

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Maja Sterle

**Osebnost predšolskega otroka v montessori okolju**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Maja Sterle

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Osebnost predšolskega otroka v montessori okolju**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

*Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Alojziji Židan, ker mi je  
odprla pot in me usmerjala po njej.*

*In vam, ki z nevidno prisotnostjo in med neslišnimi  
besedami, hodite z mano.*

*Hvala ...*

*... zato Izak.*

*Tebi Julijan ...*

## **Osebnost predšolskega otroka v montessori okolju**

Diplomsko delo obsega študijo montessori pristopa v predšolski vzgoji, ki v Sloveniji nastopa kot ena od alternativnih vzgoj v javnih predšolskih ustanovah. Montessori pedagogiko je na osnovi svojih opazovanj zasnovala Maria Montessori. Njeno ključno odkritje, poleg njenih ostalih revolucionarnih odkritij, je bilo, da otrok poseduje srkajoči um, ki ga ima vsak otrok v prvem obdobju življenja. Zaradi te sposobnosti lahko otrok od rojstva do šestih let nezavedno srka izkušnje in znanja lahkotneje in trajneje kot v kasnejših obdobjih. Razvoj otroka je vseskozi dejaven. Naloga odraslega ob tem je, da pomaga otroku pri razvoju in izgradnji njegove osebnosti tako, da v otrokovem okolju zagotovi čimveč spodbud za njegovo lastno delovanje in čimveč spodbud za njegov lastni napor. V diplomskem delu v osmih poglavjih avtorica predstavi temeljne elemente montessori pedagogike in njihov vpliv na izgradnjo otrokove osebnosti, v devetem poglavju s tremi intervjuji in z njihovo analizo empirično preveri in potrdi objektivnost teoretičnega dela. V sklepu pa prikaže izzive, ki jih daje montessori pedagogika.

Ključne besede: montessori pedagogika, otrok, okolje, delo, tišina.

## **The personality of the preschool child in the Montessori environment**

This thesis includes the study of the Montessori approach in pre-primary education, which in Slovenia is one of the alternatives to education in public preschool institutions. Montessori pedagogy is based on observation, conceived by Maria Montessori. Her vital discovery, in addition to her other revolutionary discoveries, was that children possess an absorbent mind that every child has in the first period of life. Because of these abilities children can from birth to six years unconsciously absorb experience and knowledge effortlessly and more permanent than in the later periods. The development of the child is always active. The task of the adult at this is to help the child in developing and building his personality in such a way that the prepared environment of the child provides the most incentives for the child's own performance and the most incentives for the child's own effort. In the thesis the author presents in eight chapters, the fundamental elements of Montessori pedagogy and its impact on building the child's personality. In the ninth chapter, three interviews are made and their analysis empirically verifies the objectivity of the theoretical work. In the decision, challenges are given.

Keywords: Montessori pedagogy, Child, prepared Environment, Work, Silence.

# KAZALO

UVOD	7
1 ŽIVLJENJSKE IZKUŠNJE MARIE MONTESORI: OSNOVA MONTESSORI PEDAGOGIKE	9
2 ANTROPOLOŠKE OSNOVE MONTESSORI PEDAGOGIKE	12
2.1 UMEŠČENOST MONTESSORI PEDAGOGIKE MED SODOBNIKE: PIAGET, VIGOTSKY, SKINNER IN STEINER	13
3 DIDAKTIČNI PRINCIPI VZGOJE	15
3.1 POLARIZACIJA POZORNOSTI IN NORMALIZACIJA	17
3.2 POT DO NORMALIZACIJE – DISCIPLINA	18
3.3  OBČUTLJIVA OBDOBJA	20
4 RELIGIOZNI VIDIK V MONTESSORI VZGOJI	25
4.1 RELIGIOZNA VZGOJA VS. VERSKA VZGOJA	25
4.2 TEMELJI RELIGIOZNE VZGOJE	26
4.2.1 VZGOJA ZA MIR	27
5 MONTESSORI OKOLJE IN MATERIAL	29
5.1 POMEMBOST MONTESSORI OKOLJA	29
5.2 MATERIAL V MONTESSORI PEDAGOGIKI	31
6 MONTESSORI PEDAGOG VS. VZGOJITELJ	36
6.1 TEHNIKE UČENJA	38
6.2 UČNA URA V TREH STOPNJAH	39
7 IGRA, DELO, TIŠINA IN ČUJEČNOST V MONTESSORI OKOLJU	41
7.1 IGRA	41
7.2 DELO KOT IGRA	42
7.3 TIŠINA IN MOLK	44

7.4 IGRA TIŠINE	46
7.4.1 SMERNICE ZA IGRO TIŠINE	47
7.5 ČUJEČNOST	49
8 OSEBNOST PREDŠOLSKEGA OTROKA V MONTESSORI PEDAGOGIKI	54
8.1 SOCIALIZACIJA IN OBLIKOVANJE OSEBNOSTI	56
8.2 OSEBNOST, SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE	59
9 EMPIRIČNA RAZISKAVA – INTERVJUJI	61
9.1 1. INTERVJU	61
9.1.1 ANALIZA 1. INTERVJUJA	65
9.2 2. INTERVJU	68
9.2.1 ANALIZA 2. INTERVJUJA	73
9.3 3. INTERVJU	76
9.3.1 ANALIZA 3. INTERVJUJA	82
SKLEP	88
LITERATURA	93

## UVOD

Še preden sem dobro vstopila v hišo, kjer izvajajo montessori program, me je ob vhodu pričakal šestletni otrok, se mi predstavil, ponudil roko in me vprašal, kdo sem in kam želim.

Ko sem kasneje opazovala sobo v tej isti zgradbi, sem bila priča meni zelo nenavadnemu prizoru. Otroci so bili zelo mirni in so se lepo vedli, pedagoginja se ni na vse pretege trudila, da bi ohranjala red v prostoru, niti ni otrok posebej nagrajevala niti kaznovala. Lahko bi rekla, da se mi je zdela skoraj nevidna. Nekateri otroci so se prosto gibali po prostoru med preprogami in mizami, za katerimi so sedeli drugi otroci, popolnoma zatopljeni vsak v svoje delo.

Kasneje, ko se je skupina preselila na elipsasto črto v sobi, pa sem bila priča dogodku, ki me je popolnoma prevzel.

Kraja, od koder sem se vračala tistega dne, nisem zapuščala več enaka. Spraševala sem se, kaj je v tej hiši drugačnega. Kaj je tisto, zaradi česar so ti otroci bolj srčni, vedoželjni, samozavestni in res drugačni od otrok, s katerimi sem imela stik do takrat. To trajajoče vprašanje me je spodbudilo, da sem se v svojem diplomskem delu še globlje posvetila tej moji izkušnji.

Cilj mojega diplomskega dela je osvetliti montessori prostop in vpliv, ki ga ima pri oblikovanju otrokove osebnosti.

Raziskovalno vprašanje, na katerega bom skušala najti odgovor, je, katere so drugačnosti in mogoče tudi prednosti montessori pristopa v montessori predšolski ustanovi, ki se kot ena od alternativ predšolske vzgoje pojavlja v našem prostoru ob javni predšolski ustanovi.

Diplomsko delo, oblikovano po poglavjih, bo v veliki meri teoretično, pri čemer bom črpala iz objavljene tuje in domače strokovne literature. Uporabljala bom tudi znanje, ki sem ga pridobivala skozi izobraževanje na Montessori inštitutu v Ljubljani.

V prvih štirih poglavjih bom na podlagi temeljitega študija in analize biografije Marie Montessori in njenih življenjskih izkušenj, ki si jih je pridobila skozi svoje bogato in dejavno življenje, na sintetičen način predstavila osnove montessori pedagogike, njeno

antropologijo, didaktične principe in religiozni vidik. Po študiju tudi drugih njenih sodobnikov (Piaget, Vigotsky, Skinner in Steiner) bom v drugem poglavju naredila kratko primerjavo njene pedagogike z njihovo in prikazala njeno mesto med njimi.

V petem poglavju se bom posvetila prikazu pomembnosti montessori okolja in nenadomestljivosti materiala v montessori pedagogiki s pomočjo analize priročnikov montessori pedagogike in različnih avtorjev, ki se posvečajo tej tematiki. Nato bom osvetlila, vlogo montessori pedagoga, ki jo lahko uresniči le takrat, če je tudi sam izkustveno spoznal montessori pedagogiko. V sedmem poglavju pa želim prikazati središčne elemente v montessori okolju, ki jih lahko razberemo iz preučevanja življenjskih izkušenj Marie Montessori, njenih priročnikov in tudi drugih avtorjev. Ti nenadomestljivi elementi so: delo, tišina in čuječnost.

V predzadnjem poglavju bom poskusila na kratko pokazati, kako je cilj celotnega montessori okolja z vsem temeljnimi vidiki in elementi montessori pedagogike prav razvoj in izgradnja otrokove osebnosti. Zato bom najprej z analizo različnih avtorjev, ki se ukvarjajo s študijem človekove osebnosti, njene socializacije in oblikovanja ter odnosa med osebnostjo, samopodobo in spoštovanjem, sintetično predstavila te temeljne pojme ter prikazala, kako vse to dosega montessori pedagogika.

Da pa bi to, do česar bom prišla preko teh osmih poglavij, še podkrepila, bom v zadnjem poglavju predstavila rezultate empirične raziskave oz. treh intervjujev: z dvema montessori pedagoginjama, eno iz Slovenije in drugo iz Nemčije, ter diplomirano vzgojiteljico predšolskih otrok v Sloveniji. V analizi intervjujev bom skušala ugotoviti, koliko so navzoči temeljni elementi montessori pedagogike v vzgojnih ustanovah, v katerih delujejo intervjuvanke. Prav tako bom skušala preveriti, ali se teorija montessori pedagogike resnično udejanja v montessori ustanovah, iz katerih bom imela dve intervjuvanki, eno iz Slovenije, drugo iz Nemčije, in kakšni so sadovi te pedagogike v konkretni praksi. V sklepu diplomskega dela pa bom z medsebojno primerjavo ustanov, v katerih delujejo intervjuvanke, pokazala, v čem je lahko teorija in izkušnja montessori pedagogike resnično izziv za vzgojo v naši državi.



# 1 ŽIVLJENJSKE IZKUŠNJE MARIE MOTENSSORI: OSNOVA MONTESSORI PEDAGOGIKE

Maria Montessori se je rodila v Italiji, v Anconi, 31. avgusta 1870. Bila je edini otrok staršev, ki sta jo spodbujala, da bi postala učiteljica. Ker je bila v tistem času to edina karierna pot za ženske, so se odločili, da se preselijo v Rim in tako Marii omogočijo dobro izobrazbo.

Vendar Maria ni sledila željam svojih staršev. Najprej jo je zanimala matematika, kasneje biologija, na koncu pa se je odločila za medicino.

Leta 1896 je kot prva ženska doktorirala na medicinski fakulteti univerze v Rimu. Istega leta je bila tudi izbrana za predstavnico Italije na feminističnem kongresu v Berlinu. Nekaj let kasneje, leta 1900, se je udeležila kongresa v Londonu, kjer je nasprotovala delu otrok na Siciliji in tako podprla gibanje kraljice Viktorije, ki si je prizadevala izkoreniniti izkoriščanje otrok.

Kmalu po doktoratu se je Maria Montessori pridružila osebju psihiatrične klinike v Rimu. Del njene službe je bilo tudi obiskovanje mentalno prizadetih otrok. V njej se je oblikovalo prepričanje, da lahko ti otroci napredujejo s posebnim pristopom. Bolj ko je bila v stiku z njimi, bolj se ji je zdelo očitno, da je težava pedagoška in ne medicinska. S tem namenom je potovala v London in Pariz, kjer je preučevala dela Jeana Itarda, Eduarda Séguina in drugih.

Ob doseganju uspehov pri svojem delu s prizadetimi otroki se je čudila, da so se ti otroci lahko naučili marsičesa, kar se je do takrat zdelo nemogoče. Bila je prepričana, da podobne metode lahko pomagajo pri razvoju osebnosti tudi pri normalnih otrocih (Standing 1998, 30).

Leta 1901 je opustila delo z mentalno prizadetimi otroki in se vrnila nazaj na univerzo, kjer je študirala filozofijo, psihologijo in antropologijo. Poglobljala je svoja znanja in na univerzi ostala vse do leta 1907. Kljub disciplini in strogosti, ki jo je posebljala, pa Standing omenja še Mariino globljo in mistično plat. Zanja je bila umetnost življenja prilagajanje na nevidne, a vzpodbudne vplive in dogodke, ki se dotikajo življenja

človeka. Ob velikih kriznih dogodkih v svojem življenju se je še posebej zavedela, da ima v sebi nekaj skrivnostnega. Ta Demon, ki ga je opisal že Sokrat, je vedel znotraj nje več, kot pa je vedela ona sama (Standing 1998, 31).

Leta 1905 so ji ponudili vodenje vrtca v revnem predelu Rima – San Lorenzo. Ponudbo je dalo gradbeno podjetje, ki je iskalo rešitev za škodo, ki so jo sami sebi prepuščeni otroci povzročali na novo zgrajenih stavbah. V ponudbi je Maria videla priložnost, da svoje dotodanje delo in ugotovitve prenese tudi v delo z normalnimi otroki. Ko je ponudbo sprejela, je imela na voljo zelo malo sredstev in materialov. Za šestdeset otrok med tretjim in sedmim letom je oblikovala prostor, ki je bil po njenem mnenju primeren za njihovo starost in rast. Najela je sodelavko in jo poučila o svojem načinu dela. 6. januarja 1906 je bil Hiša otrok v Rimu odprta.

»V zgodovini vzgoje od Platona naprej ni bilo pomembnejših dogodkov od teh, ki so se odvijali naslednjih nekaj mesecev. Nič, tudi to ne, kar se je zgodilo v Pestalozzijevi šoli ali pri Froebli ali med Tolstojevimi kmečkimi otroci, se ne more primerjati s temi dogodki, ki se berejo kot pravljica« (Standing 1998, 39).

Spoznala je, da lahko otrok razvija vse svoje notranje potenciale le v zanj pripravljenem okolju. Prepoznala je do tedaj neznana dejstva o razvoju otrok: srkajoči um in občutljiva obdobja, kar je postalo temelj njenega nadaljnjega raziskovanja. V takem okolju so otroci postali zbrani, delovni, veseli, vljudni, naučili so se pisati, brati in računati, kar je bilo še posebej za čas, v katerem je Maria Montessori začela svoje delo, popolnoma nedoumljivo (Montessori 2009).

Sledila so izobraževanja, predavanja, pisanje razprav in člankov ter mednarodni uspeh njene metode, t. i. pedagoške antropologije. Montessori metoda se je pričela uvajati v različnih državah sveta. Ustanovila je Mednarodno Montessori združenje (A.M.I.) in širila svojo metodo.

V času po ustanovitvi A.M.I. je veliko potovala po Združenih državah Amerike. Prav tako je začela delovati v skandinavskih deželah ter po celotni Evropi in Južni Ameriki. Odpovedala se je svojemu službovanju kot zdravnica in docentka.

Zaradi vojne nevarnosti in po sporu z Mussolinijem se je preselila v Španijo, vendar je tudi Španija postala pretesna za kristjanko, ki je pisala knjige o religiozni vzgoji. Zato

se je za tri leta preselila v Amsterdam, do konca druge svetovne vojne pa je zapustila Evropo in se naselila v Adyarju, v Indiji. Tudi tam je zacvetelo gibanje montessori. Za ta čas velja, da je bil zanjo eden najsrečnejših v njenem življenju, saj je ponovno naletela na občudovalce, na ljudi, ki so razumeli njeno filozofijo.

Njeno ime je postalo vodilno v zgodovini sodobnega izobraževanja že v času njenega življenja. Odprtje prve Hiše otrok v San Lorenzu je pomenilo začetek revolucije izobraževanja. Spremenilo se je razmerje odraslih do otrok, razumevanje otroškega sveta in celo igrač.

Svojo metodo je Maria Montessori razvila iz opazovanja otrok. Metoda je nastala iz tega, kar so otroci počeli spontano. Bila je prepričana, da otroci sami vedo, kako naj se učijo. Proces učenja se začne pri otroku in ne pri pedagogu. To je postal temelj vseh montessori vrtcev in šol. Otroci bodo delali in si želijo delati, če jim omogočimo delo, primerno njihovi starosti in stopnji razvoja. Skozi opazovanje je ugotovila, da otroci raje delajo, kot se igrajo. Hočejo se učiti, vendar na način, kot ga izberejo sami (OŠ Montessori 2010).

Maria Montessori je umrla na Nizozemskem leta 1952. V svojem življenju je prejela veliko najvišjih nagrad za delo, ki ga je namenila otrokom. Njeno delo je nadaljeval njen sin Mario Montessori.

## 2 ANTROPOLOŠKE OSNOVE MONTESSORI PEDAGOGIKE

Maria Montessori razume človeka kot celoto, sestavljeno iz duha, duše in telesa. Otroštvu pripisuje izjemen pomen in ga interpretira kot življenjsko obdobje, ki je vrednota sama po sebi. Izhaja iz prepričanja, da se otrok na osnovi naravnih dispozicij v pripravljenem okolju razvija individualno. V razvoju se pojavljajo občutljiva obdobja, v katerih se otrok odpre spoznavanju nečesa novega, s čimer se potem ukvarja in to predeluje. Človek se ne rodi z vnaprej določenimi vzorci vedenja, temveč s sposobnostjo, da jih v mladostnem obdobju šele razvije. Odrasli kot sestavni del okolja so najpomembnejši vir informacij in otrokov zgled, pri tem pa je otrokovo celotno nezavedno prizadevanje usmerjeno k samostojnosti in neodvisnosti od odraslih (OŠ Montessori 2010).

Ključna razlika med otrokom in odraslim je po Marii Montessori ta, »da je otrok v nenehnem stanju rasti, medtem ko je odrasli to stanje že dosegel« (Standing 1998, 106).

Montessori pedagogika je nastala kot odgovor na takratno stanje v družbi in temelji na nekaterih osnovnih principih:

- Znanstvena pedagogika, ki se navezuje na zakone psihološkega razvoja, je tako primerna za vse otroke, ne glede na raso, kulturo ali spol.
- Vzgoja kot »pomoč«. Odrasli otroku le pripravi okolje, ki bo ustrezalo miselnemu, čustvenemu in fizičnemu razvoju otroka.
- Priznavanje otroka kot osebe. Otrok je ustvarjalec in iz nič ustvari človeka. Ta močna ustvarjalna moč je skupna vsem otrokom sveta.

## **2.1 UMEŠČENOST MONTESSORI PEDAGOGIKE MED SODOBNIKE: PIAGET, VIGOTSKY, SKINNER IN STEINER**

Maria Montessori je postavila temeljne principe otrokovega razvoja, kar je bilo v precejšnji meri za sodobnike novost, a njeno vizionarskost je leta pozneje potrdila tudi razvojna psihologija. S tem je dr. Montessori postala predhodnica kognitivnih razvojnopsiholoških teorij. Če jo primerjamo s Piagetom, opazimo, da obe teoriji temeljita na prepričanju, da je prvi pogoj za vzpostavljanje aktivnosti zrelost, okolje pa skrbi za ustrezne spodbude in zagotavlja posebne vsebine. Oba poudarjata tudi izkušnje s konkretnimi predmeti, ki jih je Maria Montessori tudi iznašla. Oba avtorja dajeta v procesu mišljenja velik pomen klasifikaciji, primerjanju in se strinjata, da se otrok bolje uči iz svojih lastnih napak, kakor iz popravljanja, kritik in poučevanja odraslih (Priatelj 2010).

Vigotsky in Maria Montessori sta skupna v stališču, da naj bo otrokova vzgoja pred otrokovim razvojem. Tak način namreč omogoča, da od otroka pričakujemo več. Učenje po vnaprej načrtovanih korakih, ki jih omogočajo montessori razvojni materiali, pa je blizu Skinnerjevemu behaviorističnemu modelu učenja po didaktičnih korakih. Podobno kakor waldorfski vrtec sodi tudi montessori vrtec v Sloveniji med vrtce s posebnimi pedagoškimi načeli. Po drugi strani je zanimivo, da v sodobnih vrtcih podobno kakor v montessori vrtcih poudarjajo načelo, da je proces učenja pomembnejši od rezultatov. Zagovarjajo otrokovo pravico do izbire dejavnosti, njegovo skupno in tudi individualno vzgojno delo ali vsaj delo v manjših skupinah. Velik poudarek je na gibanju, razvijanju praktičnih dejavnosti, odkrivanju in razvijanju čutov. Montessorijevo lahko danes tako kot Steinerja, čigar pedagogika temelji na antropozofnem dojemanju sveta, uvrstimo med klasike predšolske vzgoje, ki so zagovarjali otrokovo notranjo motivacijo, svobodno izbiro, odločanje in samodisciplino (Priatelj 2010).

Maria Montessori je bila med prvimi, ki je slutila in nakazala občutljiva obdobja v intelektualnem razvoju otroka. Veliko let kasneje je bila ideja popularizirana z delom Konrada Lorenza, ki je podal dokaze o takšnih obdobjih pri goseh. Danes so občutljiva obdobja razumljena kot posebni čas, ko je organizem še posebej dojemljiv za razvoj v določeni smeri, če so prisotni primerni dražljaji iz okolja. Veliko prej, preden so nevroznanosti raziskale pomen zgodnjih izkušenj za razvoj, je Maria Montessori poudarjala pomen zgodnje izkušnje. Pri otrocih do šest let je raziskovala tudi fenomen,

ki zajema otrokove mentalne sposobnosti. Če je človekov um ob rojstvu neizoblikovan, kako je otrok zmožen učenja o svetu okoli njega? Jasno je, da mora otrok imeti neke možnosti za učenje, četudi njegovi možgani nimajo izoblikovanih struktur in živčnih povezav, kakor je to pri zreli, odrasli osebi. Montessorijeva meni, da ima otrok sposobnost sprejemati vase celoto, ki ga obdaja – in to že s samim obstojem. Ta sposobnost vsrkavanja ni selektivna in jo je imenovala »srkajoči um«. Kakor občutljiva obdobja, tako tudi srkajoči um izgine in pri približno šestih letih ga nadomesti nov način učenja (Montessori 2011).

Velja pa opomniti, da je Mario Montessori veliko bolj zanimalo delo v praksi kot oblikovanje dokončnih teoretičnih stališč. Svoja dognanja je uporabljala v praksi, opazovala, kako se nanje odzivajo otroci, in jih opuščala ali dopolnjevala glede na zanimanje otrok. Veliko bolj jo poznamo po njenem delu v praksi. Njeno delo v teoriji pa je premalo cenjeno (Demšar Kordeš 2007).

### **3 DIDAKTIČNI PRINCIPI VZGOJE**

Danes so uvidi in opazovanje Marie Montessori v veliki meri utemeljeni z raziskavami v psihologiji in pedagogiki (Lillard 2005). Svoje uvide in odkritja je Maria Montessori vpeljala v sistem montessori, kjer so med seboj prepleteni in obstajajo tako v teoriji kot praksi dela v vsaki dobro urejeni montessori ustanovi.

#### **Gibanje in kognicija**

Otrokovi možgani se razvijajo v svetu, v katerem se giblje in dela. Maria Montessori je opazila, da je mišljenje najprej izraženo v rokah, šele nato v besedah. V zadnjih letih je nastalo veliko raziskav, ki povezujejo gibanje in kognicijo. Ugotovitve kažejo, da naj bi vzgoja in izobraževanje zajemala tudi gibanje in s tem spodbujala učenje (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 84).

