zbog čega različiti ljudi mogu istom problemu pristupati na drugačiji način.

Najveća kritika teoriji višestrukih inteligencija jest ne postojanje psihometrijskih testova kojima bi se mjerile ali i navodna nedovoljna empirijska utemeljenost teorije. Ipak, Gardner navodi da je teorija višestrukih inteligencija nastala upravo empirijskim istraživanjem. Gardner navodi kako u razvijanju teorije višestrukih inteligencija, fokus nije stavljen na psihometrijske instrumente, već uspostavu kriterija za identificiranje određenih inteligencija (Davies i sur., 2011). Poznavanje kriterija i njegove teorije prepoznato je u odgojno-obrazovnom procesu, te se prihvaćanjem njegove teorije otvara prostor individualnom pristupu svakom djetetu s ciljem poticanja njegova optimalnog razvoja. Kao što navodi Slunjski (2008; 17), spoznaja i prihvaćanje ideje kako sva djeca imaju različite intelektualne mogućnosti, da na misle i uče na međusobno drugačije načine, obvezuje odgojitelje u vrtiću da procesu njihova odgoja i obrazovanja pristupaju sukladno njihovim različitim mogućnostima i individualnim potrebama, a pritom stvaraju i bogato pedagoško okruženje. Pri stvaranju takvog poticajnog, toplog i izazovnog okruženja, Slunjski (2008) ističe da je važno rukovoditi se činjenicom da su pojedinci najmotiviraniji za učenje pri obavljanju aktivnosti u kojima se osjećaju zadovoljno i u njima pokazuju svoje talente.

Uz navedene teorije, u studijama koje su poslužile u oblikovanju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje utjelovljeni su i elementi Reggio pedagogije. Već je Bruner spomenuo slušanje djece kao važne zadaće odgojitelja, a u Reggio konceptu ono se posebno njeguje. Naime, Rinaldi (2001) ističe kako se u Reggio Emilia centrima i njihovoj pedagogiji dijete smatra aktivnim, kompetentnim, snažnim istraživačem koji traži smisao, te vrlo brzo shvaća kako je slušanje važno u komunikaciji. Slušanje je prisutno od samog rođenja, ono omogućuje ostvarivanje dijaloga čime se ispunjava potreba za socijalizacijom, pripadanjem kulturi iznošenjem svojih ideja i misli. Rinaldi (2001) ističe i važnost dokumentiranja koje je moguće ostvariti u različitim oblicima primjerice snimkama, bilješkama, fotografijama. Dokumentiranje se smatra vizualnim slušanjem i omogućuje djeci

da se prisjete svojih procesa razmišljanja, revidiraju načine rješavanja problema i situacija i prate svoj proces učenja (Rinaldi, 2001). Mogućnost pristupa različitim oblicima dokumentiranja omogućuje djeci ulazak u metazonu – razmišljanjem i vlastitom razmišljanju (Slunjski, 2008). Na taj način djeca shvaćaju da je određeno znanje nastalo njihovim aktivnim sudjelovanjem te se time potiče osjećaj zadovoljstva, prihvaćanja, ponosa i daljnje motivacije.

Ostvarenje praktične primjene navedenih teorija i nekih znanstvenih studija vidljivo je u konceptu koji je na temelju njih oblikovala Slunjski. Slunjski (2008) objedinjuje znanja i promišljanja poznatih autora i znanstvenika s područja dječjeg razvoja u koncept ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod nazivom *Vrtić – zajednica koja uči*. Autorica navodi kako nije riječ o novom otkriću, teoriji ili konceptu. No, objedinjavanje velikih ideja u jednu i provođenje rada vođenog na temelju nje pokazala se optimalnom za cjelovit razvoj djeteta. Tako, *Vrtić - zajednica koja uči* predstavlja mjesto dijaloga i zajedničkog djelovanja kako bi se rad ustanove neprestano poboljšavao i unaprijedio implementiranjem novih ali i zajedničkih ideja u odgojno obrazovnu praksu. Koncept takvog rada, kao primjer dobre prakse, prepoznat je kao inspiracija i dokaz da je itekako moguće objединiti i provesti svjetske i domaće teorije u praksu, na temelju čega je uz ostale dokumente, oblikovan i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj.

Na temelju polazišnih dokumenata, ranije navedenih teorija i znanstvenih studija te praktičnih primjera, izvedeno je nekoliko temeljnih postavki koje osiguravaju znanstvenu utemeljenost i praktičnu primjenjivost Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. One su sljedeće: „dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje svoj vlastiti život i razvoj, djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu, djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju, djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo.“

(Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; 9,10)

Prilagodljivost i kontinuitet odgojno-obrazovnog rada ustanove, njena suradnja s roditeljima, skrbnicima i zajednicom u kojoj djeluje te želja i spremnost za učenjem i novim

znanjima, kao i unaprjeđivanjem svog rada neka predstavljaju načela Kurikuluma. Vrijednosti koje se Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje propagiraju, proizlaze iz obrazovne politike koja se provodi u Republici Hrvatskoj. Obrazovna politika zalaže se za cjelovit razvoj djeteta i njegovo pripremanje za život i djelovanje u europskom okruženju, očuvanje baštine Republike Hrvatske te politike da se oblikuje društvo znanja i vrijednosti. Konkretno, te su vrijednosti znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014). Uz navođenje vrijednosti, navedeni dokument specificira kako se razvijanje, stvaranje, prepoznavanje i održavanje određene vrijednosti može ostvariti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, ne propisuje konkretne sadržaje što ustanovama ranog i predškolskog odgoja otvara prostor za autonomiju i prilagodbu svoga rada specifičnom kontekstu djelovanja ustanove. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pruža osnovu za planiranje i organiziranje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući i oblikovanje vrtićkog kurikuluma. Kako bi kurikulum pojedinog vrtića bio kvalitetan, mora omogućiti odgovarajuće organizacijske usklađene sa suvremenim shvaćanjem djeteta kao cjelovitog, socijalnog bića koje istražuje i aktivno gradi znanje u zajednici koja prepoznaje i uvažava njegove jedinstvene potrebe i prava, kao kreativno biće koje ima jedinstvene stvaralačke potencijale i kao biće koje će postati aktivnim članom zajednice (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Poticanje i razvijanje navedenih vrijednosti pokazuje kako se naposljetku primjenjuju ideje teoretičara koji su odstupali od klasičnih doktrina svoga vremena o načinima učenja, a neke od njih stare su više od sto godina. Također, u vrijednostima koje propagira Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, vidljivi su i neki elementi alternativnih programa ranog i predškolskog odgoja. Takvo je gledanje na dijete, kao cjelovito biće, donedavno bilo omogućeno samo u takvim, alternativnim programima, a jedan od njih, Montessori program ranog i predškolskog odgoja, bit će opisan u kasnijim poglavljima rada.

5.2. Alternativni rani i predškolski odgojno-obrazovni programi u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj roditelji imaju pravo izbora prilikom upisivanja djeteta u rane i predškolske programe te mogu birati između upisivanja u redovite, čija su teorijska polazišta ranije opisana, ili u alternativne programe. U Republici Hrvatskoj prisutna su tri alternativna programa: Montessori, Waldorf i Agazzi. S obzirom na temu rada, prikazat će se pedagogija Marije Montessori, tj. Montessori pedagogija.

5.2.1. Teorija Montessori pedagogije

Kako bi se teorija Montessori pedagogije što cjelovitije opisala, u početku će se približiti život i rad Marije Montessori, a potom teorija razvoja djeteta s naglaskom na razdoblja posebne osjetljivosti što u razvojnoj znanosti odgovara pojmu razvojnih miljokaza.

Maria Tekla Artemisia Montessori, poznatija kao Maria Montessori, talijanska je liječnica, pedagoginja i antropologinja koja je svojim radom ostavila duboki trag u području predškolskog odgoja. Rođena je 31. kolovoza 1870. u Chiravalleu, nadomak Ancone u Italiji u obitelji cijenjenog državnog službenika (Phillips, 1999). Bila je vrlo nadarena te je u ranoj dobi pokazivala interes za prirodne znanosti, posebno na polju matematike zbog čega je odlučila upisati tehničku školu iako je takva vrsta škole bila predodređena prvenstveno za dječake (Feez, 2009; Povell, 2017). Seitz i Hallwach (1997) ističu kako se odvažno ponašanje Marije Montessori može pripisati nekonvencionalnom odgoju njezinih roditelja koji su je uvijek poticali da bude samostalna, ali i samosvjesna osoba. Nakon završetka tehničke škole, Maria Montessori odlučila je studirati medicinu unatoč protivljenju svog oca i time je postala prva žena koja je upisala Medicinski fakultet i uspjela ga završiti postavši tako prvom liječnicom u Italiji (Seitz&Hallwach, 1997; Britton, 2000; Feez, 2009). Nakon završenog studija medicine, Montessori je dobila posao pomoćne liječnice u bolnici San Giovanni u Rimu gdje je prvenstveno radila s djecom i ženama (Britton, 2000).

Tijekom studija medicine često su je ismijavali i degradirali zbog čega se Montessori aktivno suprotstavljala socijalnoj zapostavljenosti žena i djece. Vjerovala je kako društveni napredak ovisi o omogućenoj emancipaciji žena te je tako u suradnji s Giuseppeom Montesanom, svojim budućim partnerom, stvorila grupu *Per la Donna (Za ženu)* koja je poticala suradnju muškaraca i žena kako na području znanosti, tako i na društvenom području (Povell, 2017). Njezin trud urodio je plodom te je 1896. pozvana na internacionalni kongres žena u Berlinu gdje je izabrana za zastupnicu žena (Seitz&Hallwach, 1997; Povell, 2017).

Povell (2009 prema Povell 2017) navodi da je, osim zagovaranja dječjih i ženskih prava, Montessori stvorila i lječilišta za žene oboljele od tuberkuloze, naselja za oporavak djece, centre za napuštenu djecu te uspostavila institucije sa zasebnim učionicama za djecu s mentalnim teškoćama. Čini se kako je način na koji je odgajana i tijekom njene akademske naobrazbe utjecao na njezino kasnije djelovanje i, u konačnici, oblikovanje pedagogijske teorije.

Godine 1897. Montessori je postala asistentica u psihijatrijskoj klinici Rimskog sveučilišta gdje se susrela s tzv. slaboumnom djecom (Britton, 2000). Važno je naglasiti kako se zapravo radilo o djeci koja nisu imala mentalne poremećaje, iako su u ono vrijeme bili tako etiketirani, već o djeci koja su imala probleme uklapanja u obitelj ili škole zbog čega su smješteni u psihijatrijske bolnice zajedno s pravim mentalnim bolesnicima te su bivala zatvorena u malenim prostorima i čuvana od osoba koje nisu skrivale svoje gađenje prema njima (Phillips, 1999; Britton, 2000). Nakon susreta i rada s etiketiranom djecom, Montessori je pokazala da je ispred svog vremena suprotstavljajući se mišljenju većine liječnika smatrajući kako je „slaboumnost“ djece više problem pedagoške nego medicinske naravi. Naime, djeca nisu primala nikakve osjetilne podražaje, a kad bi im njegovatelji oduzeli hranu, djeca bi s poda uzimala mrvice što je Montessori prepoznala kao njihov napor da rukama spoznaju svoju okolinu. To je pak kasnije Montessori oblikovala u ideju da put do intelektualnog razvoja vodi kroz ruke, što je pak okosnica njezina rada (Britton, 2000). Tražeći načine rada i učenja djece s poteškoćama, pronašla je radove dvojice francuskih liječnika na temelju kojih je razvila poseban pribor i posebne načine poučavanja djece koja su samo dvije godine nakon početka poučavanja položila ispite za upis u redovne škole (Phillips, 1999). Na temelju tog iskustva, zastupala je mišljenje kako je napredak djece s poteškoćama moguć te kako su i „slaboumna“ djeca društvena bića koja također trebaju poučavanje i brigu, čak i u većoj mjeri od zdrave djece (Phillips, 1999). Proučavala je i radove Rousseaua, Froebela i Pestalozzija koje je spojila s idejama koje je preuzela od Itarda i Seguina te tako počela oblikovati svoju metodu koja je danas poznata kao *Montessori metoda* koja predstavlja spoj medicine i pedagogije (Britton, 2000). Naime, Itard je razvio individualizirani program učenja za osobe sa slušnim i govornim nedostacima. Seguin je nastavio razrađivati Itardovu metodu razvijanjem posebnog materijala za djecu s mentalnom retardacijom uz pomoć kojeg je „educirao njihove mišiće i osjetila“ (Arslanoglu, Ercan, 2017: 28,29). Godine 1907. Mariji Montessori, na prijedlog tadašnjeg gradonačelnika Rima, koji je prepoznao uspjeh njezina rada, ponuđeno je otvaranje škola i vrtića te je iste godine, 6. siječnja, otvorena prva *Casa dei*

Bambini (Dječja kuća) (Povell, 2017). Iz svega navedenoga vidljivo je kako je Montessori gledala, ali i djelovala izvan okvira svoga vremena. Njezina krilatica „pomozi mi da to učinim sam“ poznata je diljem svijeta i čini temelj njezine teorije (Britton, 2000).

Otvorenjem *Dječje kuće*, Montessori je imala priliku primijeniti svoje ideje i koncepte i nastaviti promatrati djecu. Posebno se zanimala za područje razvoja djece koje će biti opisano u nastavku. Montessori je na temelju svog promatranja ustanovila četiri stupnja razvoja djeteta koje je nazvala *planovi razvoja*. Prvi plan ili stupanj razvoja traje od rođenja do kraja šeste godine i unutar tog stupnja postoji podstupanj koji obuhvaća djetetov život od treće do šeste godine. Zatim slijedi drugi plan ili stupanj razvoja koji traje od šeste sve do dvanaeste godine, treći plan razvoja u trajanju od dvanaeste do osamnaeste godine te posljednji, četvrti plan razvoja koji traje od osamnaeste do dvadeset i četvrte godine života (Povell, 2017). Dob u kojoj dijete dostiže određeni stupanj nije čvrsto određen i razlikuje se od djeteta do djeteta, što opet naglašava kako je svako dijete neponovljiva individua i kako ga kao takvog treba poštovati (Britton, 2000; Povell, 2017). U svakom stupnju razvoja djeca uče na različite načine i svaki se stupanj nadograđuje na prethodni s mogućim povremenim vraćanjem djece u prethodni stupanj razvoja (Britton, 2000). Grazzini (2004) ističe važnost ovakvog okvira i podjele razvoja djeteta prema Montessori jer prikazuje cjelovit, holistički prikaz razvoja pojedinca od rođenja, čak i prije rođenja, pa sve do razdoblja zrelosti. Za potrebe rada pomnije će se opisati prvi plan razvoja.

