

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

URŠKA GLEN

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za razredni pouk

**Posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli
montessori**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: izr. prof. dr. Irena Lesar

Kandidatka: Urška Glen

Ljubljana, marec, 2014

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici izr. prof. dr. Ireni Lesar za strokovno pomoč, usmerjanje, vztrajno prebiranje, potrpežljivost, spodbudne in kritične pogovore, zaradi katerih sem pri raziskovanju osebno in strokovno napredovala. Upam, da se najini strokovni poti še kdaj srečata, saj mi je bilo v veselje sodelovati z vami.

Iskreno se zahvaljujem celotni čudoviti strokovni skupnosti Osnovne šole montessori v Preski pri Medvodah, še posebno ravnatelju osnovne šole mag. Pavlu Demšarju, direktorici šole mag. Meliti Kordeš Demšar in učiteljem Bredi, Davidu, Igorju, Kseniji, Marši, Veroniki ter drugim sodelavcem za vso pomoč pri oblikovanju diplomskega dela. Brez vas, pogovorov z vami, vaše strokovne pomoči, usmeritev in spodbud diplomsko delo ne bi bilo tako, kot je. Seveda ne smem pozabiti na otroke osnovne šole montessori, na vse vaše pristne trenutke raziskovanja, čudenja, učenja in veselja do učenja. Zaradi vas pedagogika dobiva svoj pravi pomen.

Hvala tudi vsem slovenskim in tujim predavateljem na Izobraževanju v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti šest do dvanajst let, za vse bogato znanje in odpiranje novih in pomembnih vprašanj.

Iz srca se zahvaljujem tudi svoji dragi teti Marti Anžlovar za lektorski pregled naloge.

Zahvaljujem se tudi svoji družini in prijateljem, ki so me potrpežljivo spodbujali, me podpirali, mi stali ob strani, ko je bilo najtežje, se z menoj veselili vseh najmanjših uspehov pri študiju in vedno verjeli vame.

Če bi imela priložnost, bi se iskreno zahvalila tudi Marii Montessori, da si je upala slediti otrokom, jih opazovati in oblikovati pedagogiko, s katero lahko kritično doprinesemo k dobremu učenju in poučevanju otrok.

Diplomsko delo posvečam vsem tistim, ki si pri poučevanju in učenju otrok upate narediti korak več, v smer, ki daje zaželene rezultate. Katera smer je to, pa si odgovorite sami.

*»... z neba, iz zemlje, iz koticčka papirja, iz mimobežnega obrisa, iz pajkove mreže ...
Izbrati moramo tisto, kar je dobro za nas, kjer koli to najdemo.«*

Pablo Picasso

POVZETEK

V teoretični delu diplomskega dela so predstavljene ključne posebnosti pedagogike montessori, in sicer v obliki trikotne sheme: pogled na otroka, vloga učitelja in pomen okolja. V nadaljevanju je opredeljen program osnovne šole montessori z učnimi načrti šolskih predmetnih področij. Temu sledi primerjava pedagoškega dela v montessori in večinskih osnovnih šolah. Narejena je tudi primerjava strukture pouka v večinskih šolah in v šoli montessori.

Empirični del je namenjen analizi in interpretiranju rezultatov strukturiranega opazovanja, ki je bilo izvedeno med učenci prve triade (prvi, drugi in tretji razred) osnovne šole montessori. S tehniko opazovanja sem želela ugotoviti, kakšen je način ter kakšne so posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori.

Rezultati opazovanja so pokazali, da pedagoško delo v osnovni šoli montessori vsebuje številne posebnosti in se tako razlikuje od klasičnega poteka v večinskih osnovnih šolah. Učitelj je predvsem aktivni opazovalec, učencem pa pomaga, če potrebujejo pomoč, jim v manjših skupinah predstavi nov učni material in jih ne moti, če to ni potrebno. Otroci večinoma delajo samostojno ali v parih, nekajkrat tudi v skupini, v kateri so lahko skupaj z učitelji ali učenci. Okolje v širšem smislu, ki ne vključuje samo učnih materialov, značilnih za to pedagogiko, temveč tudi vse udeležence pouka, pravila in vzdušje, ki ga skupaj ustvarjajo, pa je pripravljeno za uspešno pot k samostojnosti vsakega otroka.

Ključne besede: pedagogika montessori, trikotna shema, učitelj, otrok, okolje montessori, učni načrt

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis is composed of the definition of basic specifics of the Montessori pedagogy with its known triangular structure (the view at a child, the role of a teacher and the role of the environment). Further, the thesis presents the structure of the Montessori primary school program and its curriculum, which is followed by a comparison of the pedagogical approach in Montessori schools as opposed to the classical one followed by the majority of primary schools.

The empirical part of the thesis consists of the analysis and interpretation of the results of the results of the structural observation, which was conducted among the »first triad (first, second and third grade) « pupils of the Montessori school. With the technique of observation the author intended to identify the specifics of the Montessori approach.

The results of the observation strived to demonstrate countless particularities within the pedagogical work in Montessori schools, which clearly differ from the classical approach. While the role of the teacher is predominantly than of an observer, they get actively involved in the learning process when their assistance is needed. New material is presented to smaller groups of pupils when it is clear that they understood the previous one. Afterwards learning process takes place independently, in pairs or in group.

Montessori environment strives to stimulate pupils to become independent and autonomous. It encloses: tools to gain cognitive skills (known as learning materials), classroom participants, school rules, and Montessori school spirit.

In the last part of the thesis the interpretation of the results is presented with table-sheets.

Keywords: Montessori pedagogy, triangular scheme, teacher, child, Montessori environment, school plan

KAZALO VSEBINE

POVZETEK.....	iii
ABSTRACT.....	iv
KAZALO VSEBINE.....	v
KAZALO PREGLEDNIC.....	vii
1 UVOD.....	5
2 ŽIVLJENJE MARIE MONTESSORI.....	6
3 TEMELJI KONCEPTA PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI.....	8
3.1 POGLED NA OTROKA.....	8
3.1.1 Razvojne značilnosti otroka v štirih obdobjih.....	9
3.1.2 Otrok v občutljivih obdobjih.....	12
3.1.3 Otrok v okolju montessori.....	13
3.2 VLOGA UČITELJA.....	17
3.3 POMEN OKOLJA.....	19
3.3.1 Temeljne značilnosti okolja montessori.....	20
3.3.2 Predstavitev področij v okolju montessori.....	21
4 PROGRAM OSNOVNE ŠOLE MONTESSORI.....	25
4.1 Kozmična vzgoja.....	26
4.2 Učni načrti predmetov v osnovni šoli montessori.....	27
4.2.1 Matematika.....	28
4.2.2 Slovenščina.....	31
4.2.3 Angleščina in drugi tuji jezik.....	33
4.2.4 Glasbena vzgoja.....	34
4.2.5 Likovna vzgoja.....	36
4.2.6 Športna vzgoja.....	37
4.2.7 Zgodovina.....	38
4.2.8 Geografija.....	40
4.2.9 Naravoslovje s tehniko.....	42
5 PRIMERJAVA PEDAGOŠKEGA DELA V VEČINSKIH OSNOVNIH ŠOLAH IN OSNOVNI ŠOLI MONTESSORI.....	43

5.1	Primerjava kurikulumov od prvega do petega razreda v večinskih šolah in v osnovni šoli montessori	43
5.2	STRUKTURA URE	45
5.2.1	V večinskih osnovnih šolah	45
5.2.2	V osnovni šoli montessori	48
6	EMPIRIČNI DEL	52
6.1	OPREDELITEV PROBLEMA	52
6.2	CILJI	53
6.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	53
6.4	RAZISKOVALNA METODA.....	53
6.5	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV IN ANALIZA	54
6.6	INTERPRETACIJA REZULTATOV.....	55
6.6.1	UVODNA MOTIVACIJA Z MATERIALOM	55
6.6.2	INTERAKCIJA.....	56
6.6.3	AKTIVNOST	58
6.6.4	RAZPOLOŽENJE.....	59
6.6.5	UČITELJ	60
6.6.6	OKOLJE	61
6.6.7	PROBLEMSKO VPRAŠANJE	63
6.6.8	PRAVILA.....	64
6.6.9	ZAKLJUČEK DELA Z MATERIALOM.....	64
6.7	ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA	65
7	ZAKLJUČEK.....	66
8	LITERATURA IN VIRI.....	69
9	PRILOGE: TABELE OPAZOVANJA V OKOLJU MONTESSORI.....	75

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: UVODNA MOTIVACIJA Z MATERIALOM	76
Preglednica 2: INTERAKCIJA.....	77
Preglednica 3: AKTIVNOST.....	78
Preglednica 4: RAZPOLOŽENJE	79
Preglednica 5: UČITELJ	80
Preglednica 6: OKOLJE	81
Preglednica 7: PROBLEMSKO VPRAŠANJE.....	82
Preglednica 8: PRAVILA	83
Preglednica 9: ZAKLJUČEK DELA Z MATERIALOM	84

1 UVOD

Zakaj sem se odločila za pisanje diplomskega dela o tovrstni tematiki? Med celotnim študijem na oddelku za razredni pouk sem se spraševala, kako poučevanje, učenje in pedagoško delo nasploh izboljšati oziroma ga narediti čim bolj kakovostnega. Pri predmetu teorija vzgoje sem naletela na pedagogiko Marie Montessori, si jo izbrala za predstavitev seminarja ter vedno bolj začela razmišljati o nekaterih pozitivnih učinkih te pedagogike. Odločila sem se, da bom pisala diplomsko delo o nekaterih posebnostih in temeljnih značilnostih te pedagogike na stopnji razrednega pouka.

Strukturo diplomskega dela sem zastavila tako, da začnem s predstavitvijo življenja Marie Montessori. Nadaljujem s temeljnimi koncepti pedagogike, med katere spadajo pogled na otroka, vloga učitelja in pomen okolja, ter predstavim učne načrte predmetov v programu osnovne šole montessori. V nadaljevanju primerjam pedagoško delo v osnovnih šolah montessori in večinskih šolah, in sicer primerjam učne načrte in strukturo učne ure. V empiričnem delu sem želela ugotoviti, kakšen je način in kakšne so posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori ter kako se te specifičnosti v pripravljenem okolju kažejo zunanjemu opazovalcu.

Sledijo še zaključek ter viri in literatura.

2 ŽIVLJENJE MARIE MONTESSORI

Maria se je rodila 31. avgusta 1870 v Anconi. Pri dvanajstih letih se je zaradi boljših pogojev za šolanje s starši preselila v Rim. V zgodnjih šolskih letih se je kljub želji staršev, da bi postala učiteljica, temu izognila in po osnovni šoli začela obiskovati srednjo tehnično šolo. Za tem se je po hudih bojih s šolskimi oblastmi leta 1892 kot prva ženska v Italiji vpisala na medicinsko fakulteto in jo leta 1896 tudi dokončala. Sledilo je delo z duševno bolnimi in umsko slabše razvitimi otroki, ki so jih velikokrat enačili, na psihiatrični univerzitetni kliniki. Bila je prepričana, da je slabša umska razvitost bolj pedagoški in ne medicinski problem ter da bi se ob ustrezni pomoči tem otrokom stanje lahko izboljšalo. Podobno sta pred njo trdila francoska zdravnik J. Itard in E. Seguin, katerih odkritja je preučevala. S podobno prizadetimi osebami sta imela lepe uspehe. Maria je bila odločena, da je tem ljudem treba pomagati, jih pripeljati do stopnje neodvisnosti, da se lahko vključijo v družbo in si povrnejo človeško dostojanstvo. Italijanski minister jo je po odličnem nastopu na kongresu v Torinu leta 1899 prosil, naj v Rimu za učitelje izpelje tečaje o poučevanju umsko slabše razvitih otrok. Imenovana je bila tudi za ravnateljico šole, na kateri je delala z dveletniki; njen način dela je temeljil na spoznanjih Itarda in Seguina. Dve leti se je posvečala šoli, pripravljala materiale, opazovala in reflektirala svoje delo ter tako razvila svojo znano tehniko opazovanja otroka. Vse bolj je bila prepričana, da je njena pedagogika¹ celo primernejša za otroke brez psihičnih in umskih težav. Tako je začela študirati filozofijo, eksperimentalno psihologijo in antropologijo ter še bolj poglobila v dela Itarda in Seguina (Polk Lillard, 1972, str. 1–2; Montessori, 2006, str. 20–22).

Leta 1907 je v revnem delu Rima, natančneje v San Lorenzu, dobila priložnost za delo z otroki, ki niso bili duševno slabše razviti. Bilo je okoli 60 prestrašenih, podhranjenih in asocialnih otrok. Na voljo je imela zelo malo pisarniškega pohištva, ki pa ga je preoblikovala. Menila je, da se otroci v primerno urejenem okolju lahko sami razvijejo. Tako jih je opazovala, čakala v ozadju, da se ji razodenejo, in s tem prišla do številnih neverjetnih in presenetljivih spoznanj. Otrokova dolgotrajna pozornost, vztrajno ponavljanje neke znane vaje, zadovoljstvo in sreča ob koncu dela z učnimi materiali, ljubezen do reda in tišine,

¹ Kasneje besedo metoda zamenja beseda pedagogika, saj se njeni začetki oblikovanja metode razvijejo v pedagogiko montessori. Prav zato v nadaljevanju uporabljam izraz pedagogika in ne metoda.

uživanje ob prostovoljnem izbiranju materiala za delo ter želja po intelektualnem delu so bila le nekatera pomembna presenečenja. Videla je, da otroci ne potrebujejo nagrad ali kazni za svoje delo. Maria Montessori otrok ni želela učiti pisati ali brati, vendar so jo »nepismene« mame prosile, naj jih nauči branja, pri čemer so hitro napredovali (Polk Lillard, 1972, str. 3–7; Montessori, 2006, str. 22–24; Place, 2012, str. 13).

Za delo Marie Montessori se je hitro razvedelo. Veliko ljudi z vsega sveta je obiskalo njene Hiše otrok, kot jih je rada poimenovala. Začela je potovati po svetu in ustanavljati Hiše otrok ter centre za usposabljanje vzgojiteljic. Leta 1913 se je odpravila v ZDA in tam živela do leta 1918. V Kaliforniji je postavila montessori učilnico s steklenimi stenami, za katerimi so delali otroci, zunaj pa so bili postavljeni stoli za opazovanje. Ustanovila je ameriško združenje montessori (American Montessori International, AMI), ustanovo, ki je stremela k ohranjanju, širjenju in pospeševanju njenih pedagoških načel in metod. Širjenje njene pedagogike se je začelo v Rusiji, Kanadi, Čilu, na Kitajskem, Japonskem in v Indiji. Leta 1936, v času fašizma, pa so v Italiji prepovedali in zaprli vse šole montessori. Maria se je leta 1934 preselila v Španijo, dve leti kasneje pa zaradi španske državljanske vojne na Nizozemsko. Čez tri leta je odšla v Indijo, kjer je ustanavljala šole montessori (Place, 2012, str. 13; Montessori, 2006, str. 24–25).

V Indiji je ostala do leta 1946 in predavala na seminarjih za učitelje, nato pa se je vrnila v Evropo. V Indijo je prišla spet leta 1947 in tam ostala do leta 1949. V tem času je obiskala Pakistan, Italijo, Francijo, Avstrijo, Veliko Britanijo in Irsko (Montessori, 2006, str. 16–26). Leta 1952 je za kratek čas prišla v Italijo, vendar se je kmalu vrnila na Nizozemsko, kjer je umrla, stara 82 let (Place, 2012, str. 13).

Posebno v zadnjih letih svojega življenja je prejela veliko častnih nazivov in pohval povsod po svetu. Udeležila se je devetih mednarodnih kongresov montessori, organizirala 37 mednarodnih tečajev, na katerih je poskušala izobraziti okoli 1500 pedagogov montessori. V svoji bogati karieri je veliko predavala, napisala ogromno del, veliko pa jih ni napisanih. Za Nobelovo nagrado za mir je bila predlagana kar trikrat, saj se je za mir zavzemala z vsem svojim delom (Montessori, 2006, str. 26). Danes po svetu deluje več kot 8000 šol montessori, še več pa se jih odpira (Place, 2012, str. 13). Montessori pedagogika »razgrinja celotno vizijo človeka in človeštva« (Montessori, 2006, str. 26).

3 TEMELJI KONCEPTA PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI

Predstavila bom tri pomembne elemente pedagogike montessori: *pogled na otroka, vlogo učitelja ter pomen okolja*. V pogledu na otroka (kasneje mladostnika) se bom osredotočila na njegove *razvojne značilnosti v štirih obdobjih do starosti 24 let*. Znotraj prvega obdobja bom na kratko predstavila občutljiva obdobja, drugo obdobje pa bom podrobneje predstavila, saj je aktualno tudi za empirični del. Za tem bom predstavila *otroka v montessori okolju*, najprej prek vprašanj, kakšna osnovna pravila spoštuje otrok v okolju montessori in kaj v njem počne, nato pa prek didaktičnih načel pedagogike. Sledila bo predstavitev različne vloge učitelja (skrbnik okolja, most med okoljem in otrokom, opazovalec, model in vzgojitelj) in okolje montessori (temeljne značilnosti okolja in predstavitev področij, ki predstavljajo skupek kasnejših šolskih predmetov).

3.1 POGLED NA OTROKA

V poglavju se bom osredotočila na pomembna odkritja Marie Montessori o pogledu na otroka. Najprej se vprašajmo, kako je pravzaprav opredelila razvoj otroka. Se je pri tem opirala na druge avtorje? Je bilo vse rezultat njenega opazovanja?

V času svojega študija je Maria veliko raziskovala, prebirala odkritja številnih avtorjev in sodobnikov ter jih preizkusila pri delu z otroki. Nekatere ugotovitve so se ji zdele smiselne, zato se je nanje pri utemeljevanju svoje pedagogike tudi naslonila, nekatere pa je zavrgla ali pa nadgradila. Naj omenim le nekaj pomembnih avtorjev. Po *nizozemskem botaniku Hugu DeVriesu* je prevzela občutljiva obdobja (Lightsmith, 2010). *Francoski književnik, filozof, pedagog in skladatelj Jean Jacques Rousseau*, *švicarski pedagog Johann Heinrich Pestalozzi* ter *nemški pedagog in učenec J. H. Pestalozzija Friderich Froebel* so poudarjali prirojeno zmožnost za razvoj otroka v svobodnem in ljubeznivem okolju (Polk Lillard, 1972, str. 29). *Francoski zdravnik Jean Marc Gaspard Itard* in *francoski zdravnik ter pedagog Edouard Seguin* sta ji bila vzor pri delu z duševno manj razvitimi otroki. Seguin je bil pomemben tudi pri razvoju nekaterih materialov in pri zapisu nekaterih splošnih zakonitosti pedagogike (Kordeš Demšar, 2013b).

Kako pa je ugotovila, kaj je dobro za otrokov razvoj? To je ugotovila predvsem z opazovanjem. Otrokom je na različne načine ponudila raznolika dela ter opazovala njihov odziv in napredek. Ob tem je začela pisati koncept svoje pedagogike (Polk Lillard, 1972, str. 29; Kordeš Demšar, 2013b).

3.1.1 Razvojne značilnosti otroka v štirih obdobjih

V poglavju so najprej predstavljene skupne značilnosti vseh štirih obdobj, nato pa je predstavljeno vsako obdobje. Bolj poglobljeno je predstavljeno drugo obdobje otroka v starosti od šest do dvanajst let (imenovano intelektualno obdobje), saj se v diplomskem delu osredotočam na otroke te starostne skupine.

Maria Montessori je po opazovanju otrok oblikovala novo pedagogiko. Glede na to, kaj je odkrila, je v zadnjih treh letih življenja opredelila štiri pomembna obdobja, ki se pojavljajo pri posamezniku. Poimenovala jih je štiri ravni razvoja (Kordeš Demšar, 2013a). V nadaljevanju bom uporabljala izraz štiri obdobja.

Skupne značilnosti vsakega obdobja so naslednje: *zajema šest let razvoja osebe, je univerzalno, najdemo ga povsod po svetu in v vseh kulturah. Razvoj ni linearen, vedno višji in višji, temveč stopenjski* (Kordeš Demšar, 2013a). Je v obliki *piramid*, ima svoj začetek, višek in konec (Polk Lillard, 1996, str. 3–8). Ko je otrok star npr. šest let, doživi spremembe, kot se metulj preobrazi. Vsako obdobje ima *cilj*, ki naj bi ga oseba dosegla. Pomembno je vedeti, da se *nič, kar se zgodi v nekem obdobju, ne ponovi v naslednjem*. V vsakem obdobju je človeku dana *občutljivost*, ki pospeši in olajša doseganje cilja za to obdobje. V vsakem obdobju bi morali *odrasli pripraviti okoliščine*, ki bi podpirale otrokova naravna zanimanja in interese v tem obdobju (Kordeš Demšar, 2013a). Tako nekako bi Maria Montessori opisala skupne značilnosti vseh štirih obdobj.