#### **Izbira**

Montessorijeva je opazila, da otroci vzcvetijo, če imajo izbiro in nadzor nad svojim okoljem. Raziskave na psihološkem področju kažejo, da sta svoboda in izbira (v skrbno pripravljene, urejene strukturi) povezani z boljšimi psihološkimi in učnimi dosežki. Dobro urejeno montessori okolje nudi otroku sprejemanje mnogo več odločitev in izbir, kot pa jih ima otrok v tradicionalnih vzgojnih ustanovah (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 85).

#### **Interesi**

Najboljše učenje se pojavi v kontekstu interesov. Maria Montessori je uvidela, da je samomotivacija otroka edini verodostojni impulz za učenje. Otroci so sami v sebi nagnjeni k učenju. Montessori pedagog pripravi okolje, usmerja dejavnost, spodbuja otroke, vendar pa je otrok tisti, ki se uči, ki je s pomočjo dejavnosti same motiviran, da vztraja (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 85).

## **Izogibanje zunanjim nagradam**

Intenzivna obdobja koncentracije so v montessori pedagogiki osrednjega pomena. Zato je Maria Montessori na nagrade gledala kot na moteče dejavnike učenja znotraj procesa otrokove koncentracije. V predšolskem obdobju se lahko otroci intenzivno koncentrirajo 30 minut naenkrat. Lillardova pravi, da interes za dejavnost, ki jo imajo otroci radi, najbolje ohranjamo, če zunanje nagrade niso del tega konteksta (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 85).

## **Učenje z vrstniki in od njih**

V javnih vzgojnih predšolskih ustanovah navadno vzgojitelj/ica podaja otrokom informacije, otroci pa se le redko učijo drug od drugega ali neposredno iz materialov. Predšolski otroci v dobro urejeni sobi z montessori programom, razdeljeni v heterogene oddelke v starosti od 0 do 3 let in od 3 do 6 let, si sami izbirajo materiale in delajo sami, a drug ob drugem. Kasneje, v osnovnošolskem obdobju, pa znanje pridobivajo v samooblikovanih skupinah, ki izhajajo iz njihovih interesov (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 86).

## **Učenje v kontekstu**

V tradicionalnih šolah se otroci včasih učijo, ne da bi razumeli, kako je to znanje uporabno še za kaj drugega, razen za pisanje testov ob koncu predelane snovi. Maria Montessori je svoj pristop oblikovala tako, da je v sistemu učenja oblikovala niz materialov, kjer naj bi vsak otrok dojel uporabnost in pomen tega, kar se je učil. Otroci se učijo z delom, ne pa predvsem s poslušanjem in pisanjem (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 86).

## **Red v okolju in v umu**

Dobro montessori okolje je zelo urejeno, organizirano, tako fizično (v postavitvi) kakor tudi konceptualno (v progresivni uporabi materialov). Ta organiziranost lahko koga zmoti. Ljudem se to okolje zdi preveč načrtovano. Vendar psihološke raziskave kažejo, da red zelo pomaga pri učenju in razvoju in da je bila Montessorijeva na pravi poti, ko je v šole uvajala urejeno okolje. Jedro vzgojne filozofije montessori je, da se je otrok



pripravljen učiti, ker je pridobil »notranjo disciplino« – tako s pomočjo zunanjega kakor tudi s pomočjo notranjega reda (Lillard v Kordeš Demšar 2007, 86).

Vzorci koncentracije, vztrajnosti, vestnosti, temeljitosti, ki jih ponotranjimo v zgodnjem otroštvu, pripomorejo k temu, da bo otrok samozavesten, sposoben tudi v poznejših letih. Maria Montessori je omogočila otrokom veselje do učenja v zgodnjih letih in zagotovila okvir, v katerem gresta intelektualna in socialna disciplina z roko v roki (OŠ Montessori 2010).

### **3.1 POLARIZACIJA POZORNOSTI IN NORMALIZACIJA**

Za polarizacijo pozornosti je po eni strani značilna intenzivnost, s katero se otrok posveča delu, po drugi strani pa sproščen in zadovoljen izraz na obrazu otroka, ko delo konča. Kot posledica polarizacije pozornosti se otrokova celotna osebnost pozitivno spremeni. Ta fenomen, pogosto opisan kot montessori fenomen, Maria Montessori pogosto analizira v svojih knjigah. Skupna značilnost analiz je v tem, da otrok ob polarizaciji pozornosti postaja mirnejši, razumnejši. Izraža izredne notranje kvalitete, ki spominjajo na najvišje zavestne fenomene. Polarizacija pozornosti ne služi temu, da bi si vtisnili znanje ali si prilastili spoznanje, ampak služi izgradnji moči in sposobnosti, razvoju celotne osebnosti (Montessori 2009).

Prav polarizacija pozornosti, ki vodi v normalizacijo otroka, je srce vzgoje Marie Montessori.<sup>1</sup> Vsi ostali elementi, kot so pripravljeno okolje, upoštevanje občutljivih obdobij, srkajoči um in svobodna izbira, le pomagajo pri uresničitvi le-te.

---

<sup>1</sup> Maria Montessori je do tega prišla preko svojih osebnih izkušenj dela z otroki: »Prvi pojav, ki je pritegnil mojo pozornost, je bila deklica kakšnih treh let, ki je delala s kladami. Vanje je dajala valje in jih potem spet jemala ven. Valji naraščajo po velikosti in gredo v klado kot zamašek v steklenico. Bila sem presenečena, da je lahko tako majhna deklica z največjim zanimanjem vajo tolikokrat ponovila. Pri tem ni bilo videti, da bi kakorkoli napredovala v spretnosti ali hitrosti. Prej je šlo za neke vrste stalno gibanje. Ker sem navajena, da merim stvari, sem začela šteti, kolikokrat je deklica vajo ponovila. Potem sem pomislila, da bi preverila, kako dolgo lahko kljub motnjam vztraja v tej nenavadni koncentraciji. Zato sem prosila učiteljico, da z otroki hodi okoli deklice in kaj poje. To so tudi storili, a deklica ni niti za hip prenehala z delom. Nežno sem prijela naslanjač, na katerem je sedela, in ga postavila na malo mizo. Deklica je hitro zgrabila valje in jih stisnila k sebi, da ne bi popadali na tla. Potem pa si jih je postavila na kolena in nadaljevala z delom. Od časa, ko sem začela šteti, je vajo ponovila že dvainštiridesetkrat. Končno se je ustavila, kot bi se prebudila iz sanj, in se nasmehnila. Na videz je bila zelo zadovoljna. Oči so ji žarele in pogledala je okoli sebe. Videti je bilo, da sploh ni opazila naših manevrov, ko smo jo hoteli

### 3.2 POT DO NORMALIZACIJE – DISCIPLINA

V montessori okolju je disciplina točka, do katere hodi otrok. Bolj kot to, da podredimo voljo otroka, je v montessori okolju pomembno negovanje in krepitev otrokove volje in krepitev otrokove notranje samopodobe.

Montessori okolje ponuja številne možnosti za razvoj otrokove volje in posledično tudi za disciplino. Ključno vlogo pri tem konceptu odigra montessori pedagog, ki skozi natančno opazovanje določi, kateri material naj predstavi otroku. Ko bo otrok enkrat imel poznal material, bo lahko samostojno izbiral med materiali v sobi. Ta izbira bo vodilo na poti otrokove samo-discipline in razvoja njegove volje.

A vendar je vsakomur, ki opazuje dobro urejeno montessori sobo, nerazumljivo, kako lahko dosežemo disciplino v okolju, kjer se otroci lahko svobodno gibljejo. Gre za drugačno vrsto discipline, in ne za pasivno disciplino, ki je umetno vzpostavljena. Znotraj koncepta montessori discipline je le-ta razumljena tako, da je posameznik discipliniran takrat, ko izmojstri samega sebe in lahko, kot posledico tega, kontrolira samega sebe po pravilih življenja. Tega koncepta ni enostavno razumeti niti doseči. Vsebuje prostor, kjer je vzgoja razumljena popolnoma drugače (Montessori 1972).

Vsakdo, ki vstopi v dobro organizirano montessori sobo, je navadno presenečen nad disciplino otrok. Še bolj kot to obiskovalca presneti koncentracija otrok ob delu, ki ga opravljajo. Montessori pedagog se po prostoru premika tiho in uglajeno. Njegova vloga je, da se odzove tistemu, ki ga potrebuje. Vendar se njegove prisotnosti zavedajo vsi v prostoru. Obiskovalcem (v montessori ustanovah je običajno, da vanje vstopajo obiskovalci), ki takega vzdušja še niso občutili, se zdijo ti otroci kot »majhni ljudje« na delu. Otroci so v svoje delo tako zatopljeni, da se nikoli ne sporečejo glede materialov. Če kateri izmed otrok naredi nekaj velikega, pridejo k njemu ostali in občudujejo njegovo delo. Ne zgodi se, da so otroci ob dosežku drugih prizadeti. Uspeh posameznika vzbuja veselje v vseh. Dejavnosti in delo drugih pri otrocih ne vzbujajo

---

zmotiti. A sedaj je bilo njeno delo brez kakšnega vidnega razloga končano. Kaj je končala in zakaj?« (Montessori 2009, 119).

tekmovalnosti, pa tudi sami niso napolnjeni z lastnim občutkom ponosa (Montessori 1972).

Discipline, kot se odraža v dobro organizirani montessori sobi, ne bi nikoli mogli doseči z zapovedjo ali kakršnokoli zunanjo omejitvijo, ki je splošno sprejeta za zagotavljanje reda (Montessori 1972).

Otrokova svoboda pa ima vseeno tudi svoje omejitve. Otroku so prepredene dejavnosti, ki bi lahko poškodovale druge, ali dejavnosti, ki so nespoštljive. Vse ostalo, vse dejavnosti, ki so koristne na kakršenkoli način, so lahko izražene (Montessori 1972).

Ne smemo pa svobode razumeti kot takojšnje osvoboditve vseh vezi, konca izboljševanja in opominjanja ali podrejanja avtoriteti. Tako razumevanje svobode je očitno zanikanje in pomeni samo odpravo prisile. Pogosto ima za posledico zelo preprost odziv: neurejen izbruh nagonov, ki jih ni mogoče več nadzirati tako, kot jih je prej nadzirala volja odraslih. Pustiti otroku, da počne, kar se mu zahoče, ko še ni razvil sposobnosti samonadzora, pomeni izdati idejo svobode (Montessori 2011).

Sprva imajo zametki discipline svoj izvor v delu. Na neki točki, otrok postane popolnoma zatopljen v delo. To lahko opazimo po izrazu otrokovega obraza, v izraženi koncentraciji in vztrajnem ponavljanju gibov. Takšen otrok kaže prve znake na poti k normalizaciji. Enaka izkušnja je stabilizirana znotraj igre tišine, ki jo ponavljajo vsak dan. Hoja po črti, poslušanje zvokov, šepetanje in poslušanje zvokov v daljavi in ostale aktivnosti na črti ob igri tišine so tiste, ki razvijajo otrokove motorične in mentalne sposobnosti in ob tem njegovo osebnost (Montessori 1972).

Disciplina nikoli ne more biti dosežena drugače kot skozi lastno aktivnost in spontano delo. Vsakdo se mora naučiti, kako sam vzpostavi samo-kontrolo in kako dejavnost lahko opravi mirno in tiho. Delo pa nikoli ne more biti zapovedano. Tu leži eden od ključev montessori metode. Delo naj bo takšno, kot ga otrok notranje želi, ali pa takšno, ki ga otrok lahko izpopolnjuje. Takšno delo vzpostavlja red znotraj osebnosti in odpira nove poti razvoja (Montessori 1972).

Na tej točki se lahko vprašamo, kako je z otroki, ki jim manjka discipline. Maria Montessori je tu jasna: gre za pomanjkanje mišične kontrole gibov. Osvojitvev in izmojstritev gibov je tista pot, ki otroka pripravi na pot odraslosti. Otrok se mora z

načini obnašanja svoje kulture opremiti v svojem okolju. Zato moramo otroku ponuditi priložnost v okolju, da izpopolni samega sebe. Kontrola gibov pa ni edino področje, kjer je otroka treba usmeriti, temveč gre ob tem tudi za cilje in namene, ki naj jih takšna dejavnost doseže. Motorične sposobnosti morajo imeti namen in cilj ter morajo biti v povezavi z mentalnimi aktivnostmi. S tem, ko otroci koordinirajo svoje gibanje k jasnemu cilju, ne krepijo le svojih mišic, temveč tudi bogatijo svoj um. Tovrstne aktivnosti tudi krepijo voljo, saj jih usmerja lasten motiv (Montessori 1972).

Navkljub temu, da je dejavnost koordinirana, pa je posameznik kot otrok tisti, ki še vedno zavzema osrednje mesto. Z večanjem svojih motoričnih sposobnosti povečuje tudi svoje lastno razumevanje, postaja bolj ozaveščen v sebi in bolj ozaveščen do okolja, v katerem se nahaja. Koordinacija gibov izmojstri celotno osebnost. Tisti otrok, ki se je naučil gibanja, ni več isti otrok. Svojo osebnost je obogatil na način, da sam lahko izbira svoje delo in je tako discipliniral tudi samega sebe (Montessori 1972).

Na tej točki je vse zunanje delo ponotranjeno, izbira lastnega dela in disciplina samega sebe se zlijeta skupaj. V tem trenutku vzremo otroka, ki je navdušen nad svojim napredkom in ima vzpostavljeno potrebo po širjenju notranje samopodobe (Montessori 1972).

»To ni končna točka, ampak je šele začetek, s pomočjo katerega se lahko utrdi svoboda delovanja in razvije osebnost. Samo normalizirani otroci, ki jim okolje pomaga še naprej, v nadaljnjem razvoju pokažejo čudovite sposobnosti, kot so spontana disciplina, stalno in srečno delo, občutek za pomoč drugim in sočutje. Aktivnost, ki si jo otroci sami izberejo, postane njihov način življenja« (Montessori 2011, 225).

»Človeka kar zamika, da bi rekel, da otroci izvajajo duhovne vaje in najdejo pot samouresničevanja ter vzpona v notranje višave duha« (Montessori 2011, 225).

### **3.3 OBČUTLJIVA OBDOBJA**

Vprašanja, kako poteka otrokov razvoj in na kakšen način to bitje raste, niso tako stara. To izpostavlja tudi Maria Montessori (2009, 37): »Šele nedavno smo se naučili nekaj o njegovih notranjih mehanizmih. Moderna znanost je to področje raziskovala na dva

načina. Najprej je preučevala žleze z notranjim izločanjem, ki vplivajo na rast. Žleze so takoj vzbudile veliko zanimanje zaradi velikanskih praktičnih posledic pri negi otrok. Sledilo je preučevanje občutljivih obdobj, in to kaže otrokov duševni razvoj v novi luči.«

V biologiji je De Vries prvi odkril občutljiva obdobja. Še posebno očitna so pri živih bitjih, ki gredo na poti do svoje odrasle dobe skozi različne preobrazbe. Gosenica metulja je eden takšnih primerov.<sup>2</sup>

V točki poudarka občutljivih obdobj v otrokovem razvoju je Maria Montessori kompatibilna s Piagetovo teorijo razvoja otroka. Piaget je mentalni razvoj otroka pojmoval kot sosledje obdobj, pri čemer eno prerašča drugo. Znotraj vsakega obdobja se formirajo nove kognitivne strukture in se integrirajo v stare (Lillard 1972).

Tudi Freud je leta 1905 predlagal koncept občutljivih obdobj v razvoju otroka. Več kot trideset let kasneje pa je Konrad Lorenz v svojem laboratoriju potrdil njihov obstoj. V eksperimentu, ki je vključeval gosi, je dokazal fenomen vtisa. Od leta 1950 je bilo narejenih veliko raziskav na tem področju. Kot rezultat tega so občutljiva obdobja v človekovem razvoju sprejeta (Lillard 1972).

Značilnosti občutljivih obdobj:

- pojavi se samo v določenem obdobju življenja in kasneje nikoli več;
- traja omejeni čas; ne moremo z gotovostjo predvideti, kdaj bo nastopilo;
- občutljiva obdobja so značilna za vse otroke po svetu;

---

<sup>2</sup> »Čeprav se mora hraniti z nežnimi listi, metulj svoja jajčeca izleže na najbolj skrito mesto, tja, kjer se veje razcepijo, zelo blizu drevesnega debla. Kdo bo malim gosenicam, skritim blizu debla, ko se izležejo iz jajčec, pokazal, da so nežni listi na skrajnem koncu veje, na svetlobi? Gosenice so zelo občutljive na svetlobo. Svetloba jih privlači in kliče z neustavljivim glasom. Očara jih, da se odpravijo na mesto, kjer je svetloba najmočnejša. Ko dosežejo konec veje, se sestradane znajdejo med popki in poganjki, ki jim dajejo hrano. Zanimivo je, da ko gosenica preraste to stopnjo razvoja in odraste ter lahko je tudi drugo hrano, izgubi občutljivost za svetlobo. To je dokazano v znanstvenih laboratorijih, kjer ni dreves ne listov, ampak samo gosenica in svetloba. Gosenica se bo hitro razvijala v smeri žarka svetlobe, ki v temni škatli pride skozi luknjo, kjer je zaprta v času poskusa. Po določenem času pa se gosenica na žarke svetlobe sploh ne odziva več. Ta njen nagon ne deluje več. Gre po drugih poteh in drugače poskrbi za svoje preživetje« (Montessori 2009, 38).

- določene sposobnosti otroka so zelo krhke: otroci jih bodo z večjo gotovostjo pridobili le v določenem obdobju;
- otroci bodo v občutljivem obdobju zelo zavzeto delali.

Maria Montessori je skozi svoje delo ugotovila, da gre otrok v občutljivem obdobju skozi intenzivna, a nenavadna zanimanja, ki ga kasneje v njegovem razvoju ne bodo več pritegnila. V občutljivem obdobju je otrok osredotočen na samo eno stvar v okolju in izključuje vse ostale (Standing 1998).

Vendar se moramo zavedati, da ne pride naključno do duševnega razvoja in da »ga ne spodbujajo zunanji dražljaji. Vodijo ga začasne notranje občutljivosti, začasni nagoni, ki so povezani s pridobitvijo notranje občutljivosti. Čeprav do razvoja pride s pomočjo zunanjega sveta, pa zunanji svet v tem procesu nima nobene ustvarjalne moči. Poskrbi samo za to, da so na voljo stvari, potrebne za duševno življenje, podobno kot sta za življenje telesa potrebna zrak in hrana iz zunanjega okolja« (Montessori 2009).

Občutljiva obdobja si sledijo v naslednjih zaporedjih:

### **Občutljivo obdobje za red**

Otrokovo obdobje za red moramo razlikovati od potrebe odraslega. Otrokova manifestacija obdobja za red se kaže v izkazanem veselju, ko najde stvari na svojem mestu (Lillard 1972).

### **Občutljivo obdobje za jezik in delo z rokami**

V tem obdobju skozi čutila za dotik in okus otrok išče in vsrkava značilnosti objektov v svoji okolici in po njih deluje. V tem obdobju tudi skozi senzorno in motorično dejavnost formira nove nevrološke povezave, ki pomagajo pri pojavu govora. Montessorijeva je sklepala, da sta torej jezik, ki ga človek uporablja v svojem govoru, in njegova roka, ki jo uporablja pri svojem delu, povezana z inteligenco človeka bolj kot katerikoli drugi človeški organ. Otrok mora biti v tem obdobju izpostavljen govoru, sicer govora ne more razviti. Primer takšne odsotnosti govora drugih odraslih ljudi je primer divjega dečka iz Aveyrona, ki ga je opisal Itard (Lillard 1972).

Posebno mesto zavzema tudi uporaba otrokovih rok v tem obdobju. Izpostavljen mora biti predmetom, s katerimi lahko rokuje, ker je rokovanje z njimi pomembno za razvoj njegovih nevronske strukture zaznavanja in razmišljanja, ravno tako kot je izpostavljenost govoru pomembna za pojav govornega jezika. Glavna težava v tem obdobju je, da je otrok obdan s predmeti odraslih ljudi. V večini predmetov sliši le: »Ne dotikaj se tega! Pusti to!« Ker se otrok predmetov dotika, je navadno kaznovan. Tu naj spomnimo, da otroka vodijo njegovi notranji instinkti in njegovi gibi niso naključni (Lillard 1972).

### **Občutljivo obdobje za hojo**

Otrok je v tem obdobju na stopnji prehoda iz pasivnega v aktivno. Mario Montessori je na to obdobje opozorilo dejstvo, da otroci v tem obdobju zelo radi hodijo. Otroci, ki komaj shodijo, so v tem obdobju sposobni prehoditi zelo velike razdalje (Lillard 1972).

### **Občutljivo obdobje za drobne predmete**

Otrok, ki je v tem obdobju, kaže zanimanje za predmete, ki so v očeh odrasle osebe popolnoma neznatni (Lillard 1972).

### **Občutljivo obdobje za učenje vzornega vedenja in lepih manir**

Naloga montessori pedagoga je, da pozorno opazuje in zaznava porajajoče se zanimanje za določene dejavnosti ali teme, na kar odgovarja z ustrezno pripravo okolja in didaktičnih materialov. Torej je otrok tisti, ki nakazuje izbor tem, področij delovanja in zanimanja. Zaradi tega se montessori metoda poslužuje svobodne izbire dela, iz katere izhaja svoboden, zadovoljen in miren otrok. Otrok se v tem občutljivem obdobju globoko zanima za pravice in dolžnosti in za ustvarjanje skupnosti. Skušaja se naučiti dobrih manir in služiti sebi in drugim. Želja je najprej izražena kot povečano opazovanje in se kasneje razvija v povečano in bolj aktivno željo po socialnem stiku z drugimi (Lillard 1972).

Če otrok zamudi občutljivo obdobje v svojem razvoju, se bo razvijal naprej v odraslo osebo, vendar ne bo mogel biti več tako močan, kot bi lahko bil, če bi izkusil konstruktivno moč občutljivega obdobja. Mnogi odrasli se boleče zavedajo motenj na fizičnem, miselnem in socialnem področju. Če bi imeli v okolju prave spodbude v

pravem trenutku, ne bi bili kot odrasli tako okorni v gibanju, slabi v igri, jim ne bi manjkalo občutek za barvno kombinacijo, bi ne bili ignorantski do umetnosti, obupni v naglasu, okorni v pisanju, omahljivi v odločitvah.



## **4 RELIGIOZNI VIDIK V MONTESSORI VZGOJI**

Maria Montessori je v otrocih odkrila sposobnost za globoko in spontano zbranost, ljubezen do reda, sposobnost za tišino, za ljubezen za medsebojno sodelovanje in sposobnost za veselje. Z religiozno vzgojo je skušala otrokom pomagati najti lastne odgovore in filozofijo, ki odgovarja na bistvena vprašanja o življenju.

- Od kod prihajam?
- Kam grem?
- Kaj je bistvo mojega življenja?

Človek, ki si postavlja takšna vprašanja, je religiozen ali pa ne. Teh vprašanj si človek ne postavlja, ko mu gre dobro; postavlja si jih, ko je težko, ko resno zboli ali ko se sooči z nepričakovanimi izgubami.

Pomembno je, da ima človek v teh situacijah odgovor, da ni sam, in da ima v trenutkih, ko stoji na zibajočih se tleh ali pa ko izgubi tla pod nogami, občutek, da se nečesa lahko oprime. Ko človek dvigne pogled in se sooči sam s seboj, si skuša odgovoriti na ta tri vprašanja.

### **4.1 RELIGIOZNA VZGOJA VS. VERSKA VZGOJA**

Religiozna vzgoja torej pomaga otroku najti lastne odgovore in filozofijo, ki se nanaša na elementarna vprašanja o življenju. Verska vzgoja pa vodi otroka, da sledi veri in prepričanju, da je to dobro za njegovo življenje.