Montessori je posebno naglašavala važnost prvih šest godina djetetova života u kojima djeca utiskuju prve dojmove i uče bez da su svjesni procesa učenja. Također, rana iskustva prijeko su potrebna za normalan kasniji razvoj, što je spomenuto u prvom dijelu rada, a njezine pretpostavke danas su znanstveno dokazane (Phillips, 1999). Montessori (1949/1982 prema Feez 2009) također ističe kako u tom razdoblju djeca uče time što jednostavno žive te ne trebaju ulagati napore veće od onih koji su potrebni da dišu ili jedu, čime se ističe lakoća učenja u tom periodu.

Prvi plan razvoja – od rođenja do treće godine

Montessori je prvo životno razdoblje nazivala *razdobljem prilagođavanja* jer nakon rođenja djeteta sve ono što ga okružuje zapravo počinje oblikovati njegov um, a ono se

prilagođava svojem okruženju (Philipps, 1999). Takvo stajalište danas podupire i znanost, pa Shore (1996 prema Philipps 1999) ističe kako se tri četvrtine mase mozga razvija nakon rođenja u aktivnoj interakciji s okolinom. Tako će se u ovom periodu bespomoćno novorođenče transformirati u dijete koje hoda, govori i prilagođava se svojoj specifičnoj okolini, a kako bi se roditeljima dao dublji i slikovitiji uvid u ovo posebno razdoblje, Montessori ga je obilježila sljedećim pojmovima: *psihički embrij* i *upijajući um* (Feez, 2009).

Psihički embrij je metafora koja opisuje postnatalni period. Montessori je smatrala da baš kao što embrij treba specijalno, sigurno okruženje (majčina utroba) kako bi razvio organe koji mu osiguravaju održavanje života tako i novorođenče treba brižno i sigurno okruženje kako bi razvilo psiho-socijalne „organe“ koji će mu kasnije omogućiti funkcioniranje u društvenoj i intelektualnoj zajednici u kojoj se nalazi (Feez, 2009). Unatoč naglašavanju kako novorođenče ima psihički život koji je započeo i prije nego što se rodilo, što danas potvrđuje i znanost, česta je navika odraslih da novorođenče smatraju bićem koje nema dušu tj. psihički život. Stoga je tražila da se dijete odmah po rođenju zaštiti od porođajne traume tako da se porod odvija u zasjenjenom ugodno toplom prostoru, da se nježno čisti i umotava u nježne tkanine te da se u najbliskijem kontaktu s majkom postupno prilagođava životu izvan maternice (Philipps, 1999).

Pojam *upijajućeg uma* obilježava i slikovito prikazuje specifičan način učenja djece u razdoblju prvog plana razvoja. Upijajući um predstavlja nesvjesni oblik pomoću kojeg dijete putem svojih osjetila upija sve što ga okružuje (Philipps, 1999). Ovakav način učenja karakterističan je za malu djecu te tako uče do šeste godine života (Britton, 2000). Geschwend (1994 prema Philipps, 1999) povezuje premise Marije Montessori sa znanstvenim zaključcima koji su koncept upijajućeg uma potvrdili unutar svojih termina pa se tako u znanosti govori o procesu programiranja kontrolnog sustava mozga, stvaranja posebnih funkcionalnih sustava i globalnog integrirajućeg sustava koji čine materijalni temelj navedenog pedagoškog koncepta. Također, suvremeni autori ističu da je u dojenačkom razdoblju pregovornog razvoja učenje proceduralno što znači da dojenčad uči kako učiti i integrirati pravila, vještine i iskustva. Osim toga, ističu kako je mozak trogodišnjaka dva puta više aktivan u odnosu na odrasle osobe (Philipps, 1999). Montessori je upijajući um uspoređivala sa spužvom koja upija sve, ne odabirući je li tekućina u koju je uronjena čista ili ne. Tako i dijete upija sve podražaje iz svoje okoline i ugrađuje ih u sebe te tako gradi samog sebe (Philipps, 1999). Dobar primjer upijanja je usvajanje jezika, stoga i Britton (2000) podsjeća kako roditelji ne podučavaju djecu o pravilima i uporabi jezika već ga dijete upija iz

svoje okoline, ugrađuje u sebe te do šeste godine, može se reći, da je usvojilo materinji jezik. Međutim, posebne sposobnosti kojima su roditelji opremljeni, a koje im omogućuju da se aktivno i neumorno bave svojom djecom, pomažu učenju i prilagodbi djece okolini (Philipps, 1999) pa tako i u vidu jezika. Dakle, upravo je interakcija važna za razvoj dječjih predispozicija.

Sposobnost mišljenja koju ima globalni sustav kore velikog mozga djeteta smislena je samo ako se ima s kime razmijeniti. Dijete razvija posebne sustave mozga koji omogućuju razmjenu misli, odnosno komunikaciju, koja predstavlja poseban govorni sustav i posebne sustave negovornog komuniciranja. Oko osmog mjeseca života, kada počinje razvoj govorno dominantne hemisfere, dolazi i do prijelaza s proceduralnog na deklarativno učenje (Philipps, 1999).

Prvi plan razvoja – od treće do šeste godine

U ovom razdoblju djeca i dalje koriste i vođena su upijajućim umom, međutim, u ovom razdoblju djeca počinju razlikovati dojmove i sve su više svjesna (Philipps, 1999), a svijest se pojavljuje paralelno s usvajanjem znanja i jezika (Britton, 2000). Tako Povell (2017) govori o *svjesnom upijajućem umu* kojeg djeca posjeduju, a koji organizira i uređuje znanja koje je dijete upilo u prethodnom periodu. Montessori ističe da su djeca u ovom periodu uvijek zaokupljena nekom aktivnošću, vježbaju te uvijek rade nešto svjesno iz prethodno upijenih dojmova (Montessori 1949/1982 prema Feez, 2009). Posebno su zaokupljena radom i igranjem rukama (Grazzini, 2004; Feez, 2009).

U ovom se razdoblju sve više razvija razumijevanje i volja (Philipps, 1999) pa dijete pomoću sposobnosti kontroliranja svojih radnji ili odbijanja istih jasno pokazuje što želi (Britton, 2000). Upravo aktivnim biranjem onoga što želi, dijete aktivno upija u svoj um, skuplja dojmove iz okoline, odnosno pohranjuje podražaje u sustave kore velikog mozga (Philipps, 1999) te na taj način, vrlo brzo i lako usvaja nove vještine (Britton, 2000). Dijete je u ovom razdoblju pokazuje velik interes za informacije o svijetu te skuplja informacije o njemu, ali i o oblikovanju pojmova, naziva te glasova i slova, što omogućuje roditeljima direktan uvid u djetetov um. Također, nastavlja se dopunjavanje posebnih mozgovnih sustava, posebice onih za govornu komunikaciju što djetetu omogućava razvijanje govora, pisanja i računanja. Dijete u ovom periodu razvija i umjetničke sposobnosti te stvaralačke i sposobnosti doživljavanja umjetnosti pa Montessori traži da se djeca izlože umjetničkim podražajima – vizualnim, olfaktornim, motoričkim, auditivnim i govornim

(Philipps, 1999). Iz navedenog se može razabrati kako dijete aktivno traži znanje te kako je u njegovoj prirodi da istražuje okolinu u koju je uronjeno, a za koju se očekuje da bude puna poticajnih elemenata. U tom vidu, prema Seitz i Hallwachs (1996), socijalne komponente poput roditeljske ljubavi i prihvaćanja te fizičke komponente - primjereni i poticajni materijali, predstavljaju poticajnu okolinu za djetetov napredak. Grazzini (2004) ističe da samo u podupirujućoj okolini u kojoj dijete ima mogućnost i slobodu da se razvija normalno u skladu sa svojom jedinstvenošću možemo vidjeti pravu osobnost i karakter djeteta.

Tijekom promatranja djece, Montessori je shvatila kako djeca prolaze kroz periode tijekom kojih neprestano ponavljaju određene aktivnosti koje ih u potpunosti zaokupe. Drugim riječima, dijete pokazuje posebnu osjetljivost koja ga motivira na učenje, no najčešće se dijete zaokupi svladavanjem jedne, specifične vještine pri čemu se dobiva dojam da su neke druge vještine zapostavljene (Philipps, 1999). Primjerice, dijete može biti zaokupljeno slaganjem kockica u formu tornja i pritom u potpunosti zanemariti ostalu djecu koja oko njega plešu. Takva razdoblja Montessori je nazvala *razdoblja posebne osjetljivosti*. Razdoblja posebne osjetljivosti su periodi u kojima djeca imaju izraženu posebnu sposobnost primanja određenih podražaja na koje spontano reagiraju. Ono što je Montessori uočila kao razdoblja posebne osjetljivosti danas je potvrđeno u neuropsihologiji a već je spomenuto ranije u radu. U tom području razlikujemo pojam *kritičnog razdoblja* tijekom kojeg je neophodno pojavljivanje određenih vrsta podražaja kako bi se odvio normalan razvoj djeteta te *razdoblje osjetljivosti* tijekom kojeg pojavljivanje štetnih podražaja može dovesti do otklona od linije urednoga razvoja (Philipps, 1999). Navedeni pojmovi objašnjeni su i ranije u radu, međutim, Lenneberg je bio više usredotočen na područje usvajanja jezika, dok je Montessori smatrala da postoji više razdoblja posebnih osjetljivosti.

Montessori je uočila šest razdoblja posebne osjetljivosti: osjetljivost za red, govor, spretnost u kretanju, za male predmete, učenje putem osjeta te osjetljivost za društveno ponašanje (Philipps, 1999). Razdoblja osjetljivosti signaliziraju otvaranje prostora za razvoj djetetovih potencijala i interesa te se ona mijenjaju kako dijete prolazi kroz razvojne planove (Feez, 2009). Montessori je zaključila kako razdoblja posebne osjetljivosti imaju osobine sveprisutnosti, preklapivosti, vremenske ograničenosti te uočljivosti. *Sveprisutnost* označava da se navedena razdoblja posebnih osjetljivosti javljaju u sve djece do kraja šeste godine života u otprilike istim vremenskim razmacima, ali sa zakašnjenjem kod djece koja pokazuju poteškoće u razvoju. Navedena se razdoblja međusobno *preklapaju* te pojedina razdoblja nastupaju u određenoj dobi tj. planu djetetova razvoja te su *vremenski ograničena*. Kada je

dijete u osjetljivom razdoblju, *uočava* se lakoća učenja određene vještine, popraćena radošću djeteta (Philipps, 1999). Feez (2009) navodi da ako je okolina neprimjerena te ne prepoznaje razdoblja osjetljivosti i osobine takvih razdoblja, djeca će izgubiti neke mogućnosti za razvoj. To ne znači da određene mogućnosti neće usvojiti kasnije, ali će kasnije, kada neće biti unutar vremena određenog osjetljivog razdoblja u kojem je to moglo s lakoćom usvojiti, morati uložiti puno više truda da bi to ostvarila. Prema Seitz i Hallwachs (1997), Montessori je smatrala da je u razdobljima posebne osjetljivosti potrebno pravilno reagirati i djecu poticati, u skladu s određenim razdobljem u kojem se nalaze. Ukoliko to izostane djeca pokazuju tzv. upadljiva ponašanja. Na temelju navedenog, dječje ponašanje bilo je pokazatelj smjera razvoja – pozitivnog ili negativnog. Primjerice, ako je dijete bilo radosno, aktivno i zadovoljno, to je značilo da su poticaji i razvoj djeteta pozitivni, odnosno uredni.

Navedeno pokazuje koliko je Marija Montessori bila predana i temeljita u području rada s djecom, ali i koliko su njena uočavanja bila ispred njenog vremena. Navedena promatranja, Montessori je utkala u svoj rad i stvorila jedinstven koncept pedagogije danas poznat kao Montessori pedagogija.

6. Temeljne odrednice ranih i predškolskih programa

U nastavku će se opisati temeljne odrednice redovitog i Montessori ranog i predškolskog programa. One uključuju opisivanje elemenata poput prostornog okruženja, uloge odgajatelja te grupa djece, u smislu dobnih skupina. U temeljnim odrednicama Montessori programa istaknut ćemo Montessori didaktički pribor koji je specifičan upravo za Montessori programe, a izrađen je u skladu s Montessori filozofijom te opisati neke vježbe koje se njime provode a važne su za temu ovog rada.

6.1. Temeljne odrednice redovitog ranog i predškolskog programa

Redoviti rani i predškolski program posjeduje svoje karakteristike koje ga razlikuju od drugih programa, a zasniva se na Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U narednim dijelovima rada opisat će se prostorno okruženje, odgajatelj i organizacija skupina u redovitom ranom i predškolskom programu.

6.1.1. Prostorno uređenje prostorija redovitog ranog i predškolskog programa

Kao što je spomenuto ranije, Slunjski (2008) smatra da okruženje naj snažnije utječe na iskustvo i učenje djeteta. Radoš (2018) navodi kako ima ulogu „trećeg odgajatelja“, a što dio Reggio Emilia teorije. Važno je stoga, da prostor bude poticajan, da nudi raznolikost materijala te da promovira socijalne interakcije među djecom. Također, kako navodi autorica, važno je omogućiti djeci slobodno kretanje te stvoriti udoban prostor koji nalikuje obiteljskom domu. Uz navedeno, prostori redovitog ranog i predškolskog programa često su oblikovani tako da omogućuju djeci i miran kutak u kojem se mogu odmoriti, osamiti. Stolovi, stolice te razne klupe i fotelje koje se nalaze u prostoru u kojem djeca borave, veličinom su prilagođeni njihovom uzrastu. Specifično za uređenje prostorija redovitog ranog i predškolskog programa je izrada centara aktivnosti. Kako ističe Stevanović (2003), mogućnosti centara aktivnosti u vrtiću su raznovrsne, što prvenstveno ovisi o kreativnosti svakog odgojitelja. Svaki centar, odgajatelj dopunjuje odgovarajućim materijalom. Centri mogu biti stalni, povremeni ili kombinirani. Također, soba boravka djece podijeljena je tako da su u jednom dijelu centri gdje je moguć glasniji govor, a u drugom dijelu se smještaju tihe aktivnosti. Centri mogu biti raznoliki stoga će se navesti neki primjeri: centar za likovne aktivnosti, centar za igru frizera, liječnika, prodavaonice, centar za aktivnosti građenja, centar

za stvaralaštvo, centar početnog čitanje, centar pisanja itd. (Stevanović, 2003). U vidu poticanja govorno jezičnog razvoja, okruženje može biti poticajno na više načina. Primjerice, na ulazu u vrtić pano može biti ispunjen slikama i jezičnim porukama, kutić za početno čitanje i pisanje možemo stalno obogaćivati novim materijalima, omogućiti malu knjižnicu za slikovnice i priče koju djeca slobodno mogu koristiti.