Prvo je obdobje *srkajočega uma*, ki traja od rojstva do šestega leta. Drugo je *intelektualno obdobje* in traja od šestega do dvanajstega leta. Tretje obdobje, ki ga imenujemo *rojstvo v družbo*, traja od dvanajstega do osemnajstega leta. Četrto obdobje se imenuje *doprinos k družbi*, traja pa od osemnajstega do štiriindvajsetega leta.

Prvo obdobje ali srkajoči um traja od rojstva do šestega leta starosti. Najbolj temeljna razvojna značilnost v tem obdobju je srkajoči um (Polk Lillard, 1972, str. 47–49). Otrok srka

vse, kar je v okolici, raziskuje pa jo najprej z očmi, nato z rokami, nazadnje pa s celim telesom. Paziti moramo, da otrokovim »možganom ne damo več kot rokam«, saj je za njegov razvoj bolje, da čim več stvari konkretno spozna. Otrok želi biti samostojen in sam opraviti delo, čeprav je včasih videti, kot da se zelo muči. To vidimo, ko si sam želi obuti nogavice ali si obleči kak kos oblačila (Kordeš Demšar, 2013a). Ker ga zanima veliko stvari, mu ponudimo znanje o vsem svetu, vendar tako, da ga lahko razume (Kordeš Demšar, 2013a). Maria Montessori predlaga »hiše otrok«, vrtce, kjer se otroci razvijajo na različnih področjih. Nikoli ni bila mnenja, da je treba otroke siliti k intelektualnemu razvoju. Verjela je, da se otrokov um naravno razvija, odrasli pa mu pri tem pomagamo z opazovanjem, razumevanjem, pripravljanjem materialov in dejavnosti, ki mu predstavljajo izziv (Kordeš Demšar, 2013a).

Drugo obdobje, imenovano intelektualno obdobje, traja od šestega do dvanajstega leta starosti. Razvojne značilnosti otroka v tem obdobju so naslednje: zmožen si je zgraditi akademsko in umetniško znanje, odprt je za znanje celotnega vesolja (Polk Lillard, 1972, str. 47–49). Veliko se želi naučiti, je bolj miren in vesel hkrati. Duševno gledano je zdrav, telesno gledano pa je močan in stabilen (Montessori, 2006, str. 56). Maria Montessori je glede telesne stabilnosti in moči zapisala: »Če ne bi srečalo pravih odraslih, bi kakšno bitje z drugega planeta, ki ne bi poznalo človeške rase, desetletnike zlahka imelo za odrasle predstavnike vrste.« (Montessori, 2006, str. 56) Otrok ni v stiku samo z družino, temveč tudi z vrstniki in drugimi udeleženci šole. Zelo rad dela v skupini, zato Maria Montessori v tem obdobju priporoča vključitev med skavte.

Otroka se v tem obdobju pripravi na učenje oziroma vzbudi njegov interes z velikimi zgodbami, ki so del kozmične vzgoje (Kordeš Demšar, 2013a) in so opisane v poglavju 3.3.2. Velike zgodbe so pripovedi, ki vsebujejo resnične podatke, skupne celotnemu človeštvu, o nečem znanem. So nekakšen celoten pregled snovi, povedan tako, da ga otrok lahko razume. Iz teh zgodb otrok dobi celoten pregled nad življenjem, o katerem se lahko začne spraševati in ga raziskovati. Cilj teh zgodb ni, da se otrok nečesa novega nauči, temveč da začne svobodno raziskovati tisto, kar ga zanima.

Pomembna razvojna značilnost otroka v tem obdobju je abstrakcija in domišljija. Od zaznavnega se premakne k abstraktnemu. Ima velike intelektualne sposobnosti, razvit del

možganov » ... za sklepanje, iskanje vzrokov in posledic« (Kordeš Demšar, 2013a). Prav zato Maria to obdobje poimenuje intelektualno obdobje. Pri intelektualnem razvoju mu zelo pomaga domišljija, ki nadomesti roke, noge in oči, ko ti »fizično ne morejo več preseči razdalj (čas prazgodovine in vesolja)« (Kordeš Demšar, 2013a). Tako si z veliko mero domišljije oblikujejo svoje predstave o svetu.

Pomembno pa je tudi spoznanje, da so v obdobju, ki je pomembno za moralno presojanje. Želijo vedeti, kaj je narobe in kaj prav. Velikokrat odrasli to vidimo kot tožarjenje ali opravljanje, čeprav včasih želijo predvsem znati ločevati med dobrim in zlim. Od odraslih pričakujejo, da jim bodo razjasnili vprašanja, ki se nanašajo na različne situacije v okolju (Je prav, da potisnem učenca s stola? Naj to sprejemem? Zakaj bi? Je to dobro storiti? Naj tudi sam poskusim? Zakaj bi?). V tem obdobju so nagnjeni k oboževanju nekaterih herojev, svojih idealov, velikih osebnosti, ki so jih navdušile (Kordeš Demšar, 2013a).

Tretje obdobje, imenovano rojstvo v družbo, traja od dvanajstega do osemnajstega leta starosti (Kordeš Demšar, 2013a). Razvojne značilnosti mladostnika v tem obdobju so naslednje: spremembe so velike, telo mladostnika doseže zrelost. V tem obdobju se velikokrat pojavita nedisciplinarnost in uporništvost (Montessori, 2006, str. 56–58). Ker se pojavita, mladostniki potrebujejo veliko svobode in jasne meje. Potrebujejo ločitev od družine, a vseeno varno in ljubeče okolje, da so lahko v stiku z vrstniki. Sami so na začetku obdobja še introvertirani, želijo odkriti, kdo sploh so, nato pa začnejo razmišljati, kako bi postali del družbe odraslih in v njej kaj prispevali. Ker hitro rastejo, potrebujejo veliko gibanja, potrebujejo pa tudi samoto in umirjenost. Včasih se težko zberejo, hitro jih kaj zmoti, zato takrat težje študirajo. Istočasno pa so zelo intelektualni, kar se vidi v želji po debatiranju o abstraktnih idejah, ki jih želijo razumsko razrešiti. Velikokrat se želijo pogovarjati o »moralnih in duhovnih stvareh, o smislu življenja ter pomenu smrti« (Kordeš Demšar, 2013a). Poglobijo se v stvari, ki jih zanimajo (Polk Lillard, 1972, str. 47–49). Tako se radi tudi izražajo z glasbo, v dnevniku ali kako drugače. Pri vsem tem želijo imeti podporo pri vrstnikih in odraslih prijateljih (Kordeš Demšar, 2013a).

Tako se počasi začne zadnje obdobje. Maria Montessori ga je imenovala **doprinosa družbi**, traja pa od osemnajstega do štiriindvajsetega leta. Razvojne značilnosti mladostnika v tem obdobju so naslednje: odločitev za delo ali študij, želja po iskanju svoje vloge v svetu ter

izpolnjevanje svoje življenjske naloge. Mladi so v tem obdobju spet močni in stabilni kot v drugem občutljivem obdobju. Potrebujemo tudi modro svetovanje odraslih, spodbude in podporo v smislu mentorstva. Odrasli jim morajo pomagati, da postanejo del družbe, da se z dejavnostjo, izkušnjami in dejanji prilagodijo sodobnim potrebam družbe. Mladi morajo veliko potovati in živeti v različnih krajih, kjer lahko izkusijo različne plati življenja. To obdobje je zelo intenzivno in bogato. Če ima otrok skozi celotno pot rasti dobro okolje, dobre pogoje za uspeh, se lahko razvije v pravo smer. Odrasli mu pri tem pomagajo, kolikor lahko, od posameznika pa je odvisno, do kod bo šel, kje se bo ustavil in kje nadaljeval svojo bogato pot (Kordeš Demšar, 2013a).

3.1.2 Otrok v občutljivih obdobjih

Čeprav se v diplomskem delu osredotočam na otroka, starega od šest do dvanajst let, se mi zdi pomembno omeniti občutljiva obdobja, ki se pojavljajo pri otrocih do šestega leta. Če otrok v občutljivih obdobjih razvije spretnosti, za katere je posebej dojemljiv, to pomembno pozitivno vpliva na njegov kasnejši razvoj, tudi v drugem obdobju.

Kako bi opredelila občutljiva obdobja? V knjigi Srkajoči um je zapisano: »Občutljiva obdobja so strnjen čas v življenju otroka, ko je otrok posebej dojemljiv za določene dražljaje do te mere, da ostali stopijo v ozadje. Otrok ima poseben interes za tisto določeno stvar. Ta interes traja določen čas, kasneje v življenju se več ne ponovi. Občutljiva obdobja so značilnost vseh otrok, ne glede na kraj bivanja, kulturo ali socialno okolje« (Montessori, 2006, str. 7).

Pojavljajo se samo v prvem od štirih obdobjih, torej do otrokovega šestega leta, po številu pa jih je dvanajst. Trajajo lahko različno dolgo, nekatera tudi do pet let in pol (npr. občutljivost za jezik), nekatera druga pa precej manj (npr. občutljivost za prostorske zaznave). Navajam jih v preglednici.

Občutljivo obdobje	Starost (leta)
gibanje, uglajenost gibov	od rojstva do dveh let in pol (0–2,5)/ od dveh let in pol do četrtega leta (2,5–4)
red	od šestih mesecev do tretjega leta (0,5–3)
rafiniranje čutil	od drugega do šestega leta (2–6)
prostorske zaznave	od četrtega do šestega leta (4–6)
vljudnost in spoštovanje (bonton)	od dveh let in pol do šestega leta (2,5–6)
fina motorika (majhni predmeti)	od prvega do tretjega leta (1–3)
jezik	od rojstva do petega leta in pol (0–5,5)
pisanje	od tretjega do četrtega leta in pol (3–4,5)
branje	od četrtega do petega leta in pol (4–5,5)
matematika	od četrtega do šestega leta (4–6)
glasba	od drugega do šestega leta (2–6)

Preglednica 1: Osnovni seznam občutljivih obdobj

(Kordeš Demšar, 2013b; Lillard, 2005, str. 125–129).

3.1.3 Otrok v okolju montessori

V prvem delu bom poskušala odgovoriti na vprašanji, *katera osnovna pravila spoštuje otrok v okolju montessori in kaj v njem počne*. V drugem delu pa se bom spraševala, kako je otrok predstavljen v didaktičnih načelih pedagogike, pri čemer bom izhajala iz naslednjih vprašanj: *kako pomembno je gibanje za otrokovo pomnjenje, kako pomembna je svobodna izbira dela, kakšno je učenje, ko je podprto z lastnimi interesi, kako je v pedagogiki zaželeno zunanje nagrajevanje, kakšno je učenje z vrstniki, kaj pomeni učenje znotraj konteksta ter kako pomemben je red za otroka*. Na odgovore bom poskušala odgovoriti tudi s pomočjo nekateri drugih pogledov, ne samo z vidika pedagogike montessori.

3.1.3.1 Osnovna pravila za otroke

Otrok v okolju montessori je oseba, ki spoštuje tri osnovna pravila. Prvo pravilo pravi *spoštujem sebe, druge in okolje*. Drugo pravi *ne motim drugega pri delu*. Tretje pa pravi *ne spravljam sebe ali drugih v nevarnost*. Otrok se v okolju svobodno giblje, družijo, uči in izoblikuje. Prav tako svobodno raziskuje, preoblikuje, soustvarja okolje in skrbi zanj ter v njem svobodno izbira delo (Meznarič, 2013).

3.1.3.2 Didaktični principi, ki spodbujajo otrokov razvoj

Maria Montessori je z opazovanjem otrok prišla do zanimivih ugotovitev, ki so temelj njene pedagogike. Veliko raziskav (Lillard, 2005) v psihologiji in pedagogiki jih potrjuje. Vse te ugotovitve so med seboj povezane, prepletene in sobivajo tudi v praksi (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 14).

Gibanje in kognicija

Pojma gibanje in kognicija sta zelo povezana, saj gibanje spodbuja mišljenje ter učenje. Pojem kognicija označuje višje spoznavne procese, ki jih uporabljamo pri mišljenju, odločanju in učenju, kot so zaznavanje, predstavljanje, presojanje, spomin in jezik. Ti procesi ljudem omogočajo razumeti svet, ki jih obdaja (Grill v Smrtnik Vitulič, 2007, str. 24). Naši možgani se razvijajo v svetu gibanja in ne mirovanja oziroma sedenja za mizo. Mišljenje je, po mnenju Marie, izraženo najprej v rokah, nato pa v besedah. Na podlagi teh spoznanj je razvila sistem vzgoje in izobraževanja, v katerem je delo v veliki meri povezano z rokovanjem s predmeti (učnimi materiali). Veliko raziskav (npr. Benson & Uzgiris v Lillard, 2005, str. 52; Rieser, Garing & Young, 1994 v Lillard, 2005, str. 52) v zadnjem času poudarja njene ugotovitve na področju gibanja in kognicije, saj so zelo pomembna pri spodbujanju učenja (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 14–15).

Izbira

Kako pomembna je svobodna izbira dela za otroke? Maria Montessori je opazila, da otroci »vzcvetijo«, ko svobodno izbirajo in imajo občutek nadzora nad okoljem. Tako učenci v okolju, kjer so jasno postavljene meje, sami izbirajo, kaj bodo delali, kako dolgo, s kom in tako dalje (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Zato je bolje, da otroku ponudimo možnost izbire dela, da bo tega opravil bolje. V neki raziskavi (Glass & Singer v Lillard, 2005, str. 82–83) so dokazali, da je učenje uspešnejše, ko ima učenec občutek, da nadzoruje svoje delo, kot pa če ima občutek, da ga nadzoruje nekdo drug. V raziskavi (Glass & Singer v Lillard, 2005, str. 82–83) so nekaterim otrokom rekli, da lahko sireno izklopijo, nekaterim pa, da je ne morejo. Sirena se je oglasila v obeh primerih v enakem številu, delo pa so bolje opravili tisti, ki so imeli občutek, da delo lahko nadzorujejo (Glass & Singer v Lillard, 2005, str. 82–83).

Interesi

Sprašujem se, ali je učenje kaj boljše, ko je podprto z lastnimi interesi. Maria Montessori zatrjuje, da je učenje takrat najboljše. Spoznala je, da je samomotivacija ključ do uspeha pri učenju. Otroci so nagnjeni k učenju, učitelj pa mora dobro pripraviti okolje, usmerjati dejavnosti in otroke spodbujati. Otroci so tisti, ki se učijo in so motivirani prek dejavnosti (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Učenje je boljše, če je podprto z lastnimi interesi. V neki raziskavi (Renninger v Lillard, 2005, str. 121–122) so dali otrokom igrače, ki so jih zanimale, in tiste, ki jih niso. Videlo se je, da so se rajši igrali s tistimi, ki so jih zanimale, igra pa je bila bolj bogata in raznolika, tudi ker so se z njimi igrali dlje časa (Renninger v Lillard, 2005, str. 121–122).

Izogibanje zunanjim nagradam

Kako pa je v pedagogiki zaželeno zunanje nagrajevanje? Vse zunanje nagrade je Maria Montessori obravnavala kot moteče dejavnike učenja, saj so motile učenčev proces koncentracije. Najpomembnejša obdobja v pedagogiki montessori so intenzivna obdobja koncentracije. Tako se učenci ne učijo zaradi ocen, temveč zaradi znanja, ki ga bodo pridobili z lastnim procesom učenja. Znanje je torej njihova največja nagrada (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Maria zaupa otroku in meni, da je veselje do učenja točka, zaradi katere se odpoveduje nagradam in kaznim. Pri otroku skušamo vedno doseči, da čuti notranjo motivacijo za učenje (Kordeš Demšar, 2013b).

Behavioristi pa pravijo, da se vedno utrdijo tiste dejavnosti, ki so bile deležne podkrepitve: če je bila podkrepitev pozitivna (zgodilo se je nekaj lepega, ugodnega, npr. nagrada – nasmeh, stisk, pohvala, denar), se vedno utrdi, če pa je bila negativna (zgodilo se je nekaj neprijetna, kazen – ignoriranje, kritika, odtegnitev privilegijev), se bo vedenje nehalo. Predstavniki behaviorizma ne priznavajo niti otrokovih notranjih motivov niti njegovih sposobnosti racionalnega odločanja (Warneken in Tomasello, 2008 v Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 84).

Maria Montessori in behavioristi se v nekaterih pogledih ne strinjajo. Če želimo pri otrocih proces učenja izboljšati, ga spodbuditi, ne smemo nagrajevati ali kaznovati, pravi Maria. Behavioristi pa pravijo, da se otroke spodbudi k boljšim rezultatom pri procesu učenja samo z nagrado (Warneken in Tomasello v Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 84).

Nekatere raziskave svetujejo (Lepper, Green, & Nisbett; Deci; Deci & Porac v Lillard, 2005, str. 155–156), da dejavnosti, ki jih imamo radi, najbolje ohranjamo in razvijamo, če zunanje nagrade niso del tega konteksta (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Sodobne raziskave pa ugotavljajo, da so določeni odzivi notranje motivirani in da je vpliv nagrajevanja demotivirajoč. Izkazalo se je, da so bili 20-mesečni otroci, ki so prejeli materialne nagrade, kasneje bistveno manj pripravljeni pomagati kot otroci, ki za svoja dejanja niso prejeli nobenih pozitivnih odzivov oz. so bili za dejanja le pohvaljeni. Nagrajevanje prosocialnega vedenja pri 20-mesečnih otrocih je torej prispevalo k zmanjšanju takega vedenja (Warneken in Tomasello v Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 84).

Učenje z vrstniki in ob njih

Kakšno pa je učenje z vrstniki? Mlajši učenci se bolj igrajo sami, drug ob drugem, a ne nujno skupaj, medtem ko je med osnovnošolci veliko več interakcije. Učenci v osnovnih šolah znanje pridobivajo v skupinah, ki jih sami oblikujejo, ustvarjajo različne izdelke, poročila, tabele, časovne trakove, skladbe, razred zapuščajo v različnih majhnih skupinah za delo na terenu (intervjuji, ogledi muzejev, podjetij ...), kar je primerno za tekoči projekt, ki izhaja iz njihovih interesov (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Vrstniki so pomembni za učenje, saj se od njih učenci zelo veliko naučijo. V nekaterih programih osnovnih šol montessori v tujini imajo organizirane časovne sklope, kjer se par učencev uči skupaj. Tako morata drug drugega voditi nekaj časa, vsak po 10 minut, 5 minut na koncu pa jima ostane, da se o vsem pogovorita (Lillard, 2005, str. 203–204).

Učenje znotraj konteksta

Kaj pomeni učenje znotraj konteksta? Kako bi to lahko razložili? »Maria Montessori je ustvarila niz učnih materialov znotraj sistema učenja, v katerem naj bi vsak otrok dojel uporabnost in pomen tega, kar se je učil prej,« je zapisano v programu osnovne šole montessori (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15). Tako učenci spoznavajo različne materiale, ki si sledijo po predhodnem znanju, tako da delajo z materialom, ki je primeren za njihovo razvojno stopnjo in raven znanja. O stvareh se učijo celostno in jo v različnih kontekstih spoznajo večkrat.

Ker se otroci učijo z delom, ne pa s poslušanjem in pisanjem, se učijo prek dejavnosti in predmetov. Velikokrat za svoje projekte delajo zunaj šole, še vedno pa so del šolske rutine.

Če proučujejo neko stvar, bodo šli do tistega, ki bi jim lahko več povedal o njej (npr. gradbenik o mostu), saj tako izvedo več (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 15 in 16). O neki stvari se učijo na različne načine, lahko bi rekli v nekem smiselnem kontekstu, ki je ves čas ogrodje učenja. Ob tem podrobno obravnavajo stvari, ki jih zanimajo. Vedno pa se lahko vrnejo na širši kontekst, znotraj katerega se učijo.

Red v okolju in umu

Kako pa se kaže red v okolju in umu? Najprej se vidi skozi urejenost in organiziranost razreda. Organiziranost je lahko fizična (postavitev materialov) ali konceptualna (progressivna uporabnost materialov). Pri tem je red zelo pomemben. Veliko raziskav (Sadeh, Gruber & Raviv; Wachs, Uzgiris, & Hunt v Lillard, 2005, str. 299) kaže, da red pomaga pri učenju in razvoju. Maria Montessori je bila na pravi poti, ko je v učilnico uvedla red. Če se je otrok v tem okolju sposoben učiti, je pridobil »notranjo disciplino« (Program osnovne šole montessori, 2008, str. 16).