Včasih življenjske izkušnje postavijo več vprašanj, kot je odgovorov. Montessori pedagog v montessori okolju ima odgovornost, da otrok nikoli ne pusti samih s takimi vprašanji. Zavezan je, da odgovori na vprašanje tako, da življenje dobi smisel.

Ne smemo pa pozabiti, da morajo otroci svoj odgovor poiskati sami.

Montessori pedagogika ponuja otroku ključ, saj izhaja iz realnosti, v celovitosti nagovarja čutila in spodbuja otroka, da razmišlja o čem novem, ter obenem daje občutek, da ima njegovo življenje smisel (OŠ Montessori 2010).

## **4.2 TEMELJI RELIGIOZNE VZGOJE**

Razvijanje naslednjih otrokovih sposobnosti je temelj religiozne vzgoje:

- Sposobnost za kontemplacijo

Kontemplacija pomeni, da nas pritegne nekaj, kar je zunaj nas samih, in se v to poglobimo. Otroci se ob določenem predmetu zaustavijo, izključijo vse drugo in preidejo v neko novo izkušnjo, kjer je vpleteno njihovo celo telo. Kontemplacija otroka preoblikuje in postane tih, vesel in miren.

- Sposobnost za tišino

Naša zahodna kultura ne uči in ne vzgaja za tišino. Pri tem ne mislimo na tišino, ko vzgojitelj/ica ukaže: »tišina«; da preneha hrup v sobi. Tovrstna tišina je podana avtoritarno, včasih tudi nasilno.

Pravo »tišino« dosežemo postopoma z nadzorovanjem volje, s ponavljanjem vaj, dokler ne dosežemo popolne umirjenosti telesa, v katerem prisluhnemo notranji tišini, ki pride na površje in postopoma ustvari ozračje tišine. Maria Montessori jo imenuje »tišina negibnosti«. Prisiljena tišina služi vzgojitelju, notranja tišina pa služi otroku. Prva tišina je prazna, druga izpolnjena.

- Sposobnost veselja kot izraz verskih zmožnosti otroka

To sposobnost je Maria Montessori opazila pri otroku, ko je naredila eksperiment o verski vzgoji v Barceloni. Religiozna izkušnja je za otroka zelo pomembna, saj jo spremljata veselje in globoka sposobnost za molitev. Na tej točki je za otroka pomembno, da montessori pedagog poimenuje ta odnos, to veselje in to ljubezen (Montessori 1972).

Delo Marie Montessori na tem področju sta nadaljevali Sofija Cavaletti in Gianna Gobbi s katehezo Dobrega pastirja, kjer se prepleta znanje montessori pedagogike in krščanske teologije. Maria Montessori pa je z eksperimentom v Barceloni uvedla predvsem krščanske prakse, ki pa lahko niso sestavni del v drugih religijah, saj so bolj abstraktne (OŠ Montessori 2010).

»Tišina in sposobnost kontrole gibov vodijo k notranji občutljivosti v 'religioznem' ali 'duhovnem' smislu« (Montessori 1972, 298).

#### 4.2.1 VZGOJA ZA MIR

Maria Montessori pravi, da so otroci upanje v evoluciji človeštva. Da bi lahko človeštvo ustvarilo svet miru in spoštovanja, je potrebno, da se zelo zgodaj osredotoči na vzgojo za mir. Vendar samo govorjenje o miru ne zadošča; otroci morajo imeti izkušnjo iz okolja, ki omogoča razvoj miroljubnih posameznikov, zato vzgoja za mir zahteva najprej spremenjeno držo montessori pedagoga. Priprava montessori pedagoga na vzgojo za mir mora biti fizična, umska in duhovna.

- Zaradi otrokovega nezrelega živčnega sistema (mielizacija) zelo hitri gibi odraslega negativno vplivajo na otrokovo razumevanje. Otrok ni sposoben obnoviti hitrih gibov, zato pride do zmede in nereda. Montessori pedagog bi moral svoje gibe izmojstriti, še preden bi otroku predstavil materiale.
- Pri pridobitvi ustreznih informacij ne gre le za pridobitev znanja, ampak mora to voditi k razumevanju, da je uporaba znanja smiselna.
- Duhovna priprava mora pomagati odraslemu, da vidi, kaj naj prebudi v otroku. Če ni sposoben prepoznati notranjih izrazov človeške duše, ne bo sposoben voditi otroka, pa čeprav je tako fizično kot umsko pripravljen.

Maria Montessori je verjela, da sta vzgoja in kasneje izobraževanje najbolj univerzalni poti za rekonstrukcijo družbe, poti za tranzicijo od vojn k miru. Samo govorjenje o miru ne zadošča, otroci morajo izkusiti okolje, ki bo omogočalo razvoj miroljubnih posameznikov. Vsaki generaciji otrok je namenjeno, da spremeni človeštvo – njihovo poslanstvo je preoblikovati človeštvo na vedno višjo raven zavedanja in občutljivosti za

to, kar je dobro za vse. A to se ne more nikoli zgoditi, če otroci utelesijo sovraštvo, predsodke in napačni ponos starejše generacije (OŠ Montessori 2010).

## 5 MONTESSORI OKOLJE IN MATERIAL

### 5.1 POMEMBOST MONTESSORI OKOLJA

V montessori okolju so sobe pripravljene tako, da sledijo naravnemu toku otrokovega dela. Pripravljeno okolje ponuja bistvene elemente za optimalni razvoj otroka in njegovo delo.

Lahko se vprašamo, zakaj je skrbna priprava za otroka pomembna? Ali ni dovolj, če pustimo otroka, da se giblje svobodno in da v občutljivih obdobjih »posrka«, kar mora, kar doma? Maria Montessori je menila, da je otrokov dom narejen za zadovoljevanje potreb odraslih in ne otrok (Standing 1998). In če dobro pomislimo, naših domov res ne opremljamo z opremo, ki bi bila primerne velikosti za otroka.

Namen pripravljenega okolja v montessori pedagogiki je pomagati otroku, da postane samostojen, kar pomeni, da v takšnem okolju dela samostojno brez neposredne pomoči odrasle osebe. To je prostor, kjer se otrok vse bolj zaveda lastnega življenja in lastnih moči (Standing 1998).

Montessori soba je običajno velik prostor, ki je prijeten na pogled. Barve v prostoru so svetle in harmonične in opazno je, da se v sobi skrbi za urejenost. Pohištvo v sobi in navadno v celotni hiši je primerne velikosti za otroka. Nižja so celo okna v hiši, nižje so vratne kljuge in električna stikala – če je to seveda možno izpeljati v okolju, kjer se takšna hiša otrok nahaja.

Montessori soba je z omarami razmejena na območja. Na vsaki od teh nizkih omar s policami so predmeti, materiali za delo za določeno področje (matematika, jezik, vsakdanje življenje, zaznavanje, znanost).

Materiali, razvrščeni po policah, imajo stalno mesto. Ko otroci končajo z delom na materialu, ga spravijo nazaj na dodeljeno mesto, kjer je material na razpolago drugemu otroku. Vsak material ima primarni namen, pa tudi več sekundarnih namenov. Materiali znotraj področja so na polici v hierarhičnem zaporedju. Med materiali različnih področij pa lahko vzpostavimo mrežo več sto medsebojnih povezav.

Karakteristike pripravljenega okolja v sobi, kjer so otroci mešane starosti (3–6 let), so naslednje.

V sobi se nahajajo samo materiali, ki razvojno ustrezajo starosti od 3 do 6 let. Materiali, ki so se uporabljali v sobi od 0 do 3 let, nimajo več svojega mesta na policah. V sobi ni igrač.

Materiali se otrokom predstavijo, ko je otrok pripravljen. Material se predstavi vsakemu otroku posebej, čeprav je nekaj materialov predstavljenih tudi skupinsko. Če na tej točki primerjamo delo vzgojitelja v javni ustanovi in delo montessori pedagoga ugotovimo, da gre za razliko v načinu dela.

Preden montessori pedagog prične z izbrano predstavitvijo, je otrok že dosegel uspešne predpriprave predhodnimi materiali. Če predhodnih materialov ni osvojil v popolnosti, tudi ne bo imel večjega uspeha z novim materialom.

Materiali so zasnovani tako, da sovpadajo z značilnostmi občutljivega obdobja, v katerem se otrok v danem trenutku nahaja. Otrok si sam izbira materiale, ki so v skladu z njegovimi zmožnostmi.

Montessori okolje sestavljajo materiali, ob katerih otroci sami preverijo, če so naredili napako (zasnovani so tako, da omogočajo samopreverjanje na osnovi vida in tipa). Na ta način je zaščiten otrokova samozavest, saj otrok ne potrebuje odrasle osebe – montessori pedagoga –, da bi ga opozoril na napako. Otrokova samozavest tako tudi raste, saj otroci sami ugotovijo, da lahko odpravijo morebitne napake. Delo izbirajo samostojno in v skladu z notranjo potrebo. Večino časa delo poteka individualno. Tovrstno delo spodbuja samostojnost. Ko je material otroku predstavljen, ga lahko izbira svobodno, kadarkoli, če le ni material v tistem trenutku pri drugem otroku. V takem primeru velja pravilo, da lahko otrok počaka, da je želeni material spet na voljo.

Otroci so spodbujeni, da določeno nalogo ponavljajo dokler si to želijo. Ni nujno, da se materiali predstavljajo kot po tekočem traku, saj je ponavljanje nalog in osredotočenost, ki se pojavlja ob tem, ključna za ponotranjenje in izgradnjo elementov v otroku, o katerih govori Maria Montessori.

Pričakovano je, da otroci spoštujejo delo drugih otrok, se drugih ne dotikajo in ne motijo njihovega dela. V sobi je samo po en primerek materiala, s katerim lahko dela le en otrok na enkrat. To pomaga otroku spoštovati delo drugega, biti potrpežljiv in ponosen na svoje dosežke.

Pričakuje se, da otrok spoštuje svoje okolje. Montessori pedagog mu pokaže, kje na polici poišče določen material in kako ga pospravi nazaj na polico. Starejši otroci so pri navedeni aktivnosti v veliko oporo, saj pomagajo pri pospravljanju sobe.

To se nam zdi tudi pomemben trenutek pri izgradnji otrokove osebnosti. Če je otrok vpet v mrežo različno starih otrok, je izpostavljen tudi primerjavi s starejšimi otroki in na ta način lahko preverja in oblikuje svojo samopodobo. Otroci v javnih vrtcih s homogenimi oddelki so prikrajšani za tovrstno izkušnjo.

Montessori pedagog je tudi pazljiv, na kakšen način je delo otroka predstavljeno okolju. Vse, kar bi morebiti lahko sprožalo slabe občutke ali pa vzbujalo tekmovalnost med otroki, se skuša pazljivo urejati. Ključen je sam proces in predvideva se, da tudi otrok sam to uvidi. Delo, ki ga otrok opravlja, je namenjeno otroku samemu in ne staršem. Montessori okolje je narejeno posebej za otroka, da zadovolji njegove notranje potrebe za izgradnjo samega sebe.

Okolje je načrtovano tako, da je varno in da otroku nudi vse potrebno za njegovo delo. Otrok je spoštovan. Rokovanje in očesni stik montessori pedagoga vabi otroka, da se vede spoštljivo. S tem, ko tudi otrok dobi naklonjenost, čustveno raste (OŠ Montessori 2010).

## **5.2 MATERIAL V MONTESSORI PEDAGOGIKI**

Material, ki ga je Maria Montessori v svoji pedagogiki izbrala za razvoj otrokovih čutil, ima svojo zgodovino nastanka. Deloma je bil povzet po materialih, ki sta jih Seguin in Itard uporabljala pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami, deloma je bil povzet po materialih, ki jih je Maria Montessori uporabljala pri svojih psiholoških testih, deloma pa je izhajal iz njenih izkušenj, ki jih je imela v svojem eksperimentalnem delu. Otrokov odziv nanje, način in frekvenca uporabe materiala so zanesljiv kriterij za

eliminacijo, modifikacijo in sprejetje v montessori ustanovi. Vse, kar materiali vsebujejo (barva, oblika, velikost), izhaja iz izkušenj ob delu z njimi.

Namen in cilj razvoja tovrstnih materialov je vadenje in ostrenje čutil, ki ima občutno širši domet pri zaznavanju in kot takšen lahko zagotovi trdnejšo osnovo za otrokovo intelektualno rast. Otrokov um se gradi skozi izkustveno interakcijo z materialom in skozi raziskovanje ob delu z materialom. Brez teh konceptov um ne bi dobil zadostne natančnosti v svojih abstraktnih kvalitetah. Tudi če vaja ne bo izvedena do konca in dovolj utrjena, tudi če gre le za začasni dosežek v življenju mnogih otrok, bo vrednost takšnih naporov velika, ker so doseženi v obdobju, ko se formirajo osnovne predstave in postavljajo temelji intelektualnim navadam posameznika (Montessori 1967).

So napori v vzgoji predšolskega otroka res tako pomembni, da ta preko njih postane trden in močan za življenje? Seveda je predpogoj za zdrav razvoj otroka temeljna varna navezanost na mamo, ki nudi otroku znotraj družine skupaj z očetom varno in naklonjeno okolje, in nedvomno otrok do tretjega leta osvoji zelo veliko vtisov iz okolja, ki so doseženi brez zunanje spodbude ali vodstva.

Naključni, a bistveni vtisi, so vtisnjeni v otrokovo podzavest. Kot pravi Maria Montessori, je to čas, ko je otrok pripravljen ponovno odkriti okolje, ki ga obdaja, in ob tem odkriti tudi njegovo notranje bogastvo o njem. Da bi zadostili tej otrokovi potrebi, je pomembno, da ima takrat otrok na razpolago natančno, znanstveno vodilo, ki ga najdemo v materialih montessori pedagogike. V času, ko še lahko popravljamo morebitne odklone v razvoju, je pomembno, da delo z materiali te odklone omili in odpravi (Montessori 1967).

Materiali na področju zaznavanja so predvideni za začetno delo na način, da vsak od njih zajema določeno fizično lastnost, npr. barvo, obliko, velikost, zvok, teksturo materiala, težo, temperaturo itd. Materiali za kasnejše delo so razporejeni po skupinah, ki imajo lahko različne odtenke iste barve, enako obliko, a različno velikost itn. Na tej – kasnejši – stopnji dela material še vedno predstavlja enako fizično lastnost, a na različnih nivojih. Vse to so v osnovi vodila, izbira otroka pa je tista, ki narekuje tempo in delo z njimi. Vsak material je torej zasnovan tako, da ima svoj minimum in maksimum. Če bi materiala za obe težavnostni stopnji postavili skupaj, je popolnoma



razviden kontrast med njima, in kot taka spodbudita zanimanje otroka, še preden ju začne uporabljati (Montessori 1967).

Znotraj montessori pedagogike so materiali nastajali na podlagi dolgoletnih izkušenj in opazovanj otrok. Vse materiale odlikujejo naslednje značilnosti:

- so estetski, da otroka nagovorijo, še preden prične delati z njimi;
- definirajo zahtevnostno stopnjo in so vedno omejeni le na en miselni korak;
- spodbujajo k samodejavnosti z neomejenim številom ponovitev, tako da otrok lahko odkrije svojo lastno učno strukturo;
- ponujajo možnost za samokontrolo, saj imajo vgrajeno t. i. kontrolo napake;
- v montessori okolju je na polici le po en primerek materiala.

Ko bi naključni obiskovalec prišel v montessori okolje, še posebej v sobo, kjer so otroci v starosti od 3 do 6 let, bi v prostoru zaznal umirjenost, samostojnost otrok in individualni pristop. Videl bi prostor, prilagojen velikosti otrok. Na otroku dosegljivih policah bi videl veliko različnih razvojnih materialnov. Otroci različnih starosti bi hodili po prostoru, nekateri med njimi bi sedeli ali delali, izbirali materiale, drugi bi samo opazovali, spet tretji bi sami pripravljali malico za druge otroke v skupini. Tak naključni obiskovalec bi videl vso raznolikost, saj bi si otroci v tistem preseku trenutka sami izbirali tisto, kar želijo.

V prostoru so na estetsko oblikovanih in otroku prilagojenih policah materiali na različnih razvojnih stopnjah in razporejeni po področjih, kot smo navedli že na začetku 5. poglavja.

### **Zaznavanje**

Materiali na področju zaznavanja so ključni za razvoj otroka. Pri delu z njimi otroci pridobijo kognitivno učinkovitost in se naučijo reda in umeščanja različnih zaznav. Vse to pridobijo s tipanjem, vonjanjem, okušanjem, poslušanjem in odkrivanjem skozi posebej zasnovani material. V nasprotju s predmeti za vsakdanje življenje otrok teh še ni videl ali še ni rokoval z njimi.

## **Jezik**

Jezik je ključni del človeškega obstoja, zato je predpogoj in posledica človeške skupnosti. Montessori okolje zagotavlja bogat in natančen besedni zaklad. Predpogoj za predstavitev jezikovnih materialov so dobro poznavanje materialov in dobro ravnanje z njimi.

## **Matematika**

Materiali s področja matematike pomagajo otroku pri razumevanju matematičnih konceptov. Na ta način se ustvarjajo temelji za abstraktno mišljenje.

## **Vsakdanje življenje**

Materiali s področja vsakdanjega življenja obsegajo dejavnosti, kjer otrok pridobiva veščine, kako skrbeti zase, za ostale in za okolje. Aktivnosti vključujejo dejavnosti, ki jih otrok lahko opazi v vsakodnevem življenju doma. To so umivanje, likanje, pomivanje posode, aranžiranje rož itd. Skozi takšne in podobne dejavnosti otrok pridobi mišično koordinacijo, uskladi gibanje in raziskuje svoje okolje. Nauči se, kako zaključiti določeno nalogo, in razvija samo-disciplino in zmožnost koncentracije.

## **Umetnost**

Na področju umetnosti si otrok sam izbira, kako se bo izražal. Vsak dan, ko ima otrok željo, potrebo ali idejo, da se svobodno izraža, mu je to omogočeno. Ni samo en dan v tednu ali mesecu tisti, ki je namenjen umetniškemu izražanju.

## **Znanost**

Omara s področja znanosti je polna materialov, ki otroka vabijo v spoznavanje časa prej in potem, v spoznavanje dneva in noči, v spoznavanje koledarja, letnih časov, ure, praznovanja, in časovnega traku prazgodovine, predstavljenega skozi zgodbo.

Na tleh v prostoru je narisana elipsasta črta, ki otroku služi kot pomoč pri gibanju. Montessori pedagog bo v tej raznoliki harmoniji dogajanja nekje na tleh, sedeč ob otroku ob predstavitvi materiala ali pa bo montessori pedagog neopazen sedel ob steni in si kaj zapisoval.

Otroci v montessori ustanovah delajo v ozračju spoštovanja, svobode, urejenosti in odgovornosti. Tak pristop je predvsem učenje za življenje. V polnosti vključuje samomotivacijo, samodisciplino, samospoznavanje, sistematični pristop pri reševanju težav, pridobivanju znanja in veščin ter omogoča veselje do učenja. Namen vzgojnih prizadevanj se ne konča s samostojnim posameznikom, ki zna izbirati, se odločati, ki zaupa vase in drugim, ampak sega ven iz teh okvirov: taki posamezniki bodo namreč pripravljeni dati svoj prispevek svetu – prispevek k mirnem sobivanju, k miru (Montessori 2011).

## 6 MONTESSORI PEDAGOG VS. VZGOJITELJ

Poleg priprave okolja, ki ga za otroka pripravi montessori pedagog, pa se mora pripraviti tudi montessori pedagog sam. Po navodilih Marie Montessori naj ima popolnoma drugačne priprave, kot jih imamo v našem okolju. Maria Montessori je tudi skovala novo ime za učitelja, ki naj bi nakazalo, da ne gre za nekoga, ki uči, temveč nekoga, ki vodi (angl. *Directress*).

V Sloveniji je za delo po montessori programu zahtevana diploma, ki jo je bilo v preteklosti mogoče pridobiti le v tujini. Že nekaj let pa tovrstna mednarodna izobraževanja potekajo tudi v Sloveniji v okviru Montessori inštituta iz Ljubljane. Za vzgojitelja predšolskih otrok je zahtevana univerzitetna izobrazba prve stopnje po programu predšolske vzgoje.

Delo je v montessori okolju razdeljeno med montessori pedagoga in material. Poleg dinamike med vzgojiteljem in otrokom, ki je prisotna v javnih vrtcih, ima montessori okolje tu tudi tretji element – material, ki ima enakovredno vlogo z montessori pedagogom in otrokom. Ne gre za vprašanje, kako bo montessori pedagog otroku posredoval znanje o stvareh, kot tudi ni namen, da bo otroku posredoval znanje o »pravilni« uporabi materialov. Lahko rečemo, da materiali sami niso doprinos, ki ga bo »aktiven« montessori pedagog uporabljal pri svojem poučevanju. Aktivnost je v montessori vzgoji in izobraževanju prepuščena otroku. Otrok je tisti, ki materiale uporablja (Montessori 1972).

Bodoči montessori pedagog mora najprej pripraviti samega sebe. »Najprej mora svojo domišljijo ohranjati živo. V javnih ustanovah vzgojitelj vidi samo neposredno obnašanje otrok. Ve, da mora paziti nanje, in kaj jih mora naučiti. Montessori pedagog vseskozi išče otroka, ki ga še ni. V tem je glavna razlika. Ko montessori pedagog začne z delom v montessori ustanovi, mora imeti v sebi vero, da se bo pravi otrok razkril skozi delo« (Montessori 2011, 288). Pomembno je, da sta tako vzgojitelj kot tudi montessori pedagog zreli osebnosti, ki znata prisluhniti otrokovim nagnjenjem.

Montessori pedagog je vez med materialom in otrokom. Torej ni v vlogi vzgojitelja, kot ga razumemo v našem prostoru, temveč je, kot naglašava Maria Montessori, bolj podoben

učitelju gimnastike, ki kot vodja pomaga učencu pri izvedbi vaje na orodju. Otrok pa je tisti, ki s svojo močjo in naporom uri svoje mišice. Zato ima študijska priprava montessori pedagoga dve stopnji. Imeti mora dobro znanje o tem, kar se od montessori pedagoga pričakuje, in dobro znanje o namenu materiala in doprinosu, ki ga ima material za otrokov razvoj. Montessori pedagog se mora naučiti, kako bo obvadoval svoje notranje impulze in kako bo svoje naloge izvajal potrpežljivo in ponižno (Montessori 1972).

### **Znanje o materialu**

Da bi montessori pedagog pridobil zadostno znanje o materialu, ni dovolj, da ga samo ogleduje, se o njem podučí v knjigah ali da mu ga predstavi nekdo drug. Tudi sam mora skozi delo z materialom pridobivati veščine in se tako preizkušati in ocenjujevati skozi različno težavnost, ki jo material omogoča. Če ima montessori pedagog dovolj potrpljenja za podobno število ponovitev, kot jih izvaja otrok, lahko sam pri sebi izmeri napor in sposobnost koncentracije, ki ju ob enakem delu poseduje otrok (Montessori 1972).

### **Skrb za red**

Vloga montessori pedagoga je poleg vezi z materialom tudi skrb za red v okolju. S tem učinkovitim pravilom ustvari temelj za zunanjo disciplino. Gre za izpostavitvev pravila, da ima vsak material v prostoru svoje mesto. Otrok lahko odnese material za delo s police, a ko konča z delom, je povabljen, da ga odnese na mesto, kjer ga je vzel. Vse to pomeni, da nihče od otrok ne more enostavno končati svojega dela, ko želi, ampak mora spoštovati okolje in pravila, ki veljajo v njem. Otrok naj tudi ne bi enostavno prepustil svojega dela drugemu otroku v skupini, ne da bi ga prej odnesel na svoje mesto, ali pa material celo vzel komu drugemu iz rok (Montessori 1972).