6.1.2. Odgojitelj u redovitom ranom i predškolskom programu

Poznato je da je poticajno i stimulativno okruženje važno za dječji razvoj, učenje i ostvarivanje pozitivnih socijalnih interakcija. Upravo se u tome krije uloga odgojitelja. Važno je da odgojitelj stvori ugodno okruženje u kojem dijete ima osjećaj pripadnosti te se prema djetetu odnosi s poštovanjem. Također, odgojitelj stvara ozračje koje djeci daje slobodu u izražavanju svoje osobnosti i u kojem mogu slobodno izrađivati, preuzimati rizike potrebne za njihovo učenje i razvoj, poticati ih i ohrabrivati kada dožive neuspjehe i stvarati osjećaje povjerenja i bliskosti (Radoš, 2018). Odgojitelj uređuje prostor i nudi materijale prema dječjim interesima, komunicira s djecom, predlaže sadržaje i potiče dječju socijalnu interakciju, individualno pristupa svakom djetetu (Stevanović, 2003). Kao što je navedeno, odgojitelj oblikuje prostor pa tako i centre aktivnosti. Tako se svaka ustanova redovitog programa pa i prostorija boravka djece međusobno razlikuju jedna od druge. Uz ostale odgojiteljeve sposobnosti, zadaće i uloge, upravo je odgojiteljevo djelovanje i njegova implicitna pedagogija važna u razvijanju vrijednosti koje se promiču Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojitelj ima važnu ulogu u poticanju govorno-jezičnog razvoja te ga može poticati pjevanjem pjesmica, brojalica, čitanjem i pričanjem priča, uključivanjem djece u dramske aktivnosti, svakodnevnim razgovorima, pričanjem o određenoj aktualnoj temi kao što je, primjerice, početak zime, čime se proširuje vokabular i sl.

6.1.3. Grupe djece u redovitom programu

U redovitim programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeca su unutar ustanove grupirana u skupine, tako da se u skupinu uglavnom nalaze djeca približno iste kronološke dobi. Petrović-Sočo (2007, prema Zlataar 2019) navodi kako su dobno heterogene skupine one koje dijele odgojitelja, prostor, igračke i opremu. Zbog dobne homogenosti, odnosno približne dobi djece u skupini, smatra se da će takve skupine lakše usvajati odgojno obrazovni sadržaj od heterogenih, odnosno, dobno mješovitih skupina. Međutim, Slunjski (2008) kao i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) smatraju obvezom ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje oblikovanje skupina mješovite kronološke dobi oslanjajući se na teorije autora poput Vygotskog i Piageta, ali i novijih studija koje pokazuju dobrobiti mješovitih dobnih skupina. Jedna od novijih znanstvenih studija donose autorice Katz i MacClellan (2005) koje smatraju kako mješovite dobne skupine u vrtićima potiču socijalnu interakciju i razvoj djetetovih sposobnosti te su u svom istraživanju uočile kako u skupinama djece mješovite kronološke dobi dolazi do znatno manjeg broja sukoba nego u skupinama djece približno iste kronološke dobi.

6.2. Temeljne odrednice Montessori ranog i predškolskog prgorama

Pedagogija Marije Montessori temelji se na njenom poznavanju znanstvenih metoda i medicinskom znanju te na promatranju spontanog učenja, na poticanju djetetovog djelovanja i poštivanju djetetove jedinstvene osobnosti (Philipps, 1999; Povell, 2017). U središtu pedagogije je dijete koje se prihvaća i poštuje u svojoj cjelovitosti. Montessori je uočila *univerzalne karakteristike djetinjstva* koje se javljaju neovisno o mjestu, kulturi ili zajednici u kojoj su rođena i odgajana. A one su slijedeće: sva djeca imaju upijajući um i prolaze kroz razdoblja posebne osjetljivosti, sva djeca žele učiti i to čine kroz igru i rad, sva djeca prolaze kroz nekoliko faza razvoja i sva djeca žele biti neovisna. Na temelju univerzalnih karakteristika djetinjstva i svojih ostalih spoznaja, Montessori je odredila glavne ciljeve Montessori metode koji uključuju: olakšavanje razvoja jedinstvene dječje ličnosti, pomoć i omogućavanje potpunog razvoja djetetovih intelektualnih sposobnosti te pomoć u društvenom i emocionalnom prilagođavanju djeteta kako bi raslo kao sretno i snažno dijete (Britton, 2000).

Vjerovanje kako dijete ima urođene mogućnosti za vlastiti razvoj iznjedrilo je zahtjev prema roditeljima i odgajateljima da ne ometaju prirodni samorazvoj djeteta (Philipps, 1999).

Djeca sama pokazuju interes za učenje određenih aktivnosti te uče aktivno sudjelujući, pokušavajući nešto učiniti sama posebice koristeći ruke. Marija Montessori je nakon pomnog promatranja djece zaključila da pokreti potiču razvoj mozga. Slijedom navedenog, Montessori je govorila kako mozak, osjetila i mišići moraju raditi zajedno kako bi došlo do (Britton, 2000). Lillard (2005; 40 prema Povell, 2017) navodi da *prema novom konceptu gledanja, kretanje je od najvećeg značaja za mentalni razvoj, pod uvjetom da je pokret koji se izvodi povezan s mentalnom aktivnošću koja se odvija... um i pokret su dijelovi iste cjeline*. Zbog toga je smatrala da slobodno kretanje djece omogućuje djeci istraživanje i doživljavanje svijeta oko sebe (Povell, 2017). Od roditelja i odgajatelja se traži da prihvate djetetov aktivan proces učenja. Primjerice, dijete će u početku možda nespretno prelijevati vodu iz jednog vrča u drugi, no s vremenom će usavršiti pokrete te neće više biti prolivene vode po stolu, ali nikako mu se ne smije uskratiti vježbanje aktivnosti za koju pokazuje interes.

Temeljno načelo je pomoći djetetu tijekom svih razdoblja razvoja u tjelesnom, duhovnom i intelektualnom aspektu, a u svom djelovanju slijedi se prirodni fizički i psihički razvoj djece potiče se kretanje, osjećanje, spoznavanje i razmišljanje te razvoj djece vlastitim snagama (Philipps, 1999). Najvažniji elementi Montessori pedagogije su prikladno *pripremljena okolina s posebnim Montessori didaktičkim materijalima* i poseban društveni okvir koji daje *Montessori odgojitelj* (Montessori, 1992 prema Philipps, 1999).

6.2.1. Prostorno uređenje Montessori ranog i predškolskog programa

Prostorno uređenje Montessori ranog i predškolskog programa Montessori je nazvala *pripremljena okolina*. Pripremljena okolina za Montessori je okolina koja je primjerena potrebama djeteta i nudi mu sve što mu je potrebno za tjelesnu, duhovnu i intelektualnu prilagodbu. Takva okolina ima najvažniju ulogu u dječjem razvoju jer dopušta djetetu razvoj njegove jedinstvene ličnosti i ispunjavanje trenutnih stvarnih potreba (Philipps, 1999). Montessori je u svojim Dječjim kućama oblikovala okruženje po mjeri djeteta. Tako je za razliku od dotadašnjih prostora u kojima se dijete moralo prilagoditi okruženju, ona učinila suprotno. Dizajnirala je i proizvela drvene stolove, klupe i stolice koje su odgovarale tjelesnom uzrastu djeteta i upotpunila ih didaktičkim materijalima koje je sama osmislila (Povell, 2017). Takvi stolovi i stolice, primjereni dječjoj veličini i snazi, omogućavala su djeci

lako nošenje i razmještanje po prostoru (Phillips, 1999). Budući da je uočila da su djeca osjetljiva na red, struktura okoline je takva da su materijali u određenom redu. Takav poredak materijala vodi djecu od lakših i konkretnih, prema težim i apstraktnim vježbama i zadacima, odnosno, od jednostavnijih prema složenijim razinama (Phillips, 1999). Lillard (2005, prema Povell 2017) uočava kako je Montessori bila na tragu onoga što danas znanost potvrđuje u vezi uređene okoline i njenog utjecaja na učenje. Didaktički materijali su izvorno bili pospremljeni u ormarićima te ih je odgajateljica podijelila djeci i opet pospremila u ormar. Međutim, jednog je dana odgojiteljica zakasnila pa su djeca sama potražila materijale, što se u tadašnje vrijeme smatralo krađom. No, Montessori je to interpretirala kao znak da djeca poznaju materijale toliko dobro da sama mogu odabrati čime se žele baviti (Povell, 2017). Smatrala je da djeca lako uočavaju red i brzo nauče dnevne aktivnosti i mogu birati materijale bez predlaganja odraslih (Phillips, 1999). Nakon ovog događaja, Montessori je proizvela niske otvorene police na kojima su bili materijali lako dostupni djeci (Povell, 2017).

Phillips (1999) navodi kako se prostor uređuje prema Montessori estetskim kriterijima koji uključuju stvarne slike prirode, života, kulturnim okruženjem, primjerenim religijskim simbolima. Ono što je Montessori zahtijevala bilo je uklanjanje nepotrebnog kiča i romantiziranih slika jer se to ne podudara s dječjom stvarnošću. Radne površine za individualni rad su površine stolova te maleni tepisi koji se pospremaju u posebne stalke s kojih ih djeca slobodno mogu uzimati. U Montessori prostorima za djecu dovoljno je prostora za kretanje, hodanje i plesanje djece. Prostor se ukrašava biljkama o kojima brinu odgajateljice i djeca. U prostoru treba biti dostupno korištenje tekuće vode što djeci omogućuje da samostalno peru posuđe i kuhinjsku opremu. Na taj način, okolina s određenim priborom i odgajateljima pripremaju i uče djecu za život. Prostor je ispunjen i ostalim Montessori priborom, a svi predmeti i materijali napravljeni su tako da privlače interes djece te ih uključe u pripremu za svakodnevni život (Povell, 2017). Povell (2017) ističe da je u početku prostor *Dječje kuće* bio ograničen, no tom je problemu Montessori doskočila uredivši vanjski prostor kako bi djeci omogućila slobodu kretanja. U vanjskom je prostoru uredila dijelove u kojima su djeca mogla uzgajati svoje biljke i vrtove. Na taj su način djeca mogla osnažiti i povećati svoje znanje o biljkama i životinjama. Lillard (2005, prema Povell 2017) je osporila mišljenja mnogih, ističući kako su pranje posuđa, stolova te briga o biljkama nepotrebni zadaci za djecu, obrazloživši razloge i edukacijsku korist iza tih aktivnosti. Navela je da takve aktivnosti uče djecu pokretima koji su usmjereni na svrhu (npr. brisanje lista

biljke), razvijaju sposobnost koncentriranja na određeni zadatak, uče djecu provesti niz koraka jedan za drugim te uče djecu brizi za okolinu.

Feez (2009) navodi kako sve upute koje se odnose na Montessori prostore slijede tri cilja. Prvi cilj je omogućiti djeci što više slobode i nezavisnosti, drugi cilj je omogućiti djeci učenje vlastitim djelovanjem, a treći cilj je poticanje djece na svrhovitu aktivnost koja zahtjeva koncentraciju.

6.2.2. Montessori didaktički pribor

Kao što je spomenuto, u Montessori prostoru koriste se otvorene police s kojih djeca lako mogu uzimati određene materijale. U pojedinom prostoru na niskim otvorenim policama nalazi se po jedan primjerak Montessori pribora za pojedinu vježbu (Philipps, 1999). To omogućuje djetetu da samo riješi problem ako je neki pribor trenutno zauzet. Ono može ili čekati ili odustati od igranja s određenim priborom. Time uče kontrolirati unutarnje i vanjske porive (Povell, 2017). Naime, kad čeka, razvija toleranciju, osjećaj za poštivanje tuđeg rada i suradnju. Također, kada gleda druge kako rade s određenim priborom, dijete indirektno uči, a pritom razvija strpljivost i govorno izražavanje. Poštivanje tuđih želja i rada s određenim materijalom zahtjeva, uz trenutno odgađanje svoje želje, i održavanje motivacije dulje vrijeme. Jedino pravilo Montessori prostora je da se nakon bavljenja određenim priborom on vrati u isto stanje i na isto mjestu na kojem se nalazio (Philipps, 1999).

Philipps (1999) navodi četiri kriterija koji moraju biti zadovoljeni da bi se neki pribor mogao klasificirati kao Montessori pribor. Prvi kriterij je dostupnost, čime se ističe djetetova neovisnost o odrasloj osobi jer samo može izabrati, uzeti, nositi i baviti se određenim priborom. Drugi kriterij je poticanje djetetova aktivnog djelovanja, što znači da pribor potiče djetetov aktivan rad koristeći ruke, osjetila i misli. Kao što je navedeno, vježbe i pribor prate razvojne potrebe djeteta pa su oni organizirani tako da se kreću od jednostavnijih prema složenijim, od konkretnih prema apstraktnim zadacima, čime se potiče djetetov razvoj. Na temelju toga uspostavljen je treći kriterij primjerenosti potrebama i sposobnostima djeteta a posljednji kriterij dopušta djeci da sama uoče i isprave eventualne greške prilikom izvođenja vježbi. Zato, Essa (2012) naziva Montessori pribor samoispravljujućim. Upravo je uočavanje pogrešaka važno načelo Montessori pedagogije. Montessori je smatrala da uočavanje pogrešaka odgaja dijete (Philipps, 1999). Naime, u Montessori programu na pogreške ili krive

prosudbe djeteta ne gleda se kao na greške. Upravo se dopuštanjem pogrešaka potiče pozitivan stav prema neuspjavanju iz prvog pokušaja. Namjera je da dijete samo prepozna grešku te si uzme dovoljno vremena da zaključi što je ispravno i zatim ispravi grešku (Lawrence, 2003).

Djecu u rad s materijalom uvodi odgojitelj (Seitz i Hallwachs, 1997). Način rukovanja s priborom djetetu pokazuje odgojitelj dok dijete pažljivo promatra. Pokazivanje rukovanja priborom uvijek se odvija u individualnoj i bliskoj interakciji. Specifično je za Montessori okolinu, da odgojitelj istim načinom i pokretima rukuje priborom, pa čak i ako dijete ne gleda, primjerice, ako odgojitelj dovodi u red određeni pribor. Također, pri izvođenju vježbi odgojitelj ne objašnjava, već čini. Time se djetetu daje sloboda da samo uviđa i zaključuje, a odgojiteljevo objašnjavanje moglo bi samo omesti prirodni put djetetovog razmišljanja (Philipps, 1999).

S obzirom na različite razvojne stupnjeve i razdoblja posebnih osjetljivosti, Montessori razlikuje različita područja i primjenu pribora (Seitz i Hallwachs, 1997; Philipps, 1999):

- Pribor za vježbe iz praktičnog života
- Pribor za poticanje osjetilnih sposobnosti
- Pribor za poticanje matematike
- Pribor za poticanje jezika/govora
- Pribor za kozmički odgoj.

Pribor koji je Montessori osmislila „ključ je koji otvara vrata u svijet“, drugim riječima na osnovi rada s priborom djeci se omogućuje spoznavanje veza i odnosa u svijetu (Seitz i Hallwachs, 1997). U skladu s navedenim priborom, Montessori je razvila vježbe praktičnog života, vježbe za razvoj osjetila, vježbe za govor, vježbe za matematiku te kozmički odgoj. O vježbama za poticanje govora bit će više riječi u zasebnom poglavlju, no u ovom dijelu rada opisat će se vježbe iz praktičnog života te vježbe za poticanje osjetila budući da ove vrste vježbi implicitno pripremaju djecu za predvještine čitanja i pisanja.