3.2 VLOGA UČITELJA

Maria Montessori se je izogibala klasični predstavi o vzgojno-izobraževalni instituciji. Izraza učitelj ni želela uporabljati. Rajši je uporabljala izraz usmerjevalec, vodič ali preprosto odrasli (v angleščini directress). V slovenski osnovni šoli montessori so vseeno obdržali izraz učitelj, saj je za naše okolje bolj sprejemljiv (Kordeš Demšar, 2013b; Meznarič, 2013).

Kakšen pa je učitelj montessori? Maria je predlagala, naj bo učitelj estetsko prijetnega videza, urejen, čist, miren, uporablja naj prijeten glas, se oblači praktično in lepo. »To so ideali, ki jih lahko vsak doseže na svoj način,« je poudarila (Montessori v Lillard, 2005, str. 141). Na videz je pasiven, omogoča pa odnos med otrokom in pripravljenim okoljem. S svojo duševno, znanstveno in tehnično pripravljenostjo otroku pomaga pri njegovem razvoju in ga spodbuja na poti do neodvisnosti. Ima več vlog.

Najprej mora biti **SKRBNIK OKOLJA**. Otrok se v tem okolju razvija s pomočjo materialov, zato je pomembno, kako so pripravljeni. So prijetni, privlačni za oko, kakšen delček materiala morda manjka? So na svojih mestih, dosegljivi otrokom? Če se material kakorkoli

poškoduje, je tam učitelj, ki ga ustrezno popravi in poskrbi zanj. Tako skrbi za okolje (Berčnik, 2008, str. 87–88).

Otroku mora predstaviti določene aktivnosti. »Osnovna dolžnost učitelja je, da razloži korist materiala. Je glavni **MOST MED OKOLJEM in OTROKOM**,« pravi Maria (Montessori, 1967b, str. 151). Po navadi predstavi eno aktivnost enemu otroku (Berčnik, 2008, str. 88). Seveda ne smemo pozabiti na predstavitve v skupinah, kjer učitelj predstavi material več otrokom. Predstavev mora biti spretna, brezhibna in privlačna ter ob pravem času otrokovega razvoja (Montessori v Lillard, 2005, str. 141–142). Če opazi, da bi otroci lahko samostojno izvajali dejavnost, jih pusti, da nadaljujejo. Če so otroci v težavah, jim ne priskoči takoj na pomoč, kot so lahko navajeni. Material jim še enkrat predstavi, tam, kjer se je otrokom zalomilo, pa pravilno izvedbo še bolj poudari (Berčnik, 2008, str. 88; Polk Lillard, 2008, str. 87–98).

Njegova tretja vloga je biti **OPAZOVALEC**. Nenehno mora spremljati, kdaj je čas za uvajanje novih aktivnosti. Če se bo to zgodilo prezgodaj, bo otroku pretežko, če pa bo prepozno, se bo dolgočasil. Učitelj je odgovoren, da pozorno opazuje otroka in vsakemu posebej material predstavi takrat, ko je zanj pripravljen. »Učitelj bo opazil, ali je otrok zainteresiran za material, kako otrok kaže ta interes, kako dolgo je zanj zainteresiran in tako naprej« (Montessori, 1967b, str. 107). Predstavev lahko izvede ob pravem času le, če dlje časa spremlja otrokov razvoj in delo z učnimi materiali. Tudi ko otroku predstavlja nov material, mora natančno spremljati njegov interes in zagotoviti pogoje, v katerih se otrok lahko osredotoči na predstavev. Otroku po predstavitvi dela z materialom, učitelj pa opazuje, ali je usvojil novi material ter ali bi bilo treba predstavev ponoviti. Tako mora učitelj ves čas opazovati vse aktivnosti, ki si jih otrok izbere, da vidi, kaj ga zanima, otrok pa s tem usmerja učitelja pri ponudbi aktivnosti. Vplivanje je torej obojestransko. Učitelj si vsak dan za vsakega otroka zapiše, kateri material mu je predstavil, katere aktivnosti je z njim ponovil, katere materiale je otrok še uporabljal ter kakšne odzive je imel na vse skupaj (Berčnik, 2008, str. 88). Če učitelj opazi, da je material predstavil v napačnem času, prehitro ali prepozno, ga umakne in naslednjič poskusi z novim (Montessori, 1965, str. 12–13).

Kako pa opazuje? Najprej se mora umiriti, upočasniti, izklopiti svoje »mentalne filtre« in se naravnati k objektivnosti. Nato mora izbrati način opazovanja in žarišče, gledati in poslušati

objektivno, opazovanja na kratko zapisovati, reflektirati, iskati povezave in reagirati, če je potrebno. Cikel se nato ponovi. »Opazovanje ni le spretnost, temveč drža,« pravi Maria Montessori (Meznarič, 2013). Tako je opazovanje prav kompleksen proces, ki se ga je treba lotiti zavestno in ne samo sedeti v kotu ter čakati, da se bo pouk končal.

Pomembno je poudariti tudi vlogo učitelja kot **MODELA (ZGLEDA)**. S svojimi dejanji mora stremeti k temu, da je zadovoljen s sabo, delaven, razgledan, navdušen, samozavesten, samostojen, pravičen, da se rad uči in se stvarjem posveti. Biti mora model učenja, model videnja sveta, sebe in drugih ljudi, živih bitij in narave. Biti mora tudi model spoštovanja, razumevanja in strpnosti ter ravnanja z učnimi materiali (Lillard, 2005, str. 97; Meznarič, 2013).

Ne nazadnje mora biti tudi **VZGOJITELJ**. Postavljati mora meje, ustaviti nezaželeno vedenje ter ustvarjati priložnost za učenje primerne vedenja. Nekaj najtežjega je posameznike oblikovati na moralnem področju, saj si naše besede hitro zapomnijo, zato se mora vedno truditi, da razlikuje med dobrim in slabim. Veliko interakcij se dogaja med delom v skupinah, s tem pa je povezano tudi reševanje moralnih vprašanj, do katerih lahko pride. Odgovornost razrednega učitelja je, da se o moralnih vprašanjih pogovori z učenci (Lillard, 2005, str. 87). Na to vlogo ne sme pozabiti, saj je velikokrat pomemben del vsakega dne v šoli.

3.3 POMEN OKOLJA

Maria Montessori je pri delu z otroki vedno stremela k temu, da bo »pomagala otrokovemu naravnemu razvoju z vodenjem k samostojnosti« (Berčnik, 2008, str. 88). To je poskušala doseči na dva načina. Najprej *kratkoročno*, z omogočanjem svobode in samostojnosti v življenju, nato pa *dolgoročno*, z razvijanjem določenih sposobnosti in znanj (branje, pisanje, matematika, geografija, socialne spretnosti, telesna urejenost, spretnost pri gospodinjskih opravilih). Prav te sposobnosti omogočajo človeku samostojnost ter ga pogosto varujejo pred manipulacijo drugih ljudi (Berčnik, 2008, str. 88).

Maria Montessori je želela pomagati otrokom, zato je začela oblikovati okolje, ki je bilo prilagojeno njihovi poti k samostojnosti. Vse se je dogajalo spontano. Tega ni počela, da bi

ustvarila novo pedagogiko, vendar so ji otroci pomagali, da se je njena pedagogika začela razvijati.

Spomnimo se, kako je v San Lorenzu iz malo pisarniškega materiala naredila otrokom prijazno okolje. Pohištvo je preuredila tako, da jim je bilo blizu. Nato jim je prinesla nekaj osnovnih materialov, s katerimi so začeli delati. Med opazovanjem otrok je ugotovila, kaj potrebujejo in v kakšnem okolju dobro delujejo. Vsa njena opažanja so pripeljala do nekaterih temeljnih značilnosti okolja montessori.

3.3.1 Temeljne značilnosti okolja montessori

Značilnosti tega okolja bom opredelila glede na podobo okolja, prilagojenost za otroke in odrasle ter glede na številna področja, značilna za to pedagogiko.



Slika 1: Učilnica montessori za drugo triado; Osnovna šola montessori, Preska pri Medvodah

Kakšno je okolje montessori? Okolje je veliko, čisto, toplo, varno, svetlo in prijetno (Elkind v Lillard, 2005, str. 19–20).

Kako je opremljeno, da je prilagojeno otroku? Otroka obdajajo ustrezno veliki predmeti: mize, stoli, knjižni kotiček z majhno knjižno omaro, otroško naslonjalo in slikarsko stojalo. Priporočljivo je, da je vse pohištvo iz materiala, ki omogoča hitro čiščenje, (vodoodporne

površine, brez ostrih kotov) barve pa naj bodo naravne in svetle (Getteman, 1987 v Berčnik, 2008, str. 81–82). Priporočljivo je, da so na stenah v višini otrokovih oči zanimive slike, nekje v okolju pa tudi rastline in manjše živali, za katere lahko skrbi.

Kako je poskrbljeno za odraslega? Nekje ob otrokovi mizi, ne preveč izpostavljeno, naj bi bil prostor za pripomočke odraslega in nizek udoben stol (Chattin-McNichols, 1992, str. 86; Polk Lillard, 2005, str. 20).

Kako je okolje razdeljeno po področjih? Okolje je z nižjimi omarami ali policami razdeljeno v manjše enote. Na policah so učni materiali, ki spadajo na določeno področje. Vsako področje (obdobje vrtca: vsakdanje življenje, zaznavanje, jezik (slovenščina), matematika, znanost, umetnost; obdobje osnovne šole: vsakdanje življenje, slovenščina, matematika, geometrija, naravoslovje s tehniko, angleščina, tuji jezik/španščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja, zgodovina, geografija) pa ima določene materiale, ki se v okolju pojavijo samo enkrat (Chattin-McNichols, 1992, str. 86; Lillard, 2005, str. 20).

Na predavanju v Preski smo dobili še en pogled na okolje montessori – je notranji in zunanji bivalni prostor. Okolje so vsi odrasli, ki sobivajo z otroki. Okolje so pravila in učni materiali. Okolje je ravno prav mikavno, urejeno in prilagojeno velikosti, potrebam in interesom otrok. V okolju se otrok uči, oblikuje in raste. Ne nazadnje pa je okolje vzdušje, ki ga otroci in odrasli soustvarjamo (Meznarič, 2013).

3.3.2 Predstavitev področij v okolju montessori

Ena od značilnosti okolja montessori je razdeljenost po področjih. Katera so ta področja in kako se v kasnejših otrokovih letih razvijejo v predmetna področja?

Maria Montessori je opredelila več področij, v katerih se otrok od tretjega do šestega leta starosti v »hišah otrok« oziroma vrtcih uči. Ta področja so vsakdanje življenje (praktične aktivnosti, značilne za to starostno obdobje), zaznavanje (predstave o svetu oziroma kozmični vidik predmetov; glasba, geometrija, matematika ...), jezik (kasneje slovenščina, angleščina in drugi tuji jezik), matematika (kasneje tudi matematika), znanost (kasneje fizika, zgodovina, geografija, spoznavanje okolja in biologija) in umetnost (kasneje glasbena vzgoja

in likovna vzgoja) (Chattin-McNichols, 1992, str. 72–129; Polk Lillard, 1996, str. 34–43; Lillard, 2005, str. 17–18, str. 20–22 in str. 67–71).

Najprej bom opredelila značilnosti področij, ki so značilne za »hiše otrok«, v nadaljevanju pa bom predstavila kurikulum za posamezne predmete.

Kakšne so značilnosti materialov za področje *vsakdanjega življenja*? Glavni cilj aktivnosti, ki se odvijajo na področju vsakdanjega življenja, je vzpostaviti vez med domom in okoljem. Cilj se doseže po predstavitvi nalog in aktivnosti, ki so otroku od doma že znane: brisanje prahu, oblačenje, pometanje učilnice, pometanje listov pred vrtom, na vrtu, pranje ... S tem, ko otroci vadijo določene spretnosti, postajajo bolj samostojni v vrtcu in doma. Naučijo se veliko stvari: kako natočiti pijačo, postreči hrano, pospraviti za seboj, si umiti roke, zalivati in skrbeti za rože, nahraniti domače živali ... Glavni cilj vseh teh dejavnosti je razviti določene sposobnosti, ki bodo prispevale k otrokovi samostojnosti: graditi na notranji disciplini, organizaciji, samospoštovanju, ki se pojavi po skoncentriranem opravljanju cikla nalog. Kmalu se pojavi notranja disciplina, samozavest, tako da je otrok pripravljen na zaznavne materiale (Chattin-McNichols, 1992, str. 72–84; Isacs, 2007 v Berčnik, 2008, str. 84; Polk Lillard, 1972, str. 59–74; Polk Lillard, 1996, str. 34–43).

Pri starejših otrocih, v obdobju *od šest do dvanajst let*, se dejavnosti v vsakdanjem življenju ponavljajo in nadgradijo. Pomembno se je naučiti *skrbeti zase, za prehrano* (pripravo hrane, malice, kosila; razlikovanje okusov; raziskovanje sestavin hrane; rastline, živali; raziskovanje hrane, pomembne za naše telo; minerali, vitamini, maščobe, ogljikovi hidrati ...) in *za okolje* (čiščenje materialov, polic, okenskih polic, zalivanje rož, pometanje ...) ter se *vljudno in spoštljivo vesti* (bonton). V učilnici naj bi bil tudi računalnik, ki bi ga po potrebi otroci tudi uporabili (Chattin-McNichols, 1992, str. 78–80).

Zaznavanje je naslednje področje, v njem pa se odvijajo senzomotorične aktivnosti. Tu otrok pridobi predstave o svetu. Glavni cilj teh aktivnosti je »pomagati otroku pri organizaciji in klasifikaciji vtisov iz okolja, ki so jih pridobili v začetnih fazah svojega življenja« (Berčnik, 2008, str. 85). Z delom s temi učnimi materiali se izboljša vseh pet čutov (okus, vonj, tip, sluh in vid). Za Mario predstavljajo ti materiali »ključ do razumevanja osnovnih konceptov in zmožnost razširjanja otrokovih kognitivnih sposobnosti« (Berčnik, 2008, str. 85). S tem, ko

se otrok osredotoča na kombiniranje, iskanje parov, sortiranje in ocenjevanje, pa pridobiva tudi osnove za matematično razumevanje (Chattin-McNichols, 1992, str. 85–96; Berčnik, 2008, str. 85; Polk Lillard, 1996, str. 34–40).

Zaznavanje je kompleksno področje, lahko bi rekli tudi kozmično področje, saj se v obdobju *od šest do dvanajst let dotika številnih predmetov*, kjer otroci še naprej oblikujejo vseh pet glavnih čutov (*okus in vonj* – predvsem *vsakdanje življenje*, ko kuhajo, pripravljajo hrano, *tip* – predvsem *glasba, geometrija, sluh* – predvsem glasba in *vid* – *vsa predmetna področja*).

Naslednje področje je *jezik (slovenščina)*. Maria Montessori je bila presenečena nad tako zgodnjo sposobnostjo branja in pisanja otrok. V tem okolju vsak učitelj do otroka pristopi skozi fonetiko, osredotočenjem na zvoke in oblike črk s pomočjo peščenih črk. Poskrbi za multisenzorni pristop k sprejemanju zvoka in oblike črk. Seveda pa mora otrok pokazati interes za učenje, nikogar se ne uči na silo (Chattin-McNichols, 1992, str. 116–129; Berčnik, 2008, str. 85).

Jezik se v obdobju od šest do dvanajst let razvije v predmetno področje materinščine (v Sloveniji je to slovenščina), prvega tujega jezika (v Sloveniji je to angleščina) in drugega tujega jezika (v osnovni šoli montessori v Preski pri Medvodah je to španščina).

Jeziku sledi matematika. Tu se otrok seznanja z osnovnimi matematičnimi koncepti (sortiranje in iskanje parov ter geometrija), ki jih je že spoznal na področju zaznavanja. Sistematično gradi svoje znanje matematike, vse do seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja. Učenje matematike se pojavlja tudi na področju vsakdanjega življenja, na primer s štetjem prigrizkov, piškotov, prepoznavanjem števil na tablici z rojstnimi dnevi (Berčnik, 2008, str. 85–86; Chattin-McNichols, 1992, str. 97–115; Polk Lillard, 1996, str. 38–43).

V obdobju od šest do dvanajst let se matematika še naprej imenuje *matematika*, povezuje pa se tudi z *geometrijo*.

Po matematiki je na vrsti področje znanosti. To področje nima veliko predpisanih materialov, zato lahko učitelji skupaj z učenci raziskujejo široko področje biologije, fizike, geografije in zgodovine. Aktivnosti naj bi se osredotočale na resnične izkušnje, ki otroka vodijo v

opazovanje, raziskovanje, preiskovanje stvari, kot so drevesa, letni časi, sončni sistem, delovanje vulkanov. (Berčnik, 2008, str. 86). Glavni cilj tega področja ni doseči čim večjo količino znanja, temveč zadovoljiti notranjo željo po učenju in razviti njene naravne moči (Polk Lillard, 1972, str. 59–74).

V kasnejših letih se področje znanosti razvije v številna predmetna področja, v **biologijo**, **fiziko**, **geografijo** in **zgodovino**.

Na koncu je na vrsti še področje **umetnosti**. Pomembno je samoizražanje, otroci želijo sodelovati v lastnih umetniških in rokodelskih aktivnostih ter aktivnostih na področju gibanja in glasbe. V dobro opremljenem vrtcu naj bi bil del igralnice namenjen ustvarjalnosti. V tem delu naj bi imeli otroci priložnost za risanje in slikanje s kredami, voščenkami, barvicami, vodenkami. Na voljo naj bi bili tudi glasbeni inštrumenti (Isacs, 2007 v Berčnik, 2008, str. 85).

Kasneje se področje umetnosti loči v predmetno področje **glasbene in likovne vzgoje**.

4 PROGRAM OSNOVNE ŠOLE MONTESSORI

Do sedaj sem predstavila temeljne koncepte montessori pedagogike: pogled na otroka, učitelja in okolja. Osredotočala sem se na obdobje otroka v starosti od šest do dvanajst let, nisem pa povsem izpustila pomembnih predhodnih obdobj in njihovih značilnosti. V poglavju 3.3 sem predstavila okolje, njegove temeljne značilnosti in razdelitev na področja. Področja, bolj značilna za otroke do šest let sem predstavila, iz njih pa sem izpeljala predmetna področja, značilna za obdobje razredne stopnje (otroke, stare od šest do dvanajst let). V tem poglavju jih bom podrobneje predstavila s pomočjo kurikulumuma osnovne šole montessori, ki je predstavljen v dokumentu Program osnovne šole montessori iz leta 2008, v katerem so učni načrti za določena predmetna področja. Obravnavala bom matematiko, slovenščino, angleščino, drugi tuji jezik, glasbeno vzgojo, likovno vzgojo, športno vzgojo, zgodovino, geografijo in naravoslovje s tehniko.

Preden pa te predmete podrobneje opišem, bom predstavila še eno pomembno značilnost pedagogike montessori, ***kozmično vzgojo***. Predstavila bom tudi ***skupne značilnosti vseh učnih materialov***, ki se pojavljajo v pedagogiki.

4.1 Kozmična vzgoja

Kaj je kozmična vzgoja? Maria jo je poimenovala kot pot, ki pokaže otroku, kako je vse v vesolju povezano, odvisno in soodvisno. Ni pomembno, ali je to najmanjša molekula ali največji možni organizem. Vsak del celote ima določeno vlogo in pomembno vpliva na skladnost celote. Prav zato je Maria poudarjala, da bi moral en učitelj učiti več predmetov, zato da bi celotno znanje povezal med seboj (Petek, 2013).

Petek nam je v razmislek ponudil citat Marie Montessori: »Otroku podarimo vizijo celotnega vesolja. Vesolje je imponantna resničnost in odgovor na vsa vprašanja. Skupaj moramo hoditi po tej poti življenja z zavedanjem, da je vse del vesolja in medsebojno povezano. Vsi in vse je povezano v eno samo celoto« (Petek, 2013).

Vse obstoječe znanje je povezala v pet velikih razvojnih prelomnic, ki jih je opisala kot Velike zgodbe (Zgodba o nastanku sveta, Zgodba o nastanku življenja, Zgodba o prihodu človeka, Zgodba o komunikaciji s pomočjo znakov, Zgodba o razvoju števil) (Blažič, 2013). To so pripovedi, skupne celotnemu človeštvu, njihov namen pa je zbuditi otrokovo domišljijo in zanimanje za vedenje o svetu.