### **Izpolnjevanje**

Vloga montessori pedagoga je tudi skrb, da otroka ob koncentriranem delu ne motijo drugi otroci v prostoru (Montessori 1972).

## **Učenje**

V svoji vlogi med vodenjem otroka in predstavljanjem materiala pa mora montessori pedagog ločevati med dvema korakoma. Naprej otroka povabi in mu pokaže, kako se z materialom dela, šele kasneje pa lahko uporabi besede za korake, ki jih je otrok že osvojil (Montessori 1972).

### **6.1 TEHNIKE UČENJA**

Maria Montessori je podala opise tehnik, ki naj jih učenje vsebuje (Montessori 1972).

#### **Izolacija objekta**

Ko montessori pedagog otroku predstavi material naj poskrbi, da bo otrokova pozornost usmerjena le na to, kar je predmet predstavitve. Na mizi ali preprogi bo tako samo material, ki ga je montessori pedagog izbral.

#### **Natančno delo**

Montessori pedagog naj predstavi delo z materialom po korakih, kot se je z delom po korakih seznanil sam na izobraževanju.

#### **Spodbujanje pozornosti**

Montessori pedagog naj otroku material predstavi z veliko mero zadovoljstva in s tem otroka spodbudi za delo.

#### **Preprečevanje napak pri uporabi materiala**

Če montessori pedagog presodi, da otrok z materialom ne dela na način, da bi dosegel cilj, ali pa, da ne služi razvoju otroka, lahko poseže v dejavnost. V tem primeru lahko s spoštljivim odnosom nakaže avtoriteto, ki jo ima v odnosu do otroka. Avtoriteta postane v tem primeru opora otroku, ki je izgubil kontrolo nad sabo. Pomeni močno in prijateljsko roko nekemu, ki je šibak.

Pri delu z materialom pa je potrebno razlikovati dve vrsti napak. Prva napaka je tista, ki jo nakaže že uporaba samega materiala. Takšne napake so samoregulacijske – material

sam jih vsebuje in končni rezultat ne more biti dosežen, če napake niso odpravljene. Končni rezultat dela z materialom je plod dolgega in primernega dela z materialom.

Druga vrsta napak so napake, ko material ni uporabljen na pravilen način in tako ustvarja nered in zmedo. Tak način preprečuje otroku, da bi bil ob delu koncentriran in bi se tako razvijal in rasel. V takem primeru je montessori pedagog kot avtoriteta povabljen, da vstopi in otroku pomaga poiskati pravi način.

### **Spoštovanje aktivnosti**

Otrok dela z materialom tako, kot mu je to predstavil montessori pedagog, ali pa tako, kot ga je spoznal skozi lastno delo. Tudi če pri tem otrok še dela napake, montessori pedagog ne bo posegal v dejavnost, ampak bo spoštoval njegove napore.

### **Dober konec**

Ko otrok preneha z delom, naj ga montessori pedagog spodbudi, da material pospravi na mesto, ki mu v prostoru pripada.

Celotna umetnost, kako postati montessori pedagog, je v vedenju, kdaj poseči v dejavnost in kdaj ne. Splošno pravilo je, da montessori pedagog ne posega v dejavnost, ko otrok dela. Imeti mora spoštovanje do dela v najširšem smislu (Standing 1998).

## **6.2 UČNA URA V TREH STOPNJAH**

Maria Montessori je pri Seginu, ki je v svojih metodah uporabljal asociativno učenje med predmetom in imenom, uvidela metodo, ki jo je povzela tudi v svoji pedagogiki. Vaja oz. ura je podana v treh stopnjah, ki se nadgrajujejo.

**Prva stopnja** se nanaša na zaznavanju predmeta in vzpostavitvi povezave med zaznavo in imenom predmeta. Tu montessori pedagog izgovarja samo potrebne samostalnike ali pridevnike. Pomembna je premišljena raba besed. Pri tem montessori pedagog uporabi samo tiste besede, ki jih želi otroku odkriti. Te so podane in izgovorjene jasno.

**Druga stopnja** zajema prepoznavanje imena predmeta. Montessori pedagog na tej stopnji preverja, če je otrok osvojil nove izraze, predstavljene v prvi stopnji učne ure, in

ali jih otrok prepozna. To montessori pedagog naredi tako, da otroka vpraša, naj mu pokaže na stvar, ki je predmet učne ure. Vprašanja bo montessori pedagog zastavljal tako dolgo, da se bo vez med predmetom in besedo utrdila v otrokovem umu. Če bo montessori pedagog ugotovil, da otrok ni osvojil novega izraza, bo to zanj samo klic, naj se čutna zaznava predmeta ponovi, in tako klic, da se učna ura ponovi v drugem času. Še več, napake, ki jo otrok naredi, montessori pedagog ne bo popravil na način, ki ga poznamo, ko reče: »Ne, motiš se.« Namesto tega, pravi Maria Montessori, naj otrokovi napaki sledi tišina, ker tišina pusti v otrokovi zavesti prostor, ki ga bo naslednja učna ura zapolnila. Poseganje pedagoga z besedo in opozarjanje na napako pa lahko samo zavreta otrokovo učenje.

**Tretja stopnja** je preverjanje, ali se otrok lahko izraža z naučeno terminologijo. Odvije se hiter poskus rezultatov prejšnje stopnje prek vprašalnice «Kaj je to?». Ker so naučene besede nove za otroka, montessori pedagog otroka lahko spodbudi, da besede izgovori večkrat (Montessori 1972).

Aktivnost otroka v treh stopnjah učenja gre prek stopnje, kjer samo posluša besedo, v drugi stopnji otrok izvede aktivnost, ko na predmet pokaže, in v tretji stopnji poskuša izgovoriti besedo, ki je bila predmet učne ure v treh stopnjah.

Kako pomembna je beseda in kakšno vibracijo nosi, je nedavno dokazoval tudi znanstvenik Masaru Emoto s poskusom vplivanja človeške zavesti na molekularno strukturo vode. Ta veja znanosti še vedno sodi v območje psevd-znanosti. Vendar se ob njegovih dokazih upravičeno lahko vprašamo, katere besede se izgovarjajo ob učenju otrok in kakšne so misli ljudi, ki delajo z njimi?

Montessori pedagogika vsebuje veliko reči, ki se na prvi pogled zdijo dolgočasne in puste za naš čas. Vendar Maria Montessori pravi, da je treba temeljito delati sam s sabo, da uvidiš uporabnost na videz nepomembnih stvari. Opazovanje otrok primerja z delom znanstvenika, ki po kapljicah dodaja sestavine in opazi kapljico, ki povzroči spremembo (Kordeš Demšar 2007). Ob delu montessori pedagoga v montessori okolju sta izjemno pomembni dve kvaliteti: ponižnost in resnicoljubnost.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> »Znanstvenik je v vseh vidikih ponižen: pogosto stopi izza profesorskega katedra k majhni mizi, obleče preprosto haljo in opravlja drobne stvari v laboratoriju. Na stran postavi nezmotljivo avtoriteto, postane



## 7 IGRA, DELO, TIŠINA IN ČUJEČNOST V MONTESSORI OKOLJU

### 7.1 IGRA

Človeška narava je takšna, da se rada igra. Ljudje in delfini so med najbolj igrivimi vrstami na planetu. Kang (2016) poudarja, da ima igra številne blagodejne učinke: možnost napak, spoprijemanje z neuspehom, odkrivanje novih stvari, zabava, socialno povezovanje, druženje, vrednote zaupanja, deljenja in poštenosti, ustvarjalnost, opazovanje, spraševanje, eksperimentiranje itd.<sup>4</sup>

Kang pravi, da igro potrebujemo vsi. »Svoje strasti in darove odkrivamo s pomočjo igre, pogosto nepričakovano, in po zaslugi nečesa, kar nas žene globoko v nas. Naših strasti in darov nam ne more vsiliti nihče od zunaj, celo starši ne. Starši lahko usmerjajo svoje otroke k njihovim strastem in darovom, vendar pa jih ne morejo odkrivati in negovati namesto njih« (Kang 2016, 185).

Dejstvo je, da igra vpliva na spremembo možganov. Vendar, kako danes razumemo igro? So to novodobne igre?

---

nekdo, ki išče resnico skupaj s svojimi učenci, jih vabi, da jo preverjajo. Nič ni premajhno, da bi povsem posrkalo njegove moči in pozornost, da bi temu posvetil ves čas. Četudi dobi družbena priznanja, še vedno opravlja svoja opravila v laboratoriju enako ponižno, ker so vir njegove veličine.« Največje znamenje ponižnosti pa je opuščanje, samoodpoved, ne samo zunanjih stvari, ampak tudi duhovno (idealov, prepričanj). Ko je našel resnico, zavrže vse svoje ideje, ki jih je prej cenil. Tako očiščuje sebe napak, ohranja svojo misel zmeraj jasno, golo kot resnica. 'Ali ni prav zaradi tega bolj cenjen kot šolnik?' se je spraševala Montessorijeva leta 1918 (Kordeš Demšar 2007).

<sup>4</sup> Igra vključuje poskuse in napake. Skozi igro otrok prvič dobi možnost za napake in učenje spoprijemanja z neuspehom. Napake in neuspeh pa omogočajo otrokom, da se znova postavijo na noge in pri tem ključno prispevajo k prilagodljivosti posameznika, ki je tudi ena od ključnih sestavin za človekov uspeh. Igra nam omogoča, da odkrivamo nove stvari. Ko se učimo novih stvari, človeški možgani sprožajo dopamin. Igra je zabavna. Zabava je poleg lajšanja stresa ključna za srečo. Igra pomaga razvijati moštvene spretnosti, uči otroke socialnega povezovanja in jim pomaga razvijati vrednote, kot so zaupanje, deljenje stvari z drugimi in poštenost – vse te značilnosti so ključne za razvoj vodstvenih sposobnosti. Igra izboljšuje sposobnost za inovacijo in ustvarjanje. Pri razvoju kognitivne inteligence je ključno opazovanje, spraševanje o stvareh, eksperimentiranje, druženje in mreženje. Igra nam pomaga spopadati se z novimi izzivi. Omogoča nam razvijanje kognitivnih sposobnosti, ki jih potrebujemo za preživetje in uspeh v 21. stoletju (Kang 2016).

Novejše raziskave potrjujejo, da med igro prihaja do kompleksne aktivacije več področij v možganih. Z revolucionarno idejo, da so možgani sposobni preoblikovanja, je prodrla Marian Diamond, ko je s svojo raziskovalno skupino ugotovila, da podgane, ki živijo v obogatenem okolju, bolje rešujejo probleme in se hitreje znajdejo v labirintu, ob tem pa se celo spremeni struktura možganov (Rosenzweig in drugi v Bregant 2015, 26).

Če se na tej točki zaustavimo in pomislimo na montessori okolje, ki s svojimi materiali ponuja več sto različnih možnosti dela znotraj materialov v sobi, in na prostor v javni ustanovi, ki ponuja bistveno manj možnosti za izbiro, se izbira bolj bogatega okolja ponuja kar sama.

Pri vsakem človeku in pri vseh njegovih starostih igra neposredno vpliva na razvoj čelnega režnja možganov. Ta je »odgovoren za razločevanje relevantnih podatkov od irelevantnih, za usmerjenost k cilju, abstraktne koncepte, odločanje, nadzor in organizacijo naših misli in občutkov, odlaganje zadovoljstva na poznejši čas in načrtovanje prihodnosti. To je del možganov, ki se je razvil najpozneje; popolnoma se razvije šele sredi naših dvajsetih let« (Kang 2016).

Zanimivo misel o pomembnosti igre v življenju otrok pa nosi tudi zgodba o menedžerjih iz laboratorija *Jet Propulsion Laboratory* Kalifornijskega tehnološkega inštituta. Ko so skušali ugotoviti, zakaj imajo mlajši inženirji, kljub temu da imajo najvišje ocene in so hodili na najboljše univerze, manj spretnosti za reševanje težav in ustvarjalnosti v primerjavi s starejšimi kolegi, so ugotovili, da so se starejši v otroštvu več igrali in raziskovali. Ugotovili so, da je marsikateri od njih v otroštvu še posebej oboževal praktično igro. To so bili otroci, ki so razstavljali in sestavljali ure in popravljali gospodinjске aparate. Ko so na inštitutu spremenili postopek intervjuja in vključili vprašanja o načinu igranja kandidatov v otroštvu, so kot posledico tega izboljšali izbiro svojih novih uslužbencev za reševanje zapletenih problemov (Kang 2016, 172–173).

## **7.2 DELO KOT IGRA**

Maria Montessori je trdila, da otrok skozi igro zadovolji le enega od delov svoje narave ter da otrokovo delo globlje prodira v otroško bitje ter mu prinaša zadovoljstvo. Vsak trenutek je otroku dragocen, ko prehaja iz nižje težavnostne stopnje v višjo in se ob tem

razvija v celovitejšo osebnost. Najbrž nobena druga trditev ni povzročila toliko nasprotovanj, kot ravno njena trditev, da otrok rad dela. Ne samo, da ima delo rajši kot igro, ampak tudi, da ne doseže stopnje normalizacije, če otrok dela nima (Standing 1998).

Delo v montessori okolju vsebuje vse karakteristike, ki smo jih že navedli na začetku 7. poglavja. Jih vsebujejo tudi novodobne individualne igre? Omogočajo možnost spoprijemanja z neuspehom in napake?

Če na delo gledamo kot na možnost in sposobnost preživetja v 21. stoletju, si pogledjmo, kaj vse je odkrila Maria Montessori pred več kot sto leti.

Med razkritji, ki nam jih je posredoval otrok, je eno absolutno temeljno – pojav normalizacije na osnovi dela. Na osnovi tisoč izkušenj dela z otroki vseh ras lahko trdimo, da je normalizacija na osnovi dela daleč najbolj potrjen in preizkušen podatek s področja psihologije in izobraževanja. Popolnoma očitno je, da otrokov odnos do dela predstavlja enega izmed njihovih življenjsko pomembnih nagonov. Brez dela se otrokova osebnost ne more organizirati, zato le skrene iz normalne poti izgradnje. Človekova osebnost se izgradi na osnovi dela. Dela pa ne more nadomestiti nič, pa naj bo to materialna dobrobit ali čustvena naklonjenost. Zato tudi odklonov ne moremo zdraviti niti s kaznijo niti s svetlimi vzgledi. Človek se izgradi na osnovi dela z lastnimi rokami. Roke kot orodje človekovega ega. Roke so organ človekovega uma in volje, ki mu oblikuje življenje v stalnem spopadu z okoljem. Otrokov nagon po delu potrjuje dejstvo, da je delo prirojeno nagnjenje človekove narave, gon, ki opredeljuje človeško raso in je značilen zanjo (Montessori 2009, 181).

Mogoče naštetu ne zveni še harmonično, a nevroznanstvenik Frank W. Wilson v svoji knjigi *Roka: Kako uporaba roke oblikuje možgane, jezik in človeško kulturo* trdi, da so se človeški možgani razvili v neposredni povezavi s človeškimi rokami in da se pomembni umski procesi pojavljajo po zaslugi svobodnega raziskovanja našega fizičnega okolja (Wilson 1999 v Kang 2016).

»Hiteči v svetu odraslih ne opazimo, da je tudi otrok tisti, ki mora delati, ker sta »delo odraslega in delo otroka temelja naše civilizacije« (Montessori 2009, 183).

Maria Montessori je pri otrocih, ki jih je opazovala, ugotovila, da so otroci dosegli integracijo jaza skozi delo. Po delu, ki so si ga sami izbrali, so postali neverjetno mirni in zadovoljni in spočiti, čeprav je delo zahtevalo zelo veliko koncentracijo. Zato je

sklepala, da je nagon po delu, ki se stopi s koncentracijo otroka, tisto, kar botruje psihični integraciji in doseganju normalizacije (Lillard 1972).

Koncentracija pa je ključna za človekov razvoj. Otrok mora poiskati načine, ki vodijo v koncentracijo, in v ta namen mora imeti pripravljene materiale. Da pa bo material služil otrokovemu razvoju in otrokovim notranjim pobudam mu mora biti predstavljen v času, ki ustreza njegovemu razvoju (Lillard 1972).

Erik Erikson opisuje otrokovo delo kot »začetne korake k samopodobi in realistični samooceni. Pravi, da ego pridobiva resnično moč ne samo v ljubeči in skrbni pozornosti, temveč tudi v dosežkih, ki jih naša kultura prepozna« (Ericson v Lillard 1972, 116).

Delo v montessori pedagogiki je razumljeno kot psihična in mentalna aktivnost, ki otroku povečuje koncentracijo ob delu, ki si ga sam izbere.

Delovanje samo je narava otrokovega dela. Ko konča svoje delo po številnih ponavljanjih, »konec ni odvisen od zunanjih dejavnikov. Tudi če upoštevamo značilnosti posameznega otroka, konec dela ne bo posledica utrujenosti, saj je za njegovo delo značilno, da iz njega vstane z novo močjo in poln energije. Zato raje recimo, da je otrokovo delo zadovoljevanje neke njegove notranje potrebe, da je pojav duševnega zorenja« (Montessori 2009, 189).

### **7.3 TIŠINA IN MOLK**

Tišina ni enaka mirovanju,  
tišina ni enaka odrevenelosti.  
Tišina lahko pomeni: gledati, opazovati,  
razmišljati, premišljevati,  
pozabljati,  
z vsemi čuti uživati,  
notranji svet iskati,  
posvetiti se življenju z novimi  
močmi in energijami.  
Otroka popeljati k tišini pomeni:  
Biti najprej sam sposoben tišine.

Otroka popeljati k tišini pomeni:

Razmisliti o sebi.

Otroka popeljati k tišini pomeni:

Zavedati se okolice,

jo določati in spreminjati

(Mielenhausen 1999, 12).

Danes živimo v svetu, ki je poln elektronskih naprav, ki zvonijo, spuščajo najrazličnejše zvoke in glasove. Živimo v svetu nenehnih dražljajev. Količina medijev, ki jih uporabljamo vsak dan, nenehno narašča. Človekova sposobnost, da bi se ločil od teh naprav, pa se zmanjšuje. Zelo redko se »odklopi« od elektronskih naprav in neha govoriti z drugimi, da bi v tišini lahko zaslišal ptičje petje, padec kapljice vode ali pa otroški vdih. Ne preseneča, da so otroci tako glasni. Borijo se z glasnim svetom, prosijo, da so slišani, in sploh ne vedo, kako je, če so v tišini, ali pa ne vedo, kako je občutiti tišino. V montessori pedagogiki je pomembno, da si montessori pedagog vsak dan vzame čas, da z otroci govori tiho. Pomembno je, da otrokom privzgoji idejo tišine. S tem, ko razumejo zunanjo tišino, doumejo, kako lahko njihovi lastni gibi in njihov lastni glas razdre to tišino. Samo tako se otroci lahko naučijo kontrole nad svojimi gibi in glasom in istočasno razumejo, kakšen vpliv imajo na okolico.<sup>5</sup>

Maria Montessori je menila, da se kolektivno tišino ustvarja na temeljih individualne tišine. Ko je ta enkrat dosežena, je naloga montessori pedagoga, da pomaga otroku pri zavedanju skupinske ubranosti. Na tej stopnji so ustvarjeni pogoji za rast igre tišine. »Popolno tišino lahko dosežemo samo, če to hočejo vsi prisotni. Ena sama oseba lahko

---

<sup>5</sup> Prislunhimo izkušnji Marie Montessori, na podlagi katere je odkrila, kako pomembno je otroke naučiti ceniti tišino: »Nekega dne sem v učilnico prišla s štirimesečnim dojenčkom v rokah, ki sem ga vzela iz rok njegove matere na dvorišču. Mali je bil tesno povit v plenice, kot je bilo takrat običajno. Imel je rožnat okrogel obrazek in ni jokal. Tišina malega bitja se me je še posebej dotaknila. To svoje občutje sem hotela razdeliti z otroki v šoli. 'Poglejte,' sem rekla, 'niti glasu ne da od sebe.' Šalila sem se in dodala: 'Poglejte, kako je pri miru ... Vi gotovo ne bi mogli biti tako na miru.' Osupnilo me je, ko sem videla, kako nenavadno pozorni so postali otroci, ki so me gledali. Zdelo se je, kot da bi viseli na mojih ustnicah in da se jih je vse, kar sem rekla, globoko dotaknilo. 'Poglejte, kako diha,' sem nadaljevala, 'kako mehak je. Vi gotovo ne bi mogli tako dihati, da se ne bi nič slišalo ...' Otroci so bili presenečeni in negibni, zadrževali so dih. Bil je trenutek nenavadne tišine. Tiktakanje ure, ki ga navadno nismo slišali, se je jasno razločilo. Kot bi nam dete prineslo vzdušje tišine, kakršnega v običajnem življenju ne poznamo. Taka tišina je nastopila zato, ker smo bili vsi čisto pri miru, brez najmanjšega gibanja. Tu se mi je porodila želja, da bi tišino poslušali, da bi jo poustvarili. Vsi otroci so bili željni poskusiti. Ta njihova velika želja je verjetno kazala na notranji nagib, ki je hotel najti zunanji izraz. Dejansko je šlo za izraz njihovega globokega notranjega hrepenenja. V trenutku so vsi otroci obstali in onemeli, nadzorovali so celo svoje dihanje. Obstali so z vedrim in pozornim pogledom nekoga, ki meditira. Počasi so se v tišini začeli pojavljati prvi zvoki, glas vode nekje v daljavi, oddaljeno ščebetanje ptice. Ta pripetljaj je bil osnova za našo vajo tišine« (Montessori 2009, 123–124).

tišino uniči. Uspeh je torej odvisen od zavestnega in enotnega delovanja, od koder izhaja čut za družbeno solidarnost« (Montessori 2011, 274).

Gledano religijsko-zgodovinsko je tišina predpogoj za molitev in meditacijo v vseh večjih religijah. Poznamo duhovne vaje v tišini, molitev v tišini, meništvo (kartuzijani), Taizé, mistiko, pietizem.

Gledano kulturno-ekonomsko tišina nastopa znotraj upodabljalne umetnosti, npr. tihožitje, kot pantomima znotraj plesne izraznosti, v literaturi, v glasbi je najbolj znana kompozicija 4'33'' Johna Cagea. Tišina je prisotna kot tehnika v medicinsko-terapevtskem smislu. Znotraj ekonomsko-ekološko-političnega sistema pa je zmanjšanje oz. prekinitev onesnaženja s hrupom tudi eden od ciljev politike.

Ali je smiselno v vzgojnih ustanovah, kot so vrtci, pripraviti prostore tihega srečanja s samim seboj? Imajo klepetulje znotraj vrtcev boljše zmožnosti? Želi montessori pedagogika s pomočjo tišine spodbuditi kulturo dialoga in komunikacije? Je ta dimenzija, ki zajema tišino misli, tišino oči in tudi tišino dotika in jo velikokrat ne izkusi niti odrasel človek, sploh primerna za prakse v vrtcih?

Vzgojitelji in montessori pedagogi vedo, da je najtežja stvar za otroka, da se ne premika. To je za otroka težje kot doseganje usklajenega gibanja telesa. Zaradi tega se otrok uri skozi dolge vaje usklajenih gibov preden je sposoben doseči stopnjo, ko lahko gibe nadzira sam (Montessori 2005).