Montessori vježbe pokazuje Montessori odgojitelj i provode se u pripremljenoj okolini s određenim priborom. One se provode prema pedagoškim principima Marije Montessori – od lakšeg prema težem, od jednostavnog prema složenome, od konkretnog prema apstraktnom te od cjelovitog prema pojedinačnom. Prema navedenim su principima vježbe izložene u prostoru, a istodobno je na temelju njih određen slijed kojim se pokazuju djeci. U svakoj

pojedinoj vježbi dijete se susreće s jednom teškoćom, jednim zahtjevom koje dijete daljnjim izvođenjem određene vježbe uspijeva savladati te tako naučiti nešto novo. Upravo izoliranjem pojedine teškoće u pojedinoj vježbi dijete lakše svladava potrebnu vještinu i tako može dalje napredovati. Vježbe se djeci nude u nekoliko serija koje odgovaraju njihovim razvojnim stupnjevima te razdobljima posebne osjetljivosti. U svim vježbama mnogostruko su sadržani elementi kontrole pokreta koje pokreće djetetov intelekt za vrijeme izvođenja vježbi. Pokrete koje izvode mišići, dijete uvježbava sve dok ih nesvjesno može izvesti. Poznato je da Maria Montessori zastupa ideju tzv. „mišićnog pamćenja“ te je za nju ruka glavni organ inteligencije kojem se pridaje velik dio pažnje tijekom provođenja Montessori vježbi (Philipps, 1999). Budući da se u Montessori programu na dijete gleda kao na cjelovito biće, tako mu se i pristupa u vidu provođenja vježbi. Imajući na umu pedagoške principe i pojedina osjetljiva razdoblja, koja su u prošlim odlomcima rada navedena, Montessori je oblikovala vježbe koje dijete pripremaju za sve kasnije vježbe, a koje zahtijevaju određena predznanja. Vrlo dobro osmišljene i detaljno razrađene vježbe potiču istovremeno učenje na više vještina. Osim vježbi koje će detaljnije biti opisane, Montessori je oblikovala i vježbe matematike i kozmičkog odgoja koje, budući da nisu usko vezani uz temu rada, neće biti detaljnije opisane.

Vježbe praktičnog života

Vježbe praktičnog života su prve vježbe koje se nude djetetu koje ulazi u Montessori vrtić, a kojima se dijete osposobljava da samostalno brine za sebe i svoju okolinu te za druge ljude. Pribor za vježbe iz praktičnog života različit je ovisno o kulturi u kojoj dijete živi te o osobinama Montessori odgojitelja. Vodeći računa o kulturi, pribori za pojedine vježbe usklađeni su bojom i oblikom tako da odgovaraju dječjem uzrastu. Određeni elementi ovih vježbi djeci su već poznati iz obiteljskog okruženja jer se radi o aktivnostima koje se svakodnevno obavljaju u kućanstvu. Vježbe praktičnog života neizmjerljivo su važne jer stvaraju put za percepciju oblika i boja te potiču uočavanje, pamćenje i izvođenje slijeda operacija (Philipps, 1999), što potiče kognitivni razvoj. U vježbama iz praktičnog života pronalazimo predvježbe za kontrolu i koordinaciju pokreta s kojima se dijete najprije susreće. One uključuju vježbe otvaranja i zatvaranja, vježbe hodanja i nošenja te pažljivog kretanja kroz prostor boravka, a u kojem su i druga zaokupljena svojim aktivnostima. Vježbe otvaranja i zatvaranja pokazuju se djetetu odmah nakon ulaska u grupu ili kada dijete

pokazuje interes za njih. Također, Montessori odgojitelj nastoji uvijek na isti način otvarati i zatvarati vrata kako bi djeci na neizravan način bila ponuđena određena vještina. Vježbe nošenja namještaja i tepiha, kao i odmotavanja i zamotavanja tepiha uvode se na isti način. Vježbi odmotavanja tepiha pridružuje se i hodanje oko tepiha sa svrhom naglašavanja nepovredivosti radne površine čime se dijete potiče na pažnju i poštovanje tuđeg rada i truda. Za vježbe otvaranja i zatvaranja pripremljene su i različite kutijice i posudice koje su izložene na pladnju na policama. Na prethodne vježbe nastavljaju se vježbe grabljenja žlicom, presipavanja i prelijevanja iz jedne posude u drugu ili iz manje u veću. Sve te posude pronalaze se na različitim pladnjevima. Nošenjem navedenih pladnjeva djeca uvježbavaju uravnoteženo hodanje, uvježbavaju se za samostalno hranjenje te indirektno za držanje olovke (Philipps, 1999). U vježbe iz praktičnog života također ulaze i vježbe brige za samog sebe, vježbe brige za okolinu te vježbe ponašanja u društvu. Vježbe brige za samog sebe tj. vlastitu osobu svladavaju se pomoću drvenih okvira s različitim zatvaračima koji se koriste na odjeći i obući. Svladavanjem različitih načina zakopčavanja i otkopčavanja, dijete ovladava brigom o sebi. Također, vježbom pranja ruku koja se kombinira s korištenjem ogledala te pokazivanjem kako se briše nos pomaže se djetetu da samo brine o sebi, vježba čišćenja cipela i sl. (Philipps, 1999; Seitz i Hallwachs, 1997). Vježbe za okolinu uključuju vježbe slaganja tkanine, čime ono brine o svojoj odjeći, vježbe brisanja prašine, metenja, pranja stola te vježbe slaganja cvijeća u vazu i njegovanje biljaka u svojem okružju. Vježbe ponašanja u društvu uključuju vježbe pristojnog ponašanja u djetetovoj kulturi koje uključuju vježbe uljudnosti, pristojnog ponašanja, pozdravljanja drugih osoba, nuđenje gostu mjesto za sjedenje, vježbe posluživanja za stolom, postavljanja i pridržavanja pravila i sl. (Philipps, 1999; Seitz i Hallwachs, 1997). Iako su vježbe iz praktičnog života često smatrane nepotrebne za odgoj i obrazovanje djece, Lillard (2005, prema Povell 2017) navela je obrazovne procese u njihovoj pozadini, što je navedeno ranije u radu.

Za navedene vježbe ne izdvaja se posebno vrijeme jer su one utkane u dječju svakodnevicu te se provode i za vrijeme obroka u Montessori prostorijama u aktivnostima s drugima, iznenadnim posjetima i sl. Tako, pospremanje stolova, čišćenje podova, pozdravljanje drugih, umivanje i dr. predstavljaju svakodnevnne aktivnosti djece. Kako ističe Philipps (1999; 89) „samostalnost u brizi za sebe i svoju okolinu temeljni su znakovi neovisnosti.“

Vježbe za razvoj osjetila

Vježbe za razvoj osjetila provode se s originalnim Montessori priborom razvijenim prema znanstvenim spoznajama (Philipps, 1999). Materijal za razvoj osjetila napravljen je na način da posebno potiče i razvija jedno osjetilo prilikom izvođenja vježbi jer je na taj način percepcija intenzivnija, a koncentracija veća. Međutim, to ne znači da se radi o izoliranim osjetilnim dojmovima (Seitz i Hallwachs, 1997). Primjerice, dijete prilikom izvođenja vježbi iz praktičnog života, npr. vrč s vodom, taktilno osjeća površinu predmeta, težinu i slično, dok istovremeno vježba koordinaciju. Seitz i Hallwachs (1997) navode i meditativni karakter materijala za razvoj osjetila kojim djeca postižu mir i koncentraciju. Novija istraživanja (Arsanoglu, Ercan, 2017) pokazuju pozitivan i podupirući utjecaj pribora i aktivnosti za razvoj osjetila na razvoj jezičnih, matematičkih, socio-emocionalnih, kognitivnih i motoričkih vještina.

Vježbe za razlikovanje prostornih dimenzija vidnim osjetilom uključuju rukovanje s priborom od četiri drvena bloka i valjčićima za umetanje od kojih svaki slijedeći mijenja dimenziju ili kombinaciju dimenzija. Primjerice, valjčiće treba poredati od najdebljeg do najtanjeg ili od najvišeg prema najnižem (Philipps, 1999). Dijete se potiče da nakon što odabrani drveni blok prenese na radnu površinu, izvadi valjčiće i to najprije najkontrastnije, npr. najviši i najniži valjčić, čime dobiva uvid u raspon određene dimenzije (Philipps, 1999). Pažnja se pridaje vađenju valjčića, jer prilikom vađenja dijete pazi kako ne bi pali ili stvarali buku pri stavljanju na površinu (Montessori, 1965). Prilikom vađenja valjčića, dijete koristi palac, kažiprst te srednji prst koji se koriste i pri pisanju. Posebnu strpljivost i koncentraciju zahtjeva istovremeni rad sa sva četiri drvena bloka kada su svi valjčići izmiješani. Nakon ovladavanja osjetnim razlikovanjem dimenzija, vježba se dopunjava i imenovanjem pojedinih dimenzija, primjerice visoko-nisko, usko-široko i sl. (Philipps, 1999). Didaktički materijal svojim obilježjem autokorektivnosti omogućava djetetu uočavanje eventualne pogreške, a budući da dijete zna koji cilj želi postići želja prema ostvarenju cilja vodi ga da se ispravi. Dakle, to ne čini odgojitelj, već dijete u nastojanju ostvarenja cilja. Cilj nije vanjski već je unutrašnji jer dijete ne treba naučiti kako fizički stavljati drvene valjčiće u odgovarajuće rupe, iako i u tome vidimo prednost za kasnije držanje olovke, nego unutarnji koji podrazumijeva usporedbu i razlikovanje određenih veličina i oblika što dijete osposobljava za promatranje (Montessori, 1965).

Nakon drvenih blokova, slijedi vježbanje s priborom ružičastog tornja. Ružičasti toranj sastoji se od deset kocki različitih veličina od 1 centimetra kubnog do deset centimetara kubnih. Toranj je potrebno najprije rastaviti tako da se dio po dio tornja prenese na tepih. Ovom vježbom razvija se vidna percepcija, spretnost nošenja kockica kao i taktilno raspoznavanje pojma veličine, brojevnih veličina te poimanje decimalnog sustava. Nastavlja se vježba sa smeđim stubama koje se sastoje od deset kvadri složenih od najdebljeg do najužeg (Philipps, 1999). Izvođenje vježbe jednako je kao i s ružičastim tornjem. Dakle, uz pomoć osjetilnog Montessori materijala dijete dobiva pojam broja, tj. razvija matematičko poimanje i govorno opisivanje svijeta oko sebe. Montessori pribor kojim se želi razviti raspoznavanje boja su obojene pločice. Dijete uparuje pločice istih boja a zatim i razlikovanje nijansi iste boje. I u ovoj se vježbi najprije pokazuju kontrasti. Prilikom provođenja vježbe s obojenim pločicama provode se i govorne vježbe. One se provode u tri koraka. U prvom koraku odgojitelj daje pojam povezan s određenom kvalitetom. Primjerice, ako je pločica zelena, odgojitelj kaže „Ovo je zeleno.“ U slijedećem koraku odgojitelj pita dijete da pokaže „Koje je zeleno?“, a u trećem koraku pita: „Kakvo je ovo?“ (Philipps, 1999).

Osjetilom dodira djeca se uvježbavaju raspoznati vrstu površine i težinu određenih predmeta. Za razlikovanje površina koriste se hrapave i glatke površine, pločice stupnjevane po hrapavosti te kutija s tkaninama. Princip rada je isti kao i u prethodnim vježbama. Najprije se uvedu kontrasti – glatko i hrapavo, a zatim se kvaliteta hrapavosti mijenja. Težinu određenih predmeta dijete određuje pomoću težinskih pločica. Težinske pločice naizgled su jednake, međutim različite su težine. Zahvaljujući osjetilu dodira odnosno proprioceptivnim receptorima, moguće je razlikovanje predmeta prema težini (Philipps, 1999).

Osjetilo topline razvija se uz korištenje termičkih bočica i termičkih pločica. Budući da su osjetilne stanice za temperaturu smještene u koži, dijete dodirom razlikuje tople i hladne predmete. Istovremeno, uči i kako postupati s vrućim sadržajem. Osjetljivost okusnih pupoljaka može se izvježbati uparivanjem otopina različitih okusa. Razvoju istančanog okusa pomaže i osjetilo mirisa koje se uvježbava pomoću mirisnih bočica (Philipps, 1999). Kada dijete pomiriše sadržaj bočice i prepozna ga, tada ga uparuje s pojmom. Primjerice, dijete pomiriše cimet, i zatim ga može prepoznati u vidu neke uspomene npr. božićni kolači. Montessori (1965) predlaže vježbu koja spaja osjetilo topline i dodira a koja se provodi uz malu pravokutnu ploču koja je podijeljena na dva dijela, jedan glatki a drugi hrapavi. Dijete već zna samo oprati ruke, stoga dijete nakon pranja ruku sapunom i hladnom vodom, umače vrhove prstiju na nekoliko sekundi u mlaku vodu. Nakon toga, nježno, opuštenom i lagano

ovješeno rukom prelazi vrhovima prstiju preko glatke i hrapave površine. Na taj način dijete uči kontrolirati ruku i vježbati osjetilo dodira, koje je važno u cjelokupnoj Montessori metodi, a također i u usvajanju glasova i početnom čitanju i pisanju. Kao i u prethodnim vježbama, nakon kontrasta glatko-hrapavo, djetetu se nudi ploča s više razina hrapavosti, kako bi fino ugodilo svoje osjetilo dodira.

Osjetljivost sluha razvija se korištenjem zvučnih valjčića i zvona. Zvučni valjčići traže uparivanje prema zvuku koji se proizvede protresanjem valjčića u blizini djetetova uha. Glazbeni sluh se pak uvježbava pomoću dvije serije glazbenih zvona. Glazbena zvana – obuhvaćaju jednu oktavu od C1 – C2. Najprije se uči pojedinačno nositi zvona. Djeca pažljivo uzimaju pojedinačno zvono i nose ga do radne površine. Zatim, drvenim batićem izazivaju zvuk zvona, poslušaju ga nakon čega ga priguše. U početku vježbe s glazbenim zvonima se od djece traži uparivanje zvona koja isto zvuče, a zatim se nastoji složiti serija zvona prema visini tona (Philipps, 1999). Zanimljivo je kako je Montessori jednu seriju zvona poredala na dugoj ploči s naslikanim pravokutnim crnim i bijelim bazama na kojima se nalaze zvona čiji tonovi odgovaraju crno bijelim razmacima tonova na klaviru (Montessori, 1965). Montessori (1965) navodi i kako koristi drvene šipke, metalne rezonantne cijevi i žice na kojima djeca mogu prepoznati tonove koje su prethodno naučila na zvučnim valjčićima ili zvonima, a također uočavaju razliku kvalitete i boje zvuka, odnosno timbra. Nadalje, korištenje instrumenata potiče ih na razvoj ritma, koji je jednako važan za glazbeno obrazovanje kao i za sam razvoj govora. Uparivanje zvuka zvona sa nazivom tona kojeg proizvode, jednako je uparivanju glasa kojeg dijete čuje sa grafemom koji ga predstavlja. Čini se kako poticanje razvoja osjetljivosti sluha pomoću glazbenih zvona i uvježbavanje uparivanja određenog zvuka sa imenom, tj. nazivom određenog zvuka razvija djetetov sluh i omogućuje mu da kasnije uparuje određeni glas sa odgovarajućim grafemom.