4.2 Učni načrti predmetov v osnovni šoli montessori

V tem poglavju bom predstavila predmete od prvega do petega razreda (učenci, stari od šest do dvanajst let) v osnovni šoli.

Pri različnih predmetih se pojavljajo različni učni materiali, ki pa imajo nekaj skupnih značilnosti. Za vse materiale je značilno, da so takšni, kakršne je prvotno oblikovala Maria Montessori (Berčnik, 2008, str. 81–82). Seveda se danes nekateri spreminjajo in nadgrajujejo, vendar vsi izhajajo iz določenega materiala, ki si ga je zamislila Maria Montessori. Gre lahko za industrijsko izdelane materiale, ki jih nekatera podjetja množično izdelujejo ali pa za materiale, ki jih pripravimo sami. Velikokrat smo presenečeni, ko jih materiale vidimo, saj so enostavni, čistih oblik in prijetni na pogled (Plestenjak, 1992 v Berčnik, 2008, str. 81–82; Lillard, 2005, str. 20–22).

Kako učenec izbira materiale? Ne glede na stopnjo znanja (svoj osebni učni načrt) ali poznavanje uporabe posameznega materiala (učiteljeva predstavitev) učenec svobodno izbira in uporablja učne materiale, ki so razporejeni po policah. *Z uporabo razvojnih materialov pridobiva razumevanje novo pridobljenega znanja, utrjuje pridobljeno znanje ter najde spodbude za poglobitev pridobljenega znanja s pomočjo lastne izkušnje, leksikonov, učbenikov, enciklopedij in drugih strokovnih knjig ter uporabe sodobnih informacijskih tehnologij* (Učni načrt, 2008b, str. 69; Učni načrt, 2008d, str. 159).

Rada bi opozorila na poimenovanja učnih materialov. Pri nekaterih predmetnih področjih so poimenovani konkretno (matematika), pri drugih pa so razdeljeni v smiselne sklope. Nekateri predmeti imajo enake smiselne sklope, nekateri pa so drugačni. Slovenščina, angleščina in drugi tuji jezik imajo skupne smiselne sklope, glasbena, likovna in športna vzgoja, zgodovina, geografija in naravoslovje s tehniko pa posebne. Znotraj sklopa na predmetnem področju so poimenovanja posameznih učnih materialov velikokrat ustrezajo poimenovanju učne snovi. Učnih materialov s konkretnimi naslovi nisem našela, navedla pa sem pomembne sklope po predmetnih področjih. Sedaj pa se osredotočimo na vsak predmet posebej, na njegove značilnosti in učne materiale², ki se pri njem pojavljajo.

² V diplomskem delu se za učne materiale ponekod uporabljata izraza material in razvojni material.

4.2.1 Matematika

V programu osnovne šole montessori za matematiko je zapisano:

»Maria Montessori človeški um skupaj s Pascalom imenuje matematični um. S tem želi povedati, da matematika ni zahteven, izredni fenomen, do katerega bi imeli dostop samo redki, posebej nadarjeni, ampak da je matematika nekaj, kar spada k človeku, je univerzalna lastnost človeka« (Učni načrt, 2008a, str. 36). Tisti, ki govorijo, da niso nadarjeni za matematiko, se verjetno ne bi popolnoma strinjali.

Kako se učenec začne učiti matematike? Najprej pridobiva raznovrstne konkretne izkušnje pri ravnanju s predmeti, kasneje pa doseže stopnjo, ko pridobljena spoznanja abstrahira. Pri tem mu je lahko v veliko pomoč zaznavni material, saj mu lahko odpre pot do matematičnega dožemanja sveta. Zato ga Maria Montessori izrecno imenuje »osnovni matematični material« (Učni načrt, 2008a, str. 37).

S katerim materialom lahko začne dovolj zgodaj, je zapisano v učnem načrtu: »Primer: roza kocke: 10 kock, ki jih zloži v stolp, najmanjša je 1 x 1 x 1 cm, največja 10 x 10 x 10 cm. Kocke med seboj primerja, razvršča, kombinira z drugimi materiali (rjave klade, rdeče palice itd.)« (Učni načrt, 2008a, str. 37).

Kako pomembne so zgodnje izkušnje z matematiko za kasnejše razumevanje matematike? Zgodnje izkušnje posredno pripravljajo na matematična spoznanja. Vedno, ko otrok primerja, razvršča, šteje, meri, gre za izražanje matematičnega uma. Otroški um tako po naravni poti s pomočjo različnih izkušenj absorbira temeljna matematična spoznanja in znanja (Učni načrt, 2008a, str. 37). Če citiram: »Razvojni materiali na področju matematike, iz njih izhajajoče dejavnosti in način dela v učilnici montessori, spodbujajo otrokovo željo po štetju, primerjavi, seštevanju in merjenju« (Učni načrt, 2008a, str. 37).

Tako, kot je pričakovano, otrok začne s konkretno izkušnjo, ki vodi do abstrakcije. Posebni učni materiali so za otroke privlačni, zasnovani so tako, da podajajo načela in pojme, ter izdelani zato, da bi otroci pridobili izkušnjo in delali z njimi. Otrok tako skozi aktivnost (fizično in mentalno) pridobi temelje matematike (Učni načrta, 2008, str. 37).

Dejavnosti naravno vodijo druga v drugo, tako da otroci počasi pridejo do točke, ko razume povsem abstraktne matematične operacije: zgradbo desetiškega sistema, računske operacije druge ključne pojme, ki sledijo istemu vzorcu. Ko dovolj dobro razumejo nekatere matematične pojme, začnejo s pomnjenjem. Samostojno napredujejo tako posamezno kot del skupine. Med uporabo matematičnih materialov montessori večina otrok zgodaj izkusi pojme, ki bi jih spoznali mnogo kasneje. To se zgodi tako pri ulomkih, kvadratnih in kubičnih številih, večkratnikih in faktorjih. S konkretnim učnim materialom tudi mlajši otroci rešijo naloge, ki so na pogled pretežke zanje (Učni načrt, 2008a, str. 37). Tako hitro spoznajo zahtevne abstraktne matematične operacije.

Učni materiali jasno pokažejo povezavo med aritmetiko, algebro in geometrijo. To se zgodi, ko otrok dela z zlatimi zrnji in se ne nauči samo števil in ravnanja z njimi, ampak pridobi tudi jasne predstave o enici (točka), o desetici (daljica), o stotici (kvadrat desetice) in o tisočici (kub oziroma kocka desetice) (Učni načrt, 2008a, str. 37).

Računanje ploščine, površine, kasnejše potenciranje in korenjenje so dober primer za povezavo aritmetike in geometrije. Celovitost matematike postane jasna in dojemljiva za učence. Posredni uvod v geometrijo omogočajo naslednji senzorni učni materiali: kovinski liki, geometrijska omara in konstrukcijski trikotniki.

»M. Montessori vidi otrokovo matematično izobraževanje kot celoto. S svojimi materiali želi usposobiti mladega človeka, da bi ta s pomočjo svojega matematičnega uma razumel svet narave in kulture v njihovih matematičnih strukturah in jih obvladoval – v dobrem smislu« (Učni načrt, 2008a, str. 37).

Učni materiali, s katerimi učenec dela na tem področju:

- set geometrijskih teles,
- zaboj barvnih paličic,
- kovinski set,
- številčne palice,
- peščene številke,
- zaboji z lesenimi vreteni,
- tabla »set«, tabla »najst«,

- verige z barvnimi zrn,
- komplet zlatih zrn,
- lesen hierarhičen material,
- žetoni,
- kača za seštevanje in odštevanje,
- tabla za seštevanje in odštevanje,
- komplet barvnih bisernih paličic,
- tabla za množenje in deljenje,
- malo računalno,
- material montessori za ulomke,
- zaboj barvnih paličic,
- modeli krožnic,
- rumeni material za ploščino,
- set votlih geometrijskih teles,
- zaboj kubičnih kock,
- kotomer montessori,
- velike in male karte desetiškega sistema,
- veliko računalno,
- ležeče računalno,
- šahovnica,
- zaboj za kvadriranje,
- zaboj za kubiranje,
- zaboj za potenciranje,
- tabla s čepki,
- sistemska decimalna table,
- karte s celimi in decimalnimi števili,
- decimalna šahovnica,
- sistemska decimalna tabla,
- (Montessori, 1965, str. 187–286; Montessori, 2011, str. 1–233; Učni načrt, 2008a, str. 36–65).

4.2.2 Slovenščina

Če pogledamo filozofsko, kdaj se približujemo tako imenovanemu bistvu človeštva? Nekateri pravijo, da takrat, ko se posvečamo raziskovanju jezika. Govor je namreč prav posebna kvaliteta razuma, ki človeka naredi enkratnega in neponovljivega (Učni načrt, 2008b, str. 67).

Kako bi opisali pisano besedo? To je kreativna umetnost, sestavljena iz lepote, forme in strukture. Razumeti jo moramo kot »vezno tkivo človeškega duha«, ne le kot veščino pisanja in branja. Z njo lahko ustvarjamo različne domišljijske podobe, prav tako pa lahko obiščemo ljudi in kulturo, čeprav jih že davno ni več. Z njo lahko gledamo in oblikujemo prihodnost, hkrati pa puščamo dediščino zanamcem (Učni načrt, 2008b, str. 67).

Kaj pa nas dela edinstvene in drugačne od drugih živih bitij? Poznavanje pisane besede. Lahko bi rekli, da je pisana beseda modrost človeštva. Z njeno pomočjo ljudje izmenjujemo spoznanja, delimo svoje občutke, opozarjamo na nevarnosti. Vse to znanje in izkušnje že stoletja prenašamo na svoje otroke (Učni načrt, 2008b, str. 67).

Kaj si prizadevamo, da bi se zgodilo pri pouku slovenščine? V osnovnošolskem programu montessori je zapisano: »... želimo, da bi učenci razvili zmožnost učinkovitega sporazumevanja (praktično in ustvarjalno) v slovenščini (poslušanje, govorjenje, pisanje, branje), pridobili znanje in praktično obvladali osnove jezika (slovnična pravila, uporaba knjižnega jezika), pridobili sposobnost uporabe neumetnostnih besedil, pridobili pozitiven odnos do umetnostnih/književnih besedil ter s tem zaznavanje kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost, in ne nazadnje ob prebiranju različnih besedil razvijali sposobnost vživljanja, vrednotenja in možnosti intelektualnega izziva« (Učni načrt, 2008b, str. 68).

Opredeljeni so tudi drugi pomembni cilji, povezani s predmetom slovenščina.

Predmet slovenščina se pojavlja v vseh treh triadah osnovne šole, pri čemer se delo prilagaja spoznavni zmožnosti in razvojni stopnji učenca. Pri tem se uporablja pedagogika montessori ter posebni učni materiali za poučevanje slovenščine. V prvem triletju se slovenščina močno povezuje z drugimi predmeti. To je tudi obdobje začetnega opismenjevanja, ki se odvija skozi celotno triletje. Učenec se v prvem triletju uči branja in pisanja, opravlja pa tudi druge dejavnosti, prek katerih razvija svojo »poimenovalno, skladijsko, pravorečno, slogovno,

metajezikovno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja« (Učni načrt, 2008b, str. 68).

»Pri spoznavanju in uvajanju v ostale predmete učenci pridobivajo potrebni besedni zaklad, pogovorne spretnosti ter ustrezne spoznavne/domišljajske izzive. To jim pomaga pri razvoju kritičnega sprejemanja, vrednotenja, interpretiranja ter oblikovanju lastnega odziva ob prebranem besedilu,« je še zapisano (Učni načrt, 2008b, str. 68).

Enaka razdelitev se pojavi tudi pri angleščini in drugem tujem jeziku, zato tega ne bom posebej predstavljala (Učni načrt, 2008b, str. 69, 129 in 143).

V učilnici imajo učenci na voljo mnogo učnih materialov s področja slovenščine, razdeljeni pa so po naslednjih sklopih:

- zgodovina nastanka jezika in pisane besede,
- pravila pisanja in besedna analiza,
- stavčna analiza,
- slovnična pravila,
- načini komunikacije in osebno izražanje,
- slogi pisanja,
- slogi sporočanja in osebnega izražanja,
- književnost.

Učni materiali, s katerimi otrok dela na tem področju, so: *»karte in specifične knjige za prvo branje (za otroke, ki pridejo v šolo iz vrtcev z drugačnimi programi), vaje v analizi glasov (za otroke, ki pridejo v šolo iz vrtcev z drugačnimi programi), delovne škatle za besedno analizo (grammar box) – za vsako besedno vrsto toliko, kot je specifik, delovne škatle za stavčno analizo, za vse elemente stavčne analize svoje škatle, posebej pa še za izjeme, delovni plakati za določanje priredja in podredja, delovne karte za definiranje časa, delovni plakati za zgodovino pisave, pomožne karte za interpretativno branje (književnost), polica z zbirko pesniških, proznih in dramskih del, primerna za to starost, Slovar slovenskega knjižnega jezika, polica z zbirko enciklopedij in strokovno literaturo«* (Montessori, 1965, str. 11–184 in str. 404–411; Učni načrt, 2008b, str. 69).

4.2.3 Angleščina in drugi tuji jezik

Angleščina je danes eden izmed zelo razširjenih jezikov. Pogosto je uporabljena tudi kot mednarodni jezik. Uporabljajo jo tako tuji kot domači govorci. Pomembna je pri sporazumevanju na področju znanosti, tehnologije, trgovine, letalstva, meddržavnih dogovarjanj itn. ter omogoča najširši dostop do podatkov (Učni načrt, 2008c, str. 128). Prav tako je pomembna španščina, ki je v učilnici montessori drugi tuji jezik (Učni načrt, 2008č, str. 143).

V Programu osnovne šole montessori je zapisano: »V osnovni šoli montessori pride učenec v stik z več jeziki. Tako prihaja angleščina v dejaven stik z materinščino, z jezikom okolja, s sosedskimi jeziki in z drugimi tujimi jeziki, kjer se vsi jeziki prepletajo ter vplivajo na posameznika in ga sooblikujejo« (Učni načrt, 2008c, str. 129).

Pomembno pa je tudi, da se pri poučevanju angleščine v osnovni šoli montessori vključuje, kolikor je to mogoče, učitelje z angleščino kot maternim jezikom. Učitelj angleščine »pa ne sodeluje samo pri poučevanju angleščine, pač pa pomaga tudi pri poučevanju ostalih predmetov, kar pripomore k poglobljanju razumevanja angleščine in je praktičen prikaz uporabnosti tujega jezika« (Učni načrt, 2008c, str. 128). Tako učitelj angleščine ves čas, kadarkoli je z otrokom, z njim govori angleško. Tako ravna tudi izven pouka.

Učni materiali za tuji jezik imajo podobno strukturo kot učni materiali za slovenščino, zato jih tukaj ne bom posebej predstavljala. Struktura je predstavljena v poglavju 4.1.2 (Montessori, 1965, str. 11–184 in str. 404–411; Učni načrt, 2008b, str. 69).

4.2.4 Glasbena vzgoja

Maria Montessori je umetnost zelo cenila. Glasbeno umetnost je obravnavala kot bistveni jezik človekovega razvoja (Kley-Auerswald v Učnem načrtu, 2008d, str. 156).

Pomen pripravljenega glasbenega okolja je poudarila, umetniške učne materiale pa opredelila »kot pomagala otroku, da izrazi sebe in svoje ideje« (Meyer v Učnem načrtu, 2008d, str. 156).

Maria Montessori je »nakazala nekaj prvih korakov otroka pri srečevanju z glasbo in pustila odprte možnosti za nadaljnje oblikovanje pripravljenega okolja znotraj glasbenega področja. Prvi korak, katerega je poudarila, je prebuditi v otroku ljubezen do glasbe. Temu sledi razvoj občutka za ritem, nato prepoznavanje harmonije in melodije in na koncu učenje branja in pisanja notnega zapisa. Za ta štiri področja je razvila nekaj vaj in materialov« (Lillard v Učnem načrtu, 2008d, str. 156).

V programu osnovne šole je zapisano: »V osnovni šoli je glasbeni razvoj zastavljen celostno, saj se med seboj povezujejo razvoj čuta za sluh, drugih čutov, razvoj izraznosti, razvoj gibanja, razvoj jezika, znanstveni razvoj ... Delo s toni, zveni in šumi razvija v učencu ustvarjalne moči, razširja zmožnosti in diferencira izražanje. Vsebuje tudi socialni razvoj, ko lahko učenci, ki so različnih porekel in iz različnih kultur, v skupini preko petja, igranja na instrumente, plesa, bolje spoznajo sebe in druge« (Kley-Auerswald v Učnem načrtu, 2008d, str. 156).

Glasbeni razvoj celostno vpliva na fizični, duševni in čustveni razvoj učenca, ga pri tem uravnoveša in vodi k bolj polnemu življenju (Učni načrt, 2008d, str. 157). Avtorji nadaljujejo, da »na fizični razvoj učenca vplivajo konkretne izkušnje z materiali, ki izostrijo slušno zaznavo« (Učni načrt, 2008d, str. 157).

Učenec ton, ki je zapet ali zaigran, absorbira. V glasbenem spominu mu ostane kot točno določen ton z vsemi kvalitetami (barva, višina, trajanje in jakost). Vaje za celotno koordinacijo gibanja telesa vplivajo na otrokov fizični razvoj, so pa tudi rezultat različnih aktivnosti, povezanih z ritmom.

Glasba vpliva tudi na intelektualni razvoj, ker omogoči napredovanje mentalnih sposobnosti. Pomembno je vedeti, da glasba po svoji urejeni strukturi vpliva na matematični um. »Vpliva namreč na gibljivost in fleksibilnost možganov oz. na kapaciteto možganske aktivnosti, povečuje zmožnosti spomina, spodbuja ustvarjalnost in domišljijo, krepi sposobnost pozornosti, kar vpliva na koncentracijo« (Učni načrt, 2008d, str. 157).

Glasba prav tako vpliva na čustveni razvoj, verjetno veliko bolj kot drugi predmeti. Maria Montessori o glasbenem razvoju pravi: »Dotika se duše, prinaša v srce najgloblje, neopisljive občutke. Skozi glasbo lahko učenci prodrejo v skrivnost različnih čustev, kot so veselje, žalost, uspeh, ljubezen, jeza, vznemirjenost, bolečina, strah ...« (Učni načrt, 2008d, str. 157).

Pomembno je vedeti, da se učenčeva religiozna občutljivost vedno začne z glasbo in ritmičnim izražanjem, »saj vse svetovne religije izražajo svojo vero skozi glasbo in druge glasbene oblike« (Učni načrt, 2008d, str. 157).

Kakšni pa so učni materiali za glasbeno vzgojo? V učilnicah je veliko učnih materialov s področja glasbene vzgoje, ki so razporejeni po odprtih policah v omarah, dosegljivih otrokom.

Posamezni učni materiali so razdeljeni po naslednjih sklopih:

- glasbena teorija,
- poslušanje,
- glasbeno izvajanje in gibanje,
- ustvarjanje

(Učni načrt, 2008d, str. 159).

V učnem načrtu ni predstavljenih veliko učnih materialov, tako da jih podrobneje ne bom opredeljevala. Omenila pa bi enega pomembnejših – zvonce, na katere otrok lahko igra ter tako bolj poglobljeno spoznava glasbo (Montessori, 1965, str. 295–374).

4.2.5 Likovna vzgoja

Osnovna naloga likovne vzgoje je »razvijanje učenčevega razumevanja prostora«. Marija Montessori pravi, da moramo na svet, ki nas obdaja, gledati kot na celoto. Likovna vzgoja nam pri tem zelo pomaga. Navaja tudi, da »prostor, ki ga obdaja (živo in neživo naravo), razgrajuje na kognitivni ravni, na izrazni ravni pa ga likovno oblikuje.« Prek likovne vzgoje učenci na ustvarjalen in inovativen način izražajo osebna občutja, pa tudi stališča in vrednote (Učni načrt, 2008e, str. 171).

Pri likovni vzgoji je pomembno odkrivanje učenčeve ustvarjalnosti. »Preko spoznavanja posameznih likovnih področij, osnove likovne teorije, osnov likovne tehnologije in likovne zgodovine spodbuja učenca k odkrivanju posebnosti likovnega izražanja ter omogoča izpopolnjevanje in poglobljanje učenčevega osebnega likovnega izraza« (Učni načrt, 2008e, str. 171). Učenec lažje razume razvoj likovnega izraza, če spoznava likovna dela velikih umetnikov iz različnih obdobj, hkrati pa to spodbuja tudi njegovo osebno ustvarjalnost (Učni načrt, 2008e, str. 171).