## **7.4 IGRA TIŠINE**

Prvi korak v pripravi tišine je priprava montessori pedagoga. Vse to izhaja iz preprostega dejstva, da človek da drugim lahko le nekaj, kar je v njem. Drugi korak je ustvariti pripravljeno okolje za tišino. To pomeni doseči dogovor vseh udeležениh; vse se izprazni, zavzame se udoben in sproščujoč položaj in vse se umiri. V tretjem koraku se montessori pedagog in otrok zavesta tišine v sebi in okoli sebe. In v četrtem koraku se tišina zaključí s tiho izgovorjavo imen otrok v skupini. Znotraj tišine v montessori okolju ni glasbe, tudi ni pogovorov o izkušnjah in ni besed (Montessori Inštitut 2012).

Učinki vaj v tišini znotraj montessori okolja:

- prefinjen občutek za zvoke in premike;
- višja disciplina od tiste, ki se jo dosega z ukazom;
- odpiranje novih doživljajskih svetov;
- odkrivanje miru v sebi in okrog sebe;
- občutljivost za potrebe drugih;
- občutljivost za smisel, ki se nanaša na bistvena vprašanja o življenju.

#### 7.4.1 SMERNICE ZA IGRO TIŠINE

- Montessori pedagog otrokom pove, da se bodo igrali igro tišine.
- Povabi otroke, naj se udobno usedejo na črto.
- Otrokom v skupini pove, da bodo skupaj ustvarili tišino in da naj sedijo udobno in tiho dihajo.
- Še preden se igre tišine prične, montessori pedagog otrokom pove, da bo na koncu igre tiho izgovoril ime vsakega od otrok. Otrok, ki je poklican, naredi nekaj, kar je dogovorjeno v ustanovi, v kateri se izvaja montessori program (Montessori Inštitut 2012).

Ko je tišina dosežena, montessori pedagog s tihim glasom izgovori ime otroka iz skupine. Velikokrat, ko obiskovalci opazujejo igro tišine, sploh ne razumejo, zakaj nekateri otroci vstanejo. Maria Montessori poudarja, da je to zato, ker je otrok izgovorjavo svojega imena pričakoval, a je bila izrečena v tako nežnem tonu, da jo je slišal le otrok. Velikokrat ob igri tišine tudi opazimo, da otroci zaprejo oči. S tem, ko imajo oči zaprte, se jim izostri sluh (Montessori 2015).

Ni nujno, da igra tišine vedno uspe. Vsakodnevna igra pa prispeva k razvoju motorike, saj se tu otroci učijo nadzorovanja svojega telesa in zavedanja, da so gospodarji svojih gibov. Pred igro tišine se otroci zberejo na črti.

Hoja po črti je sestavljena iz dveh glavnih stopenj:

- Vaje na črti, ki se izvajajo z različnimi pripomočki

Z namenom, da bi izboljšali držo otrok in ojačali njihove vratne mišice, se otroke spodbuja, da med hojo po črti nosijo različne predmete. Ti predmeti so lahko:

- zastavice različnih držav;
- pladenj z žlicami, na katerih so kroglice;
- pladenj s svečo;
- predmet na glavi (npr. knjiga);
- rožnat stolp v roki.

Otroci sprva hodijo po črti počasi, med njimi je dovolj velik razmik in po črti stopajo s celim stopalom. Postopoma se koraki zmanjšujejo, vse dokler po črti ne hodijo tako, da se peta ene noge dotika prstov druge noge. Stopala so vedno na črti, hrbtenica je zravnana in glava otroka v visokem položaju. Kar nekaj vaje je potrebno, da se doseže navedeno.

Opis vaj:

- Montessori pedagog na sredino elipse postavi stojalo z različnimi zastavicami držav in vsak od otrok, ki hodi mimo stojala, izbere svojo zastavico. Z iztegnjenimi rokami hodi z njo po črti. Aktivnost se lahko izvaja ob nežni glasbi.
- Montessori pedagog na pladenj položi žlico in v njo manjšo kroglico, npr. frnikulo ali nekaj podobnega. Otrok vzame žlico in skuša po črti hoditi tako, da kroglica ostane v žlici.
- Montessori pedagog v pečljate kozarce natoči vodo. Otrok drži kozarec za pecelj in hodi po črti tako, da se voda ne poliva.
- Montessori pedagog postavi na pladenj tudi zvončke, in ko jih otroci vzamejo v roke, po črti z njimi hodijo tako, da zvončki ne zvonijo.
- Otroci lahko tudi na svojih glavah nosijo košarice z npr. manjšimi predmeti in po črti hodijo tako, da med hojo ne padajo predmeti iz košarice po tleh.



- Prav poseben izziv pa je za otroka hoja po črti med tem, ko v rokah nosi rožnati stolp. Rožnati stolp ima v okolju montessori prav posebno mesto. Za otroke je izredno pomembno, če obvladajo hojo po črti tako, da nobena od kock rožnatega stolpa ne pade na tla.

Vaje se izvajajo menjajoče in ponavljajoče. Gre za prvo stopnjo hoje po črti.

- Vaje na črti, ki se izvajajo po ritmu glasbe

Glasba naj bi po mnenju Marie Montessori otroke dodatno motivirala, da uskadijo in izpopolnijo svoje gibanje na črti in tako razvijejo še večjo ravnotežje in koordinacijo telesa. Vsekakor je čudovito, če zna na glasbeni instrument igrati montessori pedagog, vendar glasba, ki je predvajana na iPodu, ravno tako služi temu namenu.

Sprva se glasbo uporabi za spontane gibe med hojo po črti, kasneje in z vajo se otroci naučijo gibati skladno s spreminjajočo glasbo.

Namen vseh dejavnosti na črti je razvijanje grobe in fine motorike, razvijanje veščin poslušanja, koordinacija, zavedanja telesa in smisla notranje discipline, obvladovanje telesa v gibanju in ravnotežje.

Črta se izvaja, ko montessori pedagog opazi, da pade otrokom koncentracija oz. ko se zaključi neki cikel dela. Po skoncentriranem delu se otroci na ta način sprostijo. Po otrokovem delu z materialom, ko je senzorno obremenjen, je igra tišine pravzaprav kontrastna izkušnja (Montessori Inštitut 2012).

Notranje življenje otroka »se izgrajuje z integracijo osebnosti, ki je dobro uglašena z zunanjim svetom. Beg uma iz resničnosti, je beg iz zdrave normale. V cvetočem svetu domišljije ni kontrole napak, ni ničesar za koordinacijo misli. Življenje v domišljijem svetu, kakor napačno poimenujemo beg iz resničnosti, pomeni hiranje organov, od katerih delovanja je odvisno duševno življenje« (Montessori 2011, 279).

## 7.5 ČUJEČNOST

Čuječnost (ang. *Mindfulness*) je stanje aktivne pozornosti na ta trenutek. Ko je človek čuječ, se vsega svojega doživljanja zaveda, ne da bi ga poskušal spremeniti, se mu

izogniti ali ubežati. To pomeni, da se zaveda svojega notranjega in zunanjega okolja. Tako poskuša postati (in ostati) povezan s svojimi zunanjimi čutili vida, sluha, okusa, vonja in dotika in s svojimi notranjimi čuti čustvovanja in razmišljanja. Čuječnost je lahko že nekaj tako preprostega, kot je npr. gledati okoli sebe in opazovati, kaj tam je. Sofisticirane raziskave slikanja možganov kažejo, da čuječnost izboljšuje možgansko anatomijo. Kadar je človek zelo pozoren, možgani sproščajo nekaj, kar se imenuje nevtropni faktor (BDNF) – kemično snov, pomembno za nevroplastičnost možganov. Ta se ne sprošča, če opravlja več dejavnosti hkrati (Kang 2016).

Lillardova (2011) pravi, da je tako v starodavnih praksah (v budizmu čuječnost imenujejo srce meditacije; a ni nujno, da čuječnost povežemo z budizmom ali s katerim drugim verstvom) kot tudi v montessori pedagogiki ključna globoka koncentracija. Maria Montessori je bila prepričana, da je ravno koncentracija tista, ki vodi v normalizacijo otroka.

Pomeni pa tudi, da so bili otroci v svojem vedenju dejavni nosilci miru. Termin si je Maria Montessori sposodila iz antropologije. Bila je prepričana, da takšno vedenje izhaja iz koncentriranega dela, ki ga otroci izvajajo. Ko enkrat delajo nekaj kar jih prevzame, se popolnoma spremenijo in pomirijo (Lillard 2011).

Da bi lahko podprla stanje globoke koncentracije pri otroku, je Maria Montessori uvedla 3-urne intervale dela. Pristop k delu v tradicionalnih vzgojnih in šolskih ustanovah poteka v veliko krajših intervalih (45 minut) in je narekovano od zunanje osebe – vzgojitelja, učitelja. Opazovanje otrok v montessori sobi, ki delajo z materialom, ki jih pritegne, veseli in usmerja, odkriva moč razvoja daljših koncentriranih obdobij pri otroku (Lillard 2011).

Tehnike čuječnosti vključujejo in aktivirajo vse čute; zaznavanje z vsemi čutili je močno poudarjeno. Pomembno pa je tudi, na kakšen način so v dejavnost vključene človekove motorične sposobnosti, kot je hoja pri meditaciji in določene drže telesa pri meditaciji, molitvi ali jogi. Senzorični sistem se tako poveže z motoričnim sistemom telesa, kar povezuje telo in um. Psihologija danes osvetljuje, kako zaznavanje vpliva na telesno dejavnost in obratno (Glenberg 1999; Niedenthal in drugi 2005 v Lillard 2011).

Temeljna prvina montessori pedagogike je zaznavanje, ki je povezano z motoričnimi dejavnostmi.

Triletni otroci se učijo razlikovati med različnimi vonji, zvoki, barvami, teksturami blaga, in sicer najpogosteje tako, da med njimi iščejo pare. Velikokrat je pri takih igrah vključeno celo telo ali pa imajo tudi katero od čutil zastrto, npr. prevezane oči, ko delajo z različnimi teksturami blaga ali iščejo pare. Z večanjem težavnostne stopnje tako še bolj ostrijo čutila in istočasno izboljšujejo spomin, ki povečuje pozornost.

Področje vsakdanjega življenja v montessori pedagogiki zajema cel spekter senzomotoričnih izkušenj. Še posebej so otrokom predstavljeni izrazi vljudnosti in spoštovanja. To zajema: stisk roke, pozdrav gostov, kako postreči gosta, kako nežno govoriti, kako se predstaviti, kako prekiniti, premotiti nekoga, kako odpreti in zapreti vrata, kako pokazati hvaležnost, kako zehati v družbi, kako se opravičiti, kako prositi za dovoljenje in kako rešiti nesoglasje. Otroci se skozi predstavitev, ki jo izvede montessori pedagog, seznanijo s posameznimi koraki, ki jih določena predstavitev zaobjema. Posredni namen nekaterih izmed teh predstavitev je razvoj otrokovih socialnih spretnosti in zavedanje potreb drugih.

Pri predstavitev osnovnih gibov iz ravnotežja pa so otroku predstavljene naslednje predstavitve: nošenje pladnja, zvijanje in razvijanje preproge, nošenja stola in mize, nošenje škarij, presipavanje trdih snovi, prelivanje, prelaganje z roko, prelaganje z žlico, delo s prijemalkami, kapalko in veliko pipeto idr. A predvsem hoja po črti in igra tišine iz istega področja sta tista, ki najbolj odzvanjata in sta najbolj posebna (glej 7.4.2).

Posebna pozornost na gibanje v montessori ustanovah globoko korelira z starodavnimi praksami čuječnosti, kjer je pozornost na vsakem gibu telesa.

V dobro urejeni montessori sobi so otroci povabljeni k čuječnosti pri vsakem koraku, ki bi lahko vplival na druge. V tem okolju pride večkrat do dela na pladnju. Material na pladnju zahteva previdno stopanje po prostoru. Ko pridejo otroci s pladnjem v rokah do svojega mesta, so povabljeni, da previdno postavijo vsaj del materiala na določeno mesto. Vse to daje slutiti podobnost z japonskimi obredi pitja čaja. Če v montessori prostoru ni dovolj miz, kjer bi delo potekalo, uporabljajo tudi preproge. Delo na preprogah poteka podobno kot delo na mizah, le da otroci okrog njih pazljivo stopajo in so ob tem pozorni, da ne motijo dela drugih otrok. Ko otrok z delom konča, previdno postavi material nazaj na pladenj, ga odnese na predvideno mesto in se vrne k preprogi,

da bi jo zvil in odnesel v košaro s preprogami. Tudi prakse čuječnosti posvečajo podobno skrb izbranim gibom (Lillard 2011).

V javnih vzgojnih ustanovah ni zaznati takšnega poudarka pri pridobivanju izkušenj na senzomotoričnem področju. Predmeti, kjer je otrokom dovoljeno vključevanje celega telesa, so likovna umetnost, glasba in športna vzgoja. Do prvega razreda otroci pridobivajo znanje večinoma v sedečem položaju. Prav tako v javnih ustanovah ne posvečajo posebne pozornosti razvijanju čutil pri posameznem otroku. Montessori pedagogika pa gibanje vključuje v vse svoje dejavnosti. Še več, aktivnosti s področja vsakdanjega življenja v montessori pedagogiki so tista, ki povezujejo um in telo in so podlaga za vse nadaljnje delo. Maria Montessori gibanje telesa in uma imenuje sintetično gibanje. Le-to pomaga otroku pri koordinaciji njegovega telesa. S kompleksnostjo dejavnosti se mora otrok še bolj potruditi in se dalj časa koncentrirati. Večja koordinacija gibanja otroku omogoča lahko in veselo učenje, saj je prepričan, da zmore. Zato se loteva vedno večjih izzivov. Vse to pa zahteva od otroka ponavljanje dela in s tem raziskovanje (Lillard 2011).

Vse starodavne prakse so dajale velik pomen vsakodnevnim opravilom. Dejavnosti vsakodnevnega življenja pa so tudi tisto področje, ki je tudi osnova montessori pedagogike. Že malčki hrano, ki si jo sami pripravijo, odnesejo na krožniku k mizi in za sabo pripravijo tako krožnik kot stol, na katerem so ob hranjenju sedeli, in tudi pobrišejo vse morebitne ostanke hrane, ki so ostali na mizi. Izkušnje iz vsakdanjega življenja so izjemnega pomena, saj vsebujejo cilj, kateremu se otrok skozi ponavljanje svojih dejanj približuje. Takšne usmerjenosti v javnih ustanovah ni veliko. Pa tudi ni pozornosti glede usklajenosti telesa in uma za doseg nekega cilja. Namesto tega je poudarjeno poslušanje (Lillard 2011).

Podobnost montessori pedagogike s praksami čuječnosti je tudi v preprostosti in odsotnosti vnaprejšnjega presojanja. Pri praksah čuječnosti je pri meditacijah v budizmu vsa pozornost na vdihu in izdihu. V pedagogiki montessori pa imajo na razpolago le material v prostoru.

Prakse čuječnosti ne poznajo nikakršnih sodb in obsodb v smislu dobro-slabo. V tradicionalnih vzgojnih ustanovah pa so otroci neprenehoma pod vplivom učiteljev, ki jih presojujejo z ocenami, zvezdicami itn. Montessori pedagogika se zunanji avtoriteti

izogiba na več načinov. Na razpolago so materiali, ki sami vsebujejo kontrolo napake. Če otrok znotraj dela ne bo opazil, da med delom ponavlja napako, ga montessori pedagog ne bo opomnil, da nima prav, ampak mu bo brez odvečnih besed material znova predstavil (Lillard 2011).

Naslednja podobnost med montessori pedagogiko in praksami čuječnosti je učenje z zgodbami, ki ga najdemo predvsem v osnovnih šolah z montessori programom. V montessori vrtcu se otroci srečajo le z nekaj zgodbami.

Možno je, da je bila Maria Montessori tu pod vplivom tradicij iz Indije, saj je bila med drugo svetovno vojno prisiljena zapustiti Italijo in je v Indiji ostala kar nekaj let. Tudi pedagog v montessori okolju je poklican, da se duhovno izpopolni. Zaželeno je, da je montessori pedagog dober opazovalec, ki zna slediti otroku in opaziti, kdaj je nastopil pravi čas, da mu predstavi naslednje, nove izzive (Lillard 2011).

## 8 OSEBNOST PREDŠOLSKEGA OTROKA V MONTESSORI PEDAGOGIKI

V opisovanju montessori sistema je težko izpostavljati pomembnost enega dela pred drugimi. Celoten sistem montessori pedagogike je kot organizem in kot tak je vsak del v njem pomemben, saj gre za živi sistem. Označuje ga raznolikost v celoti, kar je značilnost vseh živih organizmov. Vseeno pa moramo neprenehoma ozaveščati ključno stvar, na katero je opozarjala tudi Maria Montessori, in ta je, da obstaja temeljna razlika med otrokom in odraslim. Ta razlika je, da je otrok v stalni rasti in preobražanju, medtem ko je odrasel človek dosegel svoj razvoj (Standing 1984).

Zakaj je tako pomembno, da imamo tako dolgo in naporno otroštvo v primerjavi z ostalimi bitji na Zemlji? Kaj se dogaja v tem času?

Kaj je mogoče reči o obdobju od rojstva do šestih let? Šola se zanj še ne zanima – od tu tudi ime »predšolsko obdobje«, kar pomeni »zunaj dosega uradnih institucij«. Zanimanja za duševno življenje otrok v smislu družbenega vprašanja preprosto ni. Poleg tega družba trdi, da otroci pripadajo domu in ne državi (Montessori 2011).

Tako je obdobje otroštva povzela Maria Montessori. In zares, še dobrih trideset let nazaj znotraj sociologije sploh ni bilo nikakršnih študij o otroštvu. Jens Qvortrup (Qvortrup v Corsaro 2011) pravi, da otroštvo ni bilo samo prezrto, temveč tudi marginalizirano. Odrasli so na otroštvo gledali s pogledom, usmerjenim v prihodnost, v smislu, kaj bodo otroci postali. Pogled odrasle osebe, ki bi na otroštvo gledala kot na dragoceno obdobje, je redek. In tako je bilo obdobje otroštva pahnjeno na rob družbene strukture in povsem zanemarjeno. Šele povečano zanimanje za oblikovanje novih konceptov otroštva v zadnjih nekaj letih je preusmerilo tradicionalni-deterministični pogled socializacije otrok v konstruktivističen pogled, kjer je otrok razumljen in viden kot dejaven, kreativen družbeni nosilec, ki kot takšen ustvarja lastno otroško kulturo in istočasno prispeva k človeški družbi (Corsaro 2011).

Maria Montessori je glede na čas v katerem je živela, o zgodnjem otroštvu odkrila nekaj neverjetnega. Otroek v prvem obdobju človekovega razvoja poseduje um, ki je sposoben vsrkavanja. To njeno odkritje značilnosti prvega obdobja človeškega razvoja je

pomembno, ker vpliva in oblikuje človekov značaj. Zato je potrebno otroku v tem obdobju pomagati, in sicer ne zato, ker bi ga imeli za šibko bitje, temveč zato, ker je obdarjen z veličastnimi ustvarjalnimi energijami, ki so po svoji naravi tako krhke, da potrebujejo ljubečo in inteligentno skrb (Montessori 2011).

Družbe, ki priznavajo otroštva in spoštujejo obdobje otroštva ter otroka znotraj tega obdobja sprejemajo takšnega, kot je, so družbe, ki bodo najbolj celovito vstopale v prihodnost. Otroci so naša prihodnost. Obogateno življenje otrok bo vplivalo na to, da bodo dejavnejši in bodo prispevali k polnosti življenj tudi odraslih ljudi. V tem smislu je prihodnost otroštva v sedanjosti (Corsaro 2011).

Maria Montessori je z opazovanjem celoten otrokov razvoj, ki zaobjema razvoj otroka od 0 let do njegovega 24. leta starosti, razdelila na štiri različne stopnje:

1. razvojna stopnja od 0 do 6 let: zgodnje otroštvo;

a) 0–3 leta Srkajoči um (nezavedno)

b) 3–6 let Srkajoči um (zavestno)

2. razvojna stopnja od 6 do 12 let: otroštvo;

3. razvojna stopnja od 12 do 18 let: adolescenca;

4. razvojna stopnja od 18 do 24 let: zrelost.

Zgodnje otroštvo, kateremu se v tem diplomskem delu, se znotraj montessori pedagogike deli v dve podobdobji. Znotraj montessori pedagogike je to obdobje edinstveno z edinstvenimi značilnostmi. Otroci v tem obdobju posedujejo srkajoči um, kot je fenomen opisala Maria Montessori. Značilnost tega obdobja je zmožnost vsrkavanja vseh elementov, tj. psihičnih, mentalnih, duševnih, iz okolja in to brez posebnega navora. Sama narava tega obdobja je polna skrivnosti, ki postajajo tem bolj skrivnostne, kolikor bolj se vračamo v sam nastanek življenja (Standing 1998).

V tem obdobju je otrokov um v nenehnem vsrkavanju vtisov iz okolja. Ob tem v otroku še ni volje in ni zavestnega. Vse to se mora v otroku šele vzpostaviti. V obdobju od 0 do 3 otrok brez posebnih naporov vsrkava vse, kar potrebuje za svojo rast. Ko pa se otrok odpre v drugo razvojno stopnjo, od 3 do 6, pa nastane ključna razlika. Do starosti treh

let ga vodijo njemu lastne sile, od tretjega leta naprej pa otroka vodi njegov ego, a je še vedno v obdobju samoizgradnje. Ključna razlika s prejšnjim obdobjem je tu uporaba otrokovih rok. Roke so postale instrument možganov in orodje človeške inteligence. Skozi delo z rokami, ki obogati otrokovo izkušnjo, se otrok tudi razvija (Standing 1998).

V obdobju od 0 do 6 gre predvsem za samooblikovanje človeškega posameznika. V polnem pomenu besede otrok v tem obdobju še ni družbeno bitje. Naša neposredna pomoč otroku v tem obdobju ni tako pomembna. Vse, kar otrok v tem obdobju potrebuje, je možnost za svobodno delovanje brez poseganja odrasle osebe. Da pa bi temu kriteriju popolnoma zadostili, je najbolje, da ima otrok v tem obdobju posebej zanj pripravljeno okolje, kjer lahko svobodno izbira in ustvarja socialne stike. Svoboda v tako pripravljenem okolju ga ne opremi le z znanjem, kako lahko sam kaj naredi, temveč mu zagotovi tudi vse potrebne moralne in družbene standarde in napredek v smislu kulture. Ker otrok v tem obdobju še vedno poseduje srkajoči um (vendar zdaj skozi delo z rokami), se nauči pisanja, branja, osnovnih matematičnih operacij in veliko ostalih stvari spontano in brez posebnega napora (Standing 1998).

S ciljem, da dosežemo otrokovo samo-oblikovanje, se v tem obdobju spodbuja individualno delo. Vse to je v montessori pedagogiki doseženo skozi delo na naslednjih področjih: zaznavanje, jezik, matematika, vsakdanje življenje, umetnost in znanost, kot smo videli v prejšnjih poglavjih.

Oglejmo si bolj podrobno, kaj je značilno za osebnost človeka in kako vpliva na njen razvoj že izgraditev osebnosti predšolskega otroka.

## **8.1 SOCIALIZACIJA IN OBLIKOVANJE OSEBNOSTI**

Musek pogosto podarja, da je vsak posameznik poklican, da se izoblikuje v kompleksno telesno in duševno (psihofizično) celoto, v osebnost. Le tako je potem sposoben soočiti se z zapletenimi življenjskim situacijam in dogajanjem. Poleg procesa socializacije je za normalni razvoj posameznika pomemben »proces individualizacije, v katerem se razvije posameznikova osebnost, njegove temeljne in njegove posebne, enkratne značilnosti,



njegovi interesi, njegova volja, njegova čustva, njegova miselnost, njegov značaj in temperament, njegove sposobnosti, njegova znanja in spretnosti« (Musek 1993, 12).