Stereognoziju ili osjećaj za tijela u prostoru dijete najprije razvija vježbama sortiranja, npr. sortira sjemenke. Zatim uparuje sadržaj iz neprozirnih vrećica samo rukom, a nakon što ovlada imenovanjem geometrijskih tijela, pronalaženjem imenovanog tijela među drugima u košari koja je pokrivena tkaninom. Nadalje se znanje upotpunjuje pojmovima kotrljajućih i nekotrljajućih predmeta te pronalaženjem likova koji su identični stranicama odabranog tijela (Philipps, 1999).

Među priborom za razvoj osjetila nalazi se i drveni sandučić koji sadrži okvire sa serijama različitih geometrijskih likova, a koji se lako vade i umeću u okvire zahvaljujući i

drvenom ispupčenju u sredini. Stoga, sandučić potiče istovremeno korištenje i razvoj osjetila vida i opipa. Montessori (1965) ističe kako se drveni sandučić s okvirima koristi za pripremu prezentiranja geometrijskih oblika djeci. Hvatanje pojedinog lika ponovno uvježbava prste za držanje olovke, opipavanje pojedinog lika prstima kojima se drži olovka kao i opipavanje udubljenja u koje se mora umetnuti određeni geometrijski lik omogućuje stereognostičko upamćivanje lika (Philipps, 1999). Kao dokaz koliko je važno i korisno pamćenje oblika dodirrom na opisani način, Montessori (1965) navodi primjere u kojima dijete na temelju samo vizualne percepcije nije uspjelo umetnuti određeni geometrijski lik u pravo udubljenje, nakon čega mu je ponuđeno taktilno ocrtavanje likova i udubljenja. To je rezultiralo umetanjem određenog lika u odgovarajuće udubljenje. Navedena vježba također indirektno priprema djecu za crtanje i pisanje. Nadalje, vježba se nastavlja tako da dijete u jednom dijelu sobe vidi ocrtan geometrijski lik na papiru i odlazi do drvenog sandučića da pronađe isti takav lik. Philipps (1999) smatra da, kada dijete uspije zapamtiti lik s papira i pronaći odgovarajući lik u drvenom sandučiću, postiže i ovladava zavidnom vještinom. Nakon što dijete ovlada osjetilnim razlikovanjem kvaliteta stvarnosti kroz određena osjetila, nude mu se imenovanja, te razvija razmišljanje. Zahvaljujući razvoju razmišljanja, njegove određene vještine i znanje prelaze s proceduralnog na deklarativno znanje (Philipps, 1999). Dakle, dijete sada zna kakve tkanine voli, koja mu se boja ili mirisi sviđaju. Dakle, uz stečene vještine, dijete se i govorno izražava o sebi, upoznaje sebe. Pokazuje da razmišlja i zaključuje o sebi ali i svijetu oko sebe. Govor je važan tijekom provođenja vježbi za osjetilnost, kao što je osjetilnost važna za govor ali i druga područja djetetova razvoja. Budući da sve vježbe utječu na područje razvoja govora, one su navedene i opisane. U sljedećem će poglavlju detaljnije biti opisane vježbe za razvoj govora unutar kojih će se najviše pozornosti usmjeriti prema vježbama koje potiču razvoj vještina fonološke osjetljivosti.

6.2.3. Odgajatelj u Montessori programu

Budući da su odrasle osobe uzor djeci, svaki odgojitelj mora toga biti u potpunosti svjestan te prema tome uskladiti svoje ponašanje. Zbog toga se odgojiteljima daje uputa - *vi ste tu zbog djeteta* (Philipps, 1999). Montessori je, kao što je navedeno, zagovarala samostalnost djeteta. Da bi se dijete razvilo u samostalnog i neovisnog pojedinca, odgojitelji moraju izmaknuti opasnosti od pretjeranog ograničavanja i usmjeravanja djeteta, a njihova didaktička pomoć mora biti indirektna pomoć za samopomoć (Seitz i Hallwachs, 1997).

Montessori odgojitelj mora biti vesela i dobro raspoložena, nježna i suzdržana osoba, pažljiva u kretanju i izražavanju, uredna i pristojno odjevena (Philipps, 1999). Seitz i Hallwachs (1997) dodaju još i osobine mira, strpljenja, poniznosti i milosrđa. Ipak, uz navedene osobine najvažnije je da je odgojitelj dosljedan. Dosljednošću u ponašanju i reagiranju djeca sama upoznaju svoje granice, a time prilagođavaju svoje ponašanje odraslima. Granice koje upoznaju prijeko su potrebne djeci jer ih one usmjeravaju. Montessori odgojitelj ima povjerenje u djecu, što znači da se pravovremeno suzdržava i dopušta djetetovu samostalnost. Pritom ima pregled nad cjelokupnom situacijom i ako je nužno, može djelovati. Primjerice, ako dijete prelijeva vodu iz jednog vrča u drugi i pritom prolje malo vode, odgojitelj djetetu daje prostora da samo uoči i ispravi učinjeno. Time djeca imaju iskustvo koje pokazuje kako ne ide uvijek sve bez teškoća te da se pogreške mogu ispraviti (Philipps, 1999). U odnosu odgojitelja i djeteta u Montessori konceptu vlada obostrana suradnja dviju strana koje žele živjeti u skladu.

Montessori odgojitelj predstavlja sponu između djeteta i okoline. Dakle, zadatak je odgojitelja pripremanje okoline i dobro poznavanje razvoja djeteta. Kao najbolju pomoć za indirektno vođenje razvoja djeteta, Montessori navodi opažanje. Odgojitelj opaža ponašanje djeteta pri dolasku i odlasku, njegove interese, odnose s drugom djecom, strahove, navike pri jelu, odnose u obitelji, probleme s određenim priborom, koncentraciju, ustrajnost te govorni razvoj i užitak u govoru. Što su opažanja točnija, to će odgojitelju biti lakše pripremiti okolinu u kojoj će se dijete osjećati prihvaćeno i pronaći pribor koji odgovara njegovoj razini razvoja te koji će za njega biti poticajan (Philipps, 1999).

Kao što je spomenuto, odgojitelj pokazuje djetetu kako se rukuje s određenim priborom. Također, on vodi dijete od vježbe do vježbe i pritom promatra i opaža djetetove potrebe prema kojima dalje priprema okolinu. Što dijete više napreduje u svom razvoju to se odgojitelj više povlači i više se koncentrira na opažanje djeteta, a manje na izravan rad s njim (Philipps, 1999).

6.2.4. Grupe djece u Montessori vrtiću

Za razliku od konvencionalnih vrtićkih programa, u kojima su djeca svrstana u grupe podjednake dobi, Montessori pedagogija predlaže drugačiji koncept. U Montessori vrtićima grupe su sastavljene što raznovrsnije, idealno od dvije i pol godine do dobi polaska u školu, ali se vodi računa da je broj dječaka i djevojčica jednak. Za formiranje grupa uzima se u obzir djetetova razvojna dob u gruboj i finoj motorici, osjetilnosti i percepciji, razumijevanju govora i govornom izražavanju, kao i socijalne sposobnosti. Pojedina razvojna područja pojedinog djeteta mogu međusobno odstupati od nekoliko mjeseci do nekoliko godina, a time se u takvoj dobno mješovitoj skupini omogućuje raznovrsnost poticaja i socijalnih kontakata (Philipps, 1999).

Prednosti mješovitih dobnih grupa vidljive su na nekoliko razina. Dakle, u takvim grupama starija djeca instinktivno pomažu djeci mlađoj od njih čime istovremeno učvršćuju svoja znanja i time postaju sigurnija. Mlađa djeca, promatrajući stariju, uče i pokušavaju učiniti isto, a starija djeca od njihova zanimanja i divljenja jačaju svoju samosvijest. Također, samosvijest starije djece jača kada mlađa djeca, koja su još vezana za majku, u njima spontano traže neku vrstu zaštite (Philipps, 1999). Montessori je zagovarala „otvorena vrata“ u obrazovnoj ustanovi, čime se djeca mogu međusobno posjećivati, tražiti i primati pomoć, a time se također poboljšava socijalna interakcija (Seitz i Hallwachs, 1997).

Jasno je da starija djeca preuzimaju odgovornost za mlađu djecu, a mlađa djeca uče te kasnije i ona postaju takva. Vidljivo je i kako je takvim pomno osmišljenim okruženjem i vršnjacima različite dobi, Montessori dopustila djetetu da se slobodno razvija i djeluje spontano. Nadalje, u ovakvim se dobno mješovitim skupinama pojavljuje manje suparništva, a posljedično i manje sukoba i razmirica nego u grupama djece iste dobi. Navedeno je danas također potvrđeno u suvremenim istraživanjima razvoja socijalnih kompetencija djece predškolske dobi (Slunjski, 2008).

Okruženje u kojem dijete boravi od velike je važnosti za njegov razvoj i učenje te je važno da ono bude poticajno i bogato materijalima. Ako pogledamo prethodni dio rada, možemo uočiti određene razlike među temeljnim odrednicama redovitog i Montessori ranog i predškolskog programa. Prije svega, prostorije u kojima borave različito su strukturirane. Montessori prostorije uređene su i strukturirane prema određenim estetskim pravilima i kriterijima kojih se sve Montessori prostorije moraju pridržavati, dok se prostorije redovitih

predškolskih programa uređuju prema kriterijima koje odgojitelj smatra relevantnim za trenutne interese djece te se stoga međusobno uvelike mogu razlikovati. Specifično je za Montessori programe uporaba Montessori didaktičkog pribora, kojim se rukuje određenim slijedom na određeni način u skladu s pedagoškim principima pripadajuće pedagogije. U redovitim programima ne postoji tipični ili specifični pribor no, to ne znači da pribor koji se koristi u redovitim programima nema didaktičku svrhu. Ipak, nema posebnih pravila kakva se uvažavaju prilikom uporabe pribora prilikom izvođenja Montessori vježbi. S aspekta socijalnog okruženja, u Montessori skupinama ranih i predškolskih programa nalaze se djeca različite dobi, što može pogodovati njihovim socijalnim interakcijama te poticati međusobno učenje u smislu da starija djeca mogu mlađoj pokazivati vježbe i tako uz učenje mlađih, utvrđuju svoje znanje. U redovitim se skupinama ranih i predškolskih programa još uvijek mogu pronaći skupine djece podjednake kronološke dobi unatoč smjernicama koje predlaže i znanstveno potvrđuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj. Uloge odgojitelja Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj doživljavaju svojevrsni prijelaz sa središnjeg pokretača odgojno-obrazovnog procesa na nevidljivog koordinatora i poticatelja, kakvog prepoznajemo i u Montessori programu. U navedenome se prepoznaje potreba za stavljanjem djeteta u središte procesa odgoja i obrazovanja, a također i implementiranje nekih elemenata alternativne pedagogije u redovite programe ranog odgoja i obrazovanja.

7. Fonološka osjetljivost u redovitim i Montessori ranim i predškolskim programima

U prethodnom je poglavlju opisan kontekst djelovanja redovitih i Montessori ranih i predškolskih programa. S obzirom na navedeno, nameće se pitanje utječe li kontekst djelovanja ranih i predškolskih programa za odgoj i obrazovanje na vještine fonološke osjetljivosti. U nastavku će se dati pregled dosadašnjih radova, koji nam donekle daju odgovor.

Kolika je važnost odgojitelja i provođenje aktivnosti koje potiču razvoj fonološke osjetljivosti pokazala je Aranas (2016) provođenjem akcijskog istraživanja čiji je cilj bio odrediti utječe li direktno poučavanje vještina fonološke osjetljivosti u malim skupinama uz pomoć određenog materijala na usvajanje određenih vještina fonološke osjetljivosti. U istraživanju je koristila materijal *The Words Their Way*. Njime se mjeri prepoznavanje velikih i malih slova te tri vještine fonološke osjetljivosti: rimovanje, prepoznavanje početnog glasa te uparivanje početnog glasa i početnog slova. U pilot istraživanju sudjelovalo je devetnaestero djece u dobi od pet do šest godina. Pilot istraživanjem utvrdila je da šestero djece u njenoj skupini ne treba intervenciju, budući da su ona usvojila određene vještine fonološke osjetljivosti. Ostalu djecu rasporedila je u manje skupine, sukladno njihovom poznavanju vještina fonološke osjetljivosti koje je izravno poučavala. Svaka skupina poučavana je tri puta tjedno po dvadeset minuta tijekom četiri tjedna. Autorica je koristila Montessori abecednu kutiju s objektima i slova od brusnog papira. Također je prilagodila materijale iz priručnika *Words Their Way* (Bear et al., 2006) te *Early Reading Mastery* (Klein, 2015) (Aranas, 2016). Tijekom poučavanja, autorica je koristila pokretnu abecedu kako bi poboljšala fonološke vještine segmentiranja i stapanja te slova od brusnog papira kako bi poboljšala uparivanje slova i glasa. Rezultati njenog akcijskog istraživanja pokazuju pozitivan učinak direktnog poučavanja vještina fonološke osjetljivosti. Iako njeno istraživanje nije uspoređivalo poticanje u redovnim i Montessori programima, ono ipak pokazuje svoju vrijednost jer ukazuje kako se u relativno kratkom vremenu može utjecati na poboljšanje vještina fonološke osjetljivosti. Budući da je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj u svojim temeljima prilagodljiv i otvoren prema neprestanom poboljšanju kvalitete a ujedno ostavlja prostor autonomiji pojedine ustanove, nije na odmet pokušati implementirati vrijednosti navedenog istraživanja u svoj rad.

Promatranjem fonološke osjetljivosti u redovitim i Montessori ranim i predškolskim programima bavili su se i drugi autori. Tako, je već 1996. godine, Mary Maher Boehnlein u svom radu, između ostalih aspekata usporedbe, usporedila fonološku osjetljivost djece konvencionalnih američkih predškolskih programa pod nazivom *Pre-academic* i *Whole Child* te Montessori programa. Cilj istraživanja bio je odrediti razinu fonološke osjetljivosti i utjecaj vrste predškolskog obrazovanja na fonološku osjetljivost. U istraživanju je koristila zadatke prepoznavanja rime, segmentiranja riječi na slogove te prepoznavanje fonema u inicijalnom i finalnom položaju. Rezultat je pokazao kako su djeca iz redovnih predškolskih programa pokazala bolje rezultate na zadacima rimovanja od djece iz Montessori programa, međutim, sveukupni rezultati pokazuju bolju izvedbu djece koja pohađaju Montessori program. Naime, ona su bila bolja u segmentiranju riječi na slogove kao i u segmentiranju slogova na najmanje jezične jedinice – foneme (Maher Boehnlein, 1996). Potonje je ranije u radu navedeno kao zahtjevnija fonološka vještina.