»V učilnici razreda montessori je likovna umetnost organizirana v določenem predelu učilnice, kjer so učni materiali razporejeni po odprtih policah v omarah, dosegljivih otrokom,« je zapisano v učnem načrtu (Učni načrt, 2008e, str. 172).

Učni materiali so razdeljeni po naslednjih sklopih:

- različni materiali za delo z likovnega področja,
- knjige o umetnosti,
- knjige o življenju umetnikov in njihovih delih,
- knjige in literatura o zgodovini likovne umetnosti

(Montessori, 1965, str. 281–292; Učni načrt, 2008e, str. 172).

4.2.6 Športna vzgoja

V Programu osnovne šole montessori je zapisano: »Otroci v šoli montessori so fizično dejavni ves dan. Ne glede na to pa potrebo po aerobni dejavnosti in razvoju spretnosti omogoča športna vzgoja. Učitelji poučujejo različne dejavnosti, od joge, nogometa, košarke glede na letni čas in prostorske zmožnosti. Določen sklop dejavnosti je za otroke pripravljen zunaj šole (drsanje, plavanje, smučanje). Naš poudarek je na pridobivanju spretnosti, razvoju zavestnega, nadzorovanega gibanja, na povečanju samozaupanja in na učenju tehnik in vrednot timskega dela/igre in kooperativnosti« (Učni načrt, 2008f, str. 189).

Tu ni posebnih učnih materialov. Bistvo je v pedagogiki, ki izraža veliko gibanja med delom z drugimi učnimi materiali. Poleg tega se gibanje ves čas vključuje v proces dela. Učenca med športno vzgojo spodbujamo h gradnji socialnih odnosov, »ki temeljijo na sodelovanju, medsebojni pomoči, spoštovanju drugačnih, k upoštevanju pravil igre ter k športnemu obnašanju« (Učni načrt, 2008f, str. 189).

Zapisali so še: »Prizadevamo si, da z izbranimi cilji, vsebinami, metodami in oblikami dela prispevamo k skladnemu celostnemu razvoju mladega človeka ter sprostivni in kompenzaciji negativnih učinkov sedenja. Ob sprotni skrbi za zdrav razvoj ga vzgajamo in učimo, kako bo v vseh obdobjih življenja bogatil svoj prosti čas s športnimi vsebinami. Z zdravim načinom življenja bo tako lahko skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem« (Učni načrt, 2008f, str. 189).

4.2.7 Zgodovina

V večinskih šolah sta geografija in zgodovina v nekaterih razredih v prvih dveh triadah združeni v predmet družba, tu pa sta to ločena predmeta.

V Programu osnovne šole montessori je zapisano: »Pri poučevanju po metodi montessori je iztočnica za snov, ki jo predstaviš posamezniku ali skupini učencev, učenčevo zanimanje in njegovo predznanje. Ker so otroci na različnih stopnjah znanja in zanimanja, je nemogoče pripraviti učni načrt, ki bi lahko bil splošen za vse učence. Zato smo v našem učnem načrtu izhajali iz ciljev, ki smo jih po sklopih razdelili na smiselne operativne cilje, te pa podprli z vsebinami. Posameznih sklopov in vsebin nismo časovno omejevali, saj se čas prilagaja učenčevim potrebam« (Učni načrt, 2008g, str. 208–209).

V učilnici montessori se vse začne z Zgodbo o nastanku vesolja (je ena od velikih zgodb, ki bodo opisane kasneje). Zgodovina se tako začne z nastankom vesolja, Zemlje, s prihodom življenja na Zemljo in kasneje s prihodom človeškega bitja. Z velikimi zgodbami se predstavi delo na področju zgodovine, geografije in biologije, ki se velikokrat prepletajo. »Lahko bi rekli, da vsaka izmed velikih zgodb vsebuje integracijo vseh predmetov,« je še zapisano (Učni načrt, 2008g, str. 208–209).

V sklopu predmeta zgodovina se tako dotaknemo vseh zgodovinskih obdobj: prazgodovine, starega veka, srednjega veka in novega veka. Učenec raziskuje nastanek vesolja, s katerim se zgodovina začne. Tako s pomočjo pripovedovanja zgodb kot učitelji predstavljamo zgodovinska dejstva, v jeziku, ki je bogat z zgodovinskim izrazoslovjem, vse pa je prilagojeno starostni stopnji učencev. Univerzalne zgodbe so del vseh nas, vsi si jih lahko delimo, saj smo del nje. Spomnimo se celostnega pristopa kozmične vzgoje, ki se pojavlja tudi tukaj, od celote vedno preidemo k posameznim podrobnostim (Učni načrt, 2008g, str. 208–209).

Kako pa poteka delo v učilnici? Avtorji so zapisali: »Z delom v učilnici montessori želimo v otroku vzbuditi zanimanje za preteklost celotne človeške družbe, med katero spada tudi slovenski narod. V otrocih naj bi s pomočjo velikih zgodb – podanih celot – vzbudili zanimanje za raziskovanje in preučevanje najpomembnejših zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov iz svetovne in slovenske zgodovine« (Učni načrt, 2008g, str. 208–209).

Ključni učni material za raziskovanje je tako učenčeva »potreba«, ki ga nenehno vodi. Avtorji poudarjajo tudi, da naj bi se čim več dela opravilo v naravnem zgodovinskem okolju, torej z obiski muzejev, arheoloških najdišč, arhivov, s pomembnimi zgodovinskimi stvarmi, ogledi zgodovinskih predmetov ... Pomemben del predmeta zgodovine je navsezadnje spoznavanje strokovnega jezika, ki se uporablja v zgodovini (Učni načrt, 2008g, str. 209).

Pomembno pri učnem materialu za zgodovino je, da otroci čim bolj živo doživljajo dogodke iz zgodovine, jih aktivno uprizarjajo, da jim učitelj prikaže dogodke čim bolj in izrazno, dobro pa je tudi, če so dogodki prikazani s slikami, fotografijami ali ilustracijami. Spraševanje o tem, katerega dne smo, katerega smo bili včeraj, kaj bo jutri, je primerno, saj se otroci začnejo zavedati časa in minljivosti (Montessori, 1965, str. 412).

4.2.8 Geografija

Podobno kot pri predmetu zgodovina, je iztočnica za snov, ki jo učitelj pripravi, učenčevo predznanje in njegovo zanimanje za snov.

V programu osnovne šole montessori je zapisano, da je geografija področje, ki se ukvarja s proučevanjem in obravnavo Zemlje kot planeta, na katerem se nahajajo neživa in živa bitja, med katere spada tudi človek. Zapisano je, da »geografe zanima predvsem, kje lahko najdemo ljudi, rastline in živali ter kje se nahajajo reke, jezera, gorovja, mesta ter druge geografske značilnosti« (Učni načrt, 2008h, str. 235). Z geografskega stališča nas zanima, kako so te značilnosti med seboj povezane. Geografija je v okolju montessori podana prek zgodb, z bogatim jezikom, in s pomočjo impresionističnih kart. Ključna zgodba nosi naslov Stvarnik brez rok in govori o nastanku vesolja in sveta. Iz te zgodbe izhajajo vsa geografska raziskovanja, ki otroke navdušijo. Zgodbo spremljajo številni zanimivi eksperimenti, s katerimi si otroci lažje predstavljajo, kaj se je dogajalo ob nastajanju vesolja (segrevanje, ohlajanje, delci se privlačijo ali odbijajo, bruhanje vulkanov, oblaki, vročina, padavine ...) (Učni načrt, 2008h, str. 235).

Na začetku spoznavanja geografije so pomembne velike zgodbe. Ker se prepletajo z različnimi predmeti, je bil njihov delček na kratko predstavljen že v poglavju 4.1.7. Kako se delo z velikimi zgodbami začne, je opisano v programu osnovne šole montessori: »Začetek dela se pri geografiji odvija s prvo izmed 5 velikih zgodb, ki jih je zapisala Maria Montessori, to je zgodbo o nastanku vesolja. S to zgodbo želi pritegniti otrokovo pozornost in zanimanje za nadaljnje raziskovanje na področju geografije. Učitelj lahko izbere 5 ali več otrok in jim pripoveduje zgodbo. Zgodba mora biti pripovedovana z velikim navdušenjem, bogatim jezikom, geografskimi izrazi ter podana s pomočjo poskusov in kart« (Učni načrt, 2008h, str. 236).

V geografskem okolju pedagogike montessori imajo posebno mesto impresionistične karte. Z njihovo pomočjo si otrok lažje predstavlja geografske pojme, imajo pa prav poseben namen, navdušiti otroka za nadaljnje delo (Učni načrt, 2008h, str. 236).

Tudi eksperimenti so pomemben del geografskega pouka. Učitelj najprej predstavi eksperiment, nato pa so vsi učni materiali na poličkah, s priloženimi karticami z navodili.

Učenci postajajo bolj samostojni, odgovorni za pripravo okolja, zavedajo pa se, da je treba prostor po opravljenem delu pospraviti (Učni načrt, 2008h, str. 236).

V geografskem okolju so na voljo tudi sestavljeni zemljevidi, s pomočjo katerih otroci spoznavajo, kje je kopno in kje voda, kasneje pa tudi imena kontinentov, države sveta in njihova glavna mesta (zastave) (Učni načrt, 2008h, str. 236).

Učenci se skozi celotno geografsko delo seznanjajo s preprostimi postopki in načini dela ter razvijajo sposobnost uporabe preprostih metod geografskega raziskovanja (opazovanje, merjenje, razvrščanje, urejanje, eksperimentiranje, sklepanje, poročanje, preprosta analiza, intervju, kartiranje). Že od vsega začetka se urijo v uporabi različnih statističnih virov in literature, tako v učilnici montessori kot na terenu. Pri svojem delu uporabljajo različne karte, geografske eksperimente, s tem pa razvijajo geografsko izrazoslovje (Učni načrt, 2008h, str. 236).

Postavljanje različnih geografskih pojavov (reka, otok, polotok ...) ter postavljanje vasi s hišami in drugimi objekti je le nekaj aktivnosti z učnimi materiali, ki so bistvene v obdobju šolanja (Montessori, 1965, str. 412).

4.2.9 Naravoslovje s tehniko

V programu osnovne šole je zapisano: »V okolju montessori je pri predmetu naravoslovje s tehniko ključni poudarek na razvijanju pozitivnega odnosa do okolja, v katerem živimo kot posamezniki in kot skupnost, ter zavedanju odnosa do ljudi, narave, čistega okolja, ne nazadnje do vseh živih bitij, ki se v tem neposrednem okolju nahajajo« (Učni načrt, 2008i, str. 264).

Vsebine, ki jih otroci spoznavajo, združujejo procese in postopke, s pomočjo katerih spoznavamo svet, v katerem živimo. Celotno naravoslovje se nanaša na rastline, živali in neživo naravo. Spoznavanje dela otrokovega okolja se z leti razvija in nadgrajuje, otrok pa ima potrebne izkušnje, ki mu pri tem pomagajo. Otroci so torej v nenehnem in vsakodnevnem odnosu z okoljem, v katerem so rastline in živali.

Tu je še zapisano: »Z vidika pedagogike montessori je pristop pri predmetu naravoslovje s tehniko ta, da je otroku na razpolago delo z učnimi materiali, ki so vezani na naravo, upoštevajoč tendence otroka te starostne skupine. Tako na primer otrok, mlajši od šest let, zastavlja vprašanja, kot so kaj ali kje, otroci, stari nad šest let, pa zastavljajo vprašanja, ki se navezujejo na kako, kdaj in zakaj. Pri delu tako sledimo tem otrokovim vprašanjem« (Učni načrt, 2008i, str. 264).

Otroci imajo za delo na voljo različne predmete in učne materiale montessori in pripomočke (velike impresionistične karte, pripomočke za delo na poskusih, karte s poimenovanji). Ti otroka navdušijo, vabijo k delu in mu pomagajo pri razumevanju. Delo v pedagogiki Marie Montessori pa še vseeno zagovarja čim več raziskovanja v realnem okolju, torej v naravi: opazovanje rastlin in živali (opazovanje po zunanjih lastnostih) v njihovem naravnem okolju ter izvajanje preprostih vaj razvrščanja, delo na vrtu, skrb za živali, ki so povezane z opazovanjem. Želimo si, da otroci sledijo odraslim. Če pa hočemo to doseči, moramo slediti otrokovim interesom in željam. Končni cilj vsega je, da bi otroku razširili ljubezen do okolja ter vzpostavili primeren odnos do njega (Učni načrt, 2008i, str. 265).

5 PRIMERJAVA PEDAGOŠKEGA DELA V VEČINSKIH OSNOVNIH ŠOLAH IN OSNOVNI ŠOLI MONTESSORI

Poglavje zajema primerjavo kurikulumov od prvega do petega razreda v večinskih šolah in v osnovni šoli montessori ter pregled strukture učnih ur (pouka) v obeh vrstah osnovnih šol.

5.1 Primerjava kurikulumov od prvega do petega razreda v večinskih šolah in v osnovni šoli montessori

Glede na to, da sta si kurikulumoma v marsičem podobna, je smiselno opredeliti te podobnosti, predvsem pa razlike med njima. Je morda kurikulum osnovne šole montessori kje nadgrajen, bolj razširjen? Kako in kje se to opazi? Vse to bom skušala na kratko opisati v tem poglavju.

Najprej se vprašajmo, kakšne so *podobnosti* med kurikulumoma.

Nekateri *predmeti* so jima skupni. To so matematika, slovenščina, angleščina, likovna vzgoja, naravoslovje in tehnika (v večinskih šolah v četrtem in petem razredu, v šolah montessori v vseh razredih), glasbena vzgoja in športna vzgoja.

Naslednja podobnost je *struktura kurikulumoma*. V osnovni šoli montessori so kurikulumi podobno strukturirani. Večina predmetov (matematika, slovenščina, angleščina in drugi tuji jezik) vsebuje *opredelitev predmeta, splošne in operativne cilje ter minimalne standarde znanja*. V večinskih osnovnih šolah pa so v kurikulumu poleg teh (matematika, slovenščina, angleščina, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, naravoslovje in tehnika, športna vzgoja) vključeni še *specialnodidaktična priporočila in katalog znanja*. Nekaj opomb je dodanih v kurikulumu osnovne šole montessori. Pri slovenščini je snov razdeljena na umetnostna in neumetnostna besedila. Pri likovni vzgoji so dodani temeljni in minimalni standardi znanja, specialnodidaktična priporočila pa so ločeno opredeljena. Pri športni vzgoji je dodana priloga Izvedbeni standardi in normativi ter dodatni programi.

Kakšne pa so *razlike* med kurikulumoma?

Razlikujejo se nekatere *opredelitve predmetov*. V osnovni šoli montessori je predmet naravoslovje s tehniko od prvega do petega razreda, v večinskih šolah pa je v prvem, drugem in tretjem razredu predmet spoznavanje okolja, v četrtem in petem razredu pa sta naravoslovje in tehnika. V osnovni šoli montessori so še ostali predmeti, ki jih v večinskih ni do petega razreda: drugi tuji jezik, zgodovina in geografija. V večinskih šolah je predmet družba (v osnovni šoli montessori sta to geografija in zgodovina).

Razlike najdemo tudi v načinu dela pri nekaterih predmetih v osnovni šoli montessori (likovna vzgoja, geografija, naravoslovje s tehniko, športna vzgoja).

V kurikulumu osnovne šole montessori so pri predmetih dodani »učni materiali«. Pri nekaterih predmetih so posebej izpostavljeni (matematika), pri nekaterih pa so vsebinsko dodani kurikulumu (slovenščina, angleščina, drugi tuji jezik, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja, zgodovina, geografija, naravoslovje s tehniko) (Program osnovne šole montessori, 2008).

Če povzamem, so obema kurikulumoma skupni predmeti (matematika, slovenščina, angleščina, likovna vzgoja, naravoslovje s tehniko, glasbena vzgoja in športna vzgoja) in njihova struktura. Razlike pa so v nekaterih predmetih (v kurikulumu montessori so dodani predmeti španščina kot drugi tuji jezik, zgodovina in geografija) in načinu dela (kurikulum montessori ima dodan način dela in učne materiale za različna področja).

5.2 STRUKTURA URE

Najprej bom opisala strukturo ure v večinskih šolah, nato pa še v osnovni šoli montessori. Ker šolska ura v šoli montessori ni tipična 45-minutna ura, bom opisala celotno dinamiko pouka.

5.2.1 V večinskih osnovnih šolah

Strukturne enote oz. potek učnega procesa so opisane v nadaljevanju.

Uvodna učna stopnja

V *uvodnem delu* učne ure učitelj seznani učence, kaj, zakaj in kako se bodo učili ter kaj je smisel učne ure. Ponovi, obudi in ozavesti predznanje učenca ter preveri domače naloge. Lahko napove tudi učne cilje in učence motivira za spoznavanje nove snovi.

Uvod je na začetku vsake učne ure. Za motivacijo učitelj navadno izpelje neko dejavnost, ki motivira učence k spoznavanju nove snovi (Blažič in drugi, 2003, str. 132–135; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 100).

Osrednji del

V *jedru* učne ure se obravnavajo nove učne vsebine in razvijajo sposobnosti ter spretnosti za temeljne naloge pouka: informiranje, formiranje in vzgajanje. Tu se utrjuje vednost in znanje (Blažič in drugi, 2003, str. 135; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 100).

Pomemben je prehod od konkretnega k splošnemu, bistvenemu, kar je večkrat težava. Poudarjen je govor (razlikovanje med pojmi). Povzetek naredi učitelj. Formulacija pa je bistvenega pomena (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 101).

Utrjevanje učne snovi poteka s ponavljanjem (priklicem v zavest), praktično uporabo in z vajo (motoričnim ponavljanjem). Utrjujejo v šoli in doma (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 101).

Interakcija med udeleženci pouka je lahko različna glede na vrsto pouka, ki si jo učitelj izbere. Obstajajo odkrivajoči, raziskovalni, projektni, problemski, delovni, izkustveni, programirani in timski pouk (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 25).

Obstajajo pa tudi učne oblike, ki jih učitelj izbere glede na vrsto pouka, učno snov itd. Velikokrat je to frontalno učno delo, kjer je prisotnih več učencev, učitelj komunicira s celim razredom hkrati, ima nadzor nad njimi (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 131). Med učenci ni veliko interakcij, saj so poslušalci (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 132).

Aktivnosti ali učna aktivnost je zavestno in ciljno naravnano ravnanje človeka, sestavljeno iz različnih psihofizičnih sestavin. Lahko jo opredelimo biološko, filozofsko oziroma sociološko, psihološko in didaktično. Biološko gledano aktivnost pomeni gibanje. Filozofsko oziroma sociološko gledano aktivnost pomeni zavestno, namerno in načrtno dejanje. Psihološko gledano se človekov duh z aktivnostjo ne le izraža, temveč tudi oblikuje. Didaktično gledano pa je treba učno aktivnost organizirati tako, da ne le pogoj za učenje, temveč tudi rezultat učenja, da se v njej učenčeva duševnost ne le izraža, temveč tudi oblikuje (Blažič in drugi, 2003, str. 174).

Avtorji poudarjajo tudi pomen gibalne učne aktivnosti. Veliko pedagogov (Diesterweg, A. W. Lay, Dewey) je poudarjalo pomembnost gibalne aktivnosti. Lahko rečemo, da »... tudi vsako umsko delo zahteva za svojo učinkovitost hkrati telesne gibe in kretnje, skratka telesno delo, vsaj v nekem najmanjšem obsegu« (A. Trstenjak v Blažič in drugi, 2003, str. 176).

Didaktični pogled na aktivnost se mi zdi primerljiv s pedagogiko montessori, saj poudarjata pomembnost oblikovanja osebnosti učenca prek njegove učne aktivnosti. Podobnosti vidim tudi v pomenu gibalne učne aktivnosti, saj oba poudarjata, da je pri pomnjenju pomembno gibanje (Blažič in drugi, 2003, str. 174–195). V pedagogiki montessori skušajo gibanje vključiti s tem, da nekatere materiale, ki jih prepisujejo, prerisujejo ali kakorkoli delajo z njimi, naredijo tako, da jih nekam položijo, delovno mesto pa imajo drugje. Tako hodijo od delovnega mesta do mesta, kjer je material, da ponavljajo in si med gibanjem zapomnijo snov.