V proces socializacije in oblikovanja osebnosti so vključene različne osebe (starši, bratje in sestre, vzgojitelji, učitelji, vzorniki itd.) in družbene institucije (družina, vrtec, šola itd.). Vsi ti »usmerjajo moralni, značajski in osebnostni razvoj posameznika, ga torej vzgajajo in izobražujejo – usmerjajo k pridobivanju potrebnih znanj, veščin in spretnosti. V procesu socializacije poteka vse bolj pomembna tudi lastna aktivnost (samodejavnost) posameznika in izoblikovana osebnost je v precejšnjem obsegu rezultanta samovzgoje in samoizobraževanja« (Musek 1993, 3).

Osebnost si lahko zamišljamo kot nekak superorganizem, nekakšno piramido ali kvader, ki se razteza v treh ravneh oz. dimenzijah (Musek 2005). Prva dimenzija je naravno, biološko, telesno dogajanje v osebnosti. Označujejo jo temeljne, biološke potrebe, strasti in nagoni za preživetje, ki jih ima človek in pomenijo gibalno njegove osebnosti. Druga dimenzija osebnosti zajema socialni vidik, človekovo družbeno integriranost, njegovo interpersonalnost. Gre za značilnosti, motive in ravnanja, ki regulirajo posameznikove odnose z drugimi, medosebne odnose in socialno sožitje. Tretja dimenzija osebnosti zajema duhovno delovanje, človekov um, intuicijo ter različne vidike, oblike in stopnje zavesti. Med te spadajo npr. motivi, ki omogočajo urejanje človekove osebnostne in duhovne rasti, »njegovo samouresničevanje in njegovo iskanje življenjskega smisla. To razsežnost označujejo duhovni in kulturni ideali, človekova duhovna kultura, zlasti človekove vrednote in nenazadnje tudi tisti cilji, ki presegajo običajno eksistenco in jo projicirajo v transcendenco« (Musek 2005, 34–35).

Treba se je zavedati, kot pravi Musek, da si osebnosti ne moremo predstavljati brez katere od teh treh dimenzij, še posebej ne brez duhovne.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Musek (2005, 35): »Pri tem se je treba zavedati, da predstavljata narava in družba temelje, brez katerih seveda ni obstoja ne osebnosti, ne človeka – toda osebnost v pravem pomenu besede se ne more razviti, če se ne razteza tudi v tretjo dimenzijo, v dimenzijo duhovnega prostora in duhovne kulture.« Človek je vedno nekaj celostnega: »V posameznikovem osebnostnem razvoju se posamezne dimenzije osebnosti postopno začnejo prekrivati in združevati. Dimenzije, ki so v začetku zgolj potenciali, se v teku razvoja vse bolj jasno oblikujejo in povezujejo. Pri tem je njihovo povezovanje bolj ali manj uravnoveženo. Morda je najustreznejši izid tega razvoja tak preplet biološke in socialne razsežnosti, ki obenem tudi najbolj ustreza posameznikovi duhovni naravi – konkretno npr. preplet naravnih, nagonskih impulzov (biološka dimenzija), težnje po pripadnosti, moči in uveljavljanju (socialna dimenzija), ki hkrati tudi

Poznamo različne vire osebnosti. Notranji vir osebnosti so lahko npr. vrojeni instinkti, potrebe, nagoni, lahko so to cilji, motivi, vrednote in ideali, lahko pa so to tudi notranje dispozicije, poteze in dimenzije. Zunanji vir so lahko razni dražljaji, lahko so to kompleksne situacije (sklopi dražljajev), lahko pa je to predvsem socialno in kulturno okolje (Musek in drugi 1998).<sup>7</sup>

Kako pomembne so vrednote, pa ugotavlja tudi sociologinja Alojzija Židan, ki pravi, da so vrednote pomembne tako za delovanje družbe kot posameznika v njej. V družbi, v kateri živimo, postajajo tudi vse bolj pomembne vrednote sobivanja. S tem, ko smo danes globalno (so)odvisni, smo tudi soodgovorni za vsesplošno dobro človeške družbe (Židan 2015).

Živimo v času, ko v vse pore novodobnega človeka pronica tudi pojav novih tehnologij. Pojav novih tehnologij vpliva tudi na vzgojne procese človeka. Vzgoja prek novodobnih medijev je danes drugačne vrste, kot se je to dogajalo v preteklosti, še posebej je drugačna od časa, v katerem je živila Maria Montessori. Sociologinja Alojzija Židan pravi, «da bodo v globalni družbi imele v prihodnje novodobne medijske tehnologije zelo pomembno vlogo pri vrednotnem oblikovanju vseh osebnosti ljudi, ne le mladih» (Židan 2015, 29).

Spomnimo, Maria Montessori je otroštvu pripisovala izjemen pomen. Da bi otrok v tej starosti lahko dosegel svoj potencial v polnosti, potrebuje plemenito vodstvo in bogato okolje. Tako se oblikuje dober temelj otrokove osebnosti.

Ob tem se lahko upravičeno vprašamo, kako novodobni čas oblikuje otrokovo osebnost z dostopom do elektronskih vsebin? Se odnos med otrokom in med osebami znotraj socializacije na ta način lahko plemeniti? In navsezadnje, kako na otrokov možganski

---

najbolje ustreza posameznikovim duhovnim ciljem, idealom in vrednotam (ljubezni, lepoti, resnici, znanju, ustvarjanju in upanju ...)» (Musek in drugi 1998, 10).

<sup>7</sup> »Med gibalni našega ravnanja so na eni strani potrebe in druge vzpodbude, ki nas silijo k določenim aktivnostim in obnašanjem. Obstaja pa še precej drugačna vrsta gibal oziroma motivacijskih pojavov. Ta nas ne potiska v ravnanje, ampak deluje na nas s svojo privlačno močjo. V zgodovini človeške misli so pomembni misleci usmerjali pozornost zdaj k eni, zdaj k drugi obliki motiviranja. Medtem, ko so za ene glavna gibalna človekovega obnašanja instinkti, nagoni, potrebe in drugi motivi potiskanja, so videli drugi glavna gibalna v ciljih, smotrih, vrednotah, načelih in idealih« (Musek in drugi 1998, 4).

razvoj vpliva drsanje po ekranu z enim prstom roke, medtem ko ostalih devet prstov ostaja v mirovanju?

## 8.2 OSEBNOST, SAMOPODOBA IN SAMOSPOŠTOVANJE

Musek razlikuje med osebnostjo in podobo, ki si jo naredil človek o sebi. Osebnost je nekaj objektivnega, je to, kar dejansko človek je. Samopodoba pa je posameznikov pogled na to, kdo je in kakšen je. Zaobjema človekove predstave, zaznave, misli, pojmovanja in prepričanja o sebi, pa tudi čustva, ki jih goji do sebe, vključno s tem, kako vrednoti samega sebe. Samopodoba je zelo kompleksen pojav, še bolj pa odnos med osebnostjo in samopodobo (Musek 2005).<sup>8</sup>

Razliko med samopodobo in samospoštovanjem je prvi izpostavil William James. V svoji teoriji Delitve jaza je definiral samospoštovanje, ki po njegovem pomeni vrednotenje samega sebe, torej pripisovanje nekega predznaka samemu sebi na lestvici pozitivno-negativno. Trdil je (1890), da imamo težnjo po vzdrževanju pozitivne samopodobe, ki jo raziskave vse do danes niso omajale (Musek 2005). »V svojem osebnostnem razvoju oblikuje posameznik zavest o sebi, oblikuje svojo samopodobo in identiteto. Samopodoba in identiteta predstavljata osrednjo duševno strukturo osebnosti. Pomenita tisto, kar včasih imenujemo naš 'jaz'. Kot imamo pojmovanja o drugih in o svetu, tako jih imamo tudi o sebi« (Musek in drugi 1998, 15).

Človekova osebnost, samopodoba in samospoštovanje se razvijajo od malega in naj bi se dovršili tako, da bi odrasli in zreli osebnosti pomagali v življenju poiskati njeno poslanstvo.

Že od vrtca naprej naj bi otroke usmerjali v ustvarjanje pozitivne samopodobe, vendar »spodbujanje pozitivne samopodobe ne glede na posameznikovo obnašanje ni dobro. To

---

<sup>8</sup> »Samopodoba je kompleksen pojav, eden od najkompleksnejših, kar jih poznamo. To je razumljivo, saj se nanaša na osebnost, ki je tudi sama izjemno kompleksen pojav. Kompleksen je tudi odnos med osebnostjo in samopodobo. Samopodoba se nanaša na osebnost, pomeni posameznikovo duševno zrcaljenje osebnosti (v njenih telesnih, vedenjskih in duševnih razsežnostih), vendar pojav samopodobe prav zato, ker je subjektivna podoba osebnosti, seveda ne vključuje osebnosti kot objektivnega pojava. Ne velja pa obratno, kajti osebnost kot pojav obsega tudi človekove trajne duševne značilnosti in torej zajema tudi samopodobo. V tem smislu je samopodoba del osebnosti. Sodi namreč med najpomembnejše notranje standarde, merila in gibala, ki usmerjajo naše doživljanje in obnašanje« (Musek 2005, 129).

lahko pripelje do neodgovornega obnašanja, ki se ne meni za negativne posledice« (Musek 2005, 170).

Raziskave v psihologiji govorijo v prid velikemu pomenu, ki ga imata samopodoba in samospoštovanje za medosebne odnose. Samospoštovanje je torej smiselno spodbujati kot tako, da ga usmerjamo k obnašanju, ki spoštovanje zares zasluži (Musek 2005).

Težnja po pozitivni samopodobi je univerzalna, saj se potreba po njej kaže od antičnih časov do danes (Musek 2005). Maria Montessori spodbuja razvoj pozitivne samopodobe skozi lastno delo in stvarne dosežke. S tem, ko skozi lastno delo z materiali, ki so na voljo v montessori okolju, otrok dosega uspeh, sam odkrije lastno vrednost in svoje talente (Lillard 1972).

Ko vzgojitelj ali montessori pedagog otroke usmerja k idealom in ustvarja napetosti med cilji in nalogami, ki jih bodo v življenju morali opravljati, dobijo tudi osebne poteze otrok pozitivne karakteristike. Otroci postanejo sposobni za toleranco, pridobivajo zmožnosti za boj pri doseganju ciljev, postanejo odporni proti prikrajšanosti in učijo se čakati in delati za svoje cilje (Zalokar Divjak 1998). Določene lastnosti, ki jih pri otroku vzgojitelj ali montessori pedagog spodbuja in neguje, gotovo vplivajo na to, kako se bo otrok znašel kasneje v vedno bolj kompleksnem svetu. Vsekakor »miselna čvrstost z optimistično naravnostjo lahko premaga še tako težke ovire. Poštenost, dobrosrčnost, sočutnost, samozavest in zavedanje, da lahko obvladamo še tako težke razmere, nam pomagajo preživeti tudi takrat, ko je hudo« (Bregant 2015, 27).

## 9 EMPIRIČNA RAZISKAVA – INTERVJUJI

Svoje delo smo v veliki meri izoblikovali teoretično, pri čemer sem črpala iz literature, ki je na voljo. Ker pa sem želela v svoje diplomsko delo vključiti tudi osebne poglede strokovnjakinj, ki imajo izkušnje ob delu z otroki, sem za kvalitativno metodo raziskovanja izbrali intervju. Vprašanja, ki sem jih znotraj intervjuja postavljala, se dotikajo tudi tem, ki sem jih teoretično obravnavala. Z vključitvijo teh tem oz. elementov montessori pedagogike v intervjuje, želim preveriti teoretični del diplomskega dela in videti, če se teorija potrjuje v praksi in kakšne konkretne izzive nudi za današnji čas in prostor.

Vsak od intervjujev je bil izveden posamezno. Srečanje je bilo dogovorjeno.

### 9.1 1. INTERVJU

**1. Nam lahko, prosim, zaupate vaše dosedanje delovne izkušnje, ki jih imate z delom z otroki (leta zaposlitve, ustanove, v katerih ste delali, in starostne skupine, ki ste jih vodili)?**

V vzgoji in izobraževanju sem zaposlena od leta 1989, ko sem zaključila študij na Pedagoški akademiji, smer predšolska vzgoja. Moja prva služba je bila na delovnem mestu vzgojiteljice, v oddelku štiriletnikov. Po porodniškem dopustu pa sem opravljala tako dela pomočnice vzgojiteljice kot vzgojiteljice. Največkrat pa sem delala v takrat še aktivnih oddelkih Male šole oz. oddelkih priprave na šolo. Tako z otroki, ki so bili vključeni v vrtec, in tistimi, ki so obiskovali samo zunanjo malo šolo. Na svoji službeni poti sem poleg rednih oddelkov vodila tudi Cicibanove urice, to so kratka srečanja otrok, ki ne obiskujejo vrtca. Cicibanove urice potekajo dvakrat tedensko po dve uri. Leta 2003 sem nastopila na novem delovnem mestu pomočnice ravnateljice vrtca. Ker pa sem po duši še vedno vzgojiteljica, še naprej vodim oddelke Cicibanovih uric ter krijem odsotnosti strokovnih delavk.

**2. Se strinjate s trditvijo, da vzgojni proces v predšolskem obdobju pomaga izoblikovati otroka, ki raste v vse bolj zrelo, odgovorno, radovedno, ustvarjalno osebnost, osebno, odprto do drugih ljudi, in osebno, zvesto vrednotam?**

Se strinjam, seveda ob močni in ljubeči podpori staršev.

**3. Če ste odgovorili pritrdilno na prejšnje vprašanje, vas prosimo, da opišete, na kakšen način se to udejanja v vaši ustanovi?**

Vrtec je idealna pomoč staršem pri vzgoji, izobraževanju in varstvu njihovih otrok. Vsi zaposleni v vrtcu se trudimo, da je naše delo usmerjeno na otroka, da mu pomagamo, da bo odrasel v poštenega, delovnega in srečnega odraslega človeka.

**4. Kaj vam osebno pomeni vzgoja za socialne spretnosti otroka?**

Sama sem mnenja, da je to področje eno izmed najpomembnejših spretnosti, ki jih moramo dati otroku. Smo v nenehni interakciji z okoljem, soljudmi in dobra pripravljenost na sobivanje, je dobra popotnica za življenje.

**5. Če ste sami obiskovali vrtec, vas prosimo, da nam zaupate, kakšni so vaši spomini nanj. Kaj je tisto, kar vam ostaja od vaše izkušnje vrtca v sedanjem življenju?**

Vrtca nisem obiskovala.

**6. Se spomnite svoje najljubše igre iz svojega otroštva? Kako je ta igra vplivala na vas?**

Z veseljem lahko zatrdim, da sem imela lepo otroštvo. V naši ulici je bilo takrat veliko otrok moje starosti. Kaj mi je najbolj ostalo v spominu? Predvsem svobodna igra v bližnjem gozdu, kjer smo otroci preživeli veliko časa. Igrali smo se vojno med »partizani in nemci«. Vedno sem bila medicinska sestra. In čut do soljudi in ljudi v stiski me spremlja tudi danes.

**7. Na kakšen način gradite sodelovanje in komunikacijo med otroki v skupini, za katero ste odgovorni?**

V prvi vrsti se skušam vživeti v otroke. Kako razmišljajo, dojemajo svet okrog sebe, kako čustvujejo. Vedno jih vključujem, da skupaj odločamo o delu in o življenju v skupini. Upoštevam njihova mnenja, predloge (seveda, če so izvedljivi). V prvi vrsti otroke spoštujem in to otroci tudi začutijo. In komunikacija zagotovo steče.

**8. Kako kot vzgojiteljica rešujete nesoglasja v skupini otrok, za katero ste odgovorni? (Lahko navedete tudi primer iz prakse.)**

Različno. Odvisno od situacije. S pogovorom z otroki, ki so v konflikt vpleteni. Včasih tudi dopustim, da konflikt otroci poskusijo rešiti sami. Kot neko tiho vodilo pa mi je, da ravnam tako, kot bi želela, da bi drugi ravnali z mano ali mojim otrokom. Zelo redko ali skoraj nikoli pa otrok ne kaznujem.

**9. Kaj je za vas kot vzgojiteljico največje zadovoljstvo ob delu z otroki?**

Če si z otroki s srcem, je to lahko najlepša služba na svetu. Lepo mi je, ko se skupaj smejemo, veselimo, ustvarjamo, učimo. Ko se veselimo uspehov in smo skupaj žalostni. Pravzaprav ne morem opredeliti, kaj je tisto, kar mi daje največje veselje.

**10. Je po vašem mnenju čas v predšolski vzgoji sploh primeren za spoznavanje pripadnosti in graditve skupnosti? Če to udejanjate pri svojem delu, lahko, prosim, opišete, na kakšen način?**

Seveda je. Že sama pripadnost določenemu oddelku gradi otrokovo skupnost. Smo pripadni svojemu oddelku, svojemu vrtcu, svojim prijateljem, vzgojiteljem. Pripadnost gradimo lahko na vsakem koraku, od takrat ko se otrok poslovi od staršev, pa do trenutka, ko odide iz vrtca.

Vsako jutro se z otroki dobimo v jutranjem krogu, kjer si izmenjamo novice, povemo, ali smo danes dobre volje ali mogoče ne. Ugotavljamo, koliko otrok je odsotnih, oblikujemo, kaj bi radi delali oz. kaj bi se radi igrali. Sodelujemo tudi z otroki iz drugih oddelkov, šolo, starejšimi.

**11. Bi lahko v svojem delu opisali trenutek, ko se vam je zdelo, da ste bili uglašeni tako navzven kot navznoter? Se vam to pogosto dogaja?**

Ko delam z otroki, zelo pogosto.

**12. Se vam osebno zdi vzgajanje za molk in tišino pomembno za otroka? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko, prosim, opišete, kako udejanjate to v vaši ustanovi?**

Vsak človek potrebuje v določenem času tudi molk in tišino. Tako tudi otrok. V igralnicah imamo koticke, ki so namenjeni temu, da se otrok umakne, da je lahko sam. V svoje delo uvajamo tudi otroško jogo, ki spodbuja otroke k tišini in prepoznavanju lastnih občutkov. Po kosilu imamo organiziran tudi počitek, ki ni namenjen samo počitku, ampak tudi temu, da se otrok umiri, se umakne v tišino, in ko začuti da je dovolj, tudi vstane in odide k igri.

**13. Velikokrat opazate, da otroka kakšna dejavnost v vaši skupini popolnoma prevzame? Kako bi vi opisali otroka, ki se mu je to zgodilo?**

Imam otroka v skupini, ki ga popolnoma prevzame slikanje s prstnimi barvami. Otrok se odmakne, ne sliši ostalih otrok, je v nekem svojem svetu. Po navadi se njegovo slikanje prenese iz lista tudi na mizo. Risbice niso prepoznavne, ampak je le nekakšno umirjanje z barvnimi sledmi.

**14. Kako po vašem mnenju delo vpliva na otroke v predšolskem obdobju? Če delo vključujete v vaš vzgojni proces, nam lahko, prosim, opišete, kako v vaši ustanovi to uresničujete?**

Otroke je potrebno navajati na delo že v ranem obdobju. V našem vrtcu temu posvečamo prav posebno pozornost. V LDN-ju imamo opredeljeno delo kot prednostno nalogo celega vrtca. Otroke navajamo na vsakdanje delo, kot je pometanje, brisanje mizic, razdeljevanje živil pri obrokih, pobiranje in ločevanje odpadkov. Otroke navajamo na samostojnost pri oblačenju, prehranjevanju.

Usmerjamo jih tudi k spoznavanju različnih poklicev in del. Tako imamo v vrtcu mizarske mize ter centre, kjer se otroci seznanjajo z različnimi deli (kuhinja, center pošta, zdravnik, trgovina), obiskujemo različna društva in neposredno spoznavamo delo le-teh.

**15. Kako v vaši ustanovi celovito pristopate k rešitvi težke življenske situacije, v kateri se je znašel otrok (ločitev staršev, smrt v družini)?**



Na žalost se to dogaja tudi našim otrokom. Kako pristopamo? Kot vrtec nimamo nekega načrta oz. smernice, kako to reševati. Situacijo poskušamo reševati, ko pride do nje. Seveda v prvi vrsti vzgojiteljica, ki je otroku najbližje. Imamo pa srečanje z vzgojitelji, kjer se tudi pogovarjamo o reševanju težav, svetujemo, skupaj iščemo rešitve.

**16. Se vam zdi, da imate dovolj znanja na tem področju?**

Se bojim, da ne. To je še vedno odvisno od rahločutnosti vzgojiteljice.

**17. Se vam zdi pomembno, da je možna tudi religiozna vzgoja otrok v predšolskem obdobju? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko, prosim, na kratko opišete, kako to izvajate znotraj vaše ustanove?**

V našem vrtcu nimamo religiozne vzgoje kot take. Se pa z otroki pogovarjamo, da imamo različna verstva oz. poglede na življenje.

Seveda je možna tudi religiozna vzgoja, saj obstajajo različni vrtci, ki to udeležujejo (montessori ...) in imajo starši možnost, da vključujejo otroke v take vrtce.

**18. Bi želeli še kaj dodati?**

### 9.1.1 ANALIZA 1. INTERVJUJA

Intervjuvanka se strinja, da predšolska vzgoja pomembno vpliva na izoblikovanje otrokove osebnosti, ki raste v zrelo, odgovorno in radovedno osebnost, ki je odprta do drugih ljudi in je zvesta vrednotam. Poudarja pa še posebej vlogo staršev pri vzgoji: »Seveda ob močni in ljubeči podpori staršev« (Leskovec 2016). Nedvomno, vzgoja je v prvi vrsti domena družine. Družina vpliva na otroka z dajanjem življenjske trdnosti, varnosti in navsezadnje tudi smiselnosti življenja. Intervjuvanka zato podčrta, da vrtec nudi samo idealno »pomoč staršem pri vzgoji, izobraževanju in varstvu njihovih otrok« (Leskovec 2016). Iz tega odgovora vidim tudi to, da se intervjuvanka dobro zaveda, da ne more vrtec nadomestiti vsega tistega, za kar so v prvi vrsti poklicani starši in je to tudi njihova odgovornost. Ob tem pa se mi poraja vprašanje, kako je z otroki, ki rastejo v družinah, kjer starši nimajo časa zanje zaradi prevelike zaposlenosti, ali pa v neljubelih družinah, ali pa družinah, kjer ni spoštovanja in ljubezni med starši? Roko na

srce, teh v naši družbi ni malo. Kakšna je v tem primeru vloga vzgojitelja kot prve odrasle osebe v otrokovem življenju, ki mu kaže svoj življenjski zgled?

Intervjuvanka v svojem odgovoru na 10. vprašanje pravi, da se v njihovem vrtcu vzgojitelj veliko pogovarja z otroki v vsakodnevnem jutranjem krogu, kjer si izmenjajo novice in povedo, ali so »danes dobre volje ali mogoče ne« (Leskovec 2016). Zdi se mi pomembno, da se otroci zberejo v jutranjem krogu, kjer si lahko prisluhnejo in so povabljeni, da izrazijo svoja mnenja in čutenja z drugimi v skupini. Hkrati pa se mi zdi, da ni dovolj poskrbljeno za otroke, ki imajo zaradi takšnih ali drugačnih razlogov svoje doživljanje sveta porušeno ali pa ne znajo izraziti svojih doživljanj. Če upoštevam takšne otroke, se mi zdi se mi, da lahko upravičeno postavim pod vprašaj takšne način vzgoje za dobre socialne stike. Glede te vzgoje smo lahko pri opisovanju montessori pedagogike videli veliko bolj primerne rešitve. Še posebej primerno se mi zdi posvetiti pozornost temu v občutljivem obdobju za učenje vzornega vedenja in lepih manir (glej 3.3).