Nadalje, Lillard i Else-Quest (2006) provele su istraživanje s djecom u dobi od pet i dvanaest godina, a koja su pohađala Montessori program. Kontrolnu skupinu činila su djeca redovnih programa. Rezultati petogodišnjaka na testovima prepoznavanja glasova/fonema i fonološkog dekodiranja pokazali su značajnu razliku u korist Montessori programa. Također, na ispitivanju dvanaestogodišnjaka pokazala se veća razina kreativnosti i korištenje složenijih rečeničnih struktura u pisanju eseja u odnosu na djecu redovitih programa. Autorice temeljem svojeg istraživanja zaključuju kako Montessori program ima temeljno drugačiju strukturu odgoja i obrazovanja od redovnih odgojno-obrazovnih programa, kao što se i u ovom radu navodi, a koja pridonosi razvoju društvenih i akademskih vještina za koje istraživanja ukazuju da su bolje ili barem jednake kao u redovnim programima. Zatim, Lillard (2012) je provela istraživanje dječjeg razvoja u klasičnom Montessori programu (eng. *Classic Montessori program*), proširenom/dopunjenom Montessori programu (eng. *supplemented Montessori program*) i redovnom programu (eng. *Conventional program*). Klasični Montessori program uključuje sva pravila uređenja Montessori prostora: Montessori didaktički materijali na niskim otvorenim policama, kružnica nacrtana na podu, stolovi i stolice koji odgovaraju dječjem uzrastu, mješovito grupiranje djece prema razvojnim stupnjevima i dr. Razlika između klasičnog i proširenog Montessori programa sastoji se u tome što se u proširenom Montessori programu djeci uz korištenje Montessori didaktičkih materijala dopušta i korištenje komercijalnih didaktičkih materijala te se jednom ili dva puta tjedno održavaju dodatne aktivnosti iz područja glazbe ili stranog jezika u trajanju od trideset minuta. Uz

navedeno, u proširenom Montessori programu uključena je i druga odrasla osoba koja za razliku od druge osobe koja u klasičnom Montessori programu opaža djecu i rijetko s njima stupa u interakciju, sada ima ulogu glavnog odgajatelja. Redovni program podrazumijeva odvojena područja za određene aktivnosti: kutić za simboličku igru, kutić za crtanje, čitanje i sl. Tijekom dana se provode vježbe uz korištenje vježbenica, no poučavanje određenog područja je izolirano. Primjerice, matematika se poučava zasebno od ostalih aktivnosti. Iz navedena tri programa u istraživanju je sudjelovalo 172 djece. U ispitivanju prepoznavanja glasova djeca koja su uključena u klasični Montessori program postigla su gotovo dvostruko veće rezultate od djece preostala dva programa, što je značajna razlika i rezultat. Razlog takvog rezultata smatra se upotreba Montessori didaktičkog materijala koji se koristi češće u klasičnom nego u dopunjenom Montessori programu. Kao što je spomenuto u radu ranije, u Montessori programu koriste se slova od brusnog papira i pomična abeceda. Lillard (2012) navodi kako su praćenje linije slova brusnog papira prstom, odnosno taktilna komponenta, i auditivna komponenta, odnosno izgovaranje slova koje dijete prstom prati na brusnom papiru korisne za njihovo čitanje i pisanje.

Recentnije istraživanje vještina fonološke osjetljivosti u redoviti i Montessori programima provela je Toot (2019). Autorica se zapravo bavila utjecem Montessori i konvencionalnog jezičnog standardnog kurikulumu na vještine fonološke osjetljivosti i vještine početnog čitanja djece predškolske dobi u Americi. Cilj istraživanja bio je odrediti omogućuje li Montessori program bolja postignuća u vještinama početnog čitanja te specifično u vještinama fonološke osjetljivosti u odnosu na konvencionalne predškolske programe, ali i istražiti percipiraju li odgojitelji razlike u vještinama čitanja između djece koja su pohađala Montessori i redovni predškolski program. Osim djece koja pohađaju konvencionalne, redovne predškolske programe, u istraživanje su uključena i djeca koja uopće ne pohađaju predškolske programe. Sva djeca i odgojitelji su iz istog grada. Istraživanje je podijeljeno na dva dijela. U prvom dijelu se provodi kvantitativno istraživanje, a u drugom dijelu kvalitativno istraživanje. U kvantitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je devedesetero djece pravilno podijeljene u tri skupine sukladno predškolskim programima koje pohađaju, odnosno, posljednja skupina je sastavljena od tridesetero djece koja ne pohađaju predškolski program. Svi ispitanici su u dobi od pet do šest godina. Raspodjela prema spolu je gotovo pravilna, točnije, 48% ispitanika čine djevojčice, a 52% čine dječaci. Za istraživanje su korišteni dijelovi standardiziranih DIBELS (eng. Dynamic Indicators of Basic Early

Literacy Skills) testova i KRA testova (eng. Kindergarten Readiness Assessment). Dijelovi iz DIBELS testova su testovi za ispitivanje fluentnosti i prepoznavanju prvog glasa te fluentnosti u fonemskoj segmentaciji. KRA testovi omogućuju odgojiteljima praćenje i mjerenje dječje spremnosti za bavljenje zadacima usklađenim s vrtičkim standardima u području socijalnih odnosa, matematike, jezičnog razvoja i pismenosti, fizičkog razvoja i motoričkog razvoja. Za istraživanje su korišteni dijelovi KRA testova koji se odnose na početno čitanje. Za usporedbu rezultata, autorica je koristila T-testove. Rezultati pokazuju kako Montessori predškolski program ostvaruje značajno više rezultate u DIBELS zadacima fluentnosti i prepoznavanju prvog glasa u odnosu na djecu koja pohađaju konvencionalni, redovni predškolski program, kao i u odnosu na onu djecu koja ne pohađaju predškolski program. Rezultati zadataka fonemske segmentacije također pokazuju kako djeca koja polaze Montessori programe ostvaruju najviše rezultate u odnosu na druge dvije skupine. Međutim, ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima zadataka fonemske segmentacije između Montessori i redovnog predškolskog programa, ali postoji statistički značajna razlika u rezultatima tih zadataka između djece koja pohađaju Montessori predškolski program i djece koja uopće ne pohađaju predškolske programe. Također, polaznici Montessori programa ostvaruju statistički značajno više rezultate na KRA testovima u odnosu na ostale dvije skupine. U drugom dijelu istraživanja, autorica je koristila fenomenološki kvalitativni pristup s četiri odgojiteljice provođenjem intervjua. Fenomen ispitivanja bio je usmjeren na predškolsko iskustvo, spremnost za školu s obzirom na jezično područje, posebno s fokusom na fonološku osjetljivost. Postavljeno je šest pitanja odgojiteljicama. Rezultati intervjua pokazali su da se već u prvim danima predškole može uočiti koja su djeca pohađala vrtičke programe, a koja nisu. Također, odgojiteljice su navele kako mogu prepoznati koje je dijete pohađalo Montessori, a koje redovni program. Međutim, njihovi odgovori su negativno konotirani u vidu ponašanja i prihvaćanja obaveza. Navode da djeca koja su pohađala Montessori program često ne slijede pravila, žele birati aktivnosti i zadatke koje će rješavati, zadatke rješavaju na svoj način, ne žele slušati direktne upute i sl. Odgojiteljice su zaključile da se to događa zbog nedostatka strukture unutar Montessori programa, pa je djeci kasnije teško prilagoditi se na redoviti predškolski program koji zahtjeva poštovanje i ispunjavanje određene strukture. Odgojiteljice su navele kako djeca koja nisu pohađala vrtičke programe pokazuju izrazitu nesprijetnost za sudjelovanje u predškolskom programu, dok su djeca iz redovitih i Montessori ranih programa spremna za predškolski program, uz opasku kako polaznicima Montessori programa teško pada vremenski strukturirani program. O odnosu između programa koje je dijete pohađalo i vještina fonološke osjetljivosti odgojiteljice se slažu u

jednome: djeca koja nisu pohađala vrtić nemaju razvijene nikakve predvještine čitanja, a razlog tome vide u lošem socioekonomskom statusu. Također, sve se ispitanice slažu kako djeca iz redovnih programa pokazuju odlično znanje u zadacima fonološke osjetljivosti, a razlog tome vide u provođenju ranog i predškolskog kurikulumu koji je posebno usmjeren na razvoj fonološke osjetljivosti. Što se tiče polaznika Montessori programa, ispitanice se uglavnom slažu da su u vještinama fonološke osjetljivosti dosta dobri. Osim toga, unatoč teškoj prilagodbi vremenski strukturiranom programu, polaznici Montessori programa pametni su i bistri te zbog toga ubrzo dostižu djecu koja su pohađala redoviti vrtićki program.

Na hrvatskom jezičnom području postoji ograničen broj istraživanja koja se bave vještinama fonološke osjetljivosti u ranim i predškolskim programima, a još manji broj onih koja se bave usporedbom redovitih i alternativnih ranih i predškolskih programa.

Franc i Subotić (2015) proveli su ispitivanje fonološke osjetljivosti u redovitim i Montessori programima u kojima je sudjelovalo 60 djece, u dobi od pet godina, pravilno raspoređene prema broju i spolu ispitanika. Instrument ispitivanja bio je FONT-HR test (Subotić, 2011). Rezultati njihova istraživanja pokazuju kako djeca polaznici Montessori predškolskog programa ostvaruju statistički značajno bolje rezultate na testovima fonološke osjetljivosti u odnosu na djecu polaznike redovitih predškolskih programa. Nastavno na prethodno istraživanje, koje su autori proveli kao pilot istraživanje, a koje osim neformalne potvrde socioekonomskog statusa roditelja i sl., Vendi Franc (2015) provela je novo istraživanje koje je za cilj imalo ispitivanje korelacije fonološke svijesti, ranog poznavanja slova i čitanja djece urednog jezičnog i kognitivnog razvoja u redovitim i Montessori ranim i predškolskim programima. U istraživanju je sudjelovalo 220 djece u dobi od pet do sedam godina. Podaci su prikupljeni FONT testom (Subotić, 2011) koji je bio prilagođen specifičnostima hrvatskoga jezika, te je označen kao FONT-HR test. Rezultati fonološke svijesti pokazuju statistički značajnu razliku u korist Montessori predškolskog programa. Također, rezultati prepoznavanja slova također pokazuju prednost djece iz Montessori skupine. Autorica ističe međusobnu povezanost predčitalačkih vještina koje uključuje fonološku osjetljivosti i prepoznavanje slova s čitalačkim vještinama te zaključuje kako Montessori pristup pogoduje razvoju fonološke svijesti i čitalačkim vještinama. Uz vještine fonološke osjetljivosti autorica je ispitala i razlike prema spolu, razinu obrazovanosti roditelja djece te odnos učenja stranog jezika i fonološke osjetljivosti. Prema spolnim razlikama čitavog uzorka, autorica navodi kako nije opažena značajna razlika u rezultatima fonološke svjesnosti, iako se razlika u poznavanju slova i glasova u korist djevojčica lagano približava

razini značajnosti. Razlog tome autorica pronalazi u Montessori skupini u kojoj djevojčice postižu statistički značajnu razliku u poznavanju slova i glasova. Što se tiče obrazovanosti roditelja, autorica ističe kako su roditelji djece iz Montessori ranih i predškolskih programa obrazovaniji. Rezultati odnosa učenja stranog jezika i rezultata na FONT testu pokazuju kako djeca koja uče neki strani jezik ostvaruju više rezultate fonološke svjesnosti od djece koja ne uče strani jezik. Međutim, činjenica da većina djece koja pohađaju Montessori program uče neki strani jezik navela je autoricu da provjeri je li sam proces učenja stranog jezika odgovoran za više rezultate na testu fonoloških vještina. Stoga je dvofaktorskom analizom varijance utvrdila da i kad se simultano promatraju pripadnost i određenoj vrtićkoj skupini i učenju stranog jezika bilježi se samo značajan efekt vrtićkih skupina za fonološku svjesnost. Time je potvrdila da učenje stranog jezika ne utječe na rezultate fonološke svjesnosti i poznavanje slova.

Iz navedenih istraživanja engleskog jezičnog područja jasno je kako polaznici Montessori programa ostvaruju bolje rezultate na testovima određenih vještina fonološke osjetljivosti u odnosu na polaznike redovitih programa. Međutim, postoje određene razlike između oblikovanja i provođenja američkih redovitih ranih i predškolskih programa i onih koje poznajemo i koristimo u Republici Hrvatskoj. Iako određene razlike u strukturiranju redovitih ranih i predškolskih programa ne umanjuju vrijednost rezultata i zaključaka istraživanja s engleskog jezičnog područja, valja imati na umu da razlike u provođenju programa mogu utjecati na rezultate istraživanja. Istraživanja fonološke osjetljivosti na hrvatskom jezičnom području najčešće se provode na djeci školskog uzrasta s ciljem identificiranja jezičnih teškoća ili kod djece s određenim poteškoćama u razvoju kako bi opisala specifičnosti njihovog razvoja fonološke osjetljivosti, a tek nekoliko istraživanja bavi se djecom ranih i predškolskih programa. Unatoč malom broju istraživanja u Republici Hrvatskoj, i razlike u strukturiranju redovitih ranih i predškolskih programa u odnosu na englesko jezično područje, rezultate koje nam ona donose potvrđuju rezultate dobivene na engleskom jezičnom području. Ne može se točno utvrditi postoji li određeni segment programa koji utječe na pozitivan, bolji razvoj fonoloških vještina u Montessori programima, međutim, Franc i Subotić (2015, prema Bara i sur., 2004) ističu da se rezultati mogu objasniti provođenjem konkretnih Montessori aktivnosti za poticanje fonološke osjetljivosti, koje su u ovom radu opisane te multisenzoričkim pristupom aktivnostima. Valja istaknuti kako se navedena istraživanja usredotočuju na djecu starosti od pet do šest, a Franc (2015) i do sedam godina, a rijetko se istražuju vještine fonološke osjetljivosti s djecom mlađe dobi.

U sljedećem će dijelu rada biti prikazane vježbe poticanja fonološke osjetljivosti u redovitim i Montessori ranim i predškolskim programima.

8. Vježbe poticanja fonološke osjetljivosti

Čini se kako se razvoj vještina fonološke osjetljivosti može poticati i tako pridonijeti pravilnom usvajanju čitanja i pisanja kod djece. Navedeno je potvrdila i Aranas (2016) u svom istraživanju koje je opisano u prethodnom poglavlju. U ovom će se djelu opisati aktivnosti koje potiču razvoj fonoloških vještina u redovitim ranim i predškolskim programima. Također, ovdje će se opisati načini poticanja vještina fonološke osjetljivosti u Montessori programu unutar Montessori vježbi za govor.