Razpoloženje v učilnici je velikokrat povezano s pojmom razredna klima, ki predstavlja šolsko kulturo v skupnosti, v kateri posameznik preživi največ časa. Udeleženci v razredni pedagoški situaciji so učitelji in učenci. Med njimi potekajo različne interakcije ali stiki (največkrat so to stiki med učiteljem in učencem, učiteljem in učenci/razredom, učencem in učenci/razredom). V šolskem obdobju postanejo za otroke in mladostnike interakcije z vrstniki zelo pomembne (Pečjak in Košir, 2002, str. 3–5). Strmčnik je mnenja, da skupno življenje otrok v učni skupnosti največ prispeva k vzgoji pri pouku. Pravi tudi, da imajo socialna in učna klima ter »režim«, ki so tesno povezani z oblikovanjem skupnosti, veliko moč. Razredna klima označuje boljše odnose med udeleženci pouka, »režim« pa red ter razporeditev dejavnosti in obveznosti. Oba, razredna klima in »režim«, pa sta povezana z razpoloženjem, ubranostjo in počutjem učencev. Učenci se s svojim razpoloženjem odzivajo na določeno ozračje ali pa, nasprotno, s svojim razpoloženje vplivajo na ozračje. Oboje ima izjemno moč nad njihovim ravnanjem in delom (Strmčnik, 2001, str. 135–136).

Učiteljeve temeljni nalogi sta izobraževanje in vzgoja. Pri tem sta zelo pomembna avtoriteta in zgled. Zaželenosti učitelja so naslednje: ekstravertiranost, empatičnost, socialna inteligenca ter osebna zrelost in stabilnost, pozitivna samopodoba in zaupanje ter odprtost do negotovosti. Učitelj ima različne vloge. Je pomemben člen pouka, saj učne cilje, učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter o učnem procesu neposredno odloča in zanj odgovarja. Je razrednik, v okviru česar ima administrativne in pedagoške naloge. Je tudi mentor, saj je pomemben pri medosebni komunikaciji. Mentor je lahko študentom na praksi ali pripravnikom. Ima pa tudi pomembno vlogo v učni komunikaciji in pri odnosih (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 49–52).

Okolje za učenje oziroma učni prostor je notranje (učilnice, kabineti, knjižnica, avla) in zunanje (šolsko igrišče, dvorišče). Matična učilnica je praviloma klasična. Je pravokotne oblike, v njej poteka pouk večine učnih predmetov. Je ustrezno opremljena (pohištvo, tabla omare, police, nosila za pritrditev zemljevidov, slik ...). Je mirno, svetlo okolje za učence. Prednost je, da v njej stalno poteka delo, slabost pa je, da se pouk ne more prilagajati posebnostim predmeta. Univerzalna učilnica za razredni pouk je praviloma iz prijetnih materialov. V njej so otroške enciklopedije, prostor za shranjevanje šolskih torb in drugih potrebščin, računalniško mesto, igralni kotichek, didaktične igre, preproga in stalno mesto z

vodo. Okenske police so zaobljene in primerne za odlaganje ali gojenje rastlin. Radiatorji imajo varnostno zaščito (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 89–91).

Problemska vprašanja praviloma postavlja učitelj, še posebej med preverjanjem in ocenjevanjem. Zelo dobro je, da tudi učenci postavljajo problemska vprašanja, povezana z učno snovjo.

Pravila določi učitelj v skladu s pravili šole. Tu so seveda neka splošna pravila, veljavna na vseh šolah, vsak učitelj pa se odloči, katera pravila bo še postavil v okviru svojega pedagoškega dela. Seveda je priporočljivo, da se o tem pogovori z učenci.

Zaključek dela z materialom oziroma sklep

Na koncu učne ure sledijo preverjanje in ocenjevanje znanja, navodila za naprej, ugotovitve in sklepi (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 104).

5.2.2 V osnovni šoli montessori

Dinamiko pouka sem povzela po različnih virih, po opazovanjih šolske dinamike in po pogovoru z različnimi učitelji Osnovne šole montessori v Preski pri Medvodah.

Struktura ure ni enaka kot v večinskih šolah, torej 45 minut pouka in 5 minut odmora. Dan poteka po naslednjem vrstnem redu. Dopoldan so 3 ure namenjene dopoldanskemu šolskemu delu (od 8.30 do 11.30), v katerem si učenci sami izbirajo delo. Ko pridejo v šolo, v svoj dnevnik (zvezek, v katerega pišejo vse pomembne informacije) napišejo, katera dela bodo izbrali, ali drugače rečeno, s katerimi učnimi materiali bodo delali. Med delom imajo največ 15 minut za malico. Kdaj si bodo vzeli ta čas, je njihova odločitev, paziti morajo le, da je med 9.00 in 11.00. Ob 11.30 sledi pisanje komentarja na dopoldansko delo v dnevnik. Ob naštetih učnih materialih, s katerimi so želeli delati, narišejo ustrezen znak, ki ponazarja, ali je bilo delo uspešno začeto in končano (smejoč obraz), ali je bilo delo začeto, vendar ne dokončano (obraz z ravnimi usti), ali pa sploh ni bilo začeto (žalosten obraz). Poleg tega napišejo, kako so zadovoljni z dnem, kako so se počutili itd. Po pisanju dnevnika je čas za urejanje notranjega šolskega prostora. Pri tem delu ima vsak svojo zadolžitev (pometanje tal, zalivanje rož na hodniku in v učilnici, brisanje miz, skrb za dopoldansko malico, skrb za kosilo, skrb za

urejenost določenega področja, npr. za matematiko, slovenščino, geometrijo). Od 12.00 do 12.30 je čas za kosilo, sledi pa čas za popoldanske dejavnosti (npr. šport, likovno umetnost, španščino, angleščino, atrij, delo z učnimi materiali, ki jih niso dokončali dopoldne). Otroci so v šoli najdlje do 16.30, ko je šolski dan končan (Lillard, 2005, str. 108–110; Kordeš Demšar, 2013b; Dubble in drugi, 2007, str. 625–657).

Uvod dela z učnim materialom

Vsak začetek dela z novim učnim materialom predstavlja *uvod* v določeno področje dela. Ko učenec dela samostojno z nekim učnim materialom, posebnega uvoda seveda ni. Ko pa je prisoten učitelj, vedno naredi uvod v delo. Velikokrat začne tako: »Se spomniš, ko sva nazadnje delala ...«. Pri predstavitvah novih učnih materialov je vedno uvod, pogosto se začne: »Do sedaj smo že spoznali ... Danes se bomo naučili nekaj novega ...« (Kordeš Demšar, 2013b).

Osrednji del

V osrednjem delu sem opazovala interakcijo, aktivnost, razpoloženje, učitelja, okolje, problemska vprašanja in pravila.

Interakcija med učitelji in učenci je zelo pomembna. V šoli montessori veljajo tri osnovna pravila, ki sem jih opisala v poglavju 3.1.3.1. Interakcija je mogoča, če se upoštevajo ta pravila. Nihče ne sme motiti nekoga pri delu, ker se želi družiti z njim, razen če je res kaj nujnega. Interakcija oz. druženje med udeleženci pouka se velikokrat dogaja med delom, na malici, ko nekdo potrebuje kakšno pomoč, nasvet. Tudi če se interakcija pojavi na hitro, se delo brez težav velikokrat nadaljuje.

Aktivnost je zelo pomemben vidik pri učenju in poučevanju. Stalno ukvarjanje z materialom je aktivno dejanje. Če otrok za trenutek zapusti svoje delo, gre na malico, na stranišče, popit vodo ali kaj podobnega, se aktivnost za trenutek prekine, vendar tega ne obravnavamo kot prekinitvev aktivnosti. Učitelj je velikokrat prisoten na začetku predstavitve materiala, ko začuti, da je učenec sposoben samostojno nadaljevati delo, pa se umakne. Tako se aktivnost velikokrat nadaljuje, tudi če učitelj zapusti učenca.

Razpoloženje udeležencev in klima nam praviloma povesta, kako se otrok počuti v okolju. Velikokrat je bolj miren, saj so vsi bolj ali manj osredotočeni na delo z materialom. Na koncu, ko konča delo, je lahko vesel, ker je uspel, ali pa malo razočaran, ker mu nečesa ni uspelo končati. Vsako razpoloženje lahko pove, kako uspešen je učenec pri svojem delu.

Učitelj je zelo pomemben tretji člen trikotnika (učitelj, učenec, okolje). Več o njegovi vlogi je v poglavju 3.2.

Tudi *okolje* je zelo pomemben tretji člen trikotnika. Več o njem je opisano v poglavju 3.3.

Problemska vprašanja so velikokrat pojavljajo znotraj materialov, velikokrat pa kakšno postavijo učenci ali učitelji. Najbolje je, če se je problemska vprašanja pojavljajo na različne načine.

Pravila so zelo pomemben del vsakega okolja. Naštela sem jih v poglavju 3.1.2.1. Če jih učenci upoštevajo, delo poteka tekoče in brez težav. Če pa jih ne, se učitelj z učencem pogovori o tem, kaj se je zgodilo. Pripraviti ga poskuša do tega, da svoje dejanje popravi in pove, kako bi ga naslednjič v podobni situaciji izboljšal.

Zaključek dela z materialom

Vsak uspešen zaključek dela z materialom je zaželen, vendar ga ni vedno. Včasih je za neuspeh kriva časovna stiska ali kakšen drug razlog (malica, nova predstavitev, osebni razlog).

Kot sem že omenila, učenec v času pisanja dnevnikov ob napisana dela (učne materiale, s katerimi je nameraval delati dopoldne) nariše majhen ustrezen obraz. Učitelj nato pregleda dnevnik in učencu napiše komentar, če je to potrebno. Če delo z učnim materialom ni končano, učenec v naslednjih dneh še enkrat dela z materialom tako, da delo uspešno konča.

Ugotovila sem, da se struktura ure v osnovni šoli montessori in večinskih osnovnih šolah precej razlikuje, najdemo pa tudi kakšne skupne točke. Glavna razlika je, da v osnovni šoli montessori ura ne traja 45 minut kot v večinskih šolah, tudi tipičnih odmorov ni. Otroci si sam

časovno omeji delo z materialom (v okviru, ki ga postavi učitelj) in odmor. Pedagoška ura v večinskih šolah je zelo strukturirana in sestavljena iz uvodnega dela, jedra in zaključka, praviloma pa jo vodi učitelj. Vse to se odvije v 45 minutah. Tu mi je uspelo najti podobnost s sestavo ure v osnovni šoli montessori. Po predstavitvi materiala je priporočljivo, da učitelj učenca motivira za delo z uvodnim nagovorom: »Se spomniš, ko sva nazadnje delala ...« Jedro je pravzaprav vsa preostala predstavitev, interakcija z ostalimi udeleženci pouka, aktivnost pri delu z materialom, razpoloženje učenca, delo učitelja, pogled v pripravljeno okolje, problemska vprašanja, ki se pojavljajo, in upoštevanje pravil. Jedro je tudi samostojno nadaljevanje učenčevega dela z materialom, ki vsebuje vse prej naštete kategorije. Zaključek dela v šoli montessori velikokrat pomeni to, da učenec pospravi material na svoje mesto in konča delo. Včasih mu dela ne uspe končati, ker zmanjka časa; aktivnost se torej zaključi, ni pa končana. V večinskih šolah je v vsaki šolski uri predviden zaključek kot tretji sestavni del ure.

6 EMPIRIČNI DEL

6.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Maria Montessori je nekoč zapisala: »Moja vizija prihodnosti ni v tem, da bodo ljudje pisali teste, hodili na izpite in nato segali po vedno višjih nazivih ter certifikatih, ampak v tem, da bodo posamezniki prehajali z ene ravni samostojnosti/neodvisnosti na višjo raven. To bodo dosegali s pomočjo lastne dejavnosti, z napor lastne volje, kar konstituira notranjo evolucijo posameznika« (Program osnovne šole montessori, 2008).

Maria Montessori človeka razume kot celoto, sestavljeno iz telesa, duše in duha. Velik pomen pripisuje otroštvu in ga obravnava kot življenjsko obdobje, ki je vrednota sama po sebi. Izhaja iz prepričanja, da se otrok v pripravljenem okolju na osnovi naravnih dispozicij individualno razvija. V času razvoja se pojavljajo občutljiva obdobja, v katerih se odpre spoznavanju nečesa novega, se s tem ukvarja in to predeluje. Prepričana je, da je vzgoja izrednega pomena. Pravi, da se človek ne rodi z vnaprej določenimi vzorci vedenja, temveč s sposobnostjo, s pomočjo katere jih v mladostnem obdobju razvije. Odrasli kot del okolja so najpomembnejši vir informacij in otrokov pomemben zgled, pri tem pa je otrokovo nezavedno prizadevanje usmerjeno k samostojnosti in neodvisnosti od odraslih. Otrok postane samostojen in se oblikuje v svobodno in samostojno osebnost s pomočjo lastne dejavnosti, aktivnega ukvarjanja z okolico in s tem, da z njo komunicira. Postane človek, ki ustvarja življenjski prostor, koristen svetu in ljudem. Globoko v sebi smo nagnjeni k temu, da delamo z drugimi. Ta notranja težnja po oblikovanju družbe se začne naravno pojavljati prav v otrokovem drugem razvojnem obdobju, v času, ko je na razredni stopnji. Kaže se kot notranja sila, ki želi preizkušati svoje spretnosti in tehnike, da se lahko kasneje vključi v odraslo družbo. Zaradi tega pedagogika montessori omogoča okolje, v katerem otrok svobodno razvija notranjo težnjo po gradnji zdrave družbe. Najbolj izstopajoče posebnosti, ki otroku omogočajo socialni razvoj, so heterogeni razredi, otrokova svobodna izbira dela ter delo v skupinah (Program osnovne šole montessori, 2008).

Problem, ki sem ga zastavila, je povezan z opazovanjem načina pouka v osnovni šoli montessori. Zanimalo me je, katere značilnosti pedagogike se izražajo v okolju osnovne šole montessori in kaj lahko opazimo pri otrocih, učnih materialih in učiteljih. Raziskovalno

vprašanje sem si izbrala, ker me je zanimalo, kako se pedagoško delo v šolah montessori razlikuje od pedagoškega dela v večinskih šolah.

6.2 CILJI

Cilj empiričnega dela je prek strukturiranega opazovanja ugotoviti, kakšen je način in kakšne so posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori. Skušala bom ugotoviti, kakšna je dinamika pedagoškega dela v času pouka, torej, kako učenci pristopijo do materiala, v kakšni interakciji so v skupnosti med delom z materialom, kakšna je aktivnost udeležencev med delom, kakšno je razpoloženje v okolju, kakšna (problemska) vprašanja se pojavljajo, kakšen je zaključek dela z materialom ipd. Pri opazovanju bom pozornost namenila tudi delu učitelja/-ice, urejenosti okolja ter postavljenim pravilom.

6.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

- Kakšna je bila uvodna motivacija z materialom? Kako je otrok pristopil do materiala?
Ali je bila potrebna motivacija učitelja/-ice, morda drugega učenca?
- Kakšna je bila interakcija med udeleženci ob začetku dela z učnimi materiali?
- Kakšna je bila aktivnost udeležencev med delom?
- Kakšno je bilo razpoloženje v učilnici?
- Kaj je počel/-a učitelj/-ica v učilnici montessori?
- Kakšno je bilo okolje montessori?
- Kdo je postavil problemsko vprašanje?
- Kako je bilo s pravili? So jih učenci poznali in upoštevali?
- Kakšen je bil zaključek dela z materialom?

6.4 RAZISKOVALNA METODA

Za namene empiričnega dela sem uporabila kvalitativno metodo pedagoškega raziskovanja, kot tehniko raziskovanja pa opazovanje, ki je ena izmed najstarejših in najpogosteje uporabljenih tehnik zbiranja podatkov družboslovnega raziskovanja. »V primerjavi z drugimi tehnikami zbiranja podatkov so glavne prednosti opazovanja v tem, da omogoča neposredno zbiranje podatkov, saj je opazovalec v situaciji, ki jo opazuje; podatke opazovalec zbira v naravnem okolju; opazovalec lahko pridobi podatke, ki jih z drugimi tehnikami ne more

(poleg verbalnih tudi neverbalne podatke, opazovanje je uporabno v raziskavah, v katere so vključeni otroci, ki še niso sposobni govorno in pisno izražati svojih misli, omogoča preverjanje veljavnosti odgovorov, saj lahko z opazovanjem ugotovimo, ali ljudje tudi ravnajo tako, kot govorijo ...)« (Frankfort-Nachmias in Nachmias 1996, str. 206 v Vogrinc 2008, str. 81–82).

Uporabila sem znanstveno opazovanje, ker je bilo načrtovano, potekalo je sistematično, povezano, bilo je z določenim ciljem in je bilo podrejeno določenemu nadzoru. Bilo je tudi javno, saj so udeleženci vedeli, zakaj sem tam. Opazovanje brez udeležbe je bilo uporabljeno, saj nisem imela enakih zadolžitev kot preostali člani skupine, ki sem jo opazovala. Opazovanje je bilo strukturirano, saj je bilo izvedeno po vnaprej pripravljeni shemi (Vogrinc, 2008, str. 82–83).

Opazovala sem naslednje vidike: uvodno motivacijo z materialom, interakcijo med udeleženci, aktivnost udeležencev, razpoloženje med njimi in razredno klimo, učitelja, okolje, problemska vprašanja, pravila in zaključke dela z materialom.

Po vnaprejšnjem dogovoru z direktorico osnovne šole sem opazovala del dopoldneva od 8.45 do 10.15, učenci pa so obiskovali prvo triado osnovne šole, torej so bili stari od šest do devet let.

6.5 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV IN ANALIZA

Možnosti za opazovanje dinamike pouka v osnovni šoli montessori sem dobila, vendar ne tako enostavno, kot sem si zamislila. Po osebнем pogovoru smo se dogovorili za termin, ki je ustrezal vsem.

Opazovala sem del pouka v vsaki učilnici, najprej po 10 minut (najprej v veliki, srednji in na koncu v mali). Potem sem ogled pouka po učilnicah ponovila, vendar je trajal 20 minut.

Kaj pomenijo poimenovanja različnih učilnic – velika, srednja in mala? Učilnice so se razlikovale po velikosti (velika je največja, srednja je malo manjša, mala pa je najmanjša). V vsaki so bili postavljeni materiali z določenega področja. V veliki učilnici so bili postavljeni

učni materiali s področja matematike in biologije, v srednji s področja glasbe, geografije in geometrije, v mali pa s področja slovenščine, angleščine, španščine in zgodovine.

Opazovala sem 37 otrok, ki so bili starostno razdeljeni v skupino prve triade (prvi, drugi in tretji razred). Vseh 37 otrok nisem opazovala hkrati, ker so bili vedno razporejeni po vseh treh učilnicah. Poleg otrok so bili v okolju tudi trije učitelji.

6.6 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Preglednice so zaradi obsežnosti v prilogah.

6.6.1 UVODNA MOTIVACIJA Z MATERIALOM

Najprej bom opisala, kaj sem ugotovila pri opazovanju *uvodne motivacije*. Vse tri učilnice (veliko, srednjo in malo) sem opazovala po deset minut.

V *veliki učilnici* je prvih pet minut samostojno začelo delati šest učencev, en par učitelja in učenca ter trije pari učencev skupaj. V naslednjih petih minutah sta samostojno začela delati dva učenca in dva para, v katerih sta bila skupaj učitelj in učenec.

V *srednji učilnici* je prvih pet minut samostojno začelo delati pet učencev, par učencev pa je učitelj spodbudil k delu. V naslednjih petih minutah je učitelj spodbudil k delu še enega učenca.

V *mali učilnici* pa so prvih pet minut samostojno začeli delati štirje učenci, enega učenca pa je k delu spodbudil učitelj. Drugih pet minut nihče ni začel delati.

Nato sem v vsaki učilnici opazovala po 20 minut, najprej v *veliki učilnici*. Tam je v tem času novo delo samostojno začelo 10 otrok (sedem prvih pet minut in trije tretjih pet minut). Enega učenca je k delu povabil učitelj (zadnjih pet minut), drug učitelj pa je k predstavitvi novega materiala povabil skupino otrok (prvih pet minut).

V *srednji učilnici* je samostojno delo začelo šest posameznikov, pet prvih pet minut, eden pa zadnjih pet minut. Neki učenec je drugega spodbudil k delu drugih pet minut, skupina otrok pa je imela predstavitev materiala prvih pet minut.

V mali učilnici je sedem učencev samostojno začelo delati (šest otrok prvih pet minut, en otrok pa zadnjih pet minut). Učitelj je enega učenca povabil k delu v času tretjih pet minut.