V diplomskem delu je bilo moje delovno vprašanje iskanje prednosti montessori pristopa v primerjavi z delom po kurikulumu v javnih ustanovah. Največja posebnost v montessori okolju je igra tišine. Kako sta tišina in molk umeščena v javnih ustanovah in kako pomembna je vzgoja za molk in tišino, sem skušala razbrati iz 12. vprašanja. Intervjuvanka poudarja pomembnost molka in tišine: »Vsak človek potrebuje v določenem času tudi molk in tišino. Tako tudi otrok. V igralnicah imamo koticke, ki so namenjeni temu, da se otrok umakne, da je lahko sam« (Leskovec 2016). To se sliši zelo lepo. Toda če pogledamo, kako realno zgledajo igralnice, vidimo, da je to zelo vprašljivo. Vsak od nas, ki je bil že kdaj v igralnici vrtca, ve, da je prostor v njej zelo omejen. Tipske igralnice merijo 42 kvadratnih metrov, in če od tega odštejemo še kvadrato pohištva in delimo z največjim številom dovoljenega števila otrok v oddelku, dobimo na otroka približno 1,5 kvadratnega metra prostora. V najboljšem primeru, ko ostalih 23 otrok zavzeto sodeluje na drugem koncu igralnice, ima otrok, ki išče svoj umik, dovolj fizičnega prostora. Toda v igralnici še vedno vlada otroška razigranost. Torej je zelo navidezno poskrbljeno za to, da bi vsak otrok imel možnost za molk in tišino.

Intervjuvanka v istem odgovoru na 12. vprašanje tudi pravi, da imajo organiziran počitek, »ki ni namenjen samo počitku, ampak tudi temu, da se otrok umiri, se umakne

v tišino, in ko začuti, da je dovolj, tudi vstane in odide k igri« (Leskovec 2016). Otrok je torej po kosilu pri počitku. Načeloma takrat ni prisotnega vrveža otrok, ni pa tišine, saj je ostalim otrokom med počitkom dovoljeno, da oddidejo k igri. Kot opažam, otroci v javnih ustanovah nimajo polne možnosti doživetja tako zunanje in istočasno tudi notranje tišine.

Pri 13. vprašanju me je zanimalo, ali vzgojiteljica v javnem vrtcu prepoznava polarizacijo pozornosti, ki sem jo opisala v poglavju 3.1 in ki ima znotraj montessori pedagogike osrednje mesto. Intervjuvanka je v svojem odgovoru opisala precej natančno, kaj se dogaja z otrokom iz skupine, ki je prevzet ob svojem slikanju s prstnimi barvami. »Otrok se odmakne, ne sliši ostalih otrok, je v nekem svojem svetu« (Leskovec 2016). Vendar to opaža le pri enem od otrok v svoji skupini.

Ob tem se sprašujem, kaj se bo dogajalo s tem otrokom. Bo imel na razpolago prstne barve tudi v prihodnosti? Bo z njimi lahko delal barvne sledi vsak dan? Bo vzgojiteljica znala negovati in razširjati njegovo prevzetost ob delu tudi z drugimi pripomočki in igrami in na ta način negovati nekaj njemu povsem individualnega? Ali pa bo dejavnost s prstnimi barvami zaradi programa vrtca »izginila« s polic?

Zdi se, da pri njih ni običajna praksa, da bi načrtno spodbujali otroke k polarizaciji pozornosti. Kot da je to prepuščeno slučaju. Če se otrok sam odmakne, ga pustijo. Če pa ne, pa je tudi dobro. V tem ne vidijo kaj pomembnega tako za posameznega otroka kot tudi za celotno skupino. Menim, da je to pomanjkljivost javnega zavoda in da bi bilo zelo dobro za celostno vzgojo otrok, če bi se tudi v njih bolj upošteval tudi v njih montessori pogled na ta princip vzgoje.

Intervjuvanka v svojem odgovoru na 14. vprašanje poda trditev, da je otroke potrebno navajati na delo že v ranem obdobju, in pravi, da v vrtcu temu posvečajo posebno pozornost. In še posebej podčrta: »Delo je v letnem delovnem načrtu vrtca opredeljeno kot prednostna naloga celega vrtca« (Leskovec 2016). Da je to res, vidim zelo dobro iz tega, kako zelo natančno opiše delo otrok v vrtcu: »Otroke navajamo na vsakdanje delo, kot je pometanje, brisanje mizic, razdeljevanje živil pri obrokih, pobiranje in ločevanje odpadkov« (Leskovec 2016). Pri vsem tem pa si tudi prizadevajo, da navadijo otroke na samostojnost tudi »pri oblačenju, prehranjevanju« (Leskovec 2016). Zdi se mi zanimivo, da intervjuvanka kar trikrat ponovi besedo navajati. Kot bi bil to stalen

proces, ki ne dobi svoje dovršitve v otrokovi osvojitvi veččin nekega dela. Tukaj vidim precejšnjo razliko glede na montessori pedagogiko, kjer imajo drugačen pristop do dela otrok (glej 5. poglavje). Ko otrok osvoji določeno veščino dela, ga več ne navajajo na to. Ko otrok nekaj osvoji, se ga navaja, da osvojene veščine samo še ohranja in neguje ter po potrebi tudi dopolnjuje in nadgrajuje. V 15. in 16. vprašanju me je zanimalo, kako se znotraj javne ustanove kaže sočutje in pomoč vzgojiteljice otroku, ki se je znašel v težki življenjski situaciji. Intervjuvanka odgovarja, da se takšne situacije dogajajo tudi njihovim otrokom, vendar kot vrtec nimajo nekega načrta oz. smernice, kako to reševati. Poudarja pa, da poskušajo situacijo »reševati, ko do nje pride. Imamo pa tudi srečanje z vzgojitelji, kjer se pogovarjamo o reševanju težav, svetujemo, skupaj iščemo rešitve« (Leskovec 2016). Vsekakor je dobro, da se v javnem vrtcu poskušajo soočiti temi situacijami. Toda menim, da to ni dovolj. To ugotavlja tudi intervjuvanka, ko pravi, da se boji, da se ne naredi dovolj in da je vse preveč odvisno od občutljivosti posamezne vzgojiteljice. Nikakor ni dovolj, saj ne sme biti nič v vrtcu odvisno le od posameznika. Takšna vzgoja ne more biti odgovorna.

Moje zadnje vprašanje v intervjuju (št. 17) se dotika področja religiozne vzgoje v vrtcu. Ta seveda v naših javnih vrtcih ni prisotna, kar pove tudi intervjuvanka. Toda to že nekaj časa ni več povsem tabu tema v naši družbi, kar tudi vidimo v izjavi intervjuvanke: »Se pa z otroki pogovarjamo, da imamo različna verstva oz. poglede na življenje« (Leskovec 2016). Zdi se mi dobro, da je takšna drža navzoča v naših ustanovah, toda menim, da to ni dovolj. Prepričana sem, da bi se lahko tudi na tem področju marsikaj dopolnilo, če bi se upoštevalo to, kar sem prikazala v diplomskem delu, kjer sem govorila o drži montessori pedagogike do religiozne vzgoje (glej 4.1; 4.2).

## **9.2 2. INTERVJU**

**1. Nam lahko, prosim, zaupate vaše dosedanje delovne izkušnje, ki jih imate z delom z otroki (leta zaposlitve, ustanove, v katerih ste delali, in starostne skupine, ki ste jih vodili)?**

Skupno imam 18 let dela v vrtcu. 2 leti kot pomočnica vzgojiteljice, 10 let kot vzgojiteljica, 5 let kot pomočnica ravnateljca v javnem vrtcu in 1 leto kot ravnateljica v montessori vrtcu.

Delala sem v vseh starostnih skupinah prvega in drugega starostnega obdobja, homogenih in heterogenih.

**2. Se strinjate s trditvijo, da vzgojni proces v predšolskem obdobju pomaga izoblikovati otroka, ki raste v vse bolj zrelo, odgovorno, radovedno, ustvarjalno osebnost, osebno, odprto do drugih ljudi, in osebnost, zvesto vrednotam?**

Se strinjam, ni pa to samoumevno.

**3. Če ste odgovorili pritrdilno na prejšnje vprašanje, vas prosimo, da opišete, na kakšen način se to udejanja v vaši ustanovi?**

Pomembno je pripravljeno okolje, v katerem bo otrok lahko našel ustrezne spodbude za svoj razvoj. Razvojni materiali, ki so otroku ves čas na voljo v tem okolju in po katerih lahko samostojno posega, morajo odgovoriti na otrokova občutljiva obdobja in njegov interes, ki iz njih izvira.

Pomembno k temu prispeva montessori vzgojitelj, ki je tisti, ki to okolje pripravi na podlagi poznavanja razvojnih zakonitosti predšolskih otrok in opazovanja. Vzgojitelj je tisti, ki pripravi ustrezno okolje, ga vzdržuje urejenega, spremlja otroke v njem, spodbuja, usmerja.

Bistvenega pomena je spoštljivo ozračje – delovanje v spoštovanju sebe, drugih in okolja.

**4. Kaj vam osebno pomeni vzgoja za socialne spretnosti otroka?**

Otrok v vrtcu vsakodnevno vstopa v različne odnose z odraslimi in otroki. Postopno spoznava ustrezne načine vzpostavljanja odnosov in ohranjanja le-teh.

V skupinah od 0–3 in 3–6 veljajo pravila, ki jih otrok postopoma s samostojnim delovanjem znotraj pripravljenega okolja ponotranji in postopoma razvija samodisciplino.

Pomembno je čim bolj samostojno reševanje konfliktov, ki ob tem nastajajo – ob ustreznih pomoči odraslega, če je to seveda nujno potrebno.

Otrok se v tem procesu nauči prepoznati in ustrezno izražati čustva, ki jih doživlja ob vseh teh interakcijah.

5. Če ste sami obiskovali vrtec, vas prosimo, da nam zaupate, kakšni so vaši spomini nanj. Kaj je tisto, kar vam v sedanjem življenju ostaja od vaše izkušnje vrtca?

Nisem obiskovala vrtca.

**6. Se spomnite svoje najljubše igre iz svojega otroštva? Kako je ta igra vplivala na vas?**

Igre mojega otroštva so v glavnem potekale v naravi, z naravnimi pripomočki. Predvidevam, da mi je prav zaradi tega tudi sedaj v odrasli dobi narava tako blizu in je zame bogat vir ohranjanja notranjega ravnovesja.

**7. Na kakšen način gradite sodelovanje in komunikacijo med otroci v skupini, za katero ste odgovorni?**

Trenutno ne delam z otroki v skupini – glede na pretekle izkušnje pa je zame pomembno:

- spoštljivo ozračje,
- topel, miren pristop, a hkrati odločen v postavljanju in vzdrževanju pravil v sobi,
- pomoč otrokom v pravi meri – da lahko postajajo tudi na teh področjih vedno bolj samostojni, gotovi vase.

**8. Kako kot vzgojiteljica rešujete nesoglasja v skupini otrok, za katero ste odgovorni? (Lahko navedete tudi primer iz prakse.)**

Lahko vi rekla, da če v skupini velja osnovno pravilo spoštovanja do sebe, drugih in okolja, potem tudi v konfliktnih situacijah ni dileme, kako jih reševati – spoštljivo do vseh vpletenih.

**9. Kaj je za vas kot vzgojiteljico največje zadovoljstvo ob delu z otroki?**

Otrok je bitje, ki z vsem, kar je, srka iz okolja vse, kar ga obdaja. V njem je veselje do življenja, raziskovanja, čudenja. V njem so neizčrpn viri energije, ko postopoma, preko izkušenj gradi svojo osebnost. Prav to mi pomeni največ – biti z otroki na tej poti v samostojnost, jih opazovati, se z njimi veseliti vsakodnevnih novih zmag in to v obdobju, v katerem se postavljajo temelji otrokove osebnosti.

**10. Je po vašem mnenju čas v predšolski vzgoji sploh primeren za spoznavanje pripadnosti in graditve skupnosti? Če to udejanjate pri svojem delu, lahko, prosim, opišete, na kakšen način?**

Otrok je v predšolski dobi že pripravljen, da zgradi osnove pripadnosti skupnosti, občutek za druge. Eden od načinov, s katerim poskušamo predšolskim otrokom v našem vrtcu to dati, je, da že najmlajšim ob tem, ko jim pomagamo, da pospravijo materiale nazaj na police, pokažemo, da bomo material pospravili nazaj zato, da bo tam pripravljen za otroke, ki bodo še želeli delati z njim.

**11. Bi lahko v svojem delu opisali trenutek, ko se vam je zdelo, da ste bili uglašeni tako navzven kot navznoter? Se vam to pogosto dogaja?**

Veliko je takih trenutkov, pogosto so povezani z drobnimi dosežki otroka, za katere pa vem, da je bilo potrebno veliko truda, ponavljanj, in hkrati vem, kako pomembni so za njegovo prihodnost in razvoj njegove osebnosti.

**12. Se vam osebno zdi vzgajanje za molk in tišino pomembno za otroka? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko, prosim, opišete, kako udejanjate to v vaši ustanovi?**

Otroci potrebujejo tudi tišino, da se notranje umirijo, se postopoma naučijo zavedanje svojega telesa in njegovega obvladovanja. V našem vrtcu v vseh skupinah enkrat dnevno poteka igra tišine, ki je namenjena prav temu.

**13. Velikokrat opazate, da otroka kakšna dejavnost v vaši skupini popolnoma prevzame? Kako bi vi lahko opisali otroka, ki se mu je to zgodilo?**

Otroke, ki jih kaka dejavnost popolnoma prevzame, lahko v naših skupinah opazimo vsak dan. Če je namreč otrokom dana možnost, da delajo v skladu s svojim notranjim vodičem, v skladu s svojim občutljivim obdobjem, potem je zbranost in prevzetost ob dejavnosti logična posledica.

**14. Kako po vašem mnenju delo vpliva na otroke v predšolskem obdobju? Če delo vključujete v vaš vzgojni proces, nam lahko, prosim, opišete, kako v vaši ustanovi to uresničujete?**

Igra je za otroke tako velikega pomena, da pri nas za vse dejavnosti, ki jih otroci izvajajo v pripravljenem okolju, rečemo, da je to otrokovo delo, kljub temu, da je vse to zanje igra. Otrok dela z drugačnim namenom kot odrasli. Dela zaradi dela samega, ker ga ta le-to privlači, da ob njem razvija svoje spretnosti. Odrasli pa delamo zaradi rezultatov, ki jih želimo doseči.

**15. Kako v vaši ustanovi celovito pristopate k rešitvi težke življenjske situacije, v kateri se je znašel otrok (ločitev staršev, smrt v družini)?**

Vsako situacijo rešujemo individualno, težko bi rekla, da imamo neka splošne pristope. Kar je po mojem mnenju pomembno, je odkrit pristop, pogovor. Odrasle nas je ob tem pogosto strah, bojimo se pristopiti, da ne bi dodatno prizadeli.

**16. Se vam zdi, da imate dovolj znanja na tem področju?**

Ne, zagotovo ne. Sem pa v vseh letih, kar sem zaposlena v VIZ in že prej v zdravstvu, doživela kar nekaj težkih situacij in se iz njih veliko naučila, da zdaj lažje pristopim in pomagam tudi drugim zaposlenim, ki imajo zaradi pomanjkanja izkušenj in znanja ob tem stiske, dileme.

**17. Se vam zdi pomembno, da je možna tudi religiozna vzgoja otrok v predšolskem obdobju? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko, prosim, na kratko opišete kako to izvajate znotraj vaše ustanove?**

Človek je tudi duhovno bitje, zato je pomembno ta vidik upoštevati tudi pri otrocih v predšolskem obdobju. V našem vrtcu otroci skupin 3–6 enkrat tedensko obiskujejo Katehezo dobrega pastirja, pred vsakim obrokom se v vseh skupinah na različne načine zahvalijo za hrano, na različne načine poskušamo graditi ozračje hvaležnosti.

**18. Bi želeli še kaj dodati?**



## 9.2.1 ANALIZA 2. INTERVJUJA

V drugem izvedenem intervjuju opažam, kako se teorija montessori pedagogike staplja s prakso, ki poteka v montessori ustanovah. Odgovori intervjuvanke mi ponujajo dodatne razmisleke o obravnavani temi mojega diplomskega dela in mi obenem nakazujejo širši pristop montessori pedagogike v primerjavi z delom po kurikulumu v javnih ustanovah, kar je bilo tudi delovno vprašanje v diplomskem delu.

Intervjuvanka se strinja, da vzgojni proces v predšolskem obdobju pomaga izoblikovati otroka, ki raste, v vse bolj zrelo, odgovorno, radovedno, ustvarjalno osebnost. Osebnost, odprto do drugih ljudi. Osebnost, zvesto vrednotam, a ob tem dodaja nekaj ključnega tudi za moje diplomsko delo. Ob svoji potrditvi pravi: »Ni pa to samoumevno« (Keršemanec 2016).

Vzgoja in s tem vzgojni proces lahko poteka na različne načine. Ob tem ni samoumevno, kdo vzgaja in na kakšen način je otroku dano čutiti, da je priznan v njemu lastni biti in posebnosti, ki jo nosi. Kako pomembno vlogo ima ob tem otrokov interes in prepoznavanje le-tega, pa je odvisno od odrasle osebe, v tem primeru od montessori pedagoga, ki je vpleten v samo pripravo okolja in ki v spoštljivem ozračju prebuja in odgovarja na občutljiva obdobja otroka, kar v svojem odgovoru poudarja tudi intervjuvanka. Znotraj vzgojnega procesa je za otroka pomembno tudi ustrezno prepoznavanje čustev in izražanje le-teh. Tudi tu, je odrasla oseba po mnenju intervjuvanke ključna pri tem, da prenese pravila, ki veljajo za delo v skupini, na način, da jih otrok postopoma in s samostojnim delovanjem znotraj pripravljenega okolja ponotranji in s tem postopoma razvija samodisciplino. Povedano z drugimi besedami, izoblikovanje svobodnega in odgovornega posameznika je možno le, če je otrok ponotranjil pravila, katerih nosilci so odrasle osebe, v tem primeru so to montessori pedagogi. Ob tem pa se ne sme pozabiti, da je montessori pedagog v dobro urejenem montessori okolju sam osebnost z osmišljenim življenjem.

11. vprašanje v intervjuju o notranji in zunanji uglašenosti življenja se nanaša na kvaliteto življenja posamezne človekove osebnosti. Kot pravi psiholog Mihaly Csikszentmihalyi v svoji teoriji *Flow Theory*, je oseba v takšnem stanju uglašenosti v bistveno višjem mentalnem stanju in je to tudi kazalec, da je oseba srečnejša v svojem delovanju. Intervjuvanka je na moje 11. vprašanje, ki se nanaša na uglašenost ob delu z

otroki odgovorila, da je »veliko takih trenutkov, pogosto so povezani z drobnimi dosežki otrok, za katere pa vem, da je bilo potrebno veliko truda, ponavljanj in hkrati vem, kako pomembni so za njegovo prihodnost in razvoj njegove osebnosti« (Keršemanec 2016). Iz odgovora lahko razberem, da je intervjuvanka resnično zadovoljna ob svojem delu in se obenem zaveda, kaj in na kakšen način soustvarja in sooblikuje otrokovo osebnost.

Ravno zaradi dejstva, da lahko najbolje zaznavaš le nekaj, kar sam izkusiš, in se tudi zavedaš, koliko vloženega navora je bilo potrebnega, lahko tudi pedagog, ki je sam oblikovan na način, kot zahteva montessori pedagogika, zazna tudi podobna stanja pri otrocih, s katerimi dela. To zmožnost globinskega zaznavanja otrok potrjuje tudi intervjuvanka sama: »Otroke, ki jih kaka dejavnost popolnoma prevzame, lahko v naših skupinah opazimo vsak dan. Če je namreč otrokom dana možnost, da delajo v skladu s svojim notranjim vodičem in njihovimi občutljivimi obdobji, potem je zbranost in prevzetost ob dejavnosti logična posledica« (Keršemanec 2016). Iz odgovora lahko zelo jasno razberem, kako se polarizacija pozornosti, ki je tako osrednja v montessori pedagogiki, vsakodnevno pojavlja v praksi. Ob tem se montessori pedagog zaveda, kakšno možnost je uspel podaril otroku s pripravljenim okoljem.

Posebno mesto znotraj montessori pedagogike ima igra tišine. To sem v diplomskem delu podrobneje opisala. Vključuje značilnosti predanosti trenutku in vzpostavljanje tišine tako navzven kot navnoter. V montessori okolju je igra tišine kot takšna prisotna v vsakodnevni delovni praksi. To lahko razberem tudi iz odgovora na 12. vprašanje, kjer intervjuvanka še posebej izpostavi pomembnost tišine, ko pravi: »Otroci potrebujejo tudi tišino, da se notranje umirijo, se postopoma naučijo zavedanja svojega telesa in njegovega obvladovanja. V našem vrtcu v vseh skupinah enkrat dnevno poteka igra tišine, ki je namenjena prav temu« (Keršemanec 2016).

Odgovor daje gotovost, da v njihovi vzgojni instituciji ne gre le za vzpostavljanje zunanje tišine ali pa zgolj za vzpostavljanje individualne tišine. Dnevno se izvaja igra z vsemi otroki po vseh skupinah, kjer skozi individualno tišino vzpostavljajo kolektivno tišino in tako udeležujejo eno od ključnih drugačnosti pristopa montessori pedagogike v primerjavi z delom v javnih ustanovah, ki delujejo po kurikulumu.

V 14. vprašanju sem želela bolj jasno videti, kako delo vpliva na otroka in kako je vključeno v vzgojni proces. Intervjuvanka se zaveda, da je igra za otroke velikega pomena. Toda v skladu z montessori pedagogiko zelo jasno poudari: »... za vse dejavnosti, ki jih otroci izvajajo v pripravljenem okolju, rečemo, da je to otrokovo delo, kljub temu, da je vse to za njih igra. Otrok dela z drugačnim namenom kot odrasli. Dela zaradi dela samega, ker ga le-to privlači, da ob njem razvija svoje spretnosti. Odrasli pa delamo zaradi rezultatov, ki jih želimo doseči« (Keršmanec 2016). Odgovor med drugim tudi precej jasno pokaže, kako velika pozornost je namenjena pripravljenemu okolju, dejavnostim, ki so prisotne v njem, in učinku, ki ga imajo pripravljene dejavnosti na otroka. Intervjuvanka celo pravi, da otrok dela zato, ker ga delo privlači in mu je ob tem ponujena možnost, da še dodatno razvija svoje spretnosti.

Svoje diplomsko delo sem ustvarjala pod vtisom lastne življenske izkušnje, ki sem jo doživela ob izgubi svojega sina. Zato sem se dotaknila tudi trenutkov v življenju posameznikov, v tem primeru otrok, ki se jim zgodijo težke življenske situacije. S 15. in 16. vprašanjem intervjuja sem se spraševala, kako se montessori pedagogi spoprijemajo s situacijami, kjer so soočeni z lastno občutljivostjo na vprašanja o življenju. Intervjuvanka odgovarja, da v njihovi ustanovi vsako situacijo rešujejo individualno. Zaveda se pomembnosti odkritega pristopa. Ob tem dodaja: »Nas je odrasle ob tem pogosto strah in da se bojimo pristopiti, da ne bi dodatno prizadeli« (Keršmanec 2016). Ker je bila na svoji življenjski poti intervjuvanka zaposlena tudi v zdravstvu, je tam tudi sama doživela težke situacije. Pravi: »Zdaj lažje pristopim in pomagam tudi drugim zaposlenim, ki imajo zaradi pomanjkanja izkušenj in znanja ob tem stiske, dileme« (Keršmanec 2016). Hkrati pa ugotavlja, da nima dovolj znanja na tem področju.