8.1. Poticanje fonološke osjetljivosti u redovitom ranom i predškolskom programu

Franc (2015) navodi kako se aktivnosti vezane uz vještine fonološke osjetljivosti, čitanja i pisanja pojačano obrađuju u starijim vrtićkim skupinama, kod predškolaraca. Ranije je navedeno kako okruženje u kojem dijete uči i istražuje tijekom svog boravka u predškolskoj ustanovi uvelike određuje odgojitelj. Slijedom toga, aktivnosti kojima se potiču fonološke vještine te pisanje i čitanje ovise o kreativnosti svakog odgojitelja. Već je navedeno kako je u boravku skupine moguće oblikovati centar za čitanje i pisanje koji može sadržavati različite materijale, primjerice slikovnice, različite glasovne i slovne kartice, domino, slagalice i sl. U nastavku će biti navedeno i opisano nekoliko vježbi i aktivnosti koje se mogu koristiti u svrhu poticanja razvoja vještina fonološke osjetljivosti.

8.1.1 Abecedna slova

Abecedna slova su slova zalijepljena na drvene štapiće ili slamke. Tako se vizualno predstavljaju djeci i mogu se koristiti u različitim aktivnostima ovisno o kreativnosti odgojitelja. Aktivnost abecednih slova može se koristiti uz pjevanje abecedne pjesme, na način da se prilikom pjevanja određenih glasova podižu odgovarajuća slova. Može se provesti

aktivnost dosjećanja što više riječi koje počinju određenim slovom, tako da odgojitelj pokaže slovo na štapiću i imenuje ga. Primjerice: „Ovo je slovo a!“, a zatim daje dva primjera „A kao ananas. A kao avion.“ A zatim potiče djecu da i ona daju svoje primjere. Na ovaj način povezuje se izgovor pojedinog glasa i odgovarajuće slovo. Već je navedeno kako pravilna percepcija glasa utječe na fonološku reprezentaciju pa kasnije i produkciju glasa. Stoga je važno da odgojatelj pravilno izgovara glasove i riječi kako bi, ukoliko ne postoje smetnje slušne percepcije u djeteta, ono stvorilo što kvalitetniju fonološku reprezentaciju određenog glasa. Također, nastavak aktivnosti koja zahtjeva dosjećanje riječi koje započinju istim glasom, osim prepoznavanja početnog glasa proširuju i dječji rječnik.

8.1.2. Prepoznavanje prvog glasa u riječi

Prepoznavanje prvog glasa u riječi aktivnost je koja se može provoditi na način da se djetetu ponudi nekoliko slika ispod kojih je napisan njihov naziv, ali je naziv oblikovan tako da nedostaje početno slovo. Zatim se djetetu daje onoliko slova koliko smo mu prethodno ponudili slika s nepotpunim nazivom i svako slovo pripada jednoj slici, odnosno, svako je od ponuđenih slova početni glas određene riječi. U ovakvoj se aktivnosti dijete dosjeća naziva riječi i može izdvojiti prvi glas riječi. Kada to učini, traži odgovarajuće slovo i spaja ga s određenom riječi. Ova vježba može se provoditi iako djeca ne prepoznaju sve grafeme. Upravo se tijekom ove vježbe djeca mogu upoznati te povezati i ostale glasove u riječi s grafemima koji su prikazani ispod slike. Budući da mogu imenovati predmet na slici, lako će povezati koji glas odgovara kojem grafemu.

8.1.3. Abecedne slagalice

Korištenje abecednih slagalice omogućuje djetetu da prepozna lik na komadiću slagalice, imenuje ga i vidi napisan naziv lika te posebno slovo koje ističe početni glas riječi (Slika 2.). U ovoj aktivnosti dijete prepoznaje i imenuje lik, stoga čuje glasove od kojih je sastavljen naziv. Zatim, vidi slovo na komadiću slagalice koje je istaknuto te povezuje da se radi o prvom glasu u riječi. Kada dijete osvijesti da postoji prvi glas u riječi, vjerojatno će početi opažati i glasove koji su na drugom, trećem ili posljednjem mjestu u riječi te ga potaknuti da

samo prepoznaje glasove u svakodnevnim riječima ili da ih pokuša supstituirati drugima. Također, isticanjem početnog glasa i uočavanjem grafema, stvara se veza slovo – glas.



Slika 2.: Djeca slažu abecedne slagalice (<https://www.vrtic-frfi.hr/leptirici-usvajanje-abecede-uz-pomoc-puzzli-i-pjesme-abeceda-poticanje-na-suradnju-i-zajednistvo/>)

8.1.4. Slogovno pljeskanje

Aktivnost slogovnog pljeskanja provodi se kroz pjevanje različitih pjesmica čiji se stihovi rimuju čime se potiče uočavanje rime i dijelova riječi. Dakle, djeca uočavaju rimu i rukama plješću na svaki slog. Bez direktnih uputa i poznavanja pravila o rastavljanju riječi na slogove, djeca mogu kroz zabavnu aktivnost, razvijati rastavljanje riječi na slogove pljeskanjem ruku za svaki slog. Aktivnost pljeskanja može se provoditi za raščlanjivanje rečenice na riječi. U tom slučaju, odgojitelj izgovori rečenicu, primjerice: „Mala mačka tiho prede.“, a zatim traži da je dijete ponovi prilikom čega odgojitelj plješće na svaku riječ koju dijete izgovori. A zatim opet dijete ponovi rečenicu i zajedno plješću za svaku izgovorenu riječ. Kroz ovakve i slične aktivnosti djeci se pokazuje kako se rečenica sastoji od riječi, a riječi od slogova. Dakle, kreće se od većih jezičnih jedinica, prema manjima, stoga se navedena aktivnost može provesti i na način da se plješće na svaki glas u riječi.

8.1.5. Pronađi slovo

Aktivnost pronađi slovo provodi se kroz različite radne listiće. Djetetu se najprije daje radni list na kojem su prikazi, odnosno, slike predmeta koji započinju istim glasom, a ispod same slike napisani su i nazivi predmeta. Primjerice, na radnom listiću može biti prikazana kuća, konzerva, kotač ispod kojih pišu njihovi nazivi. Odgojitelj zajedno s djecom imenuje i izgovara nazive prikazanih slika a zatim zajedno imenuju početno slovo i zaokružuju ga. Nakon toga djeci se daje zadatak da u određenim riječima za koje nisu prikazane slike zaokruže slovo *k*. Primjerice u riječi *vlak, lakat, mak*. Na taj način dijete povezuje i raspoznaje prvi glas i vidi kako se grafički oblikuje, a zatim ga uočava i u drugim riječima.

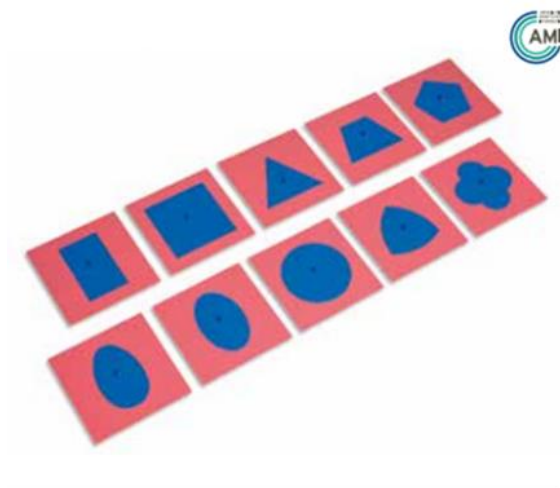
Osim navedenih aktivnosti, u poticanju fonološke osjetljivosti koriste se i razne brzalice, pjesmice koje se izvode uz instrumente i potiču vještine rimovanja, igre, slagalice, slikovnice i priče. Važno je provoditi aktivnosti poticanja fonološke osjetljivosti u kontekstu ustanova za rani i predškolsko odgoj i obrazovanje, na način da se poštuju i uvažavaju polazišta Nacionalnog kurikulumu.

8.2. Poticanje fonološke osjetljivosti u Montessori programu

Govorno-jezični razvoj i razvoj fonološke osjetljivosti u Montessori programu potiče se vježbama u svim područjima. Većina vježbi opisana je ranije u radu, a ovdje će se opisati vježbe za poticanje govora s naglaskom na poticanje fonološke osjetljivosti. Vježbe za govor potiču se priborom za razvoj govora kao i kroz svakodnevnu komunikaciju u Montessori vrtiću a, govor se potiče i kroz druga područja razvoja. Tako razvoj govora potiče govorenje o pripremljenoj okolini, prilikom vježbi praktičnog života ili tijekom rada s osjetilnim priborom. Djetetu je ponuđen raznolik pribor koji ga potiče na da imenuje, opisuje, razgovara i slaže riječi uz pomoć slova i sl.

Dijete se u Montessori prostoriji susreće s brojalicama, pjesmama, slikovnicama i knjigama. One se mogu obrađivati tijekom zajedničkog kruga ili prema interesu djeteta. U smislu obogaćivanja govora, najprije se slikama, grupiranima prema pojmovima koji se nalaze u okolini čovjeka, želi obogatiti djetetov rječnik. Slike koje dijete ne zna imenovati, uvode se postupno. Vježba se provodi kroz tri koraka, kao što je prethodno već opisano. Nadalje, vježbom s metalnim okvirima, koja se sastoji od niza metalnih okvira i umetaka

različitih veličina na stalcima, dijete uvježbava grafomotoriku i priprema se za pisanje. Uz okvire, pripremljeni su i papiri te olovke različitih boja, tako da dijete može samostalno ocrtati i ucrtati, a potom i ispuniti oblike (Philipps, 1999). McFarland (2015) je provela akcijsko istraživanje kako bi procijenila utjecaj metalnih okvira, papira i olovka različitih boja, slaganja ružičastog tornja, praćenje oblika na grafomotoriku odnosno na rukopis. Nakon analiziranja svih uzoraka dječjih rukopisa zaključila je kako navedeni Montessori didaktički materijali pozitivno utječu na poboljšanje dječjeg rukopisa.



Slika 3.: Metalni okviri s umetaljkama (<https://www.gonzagarredi.com/cataloghi/Montessori-Materials>)

Unutar vježbi za poticanje govora, posebno su zanimljive vježbe za poticanje fonološke osjetljivosti unutar Montessori sustava, a koje će se detaljnije opisati u nastavku. Vježbe za poticanje fonološke osjetljivosti slijede nakon što je dijete svladalo govorni jezik okoline, odnosno, sve ono što je prethodno opisano.

Sposobnost razlučivanja glasova u govoru kod djece te povezivanje glasa sa simbolom u ranom i predškolskom Montessori programu potiče se didaktičkim materijalima kojima se provode vježbe za jezik i pisanje. U nastavku će biti opisane vježbe koje pridonose razvoju fonološke osjetljivosti u slijedu kojim se izvode. Montessori odgojitelji predlažu da se kao priprema za vježbe poticanja počinje pravilnim i polaganim izgovorom nekoliko riječi, s time da se naglasi početni glas. Primjerice, odgojitelj najprije pravilo i polako izgovara riječ: sunce. A zatim naglašava prvi glas: /s/ - /s/ - /sunce/. Na taj način djecu se potiče da slušaju i

osvještavaju pojedine glasove ali i da različiti glasovi čine naziv nekog predmeta ili riječ (Montessori Language Program, 2021.)

8.2.1. Vježba s malim predmetima

U ovoj vježbi mali se predmeti grupiraju u skupine po tri, tako da predmeti jedne grupe u nazivu imaju određeni glas na početku, predmeti druge grupe određeni glas negdje na sredini izgovorene riječi, a predmeti treće grupe određeni glas imaju na kraju riječi. Primjerice, m-ak, m-ost, m-lijeko; o-m-ot, loko-m-otiva, or-m-ar; gr-m, so-m, parfe-m. Zatim se dijete pita što jednako čuje kad odgojitelj izgovara, primjerice, *mak*, *most*, *mlijeko*. Nakon što dijete uoči što jednako čuje, glas /m/, odgojitelj u pretincu sa slovima od brusnog papira pronalazi i pokazuje djetetu slovo m i govori mu „Ovo je slovo m!“. Tako odgojitelj vodi dijete do slijedeće vježbe (Philipps, 1999). Skupina Montessori odgojitelja prilagodila je vježbu prepoznavanja glasova, a koja se može koristiti s malim predmetima koji su prethodno navedeni. Vježba je oblikovana na četiri stupnja te se ona često naziva *glasovna igra*. U provođenju glasovnih igara, na tepihu se nalaze predmeti koje smo gore naveli: mak, most, mlijeko; omot, lokomotiva, ormar; grm, som, parfem. Na prvom stupnju odgojitelj potiče prepoznavanje početnog glasa na slijedeći način. Odgojitelj izgovara: „Razmišljam o nečemu što je na tepihu i počinje sa /m/.“ Nakon čega djeca moraju uočiti koji od njih počinje traženim glasom i zatim ga imenovati. Na isti način, na drugom stupnju odgojitelj traži i početni i završni glas. Zatim, na trećem stupnju traži početni, završni ali i jedan glas u sredini riječi, a na četvrtom stupnju potiče prepoznavanje svih glasova kombinirajući prethodne vježbe na način da izgovara: „Razmišljam o nečemu što je na tepihu i počinje sa /p/, završava na /m/ i ima glas /m/ u sebi.“, zatim djeca prepoznaju predmet i imenuju ga. Nakon toga odgojitelj traži: „Idemo vidjeti možemo li čuti sve glasove u toj riječi.“, te izgovara glasove riječi. Predlaže se da dijete nakon što svlada prvi stupanj navedene vježbe krene s upoznavanjem slova od brusnog papira (Volkman, 2015).

8.2.2. Slova od brusnog papira



Slika 4. Vježbanje na slovima od brusnog papira (https://forestbluffschool.org/wp-content/uploads/2017/05/sandpaper-letters_montessori-approach-to-reading-and-writing.jpg).

Slova od brusnog papira vjerojatno su najpoznatiji Montessori didaktički materijal za jezik. Slova jezika u kojem dijete odrasta izrezana su u grubom, hrapavom papiru i zalijepljena na drvene pločice. Samoglasnici su obojani plavom, a suglasnici crvenom bojom (Seitz i Halwachs, 1997). Odgojitelj pokazuje djetetu kako pokretom pravilno slijediti obris određenog slova na brusnom papiru, a zatim dijete imitira pokret koji pokazuje odgojitelj. Odgojitelj izgovara glas koji odgovara slovu kojeg dodiruje vršcima prstiju, a isto čini i dijete kada polako i točno slijedi obris određenog slova (Montessori, 1965). Primjerice, dijete slijedi pokret za pisanje slova *m* i *n* vršcima prstiju te istovremeno kako slijedi obris određenog slova izgovara i glasove /m/ i /n/. Nakon toga, odgojitelj će reći djetetu: „Daj mi *m*!“. A zatim: „Daj mi *n*!“ I tada dijete daje odgojitelju slovo koje ga on traži. Na kraju, odgajatelj postavlja pitanje djetetu pokazujući na određeno slovo, primjerice slovo *o*: „Što je ovo?“, na što dijete odgovara: „To je *o*!“ (Montessori, 1965). Tako se postupno uvode i drugi glasovi i pripadajuća slova. Iz navedenog se uočava uključivanje vizualne, auditivne i taktilne percepcije u usvajanju određenih glasova

i slova (Philipps, 1999). Vježbom sa slovima od brusnog papira dijete se priprema ne samo za pisanje, nego i za čitanje jer ono povezuje pokret i zvuk uz određeni znak. Kada vidi određeno slovo, ono povezuje zvuk i time započinje čitanje (Montessori, 1965). Kada je dijete svladalo slova od brusnog papira te pokazuje uspjeh na četvrtoj razini glasovnih igara, potiče ga se na upoznavanje s pokretnom abecedom (Volkman, 2015).