Če povzamem, je skozi celotno opazovanje veliko učencev samostojno pristopila k materialu in začelo delati. To se je zgodilo 40-krat (Preglednica 1, str. 68, označeno z rdečo barvo). Sedemkrat se je zgodilo, da je učitelj pristopil do učenca in mu pomagal (Preglednica 1, str. 68, označeno z vijolično barvo). Štirikrat se je zgodilo, da sta učenca skupaj prišla po material in začela delati (Preglednica 1, str. 68, označeno s svetlo modro barvo). Enkrat se je zgodilo, da je učitelj spodbudil k delu dva učenca hkrati (Preglednica 1, str. 68, označeno s temno modro barvo). Dvakrat pa se je zgodilo, da je učitelj spodbudil k delu skupino učencev in imel predstavitev novega materiala (Preglednica 1, str. 68, označeno z zeleno barvo).

6.6.2 INTERAKCIJA

Kaj se je dogajalo z interakcijo udeležencev v 10-minutnem intervalu v vseh treh učilnicah?

V veliki učilnici prvih pet minut ni bilo v interakciji z nikomer šest otrok (delali so samostojno), učitelja in otrok sta bila v interakciji, saj sta delala kot par, trije pari po dva otroka pa so bili v interakciji znotraj para. Po petih minutah je učitelj otroka, ki je delal z njim, pustil, da delo nadaljuje samostojno, tako se je njuna interakcija končala in otrok je samostojno delal naprej. Samostojno sta začela delati dva otroka, ostalih šest pa je nadaljevalo samostojno. Tako je bilo drugih pet minut devet otrok brez interakcije z drugimi ljudi. Med tem časom, torej v drugih petih minutah, sta na novo v interakcijo pri delu stopila dva para (v vsakem je bil en učitelj in en učenec), interakcija dveh parov otrok pa se je končala, saj sta končala delo. En par otrok je nadaljeval delo.

V srednji učilnici prvih pet minut ni bilo v interakciji pet otrok, en učitelj in dva učenca skupaj pa so bili v interakciji. Po petih minutah je učitelj zapustil par učencev (niso bili več v interakciji), tako da sta bila v interakciji dva učenca. Pet otrok je še vedno delalo samostojno, na novo pa sta bila v interakciji učitelj in učenec.

V mali učilnici pa je potekala interakcija samo med učiteljem in otrokom, ostali štirje otroci na začetku opazovanja niso bili v interakciji z nikomer. Drugih pet minut je učitelj zapustil

učenca, da je delal samostojno, torej ni bil več v interakciji z učiteljem, poleg njega pa so štiri otroci delali samostojno, torej niso bili v interakciji z nikomer.

Kaj pa se je dogajalo v 20-minutnih intervalih? V veliki učilnici je bilo prvih pet minut aktivnih sedem posameznikov, ki z nikomer niso bili v interakciji, ter skupina učitelja in učencev, ki so bili v interakciji. V naslednjih petih minutah so trije posamezniki prenehali delati, ostali pa so delali naprej in bili v enaki interakciji kot prej. Nato so v naslednjih petih minutah delo začeli novi trije posamezniki, ki niso bili v interakciji z nikomer, skupina učitelja in učencev pa je prenehala delati, tako da se je interakcija med njimi končala. V zadnjih petih minutah pa sta v interakcijo prišla tudi učitelj in učenec, ter začela delati. Ostali posamezniki so nadaljevali delo, med njimi pa ni bilo interakcij. Med vsem tem časom so štiri učenci malicali, nekateri med njimi so bili včasih med seboj v interakciji.

V srednji učilnici je samostojno delalo pet učencev, tako da z nikomer niso bili v interakciji. Istočasno je bila v interakciji skupina učitelja in učencev, ki so ostali v interakciji vseh 20 minut opazovanja. Po petih minutah sta v interakcijo prišla dva učenca, ki sta delala skupaj, en učenec pa je končal delo. Po petih minutah je še en učenec prenehal delati, ostali so ostali v enaki interakciji kot prej. Zadnjih pet minut pa je neki učenec samostojno začel delati in tako z nikomer ni bil v interakciji. Vsi ostali so ostali v podobni interakciji (skupina učitelja in učencev, štiri posamezniki in par učencev).

V mali učilnici pa je bil redko kdo v interakciji s kom. V interakciji sta bila učitelj in učenec po 10 minutah opazovanja v mali učilnici. Ostali so delali samostojno od začetka opazovanja. Najprej jih je bilo šest, po petih minutah je en prenehal delati, po 10 minutah pa je še nekdo začel samostojno delati.

Če povzamem, se je največkrat zgodilo, da otrok pri delu z materialom ni bil v interakciji z nikomer. To se je zgodilo posamično 47-krat (Preglednica 2, str. 69, označeno z rdečo barvo). Tisto, kar je črne barve, pomeni, da se je nekaj nadaljevalo. Sedemkrat se je zgodilo, da sta bila v interakciji otrok in učitelj (Preglednica 2, str. 69, označeno z vijolično barvo). Enkrat se je zgodilo, da so bili v interakciji trije, dva učenca in učitelj hkrati (Preglednica 2, str. 69, označeno s temno modro barvo). Interakcija med skupino učencev in učiteljem se je pojavila dvakrat (Preglednica 2, str. 69, označeno z zeleno barvo), trajala pa je najprej pet

minut, drugič pa 15 minut. Interakcija med dvema učencema se je pojavila petkrat (Preglednica 2, str. 69, štirikrat označeno s svetlo modro barvo in enkrat v razdelku 9.00–9.05; učenca nista začela samostojno, vendar sta nadaljevala delo, ko ju je učitelj zapustil). Pri prvih dveh parih se je končala po petih minutah v veliki učilnici, pri tretjem paru je trajala vsaj 10 minut (potem sem učilnico zapustila), pri četrtem paru je potekala največ pet minut v srednji učilnici, pri petem paru pa je trajala najmanj 15 minut, nato sem učilnico zapustila. Interakcija otrok se je pojavila tudi na malici (Preglednica 2, str. 69).

6.6.3 AKTIVNOST

Kako so bili aktivni učenci in učitelji v 10-minutnih intervalih?

V *veliki* učilnici je bilo prvih pet minut aktivnih šest posameznikov, en par učitelja in učenca ter trije pari učencev. Aktivnost je potekala ves čas, čeprav se je učitelj najprej pridružil učencu in ga nato v drugih petih minutah zapustil ter mu pustil, da dela sam. V tem času se je aktivnost dela nadaljevala, čeprav je bil neki učenec po odhodu učitelja sam. Poleg njega je aktivno delalo še osem posameznikov, dva sta začela samostojno, šest pa jih je delo nadaljevalo. Aktivno sta bila na novo dejavna dva para učitelja in učenca, dva para učencev pa sta končala delo, tako se je aktivnost pri njih končala. En par učencev je še vedno nadaljeval delo.

V *srednji* učilnici je bilo pri 10-minutnem opazovanju vidno naslednje: v srednji učilnici je prvih pet minut delalo samostojno pet učencev, en učitelj pa je spodbudil k delu dva učenca, ki sta delala v paru, in ju po petih minutah zapustil, tako da sta bila aktivna skupaj. V naslednjih pet minutah je pet učencev še vedno aktivno delalo, na novo pa sta bila aktivna učitelj in učenec skupaj.

V *mali* učilnici sta bila prvih pet minut aktivna učitelj in učenec skupaj, tudi ostali štirje učenci pa so bili ves čas aktivni. Učitelj je po petih minutah zapustil učenca, da je samostojno aktivno nadaljeval delo.

Kaj pa se je dogajalo v 20-minutnih intervalih? V *veliki* učilnici je bilo najprej aktivnih sedem posameznikov in skupina učitelja z učenci. Po petih minutah so trije posamezniki končali delo, ostali pa so bili aktivni pri istem delu kot prej. Nato so pet minut kasneje novo aktivnost začeli drugi trije posamezniki, skupina učitelja in učencev pa je končala skupno

aktivnost. Kasneje, v zadnjih petih minutah, sta skupno delo aktivno začela par učitelja in učenca. Med vsem tem časom se je aktivnost prekinila pri štirih učencih, ki so malicali. Eden od njih je po malici nadaljeval delo.

V *srednji* učilnici je najprej aktivno delalo pet učencev. Istočasno je aktivno začela delati skupina učencev z učiteljem. Pet minut kasneje je aktivnost začel par učencev, ki je aktivno brez prekinitve delal do konca 20-minutnega opazovanja. Vmes sta aktivnost končala dva učenca, en po prvih petih minutah, drug po 10 minutah, nekdo pa je na novo začel aktivnostjo v zadnjih petih minutah opazovanja v srednji učilnici. Skupina učitelja in učencev je do konca opazovanja v tej učilnici delala skupaj.

V *mali* učilnici je aktivno brez prekinitve delalo veliko posameznikov. Prvih pet minut je bilo to šest učencev. V naslednjih petih minutah je en posameznik prenehal delati, ostalih pet je delalo samostojno naprej. Čez pet minut sta delo začela učitelj in učenec skupaj. Aktivnost se je nadaljevala, čeprav je učitelj pustil, da učenec samostojno nadaljuje. Ostalih pet pa je še vedno delalo samostojno. Zadnjih pet minut opazovanja pa je aktivnost začel še en učenec, ostalih pet je samostojno nadaljevalo delo, učenec, ki ga je učitelj zapustil, pa je aktivno nadaljeval.

V zaključku bi rada poudarila, da sta bili aktivnost in zavzeto delo vidni skozi celotno opazovanje šolskega okolja. Največkrat se je pojavila aktivnost otroka samega (Preglednica 3, str. 70, označeno z rdečo barvo, ko so aktivno začeli delo, in znaki I, ko so nadaljevali delo). Nekajkrat je učitelj zapustil aktivnost in tako pustil, da otrok, par otrok ali skupina samostojno nadaljuje delo (Preglednica 3, str. 70, označeno z znaki, ki so podčrtani; X, I, I). Nekajkrat se je zgodilo da so aktivno delali tudi otroci v parih (Preglednica 3, str. 70, označeno z znaki X). Nekaj otrok je vmes tudi malicalo, kar pomeni, da niso aktivno delali z učnimi materiali.

6.6.4 RAZPOLOŽENJE

Kako so bili razpoloženi učenci in učitelji v 10-minutnih intervalih?

V *veliki* učilnici so bili vsi učenci in učitelji, ki so bili aktivni pri svojem delu, dobro razpoloženi. Delovali so zadovoljno in delovno. V prvih petih minutah je bilo takih šest

posameznikov, en par učitelja in učenca ter trije pari učencev. V naslednjih petih minutah pa je bilo takih devet posameznikov, dva para učitelja in učenca ter en par učencev.

V *srednji* učilnici so bili prav tako vsi videti zadovoljni in vzdušje je bilo delovno. Prvih pet minut sem opazila pet zadovoljnih posameznikov in skupino učitelja z dvema otrokoma. Pet minut kasneje pa so zadovoljno delovali par učencev, par učitelja in učenca, ki sta začela delati, ter pet posameznikov.

V *mali* učilnici so prav tako vsi delovali zadovoljno. Prvih pet minut sem opazila štiri posameznike ter en par učitelja in učenca, drugih pet minut pa štiri učence (isti štirje in eden, ki ga je učitelj zapustil).

V 20-minutnem intervalu je bilo razpoloženje podobno. Vsi udeleženci so bili ves čas v delovnem vzdušju in videti so bili zadovoljni.

Če povzamem, je bilo v učilnicah ves čas dobro razpoloženje, učenci so delovali zadovoljno, vzdušje pa je bilo delovno. Tudi če so bili učenci in učitelji v interakciji, je bilo vzdušje delovno, delovali pa so zadovoljno (Preglednica 4, str. 71).

6.6.5 UČITELJ

Kako vidiš učitelja v 10-minutnih intervalih v vsaki učilnici? Prisotnih je bilo več učiteljev, ki so hodili iz razreda v razred. V nobenem razredu se ni zgodilo, da bi učitelj motil učence. Kolikokrat pa so pomagali, če so učenci pomoč potrebovali?

V 10-minutnem intervalu sem opazila, da je v *veliki* učilnici učitelj trikrat pomagal posamezniku (enkrat prvih pet minut in dvakrat drugih pet minut), v *srednji* učilnici je pomagal paru učencev ter enemu učencu, v *mali* učilnici pa je pomagal enemu posamezniku.

V 20-minutnem intervalu je v *veliki* učilnici pomagal skupini učencev, torej imel učno predstavitev novega materiala, ki je trajala 10 minut. Zadnjih pet minut opazovanja v tej učilnici pa je pomagal tudi posamezniku. V *srednji* učilnici je pomagal skupini učencev, za katere je imel 20-minutno predstavitev novega materiala. V *mali* učilnici pa je enkrat pomagal učencu. Pomagal mu je nekaj manj kot pet minut.

Če povzamem, je bil učitelj v času opazovanja vedno aktivni opazovalec. Nikoli ni neprimerno zmotil otroka, para ali skupine otrok. Pomagal je posamezniku, če je potreboval pomoč – to se je zgodilo sedemkrat (Preglednica 5, str. 71, označeno z vijolično barvo). Pomagal je tudi paru (Preglednica 5, str. 71, označeno s temno modro barvo) in skupini otrok (Preglednica 5, str. 71, označeno z zeleno barvo).

6.6.6 OKOLJE

Kakšno je bilo okolje v 10-minutnih intervalih? Kateri učni materiali so bili uporabljeni? Okolje je ves čas mikavno, pritegne pogled in je razdeljeno na področja.

V *veliki* učilnici so bili v 10-minutnem intervalu v uporabi naslednji učni materiali: prvih pet minut sedem materialov s področja matematike (pet posameznikov, en par učenca in učitelja ter par učencev) in trije s področja biologije (dva para učencev in en posameznik), naslednjih pet minut pa vse skupaj devet materialov iz matematike (sedem posameznikov, en par učitelja in učenca ter en par učencev) in trije iz biologije (dva posameznika in en par učenca in učitelja). Tisti učni materiali, ki so bili uporabljeni na novo, so označeni z barvami (rdeča – posameznik, vijolična – par učitelja in učenca, modra – skupina učitelja in dveh učencev, zelena – skupina učitelja in več učencev), tisti, ki so črne barve, so bili v uporabi že od prej.

V *srednji* učilnici je bilo prvih pet minut v uporabi šest materialov; trije s področja geometrije (trije posamezniki), ter vsak po en s področja biologije (skupina dveh učencev in učitelja), geografije (en posameznik) in slovenščine (en posameznik). V naslednjih petih minutah je bilo stanje enako, spremenilo se je le to, da se je vsem pridružil tudi par učenca in učitelja, ki sta uporabljala material iz geometrije, učitelj pa je zapustil par učencev, da sta delala samostojno.

V *mali* učilnici je bilo prvih pet minut v uporabi pet materialov. Trije posamezniki so uporabljali materiale s področja slovenščine, en posameznik je uporabljal material s področja zgodovine, prav tako pa tudi en par učenca in učitelja. V naslednjih petih minutah se uporaba materialov ni spremenila.

Kako pa je bilo v 20-minutnih intervalih? V *veliki* učilnici je bilo prvih pet minut v uporabi osem materialov. Šest posameznikov ter ena skupina učencev in učitelja so uporabljali

material s področja matematike, en posameznik pa je uporabljal material s področja biologije. V naslednjih petih minutah je bilo stanje podobno, le da so trije posamezniki končali delo, dva posameznika pri matematiki, eden pa pri biologiji. V naslednjih petih minutah je bilo v uporabi sedem materialov s področja matematike (sedem posameznikov). Zadnjih pet minut pa je bilo v uporabi osem materialov, vsi s področja matematike (sedem posameznikov in en par učitelja in učenca).

V *srednji* učilnici je bilo prvih pet minut v uporabi šest materialov, eden s področja biologije, trije s področja geografije (dva posameznika in skupina učitelja in učencev) ter dva s področja geometrije (dva posameznika). Naslednjih pet minut se je stanje malo spremenilo, saj je en posameznik končal delo pri geometriji, na novo pa je bil uporabljen material iz geometrije (par učencev). V naslednjih petih minutah se je spremenilo samo to, da je prenehal delati posameznik pri geografiji. Zadnjih pet minut pa je en posameznik začel delo pri geometriji, ostalo je bilo nespremenjeno.

V *mali* učilnici je bilo prvih pet minut v uporabi šest materialov, štirje s področja slovenščine (štirje posamezniki), eden s področja španščine (en posameznik) ter eden s področja zgodovine (en posameznik). V naslednjih petih minutah material iz španščine ni bil več v uporabi, ostalo je bilo nespremenjeno. V naslednjih petih minutah se je spremenilo samo to, da sta na novo začela uporabljati material iz slovenščine posameznik in učitelj skupaj. V zadnjih petih minutah pa je na novo začel posameznik uporabljati material pri angleščini, posameznik in učitelj skupaj pa sta končala delo. Aktivno se je uporabljalo torej šest materialov (pet posameznikov pri slovenščini, eden pri angleščini in eden pri zgodovini).

Če povzamem, je bilo okolje mikavno za učence, to pomeni, da je bilo urejeno, razdeljeno na področja, učenci so z veseljem poprijeli za materiale in jih vrnili. Največ materialov, 20, je bilo uporabljenih pri matematiki, malo manj, devet, pri slovenščini, osem pri geografiji, sedem pri biologiji, štirje pri geografiji, trije pri zgodovini in po eden pri glasbi, angleščini in španščini (Preglednica 6, str. 73, vse barve skupaj pri posameznem področju). Zgodilo se je tudi, da so bili učni materiali postavljeni v razredu, vendar nihče ni delal z njimi, ker so bili učenci na malici. Nekateri so se kmalu po malici vrnili k svojemu delu (Preglednica 6, str. 73, najnižja vrstica).

6.6.7 PROBLEMSKO VPRAŠANJE

Kdo je postavljala problemska vprašanja v 10-minutnih intervalih?

Problemska vprašanja so bila ves čas postavljena skupaj z materialom, pojavljala pa so se tudi tako, da jih je kdo komu osebno postavil. Izpostavila bom samo tista, ki so bila postavljena osebno.

V *veliki* učilnici jih je prvih pet minut postavil učitelj enemu učencu, v paru pa se je zgodilo, da je učenec drugemu postavil problemsko vprašanje. V naslednjih petih minutah pa je učitelj postavil problemsko vprašanje dvema posameznikoma posebej, učenec v paru pa je še vedno postavljala problemska vprašanja.

V *srednji* učilnici je učitelj postavil problemska vprašanja paru učencev in posamezniku. Ko je učitelj zapustil par učencev, sta si izmenjevala problemska vprašanja.

V *mali* učilnici je samo prvih pet minut učitelj postavil problemsko vprašanje posamezniku, drugih osebno postavljenih problemskih vprašanj ni bilo.

Kdo pa je postavljala problemska vprašanja v 20-minutnih intervalih? Še vedno bom izpostavila samo osebno postavljena problemska vprašanja.

V *veliki učilnici* je učitelj prvih 10 minut postavljala problemska vprašanja skupini učencev. Zadnjih pet minut pa je učitelj postavil problemska vprašanja posamezniku.

V *srednji* učilnici je učitelj 20 minut postavljala problemska vprašanja skupini učencev. Dva učenca pa sta si problemska vprašanja izmenjevala 15 minut.

V *mali* učilnici pa je samo en učitelj postavil problemsko vprašanje učencu.

Če povzamem, so bila problemska vprašanja večinoma postavljena znotraj materialov (Preglednica 7, str. 74), kar pomeni, da so otroci točno vedeli, kako delati z materialom, kakšne naloge morajo rešiti. Kot opazovalec si takrat lahko videl, da učenec samostojno dela. Če pa je kdo potreboval kakšno dodatno podvprašanje, je nekdo učencu, paru ali skupini učencev postavil problemsko vprašanje. To je lahko storil učitelj ali učenec. Problemsko

vprašanje je učitelj postavil tudi, če je pripravil predstavitev materiala za posameznika, par ali skupino učencev (Preglednica 7, str. 74).

6.6.8 PRAVILA

Kako so učenci in učitelji upoštevali pravila? V vseh učilnicah so bila pravila znana, upoštevali pa so jih vsi udeleženci pouka (učitelj, učenec, par učencev, par učitelja in učenca, skupina učitelja in dveh učencev, skupina učitelja in več učencev).

Če povzamem, so bila pravila jasna in znana že ob začetku šolskega leta, učenci in učitelji pa so jih ves čas upoštevali (Preglednica 8, str. 75).

6.6.9 ZAKLJUČEK DELA Z MATERIALOM

Kdo je končal delo v 10-minutnih intervalih?

V veliki učilnici sta delo končala dva para učencev, v srednji in mali učilnici pa ni nihče.

Kdo pa je končal delo v 20-minutnih intervalih? *V veliki učilnici so bili to prvih pet minut trije posamezniki, naslednjih pet minut skupina učitelja in učencev, nato pa nihče več.*

V srednji učilnici je en posameznik končal delo v prvih petih minutah, eden pa v tretjih petih minutah.

V mali učilnici je en učenec končal delo v drugem razdelku petih minut.

Če povzamem, zaključkov dela z učnimi materiali ni bilo toliko kot uvodnih motivacij. V celotnem opazovanju je delo končalo šest posameznikov, dva para učencev ter ena skupina učitelja in učencev (Preglednica 9, str. 76).

6.7 ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA

Z uvodno motivacijo za delo z materialom je v času opazovanja (od 8.45 do 10.15) delo začelo 40 posameznikov, nato sedem parov učitelja in učenca, štirje pari po dva učenca, dve skupini z učiteljem in dvema učencema ter ena skupina učitelja in več učencev.

Interakcija med udeleženci pouka se je torej pojavljala, četudi je iz zgornjega opisa očitno, da se je večina učencev samostojno lotila ukvarjanja z materiali. Pa vendar ni zanemarljivo, da se je osem učencev odločilo za delo z materiali v parih, sedem učencev in ena skupina učencev pa je potrebovalo pomoč učitelja.

Glede aktivnosti udeležencev lahko ugotovimo, da so bili učenci ves čas aktivni (razen med malico), bodisi samostojno, v paru ali skupini. To se je v opazovanem času spreminjalo, saj so nekateri ves čas samostojno delali, nekateri pa so se odločali za skupno delo, bodisi v paru ali pa v skupini. V tem času se torej nihče od učencev ni dolgočasil.

Razpoloženje udeležencev in klima sta bili ves čas dobri. Udeleženci pouka so delovali zadovoljno in delovno. Znana pravila so vsi ves čas upoštevali.

Učitelji so bili večino časa aktivni opazovalci, otrokom pa so pomagali le, če so potrebovali pomoč. Pri ukvarjanju z materiali jih niso motili.

Okolje je bilo mikavno in razdeljeno v različna predmetna področja. Največ materialov, 20, je bilo uporabljenih pri matematiki, malo manj, devet, pri slovenščini, osem pri geografiji, sedem pri biologiji, štirje pri geografiji, trije pri zgodovini in po eden pri glasbi, angleščini in španščini.

Problemska vprašanja so bila največkrat postavljena skupaj z materialom, nekajkrat je podvprašanje postavil učitelj ali učenec.

Zaključkov dela z učnimi materiali ni bilo toliko kot uvodne motivacije za delo z njimi. Delo je med celotnim opazovanjem končalo šest posameznikov, dva para učencev ter ena skupina učitelja in učencev skupaj.

7 ZAKLJUČEK

V diplomskem delu sem predstavila glavne značilnosti pedagogike montessori in učne načrte za razredno stopnjo, v empiričnem delu pa sem se oprla na opazovanje dinamike razreda v osnovni šoli montessori. Za konec diplomskega dela še enkrat povzemam temeljne značilnosti pedagogike montessori.

Poleg otroka in učitelja je v pedagogiki montessori ena izmed treh pomembnih komponent tudi pripravljeno okolje. Učenci v okolju delajo z učnimi materiali ter se tako učijo nove učne snovi. Struktura okolja je vedno zelo premišljeno postavljena. Na policah so učni materiali po predmetnih področjih, narejeni so iz naravnih materialov in privlačni za oko. Vsak didaktični material je narejen s točno določenim ciljem in namenom. Vedno je narejen samo po en unikatni material, zato da imajo učenci občutek, da je nekaj posebnega, izvirnega, da je vredno čakati nanj. Težka učna snov je z učnimi materiali predstavljena konkretno, npr. kemija in civilizacije človeštva (Polk Lillard, 1996, str. 77–86).

Od učitelja se zahteva, da je vedno skrbnik okolja, kar pomeni, da skrbi, da so materiali prijetni, nepoškodovani in učencem omogočajo napredek v znanju. Od učitelja se zahteva, da je nekakšen most med otrokom in učnim okoljem, kar pomeni, da mora enemu učencu ali skupini učencev predstaviti material. Predstaviti ga mora spretno, brezhibno in privlačno. Biti mora tudi dober opazovalec. Vedno mora spremljati delo učencev, odločati, kdaj je čas za novo predstavitev, po potrebi učencu pomagati in ga voditi naprej. Vsak dan si mora za vsakega učenca posebej zapisati, kateri material mu je predstavil, katere aktivnosti je z njim ponovil, katere materiale je učenec še uporabljal ter kakšni so bili njegovi odzivi (Berčnik, 2008, str. 88). Skrbeti mora za osebno zadovoljstvo, splošno razgledanost, samozavest, samostojnost in pravičnost (Lillard, 2005, str. 97). Ne nazadnje pa mora biti tudi dober zgled in vzgojitelj. Postavljati mora meje, ustaviti nezaželeno vedenje ter ustvarjati priložnost za učenje primerne vedenja (Polk Lillard, 2005, str. 87).

V primerjavi z večinsko osnovno šolo je najbolj očitna razlika v časovni razporeditvi glavnine pouka. V osnovni šoli montessori ura ni omejena klasično (45 minut), ampak imajo učenci znotraj daljšega časovnega okvirja (tri polne ure) možnosti raziskovati več predmetnih področij. Učenci si na začetku dneva določijo delo, ki ga postopoma opravijo čez celoten

šolski dan. V tem času jim učitelji predstavijo novo učno snov. Učenci lahko delajo »brez« časovnega pritiska, pomembno pa je, da zadano delo dokončajo. Če na kratko primerjam oba kurikulumata do petega razreda osnovne šole, so jima skupni nekateri predmeti (matematika, slovenščina, angleščina, likovna vzgoja, naravoslovje s tehniko, glasbena vzgoja in športna vzgoja) in struktura predmetov. Kurikulum montessori ima dodan način dela in nekatere predmete (španščina kot drugi tuji jezik). Zgodovina in geografija sta zasnovana kot samostojna predmeta.

Proučila sem tudi nekaj raziskav pedagogike montessori, ki so obravnavale socialne stike med otroki in primerjale znanje učencev osnovne šole montessori z učenci, ki prihajajo iz večinskih šol. Ugotovitve so pozitivne. Učenci osnovne šole montessori imajo v povprečju veliko socialnih stikov. Zaradi konkretne izkušnje z učnimi materiali imajo dobro podlago za učenje. So manj verbalno in telesno agresivni. Pri eksternih preverjanjih znanja praviloma dosegajo dobre učne rezultate (Morning Glory Montessori, 2013).

Z vami bi rada delila dogodek, ki se mi je vtisnil v spomin. Ameriško predavateljico pedagogike montessori smo vprašali, kako materiale montessori pripravi doma, za svoje otroke. Odgovorila nam je, da je edino pravilo, ki se ga drži, da doma nima nobenega materiala montessori. Vsi smo se začudili. Razložila nam je, da bistvo pedagogike ni v tem, da učenci spoznajo čim več materialov, doma in v šoli, ter da so miselno prenatrpani s snovjo. Bistvo je v tem, da filozofijo pedagogike montessori vključiš v svoj dom. To pomeni, da otroku omogočiš, da z različnimi dejavnostmi doprinese k družinskemu življenju (pomaga pomesti, pobrisati prah, prešteti manjkajoče nogavice, presipati skodelico riža, ki je ostal).

Raziskovanje in primerjava teh dveh načinov poučevanja sta me zelo pritegnila. Kljub obsežnemu delu, ki sem ga opravila, se mi odpirajo nova vprašanja, ki si jih želim v prihodnje dodatno raziskati. Predvsem me zanima, ali ima bolj izražen vzgojni vidik v šoli kakršno koli posledico na rezultate znanja posameznega učenca ali skupine. Iščem tudi odgovor na vprašanje, kakšen sistem poučevanja in kakšno učno okolje najbolj spodbujajo učence, da razvijajo svoje sposobnosti in izrazijo svoje talente. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, katere veščine poleg strokovnosti bi morali učitelji ves čas zavestno gojiti in negovati, da bi bili pri svojem delu čim bolj uspešni.

Verjamem, da se vsi učitelji trudimo dati učencem čim več znanja, jim privzgojiti pozitiven odnos do učenja in ustvarjalnosti, jih pripraviti na samostojnost, medsebojno spoštovanje, poštenost in sodelovanje. Moje osebno stališče je, da je treba raziskovati različne vidike vzgoje in učenja ter iz njih vzeti najboljše, kar lahko uporabimo pri svojem delu.

8 LITERATURA IN VIRI

Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Berčnik, S., Devjak, T., Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Blažič, I. (2013). Velike zgodbe: Izobraževanje v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti od 6 - 12 let (predavanje, 12.–14. 4. 2013). Preska pri Medvodah.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M, Strmčnik, F. (2003). *Didaktika, visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Bunc, S. (1998). *Slovar tujk*. Maribor: Obzorja, str. 239.

Chattin-McNichols, J. (1992). *The Montessori Controversy*. New York: Delmar.

Dubble, S., Kahn, D. & Pendleton, D. R. (2007) *The Whole-School Montessori Handbook*. NAMTA.

Eduard Seguin. Wikipedia. (8. 8. 2013). Spletni vir: http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89douard_S%C3%A9guin (citirano 12. 10. 2013).

Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Jank, W, Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Glen, U. 2014. Posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kordeš Demšar, M. (2013a) Štiri ravni razvoja: Izobraževanje v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti od šest do dvanajst let (predavanje, 2. 2. 2013). Preska pri Medvodah.

Kordeš Demšar, M. (2013b). Montessori pedagogika (osebni vir, 26. 11. 2013). Ljubljana.

Lightsmith, K. (9. 3. 2010.) Sensitive Periods. Spletni vir: http://lighthousemontessori.com/sensitive_periods (citirano 1. 12. 2013).

Lillard, A. S. (2005). Montessori: The Science behind the Genius. Updated Edition with a foreword by Renilde Montessori. New York: Oxford University Press.

Lillard Jessen, L. in Polk Lillard, P. (2003). *Montessori from the start: the child at home, from birth to age three*. New York: Schocken Books, a division of Random House in Toronto: Random House.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Meznarič, M. (2013). Vloga odraslega v pedagogiki montessori: Izobraževanje v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti od šest do dvanajst let (predavanje, 2. 2. 2013). Preska pri Medvodah.

Montessori, M. (1917). *The Advanced Montessori Method, Volume 1*. New York: Frederick A. Stokes company publishers.

Montessori, M. (1965). *The advanced montessori method: Volume two. Scientific pedagogy as applied to the education of children from seven to eleven years*. Livingston, A., Trans. India: Kalakshetra publications, Thiruvanmiyur, Madras-41.

Montessori, M. (1967a). *The absorbent mind*. C. A. Claremont, Trans. New York: Ballantine, 277.

Montessori, M. (1967b). *The discovery of the child*. New York: Ballantine.

Glen, U. 2014. Posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva. Knjiga za starše in učitelje*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo. (Zbirka Montessori).

Montessori, M. (2011). *Psychogeometry*. Amsterdam, the Netherlands: Montessori- Pierson publishing company.

Mitamic, M. (2013). Pokaži mi, kako se to naredi. Spoznavanje dejavnosti po metodi montessori. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Morning Glory Montessori, *The Effects of Montessori Education*: 22. 8. 2013
<https://sites.google.com/site/morningglorymontessori/Home/the-effects-of-montessori-education>.

Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Pečjak, S., Košir, K. (2002). *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Petek, F. (2013). Kozmična vzgoja: Izobraževanje v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti od šest do dvanajst let (predavanje, 12. 4. 2013). Preska pri Medvodah.

Place, M. H. (2012). 100 dejavnosti za učenje branja in pisanja po metodi Montessori. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Plestenjak, M. (1992). Otrokov okolje v vrtcu v primerjavi z okoljem v Montessori vrtcu. V. Zbornik referatov. Mednarodni posvet o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstveni simpozij o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju. Maribor: Univerza v Mariboru, 146–152.

Glen, U. 2014. Posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Polk Lillard, P. (1996). *Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. New York: Schocken Books in in Toronto: Random House of Canada Limited.

Polk Lillard, P. (1972). *Montessori: A Modern Approach. The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers*. New York: Schocken Books.

Posodobljeni učni načrti za obvezne predmete. (2013). Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/ (citirano 1. 12. 2013).

Program osnovne šole montessori (2008), Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf (16. 7. 2013).

Quaranta, R. (2013). Math (story, counting chains, overview square roots): Izobraževanje v pedagogiki montessori za učitelje otrok v starosti od šest do dvanajst let (predavanje, 5. 5. 2013). Preska pri Medvodah.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Učni načrt (2008a) 'Učni načrt: 3.1. Matematika' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf; str. 35–65 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008b) 'Učni načrt: 3.2. Slovenščina' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf; str. 66–126 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008c) 'Učni načrt: 3.3. Angleščina' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 127–140 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008č) 'Učni načrt: 3.4. Drugi tuji jezik' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 141–154 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008d) 'Učni načrt: 3.5. Glasbena vzgoja' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 155–169 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008e) 'Učni načrt: 3.6. Likovna vzgoja' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 170–187 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008f) 'Učni načrt: 3.7. Športna vzgoja' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 188–206 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008g) 'Učni načrt: 3.8. Zgodovina' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 207–233 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008h) 'Učni načrt: 3.9. Geografija' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 234–262 (citirano 16. 7. 2013).

Učni načrt (2008i) 'Učni načrt: 3.10. Naravoslovje s tehniko' Spletni vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_druugo/Montessori.pdf; str. 263–306 (citirano 16. 7. 2013).

Glen, U. 2014. Posebnosti pedagoškega dela v osnovni šoli montessori. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Več avtorjev, prevod Štradjot, Andrej. (1996). *Montessori pedagogika*. Ljubljana: Glotta Nova.

Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Ljubljana. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 225. Spletni vir: <http://193.2.74.101/179/1/Vogrinc1.pdf> (citirano 12. 10. 2013)

9 PRILOGE: TABELE OPAZOVANJA V OKOLJU MONTESSORI

Legenda

I posameznik začne na novo	I posameznik nadaljuje
I posameznik skupaj z učiteljem začne na novo	I posameznik skupaj z učiteljem nadaljuje
X par otrok začne na novo	X par otrok nadaljuje
X par otrok skupaj z učiteljem začne na novo	X par otrok skupaj z učiteljem nadaljuje
I skupina otrok začne na novo	I skupina otrok nadaljuje
I skupina otrok skupaj z učiteljem začne na novo	I skupina otrok skupaj z učiteljem nadaljuje
um. uporabljen material	um. uporabljen material
* velja za določeno polje v tabeli	

Preglednica 1: UVODNA MOTIVACIJA Z MATERIALOM

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45– 8.50	8.50– 8.55	8.55– 9.00	9.00– 9.05	9.05– 9.1	9.10– 9.15	9.15– 9.20	9.20– 9.25	9.25– 9.30	9.30– 9.35	9.35– 9.40	9.40– 9.45	9.45– 9.50	9.50– 9.55	9.55– 10.00	10.00– 10.05	10.05– 10.10	10.10– 10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Samo notranja; otrok sam	IIII I	II	IIII		IIII		IIII II		III		IIII			I	IIII I			I
Zunanja; en učitelj enega otroka	I	II		I	I					I							I	
Zunanja; en otrok enega otroka	XXX											X						
Zunanja; en učitelj dva otroka			X															
Zunanja; en učitelj – skupino							I							I				

Preglednica 2: INTERAKCIJA

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Ni interakcije; sam otrok	IIII I	IIII III	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII II	IIII	IIII II	IIII II	IIII	IIII	III	IIII	IIII I	IIII	IIII	IIII II
Učitelj spodbudi enega otroka	I	I I		I	I					I								I
Učitelj spodbudi dva otroka			X															
Učitelj spodbudi skupino otrok							I	I			I	I	I	I				
Otrok spodbudi enega otroka	XXX	X		X								X	X	X				
Drugo – malica								II	I	I								

Preglednica 3: AKTIVNOST

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Aktivnost ves čas; vsi isti prisotni	IIII I	IIII IIII X	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII II	IIII I	IIII II	IIII II	IIII	IIII I	IIII I X	IIII I X	IIII I	IIII	IIII	IIII II
Aktivnost ves čas; učitelj zapusti otroka, par, skupino		I		X		I											I	
Aktivnost ves čas; učitelj se pridruži otroku	I	I I	X	I	I		I			I	I						I	
Aktivnost ves čas; otrok se pridruži otroku	XXX										X							
Aktivnost se prekine, isti								II	I	I								
Aktivnost se nadaljuje (vrnitev)									I									

Preglednica 4: RAZPOLOŽENJE

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Zadovoljno in delavno; posameznik	IIII I	IIII III	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII II	IIII	IIII II	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII I	IIII	IIII	IIII II	
Otrok in učitelj	I	I I		I	I				I								I	
Par otrok	XXX	X		X							X	X	X					
Skupina enega učitelja in dveh otrok			X															
Skupina otrok																		
Skupina več otrok in učitelja							I	I			I	I	I	I				

Preglednica 5: UČITELJ

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min)																		
Ne moti; aktivni opazovalec	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Pomaga otroku, če potrebuje pomoč	<u>I</u>	<u>II</u>		<u>I</u>	<u>I</u>					<u>I</u>							<u>I</u>	
Pomaga paru otrok, če potrebujeta pomoč			<u>X</u>															
Pomaga skupini otrok, če potrebujejo pomoč							<u>I</u>	<u>I</u>			<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>				

Preglednica 6: OKOLJE

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Mikavno, razdeljeno	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uporabljen material (Um); matematika	IIII I X	IIII II IX					IIII I I	IIII I	IIII II	IIII II I								
Um; geometrija			III	III I							II	I X	I X	II X				
Um; slovenščina (področje jezika)			I	I	III	III								IIII	IIII	IIII I	IIII I	
Um; angleščina																	I	
Um; španščina														I				
Um; glasbena vzgoja										I	I	I	I					
Um; zgodovina					I I	II								I	I	I	I	
Um; geografija			I	I							II I	II I	I I	I I				
Um; naravoslovje s tehniko	I XX	II I	X	X			I											
Brez materiala								II	I	I								

Preglednica 7: PROBLEMSKO VPRAŠANJE

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Poda učitelj; učitelj jih poda otroku	I	II		I	I					I							I	
Učitelj jih poda dvema otrokoma			X															
Učitelj jih poda trem ali več otrokom							I	I			I	I	I	I				
Samo znotraj materialov	IIII I	IIII III	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII II	IIII	IIII II	IIII II	IIII	IIII	IIII	IIII I	IIII	IIII	IIII II	
Otrok ga poda učitelju																		
Otrok ga poda otroku	XXX	X		X								X	X	X				
Otrok ga poda dvema otrokoma ali več																		

Preglednica 8: PRAVILA

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45– 8.50	8.50– 8.55	8.55– 9.00	9.00– 9.05	9.05– 9.10	9.10– 9.15	9.15– 9.20	9.20– 9.25	9.25– 9.30	9.30– 9.35	9.35– 9.40	9.40– 9.45	9.45– 9.50	9.50– 9.55	9.55– 10.00	10.00– 10.05	10.05– 10.10	10.10– 10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Pravila znana, vsi udeleženci upoštevajo; posameznik	IIII I	IIII III	IIII	IIII	III	IIII	IIII II	III	IIII II	IIII II	IIII	III	III	III	IIII I	IIII	IIII	IIII II
Pravila znana, vsi udeleženci upoštevajo; par (različni pari)	I XXX	I I X		I X	I					I		X	X	X			I	
Pravila znana, vsi udeleženci upoštevajo; skupina (različne skupine)			X				I	I			I	I	I	I				

Preglednica 9: ZAKLJUČEK DELA Z MATERIALOM

	VELIKA UČILNICA		SREDNJA UČILNICA		MALA UČILNICA		VELIKA UČILNICA				SREDNJA UČILNICA				MALA UČILNICA			
	8.45–8.50	8.50–8.55	8.55–9.00	9.00–9.05	9.05–9.10	9.10–9.15	9.15–9.20	9.20–9.25	9.25–9.30	9.30–9.35	9.35–9.40	9.40–9.45	9.45–9.50	9.50–9.55	9.55–10.00	10.00–10.05	10.05–10.10	10.10–10.15
Vidiki opazovanja – čas (5 min.)																		
Zaključek dela z materialom pod učitelj																		
Zaključek dela z materialom pod otrok sam							III					I	I			I		
Zaključek dela z materialom pod par udeležencev (različni pari)		XX																
Zaključek dela z materialom pod skupina udeležencev (različne skupine)								I										
Zaključka ni	*		*	*	*	*			*	*	*			*	*		*	*