8.2.3. Pokretna abeceda



Slika 5.: Dječak koristi pokretnu abecedu (<https://forestbluffschool.org/the-montessori-approach-to-reading-and-writing/>).

Pokretna abeceda služi za sastavljanje riječi od pojedinačnih slova koja su izrezana iz ružičastog i plavog kartona te odijeljena u posebne pretince unutar kutije pokretne abecede. Budući da prethodne vježbe za poticanje fonološke osjetljivosti i čitanja omogućuju djetetu da već poprilično raspoznaje glasove i njihove simbole – slova, u ovoj je vježbi, kako ističe Montessori, dovoljno polako i pravilno izgovoriti riječ kako bi dijete moglo prepoznati koje bi komponente, odnosno slova, trebalo koristiti iz pokretne abecede. Dijete promatra i traži odgovarajuće slovo unutar kutije pokretne abecede za glasove koje čuje te slova slaže jedno do drugoga pritom slažući čitavu riječ. S vremenom će dijete samo moći složiti bilo koju riječ koje se dosjeti. Kada dijete na ovaj način složiti riječ, ono je već može i pročitati. Prema tome, ovakva metoda uključuje procese koje dijete vode prema pisanju, ali istovremeno i prema

čitanju (Montessori, 1965). Philipps (1999) navodi kako se nakon što dijete savlada ovu vježbu, prelazi na pisanje na ploči a, zatim pisanje na papiru.

Navedeni materijali omogućuju djeci da nauče i urone u sposobnosti čitanja (Povell, 2017). Montessori gleda na pisanje kao na produžetak govornog jezika. *Trenirati djetetovu pažnju da prati zvukove koji nastaju u njegovom okruženju, da ih prepoznaje i međusobno razlikuje, znači pripremati njegovu pažnju na precizno praćenje zvukova artikuliranoga govora.* (Montessori, 1965: 123)

Kao što se razlikuje i okruženje, tako se razlikuju i načini poticanja razvoja fonološke osjetljivosti. U Montessori programu, u bilo kojoj ustanovi koja nudi i Montessori program, slijed vježbi za razvoj fonološke osjetljivosti, čitanja i pisanja je jednak. Kada pogledamo redovite rane i predškolske programe, ne postoji jedinstven set ili slijed vježbi, već se vježbe oblikuju i provode na različite načine ovisno o kreativnosti i domišljatosti odgojitelja. To nije nužno loše, međutim, Montessori program nudi čvrstu strukturiranost i red, za koju se smatra da pogoduje djetetu. Posebice ako zamislimo da se dijete premješta iz jedne predškolske ustanove u drugu. Vjerojatno će djetetu koje ponovno ulazi u Montessori program u drugoj predškolskoj ustanovi biti lakše zbog jedinstvenih pravila oblikovanja prostora i didaktičkih materijala koji su mu poznati iz prijašnje ustanove, a koje Montessori prostori moraju poštovati. Nadalje, razvoj fonološke osjetljivosti, pisanja i čitanja u Montessori ranim i predškolskim programima potiče se uključivanjem svih osjetila. Navedeno se dobro može primijetiti na vježbi sa slovima od brusnog papira u kojoj dijete uključuje vid, opip i sluh te pokret. U redovitim predškolskim programima ne uključuju se sva osjetila, već se naglasak pretežno stavlja na svladavanje grafomotorike. Također, u Montessori programu određenim vježbama, koje su strukturirane i omogućene u baš svakom Montessori programu, a koje naoko ne izgledaju kao izolirano vježbanje ruke za pisanje, čine upravo to. Dakle, od najranije dobi, posebno osmišljene i svrhovito planirane vježbe pripremaju djecu na kasnije, sve složenije zadatke. Ne može se reći da i redoviti rani i predškolski program ne čini isto. U redovitom programu djeca također pripremaju ruku za hvat olovke ili vježbaju motoriku ruke, no, kao što smo naveli, u redovitom programu ne postoji utvrđen, strukturiran set vježbi već svako provođenje aktivnosti, čak i s implementiranjem ciljeva Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i dalje uvelike ovisi o kvaliteti, motivaciji i kreativnosti odgojitelja.

9. Zaključak

Neosporno je kako je za optimalan dječji razvoj potrebno temeljito poznavanje načela dječjeg razvoja od strane roditelja i odgojitelja. To omogućuje poticanje, praćenje i eventualnu intervenciju prilikom razvoja. Posebno je važno poticati dječji razvoj u ranom djetinjstvu budući da iskustva u ranom djetinjstvu utječu na cjelokupni život pojedinaca. Vrtićki programi omogućuju djeci poticajno i brižno okruženje. U redovitim se predškolskim programima razvoj djeteta prati i nastoji poticati, najčešće kroz implementaciju koncepata teorije Jeana Piageta, Vygotskog, Gardnera i drugih kao i potvrdama svjetskih i domaćih znanstvenih studija čije su spoznaje utjecale na oblikovanje Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Taj važan dokument temeljni je okvir rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U alternativnom Montessori predškolskom programu, djetetov razvoj prati se i potiče kroz teoriju razvoja djeteta prema Mariji Montessori. Iako među navedenim teorijama postoje neke sličnosti u nastojanjima da se ostvari dječji razvojni potencijal, one se bitno međusobno razlikuju u pristupu poticanja fonološke osjetljivosti. Praćenjem razvoja vještina fonološke osjetljivosti, možemo poticati i intervenirati ukoliko se uoče odstupanja. Montessori program ranog odgoja i obrazovanje nudi razrađen slijed vježbi kojima se potiče usvajanje vještina fonološke osjetljivosti i koje vode prema vježbama pisanja i čitanja. Vježbe i pribor u Montessori programu uvijek se odvijaju i koriste u istom redoslijedu. S druge strane, u redovnim ili konvencionalnim programima ranog i predškolskog odgoja, vježbe su raznolike i razlikuju se od ustanove do ustanove, a također ovise o inovativnosti odgojitelja. Istraživanja koja se bave usporedbom redovitog i Montessori programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uglavnom pokazuju kako polaznici Montessori programa ostvaruju više i bolje rezultate na testovima fonološke osjetljivosti. Budući da rezultati istraživanja pokazuju pozitivan učinak vježbi za razvoj osjetila na sva ostala područja učenja, čini se da možemo pretpostaviti kako multisenzorički pristup učenju, posebno u području poticanja fonološke osjetljivosti donosi bolje rezultate na testovima fonološke osjetljivosti. Međutim, ne postoji dovoljno longitudinalnih istraživanja koja bi takav zaključak mogla poduprijeti. Važno je naglasiti da postoji izrazit nedostatak istraživanja na području fonološke osjetljivosti djece predškolske dobi, posebno na hrvatskom jeziku. Međutim, na temelju navedenih istraživanja ove teme na engleskome jeziku i malog broja istraživanja na hrvatskome jeziku, moglo bi se zaključiti kako Montessori predškolski program ostvaruje bolje rezultate na ispitivanjima fonološke osjetljivosti. No, vrijedilo bi

navedeno provjeriti u budućnosti nekim opširnim istraživanjem. Zbog toga ovaj rad može poslužiti kao temelj za buduća, prijeko potrebna, istraživanja na ovome području.

10. Literatura

1. Andrešić, D., Štuka Benc, N. (2010). *Kako dijete govori? : Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Priručnik za roditelje, odgajatelje, pedijatre i sve koji prate razvoj djece. Zagreb: Planet Zoe.
2. Anthony, J. L., Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96 (1).
3. Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82.
4. Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. i Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38.
5. Apel, K. i Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine*. Zagreb: Ostvarenje, d.o.o.
6. Aranas, S. A.(2016). *Filling the Gap: Phonological Awareness Activities for a Montessori Kindergarten*. St. Catherine University, Sophia.
7. Arsanoglu, A., Ercan, Z.(2017). The Effect of Montessori Sensorial Education on Children's Developmental Areas. U:Koleva, I, Dunman, G.: *Educational Research and Practice*, St.Kliment Ohridski University Press, Sofia.
8. Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap
9. Bodrova, E., Leong, D. J. (2017). The Vygotskian and post-Vygotskian Approach: Focusing on „the Future Child“. U: Cohen, L. E., Waite-Stupiansky, S.: *Theories of Early Childhood Education. Developmental, Biheviourist and Critical*. New York: Routledge Taylor&Francis Group.

10. Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru – Priručnik za roditelje*. Zagreb: Hena.com.
11. Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, Vol. 31. (21-32)
12. Davies, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences. U: R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. (485-503).
13. Essa, E. L. (2012). The Way of Early Childhood Education. U: Ganster L.: *Introduction to Early Childhood Education*. Boston, Belmont.
14. Feez, S. (2009). *Montessori and Early Childhood. A Guide For Students*. London: Sage.
15. Franc, V. (2015). *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi iz Montessori i redovitoga programa i njihov utjecaj na početno pisanje* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
16. Franc, V., Subotić, S. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. U: *Researching paradigms of childhood and education conference book of selected papers (2nd Symposium: Child language and culture)*. (12-20)
17. Grazzini, C. (2004). The Four Planes of Development. U: *The NAMTA Journal*. Vol. 29 (1).
18. Guberina, P. (1966). Metodologija verbotonalnog sistema. U: *Defektologija*. Vol. 2(2). (3-17)
19. Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2010). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: Neke razlike između djece urednog jezičnog razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol. 47 (1).

20. Katz, L. G., MacClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
21. Lawrence, L. (2003). *Montessori: Čitanje i pisanje. Priručnik za roditelje i odgajatelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb, Henna Com.
22. Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*. Vol. 50 (3).
23. Lillard, A. S., Else-Quest, N. (2006). The Early Years: Evaluating Montessori Education. *Science*. Vol. 313. AAAS.
24. Maher Boehnleim, M. (1996). *Montessori Research: Recent Trends*. U: *The Relevance of Montessori Today. Meeting Human Needs: Principles to Practice. AMI/USA Conference*. Bellevue, Washington.
25. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
26. Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC Grupa.
27. Milošević, N., Vuković, M. (2016). Fonološka vještina kao determinanta definiranja i interpretacije fonološkog poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* Vol. 52 (2).
28. Montessori, N. (1965). *Dr. Montessori's Own Handbook*. New York. Schoken Books.
29. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život. Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
31. Povell, P. (2017). *Maria Montessori: Yeaserday, Today and Tomorrow*. U: Cohen, L. E., Waite-Stupiansky, S.: *Theories of Early Childhood Education. Developmental, Biheviorist and Critical*. New York: Routledge Taylor&Francis Group.

32. Pufpaff A. L. (2009). A Developmental Continuum od Phonological Sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, Vol. 46 (7).
33. Radoš, H. (2018). *Poticajno prostorno materijalno okruženje vrtića* (Završni rad). Učiteljski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.
34. Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Pespective from Reggio Emilia. U: *Innovations in Early Education: the international Reggio exchange*. Vol. 8 (4).
35. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
36. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić-zajednica koja uči*. Zagreb: Spektrar Media d.o.o.
37. Soundy, G.C. (2003). Portraits od Exemplary Montessori Practice for All literacy Teachers. *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 31(2), 127-131.
38. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
39. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
40. Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnog jezika. U: *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika: Nacrt za gramatiku*, HAZU - Globus, Zagreb, 61-379.
41. Tomić, D. (2013). Odnos fonetskoga i fonološkoga razvoja glasa /r/ kod djece u dobi od 3 do7 godina (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
42. Toot, T. (2019). A comparison study: The Impacts of Montessori and Conventional Elementary Standards-Based Language Arts Curricula on Preschool Student's Phonemic Awareness and Reading Readiness Skills (Doktorska disertacija). University od Findlay, Ohio, SAD.

43. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Moderna znanost. Jastrebarsko: Naklada Slap.
44. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
45. Zlatar, I. (2019). Odgojiteljska usporedba dobno homogenih i dobno heterogenih vrtićkih skupina (Završni rad). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Sveučilište u Osijeku.
46. Waite-Stupiansky, S. (2017). Jean Piaget's Constructivist Theory of Learning. U: Cohen, L. E., Waite-Stupiansky, S.: *Theories of Early Childhood Education. Developmental, Biheviorist and Critical*. New York: Routledge Taylor&Francis Group.

Izvori s interneta:

1. Montessori Language Program., preuzeto s <https://www.maitrilearning.com/pages/language-development-the-big-picture>, pristupila 31. siječnja 2021.
2. Montessori, M. (1965) *Dr. Montessori's Own Handbook*. New York: Project Gutenberg. Dostupno na: <http://www.gutenberg.org/ebooks/29635>
3. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Dostupno na: <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
4. Volkman, J. (2015). Spoken Language Montessori Lessons., preuzeto s <https://www.maitrilearning.com/blogs/montessori-pedagogy/17801689-spoken-language-montessori-lessons>, pristupila 31.siječnja 2021.

Sažetak

Razvoj djeteta neiscrpno je područje istraživanja te se u radu posebno obrađuje područje razvoja govora i fonološke osjetljivosti kod djece predškolske dobi. Djeca predškolske dobi najčešće pohađaju ustanove za rani i predškolski odgoj te se u radu spominju redoviti program ranog i predškolskog odgoja te Montessori program, ali i njihov utjecaj na usvajanje vještina fonološke osjetljivosti. Na oblikovanje Nacionalnog okvirnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj utjecali su brojni autori čije se teorije opisuju u radu. Također, obrađuje se alternativna predškolska teorija i pedagogija Marije Montessori koja je dotad drugačijim, holističkim pristupom djeci i razvijanjem posebnog didaktičkog materijala oblikovala drugačiji način odgoja i učenja.

Summary

Child development is an inexhaustible area of research. This paper deals with the area of speech development and phonological sensitivity in preschool children. Preschool children most often attend institutions for early and preschool development. The paper mentions the regular program of early and preschool education and the Montessori program, but also their impact on the acquisition of phonological sensitivity skills. The design of the National Framework Curriculum for Early and Preschool Education has been influenced by numerous authors whose theories are described in the paper. Also, an alternative preschool theory and pedagogy of Maria Montessori is discussed, which until then, with a different, holistic approach to children and the development of special didactic material, shaped a different way of education and learning.