V diplomskem delu sem se posvetila tudi predstavitvi pomena duhovne vzgoje v montessori pedagogiki. V okviru njihove vzgoje so pozorni tudi na vzgojo tretje dimenzije, tj. duhovne dimenzije človekove osebnosti, ki vključuje tudi pozornost za odkrivanje vrednosti, ki človeku omogočajo celoviteje ovrednotiti in osmisliti življenje. Montessori pedagogika zato poudarja otrokovo religiozno občutljivost in jo vpeljuje in neguje v svojem praktičnem delu (glej 4. poglavje) Tudi vzgojni proces v ustanovi, kjer deluje intervjuvanka, upošteva navodila montessori pristopa. Zelo jasno poudarja, da je človek »tudi duhovno bitje, zato je pomembno ta vidik upoštevati tudi pri otrocih v predšolskem obdobju« (Keršmanec 2016).

Zdi se mi zelo pomembno, da v njihovi ustanovi ne ostajajo samo pri zavedanju pomembnosti religiozne/duhovne vzgoje, temveč da iščejo tudi konkretne načine, kako to udejaniti v praksi. Otrokom zato omogočajo, da lahko »enkrat tedensko obiskujejo Katehezo dobrega pastirja« (Keršemanec 2016). Navajajo jih tudi na to, da se zavedajo, da je vse dar, zato so otroci pred vsakim obrokom v vseh skupinah »na različne načine zahvalijo za hrano« (Keršemanec 2016). Toda ne ostajajo samo pri tem, temveč iščejo načine, kako graditi med otroki »ozračje hvaležnosti« (Keršemanec 2016).

### **9.3 3. INTERVJU**

**1. Nam lahko, prosim, zaupate vaše dosedanje delovne izkušnje, ki jih imate z delom z otroki (leta zaposlitve, ustanove, v katerih ste delali, in starostne skupine, ki ste jih vodili)?**

Skupno imam 12 let delovnih izkušenj. 6 let v otroškem domu, kjer so bili otroci stari med 1 letom in 12 leti. 2 leti delovnih izkušenj v mednarodni šoli v Ulmu (*International School Ulm*), kjer je bila starost otrok med 3 in 5 let. 6 let delovnih izkušenj v Montessori hiši z obema starostnima skupinama otrok.

**2. Se strinjate s trditvijo, da vzgojni proces v predšolskem obdobju pomaga izoblikovati otroka, ki raste v vse bolj zrelo, odgovorno, radovedno, ustvarjalno osebnost, osebno, odprto do drugih ljudi, in osebnost, zvesto vrednotam?**

Seveda, se strinjam. Z učenjem pravil v skupini imajo otroci dnevno izkušnjo, ki jim pomaga pri sprejemanju odločitev, pri primernem obnašanju v konfliktnih situacijah itd. Ker je skupina otrok v naši, montessori hiši heterogena, in so v njej otroci med 3. in 6. letom starosti, imajo mlajši otroci vedno možnost, da vidijo in razumejo, kakšne možnosti še vse imajo ob delu z materialom, in so tudi na ta način opogumljeni, da sami raziskujejo.

**3. Če ste odgovorili pritrdilno na prejšnje vprašanje, vas prosimo, da opišete, na kakšen način se to udejanja v vaši ustanovi?**

Imamo mešane skupine otrok (1–3 leta in 3–6 let). Otroci se od drugih otrok učijo bolje in intenzivneje. Velikokrat smo pedagogi priče, kako se otroci učijo med seboj, drug drugemu povedo, kaj je prav in kaj ni in kako se stvarem streže itd.

Zaradi mešanih skupin otrok imamo v sobi dostopne materiale, za več starosti. Na ta način imajo otroci na razpolago material, primeren njihovi starosti, kot tudi materiale, ki so še spodbudnejši. Kot vemo iz montessori pedagogike, imajo otroci občutljiva obdobja. V določenem občutljivem obdobju so otroci občutljivi na določen aspekt učenja. Ker ima prav vsak otrok sebi lasten razvoj, je težko reči, da je določen material primeren za npr. 4-letnika. Bolje bi bilo reči, da je primeren za otroka, ki je v določenem občutljivem obdobju. Seveda so materiali razvrščeni po policah in tako še dodatno vzbujajo zanimanje otrok.

Otroci so spodbujeni, da najprej sami poskusijo postoriti določeno nalogo, še preden poprosijo za pomoč.

Če nastopijo spori med njimi, poslušamo vse vpletene otroke in jim posredujemo namige za reševanje spora npr. ne tepemo, reci stop, ne želim tega itd. Istočasno jim dajemo povratne informacije o tem, kako se drugi otrok v sporu počuti, in na ta način lahko povečujemo empatijo.

V jutranjem krogu govorimo o pravilih, ki veljajo v skupini, in posledicah, ki jih kršitve le-teh imajo.

Smo tim 9 ljudi, ki delamo v skupini 3–6 let. Na ta način imajo otroci zgodaj možnost, da pridejo v stik z različnimi ljudmi in z različnimi osebnostmi. K nam prihajajo tudi študentje med celim letom.

Z spodbujanjem otrokove samo-podobe ima otrok možnost, da se odpira tudi drugim ljudem in tako krepi svoje lastne vrednote.

#### **4. Kaj vam osebno pomeni vzgoja za socialne spretnosti otroka?**

Glavno pravilo je učenje z lastnim delom. Če bom kot pedagoginja rešila težavo, ki jo ima otrok, se bo otrok naučil, da nekdo drug rešuje težave. Da bi otrok lahko razvil socialne spretnosti, potrebuje empatijo. S tem, ko reflektira svoja lastna občutja in občutja soudeležene, mislim, da lahko empatija raste. S tem, ko je otrok v skupini že

pred vstopom v šolo, se otrok nauči obnašanja v skupini: kako naj se postavi za svoje interese, kako naj od svojih interesov odstopi, kakšna pravila so v veljavi v skupini in kako ob vsem tem kontrolira svoja občutja.

**5. Če ste sami obiskovali vrtec, vas prosimo, da nam zaupate, kakšni so vaši spomini nanj. Kaj je tisto, kar vam v sedanjem življenju ostaja od vaše izkušnje vrtca?**

Vrtec sem obiskovala med starostjo 3 in 6 let. Rada sem bila tam. Vedno je bil tam nekdo, ki je bil na razpolago (otrok, odrasli) za igro z mano. Peli smo skupaj. Vadili smo za skupne nastope. V meni je res topel občutek, ko se spomnim na ta čas. To je bil čas, o katerem imam še vedno zelo jasne in žive spomine. Vse ostalo v mojem življenju je bilo zavito v oblak. Prepričana sem, da me je moj vrtec opremil s kopico sposobnosti, iz katerih sem črpala kasneje v šoli in v mojem poklicnem življenju.

**6. Se spomnite svoje najljubše igre iz svojega otroštva? Kako je ta igra vplivala na vas?**

Ne spomnim se ničesar konkretnega. A rada sem se igrala igre vlog. Rada sem sestavljala iz lego kock in rada sem se družila z otroki iz naše soseske. Posebno igra vlog mi je pomagala, da sem se spopadala z različnimi situacijami in na ta način krepila svoje socialne spretnosti in tudi povečevala svojo zmožnost empatije.

**7. Na kakšen način gradite sodelovanje in komunikacijo med otroki v skupini, za katero ste odgovorni?**

Že prej sem dala odgovor na to vprašanje. Potrudimo se, da otroku pokažemo, kako se drugi otrok počuti v dani situaciji in kakšna bi bila dobra izbira delovanja. V skupini je 20 otrok in vsak trenutek je nekdo na razpolago za drugega. Zares je lepo videti, kako otroci skrbijo drug za drugega. Zares redko se zgodi, da mora odrasli posredovati. Starejši kažejo mlajšim in se ob tem velikokrat sploh ne zavedajo, da jim kažejo nekaj novega. Seveda smo odrasli ob tem to, kar si želimo otroke naučiti. Smo njihov vzgled.

**8. Kako kot vzgojiteljica rešujete nesoglasja v skupini otrok, za katero ste odgovorni? (Lahko navedete tudi primer iz prakse.)**

Tudi na to vprašanje sem že odgovorila, a lahko vam navedem primer iz prakse. Dva otroka delata na preprogi. Eden dela z roza stolpom in drugi dela z rjavimi stopnicami. Kar nekaj časa že delata s svojima materialoma in kar naenkrat ozračje med njima postaja glasnejše in eden od njiju celo udari drugega. Kot pedagoginja le opazujem in presodim, če bosta nastalo situacijo zmogla rešiti sama. Če bi eden od njiju prišel po mojo pomoč ali pa če bi presodila, da sama ne bosta zmogla, bi pristopila k njima. Spustila bi se k tлом, da bi z njima vzpostavila očesni stik. Govorila bi tiho in nežno. Vprašala bi, kaj se je zgodilo. Oba otroka sta povabljena, da povesta svoji zgodbi. Vprašala bi ju, kako se počutita. Vprašala bi ju, če vesta ali bi ravnala lahko kako drugače in ali bi nastalo situacijo lahko rešila. Pomembno je tudi opravičilo in še kasnejši koraki, kot so, da otrok drugemu otroku prinese robček ali pa obkladek, če je potrebno. Nekatera vedenja se pojavljajo vedno znova. O njih govorimo anonimno v jutranjem krogu. Otroci imajo čudovite zamisli, kako reševati probleme in natančno razlikujejo med dobrim in slabim.

### **9. Kaj je za vas kot vzgojiteljico največje zadovoljstvo ob delu z otroki?**

Zagotovo je moje največje zadovoljstvo biti zraven in opazovati otroka, ki postaja vse bolj in bolj samostojen, in opazovati, kako so se njegove socialne spretnosti izboljšale. Veseli me, da sem tista, ki otroku ponudi varen prostor, kjer lahko razvija svoje spretnosti. Veseli me, ko prepoznam, da je otrok zmožan premagati lastne ovire, da bi lahko napredoval v svojem razvoju, in kako zmore poskrbeti zase.

### **10. Je po vašem mnenju čas v predšolski vzgoji sploh primeren za spoznavanje pripadnosti in graditve skupnosti? Če to udejanjate pri svojem delu, lahko, prosim, opišete, na kakšen način?**

Nedvomno! V šoli otrok nima več časa, da bi krepil svoje socialne spretnosti. Zato je zame osebno vrtec tisti prostor, katerega naloga je, da gradi socialne spretnosti. Otroci se morajo naučiti, kako naj delajo, delujejo in kako so del skupine. Potrebno je, da stvari izkusijo, in potrebno je, da imajo ob tem nekoga, ki jih vodi. Učitelji v šolah nimajo več časa, da bi se temu posvetili.

Na kakšen način to udejanjamo v naši ustanovi, sem opisala že v prejšnjem odgovoru.

**11. Bi lahko opisali v svojem delu trenutek, ko se vam je zdelo, da ste bili uglašeni tako navzven kot navznoter? Se vam to pogosto dogaja?**

Oprostite, ne razumem tega vprašanja.

**12. Se vam osebno zdi vzgajanje za molk in tišino pomembno za otroka? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko, prosim, opišete, kako udejanjate to v vaši ustanovi?**

Tišina otrokom pomaga, da se umirijo, da se osredotočijo in skoncentrirajo. Če pomislim na otroke in na vse njihove zunanje aktivnosti, kot so petje, vsaj ena športna aktivnost, mogoče se učijo dva ali vsaj en tuj jezik, jahajo konje itd. Poleg tega so v vrtcu 6 do 8 ur na dan. Resnično se lahko vprašam, kdaj ima otrok čas za tišino? Seveda, tišina je za otroka izjemnega pomena. A ni poučevana.

Ko otroci v naši ustanovi delajo z materiali, se ozračje v prostoru takoj umiri. Seveda izvajamo igro tišine, kot nas je naučila Maria Montessori.

**13. Velikokrat opazate, da otroka kakšna dejavnost v vaši skupini popolnoma prevzame? Kako bi vi opisali otroka, ki se mu je to zgodilo?**

Ste mislili s tem koncentrirano, intenzivno delo z materialom? Seveda. Otrok je tako fokusiran na delo, da ne zaznava svoje okolice. Celó, ko hodi po prostoru, se zdi, da takšen otrok ne vidi, kot tudi ne sliši ničesar. Lahko si tiho kaj šepeta ali govori kaj sam pri sebi. Pogosto si z besedami ponavlja, kaj dela.

**14. Kako po vašem mnenju delo vpliva na otroke v predšolskem obdobju? Če delo vključujete v vaš vzgojni proces, nam lahko, prosim, opišete, kako v vaši ustanovi to uresničujete?**

Na vsak način mora delo biti dejavno. Kot najpomembnejše se mi zdi, da je emocija motivator za delo. Drugič, emocija je tista, ki ohranja otroku zagon za delo; in tretjič, otrok se bo vrnil nazaj k delu, če je delo povezano s pozitivnimiemocijami.

V naši ustanovi rečemo, da otrok dela z materiali in da se ne igra. V tem je razlika. Pomembno za nas je, da si otroci sami izberejo svoje delo in da jih pri tem ne usmerja volja odraslega.



**15. Kako v vaši ustanovi celovito pristopate k rešitvi težke življenjske situacije, v kateri se je znašel otrok (ločitev staršev, smrt v družini)?**

Od vsega začetka z otrokom gradimo emocionalno povezanost – otrok ima povezavo z odraslo osebo od vsega začetka. V večini primerov je ta oseba steber ob reševanju težkih situacij. Včasih se zgodi, da otrok izbere koga drugega iz tima sodelavcev. A pomembno je, da se otrok ob tem počuti varen, zaščiten in razumljen. Tako kot je pomembna povezava z otrokom, pa je pomemben tudi odprt in zaupanja poln odnos s starši. Spodbujamo jih, da nas obveščajo o spremembah, ki jih doživljajo, in se ob tem tudi sami zavedamo odzivov otroka in na njih odreagiramo.

Posebno ob ločitvah staršev zavzamemo držo, kjer se postavimo v bran otroku. Zavezani smo, da delamo dobro in za dobro otroka.

**16. Se vam zdi, da imate dovolj znanja na tem področju?**

V procesu izobraževanja sem se o tem področju veliko naučila. To mi pomaga. Če je potrebno, imamo vedno na razpolago supervizijo in strokovno posvetovanje.

**17. Se vam zdi pomembno, da je možna tudi religiozna vzgoja otrok v predšolskem obdobju? Če ste odgovorili pritrdilno, lahko prosim na kratko opišete kako to izvajate znotraj vaš eustanove?**

Še posebno v današnjem času je pomembno, da postajamo vse bolj odprti, odgovorni posamezniki in ne podležemo določenim vplivom. Osebno menim, da je prostor za religijo sprva v družini in kasneje v šoli. V naši ustanovi praznujemo krščanske praznike in otrokom predstavimo smiselnost, ki jo ti prazniki imajo v kontekstu: nekateri verjamejo v ... ali pa ljudje pravijo ...

**18. Bi želeli še kaj dodati?**

Delo z otroki na način, kot ga je razvila Maria Montessori, je čudovito. Opazovati, kako otroci postajajo odgovorni, odprti, samostojni, z visoko razvitimi socialnimi spretnostmi, je najboljša nagrada, ki jo lahko dobim. Pristop, ki ga je razvila Maria Montessori, je danes aktualnejši kot kadarkoli. V času, v katerem živimo, kjer je merilo samo-oskrbovani posameznik, ki ga zanima le lasten profit in ki ni v povezavi z duhom

skupnosti, v kateri živi. Tak posameznik je brez empatije in lahko zaradi verske ali politične moči postane zelo nevaren (kot lahko dnevno spremljamo v novicah).

Presenetljivo pa zelo veliko nasvetov iz ravni države vključuje elemente Montessori pedagogike, a jih ne poimenujejo. Tudi na znanstvenem področju se potrjujejo dognanja, ki jih je postavila Maria Montessori.

### 9.3.1 ANALIZA 3. INTERVJUJA

V tretjem izvedenem intervjuju zelo jasno vidim, kako se teorija montessori pedagogike staplja s prakso, ki poteka v montessori ustanovi.

Intervjuvanka se strinja s trditvijo (1. vprašanje), da vzgojni proces v predšolskem obdobju pomaga izoblikovati otroka, ki raste v vse bolj zrelo, odgovorno, radovedno, ustvarjalno osebnost; osebnost, odprto do drugih ljudi, in osebnost, zvesto vrednotam. Poleg tega pa poudarja tudi pomembnost učenja pravil življenja v skupini, ko pove, da »imajo otroci z učenjem pravil v skupini dnevno izkušnjo, ki jim pomaga pri sprejemanju odločitev in pri primernem obnašanju v konfliktnih situacijah« (Dalberg 2016). Zdi se mi pomembno, da intervjuvanka izpostavi, kako pomembna je kontinuirana oz. dnevna izkušnja pri pridobivanju spretnosti, še posebej v konfliktnih situacijah. Vse to pomaga otroku izoblikovati lastno osebnost.

V 3. vprašanju intervjuja me je zanimala podrobnejši opis vzgoje v ustanovi, kjer deluje intervjuvanka. Otroci so tu razporejeni v mešane oz. heterogene skupinah, saj se na ta način »otroci od drugih otrok učijo boljše in intenzivneje« (Dalberg 2016). Zaradi mešanih oz. heterogenih skupin imajo vsi otroci dostopne materiale tako za delo kot tiste, ki so zaradi zahtevnosti spodbudnejši. Pomembnost materiala in njegove učinke, ki jih ima na otroka ob delu z njim (glej 3.2; 5.2.), poudarja tudi intervjuvanka sama. Zelo jasno pove, da je z razpoložljivi materiali z različno zahtevnostno stopnjo še dodatno spodbudijo otroka za delo z njimi.

Zdi se mi tudi izjemno, da imajo v tej ustanovi tim 9 ljudi, ki dela v skupini 20 otrok, saj »na ta način imajo otroci zgodaj možnost, da pridejo v stik z različnimi ljudmi in različnimi osebnostmi« (Dalberg 2016). Poleg prisotnega tima pa prihajajo v njihovo

ustanovo tudi študentje. Otroci imajo tako možnost, da prihajajo v stik z razmeroma velikim številom osebnosti odraslih ljudi. Zakaj je to pomembno, pove tudi intervjuvanka sama, ko pravi: »S spodbujanjem otrokove samo-podobe ima otrok možnost, da se odpira tudi drugim ljudem in tako krepi svoje lastne vrednote« (Dalberg 2016).

V odgovoru na 10. vprašanje sem želela osvetliti, kako se v montessori ustanovi pričinja gradnja skupnosti in njene pripradnosti. Intervjuvanka poudarja nekaj ključnega za gradnjo socialnih sposobnosti otroka v obdobju pred vstopom v šolo, ko izpostavi, da »v šoli otrok nima več nima časa, da bi krepil svoje socialne spretnosti« (Dalberg 2016). Zaradi tega vidi to obdobje kot zelo pomembno za izgradnjo tega vidika otrokove osebnosti. V tem tudi vidi glavno nalogo vrtca: »Zato je zame osebno vrtec tisti prostor, katerega naloga je, da gradi socialne spretnosti. Otroci se morajo naučiti, kako naj delajo, delujejo in kako so del skupine« (Dalberg 2016). Prav tako se mi zdi zelo pomembno, da se intervjuvanka zaveda, kako pomembno je, da se gradi na otrokovi izkušnji. Ni dovolj, da je otrok samo poučen in da se teoretično nauči na pamet. Zato intervjuvanka zelo jasno izpostavi pomembnost tega, da je otrokom dana možnost osebne izkušnje, ki pa je odgovorno vodena: »Potrebno je, da stvari izkusijo, in potrebno je, da imajo ob tem nekoga, ki jih vodi« (Dalberg 2016). Intervjuvanka je s tem odgovorom povedala nekaj ključnega za obdobje otroka, ki ga v diplomskem delu obravnavam. Obdobje vstopa v šolo in okolje v njem ni namreč več primerno za učenje socialnih spretnosti tako zaradi narave dela v šolah kot tudi zaradi tega, ker »učitelji v šolah nimajo več časa, da bi se temu posvetili«, kar poudari tudi intervjuvanka (Dalberg 2016). Tudi sama menim, da učitelji v šolah zaradi drugih pomembnih obveznosti enostavno nimajo časa za to razsežnost vzgoje.

Pri 11. vprašanju, v katerem sem intervjuvanko spraševala o njenem doživljanju uglasenosti, se žal nisva razumeli. Ker je intervju potekal v angleškem jeziku, je najbrž nastal komunikacijski šum. Vsekakor pa sva se razumeli pri 13. vprašanju, ki se navezuje na 11. vprašanje, kjer jo sprašujem, če opaža, da kakšna dejavnost popolnoma prevzame otroka v skupini. Z vprašanjem sem želela empirično preveriti teorijo iz poglavja 3.1. V odgovoru intervjuvanka odgovarja: »Ste mislili s tem koncentrirano, intenzivno delo z materialom? Seveda. Otrok je tako fokusiran na delo, da ne zaznava svoje okolice. Celó ko hodi po prostoru, se zdi, da takšen otrok ne vidi kot tudi ne sliši

ničesar. Lahko si tiho kaj šepeta ali govori kaj sam pri sebi. Pogosto si z besedami ponavlja, kaj dela« (Dalberg 2016). Ta odgovor me je zelo razveselil, saj sem začutila, da je iz nje privrelo to, kar vedno znova opaža pri svojem delu v montessori ustanovi. Prav tako pa iz odgovora jasno vidim, da intervjuvanka zelo dobro zaznava pojav polarizacije pozornosti, kajti drugače bi ga ne mogla opisati tako na preprost in otipljiv način.

Ker sem v svojem diplomskem delu namenila posebno pozornost tišini (glej 7.3; 7.4.), sem v 12. vprašanju intervjuja spraševala, ali se ji zdi pomembno vzgajanje za molk in tišino. V svojem odgovoru naglaša, da »tišina otrokom pomaga, da se umirijo, da se osredotočijo in skoncentrirajo«. Nato nadaljuje: »Če pomislim na otroke in na vse njihove zunanje aktivnosti, kot so petje, vsaj ena športna aktivnost, mogoče se učijo dva ali vsaj en tuj jezik, jahajo konje itd. Poleg tega so v vrtcu 6 do 8 ur na dan. Resnično se lahko vprašam, kdaj ima otrok čas za tišino? Seveda, tišina je za otroka izjemnega pomena. A ni poučevana« (Dalberg 2016).

Intervjuvanka izpostavi dve dejstvi, ki sta pomembni tudi za obravnavo teme diplomskega dela. Prvo je, da zaradi hitrosti življenja in njegovega napredka živimo v svetu, ki ni umirjen in v njem ni časa za tišino. Drugo dejstvo pa je, da ni veliko predšolskih ustanov, kjer bi se otroci tišine lahko učili. Tudi v motessori ustanovi, kjer deluje intervjuvanka, je ne učijo, toda redno izvajajo igro tišine, ki sem jo opisala v poglavju 7.4, saj so zvesti učenju Mariji Motessori. Sama to jasno pove, ko poudari, da udeležujejo to tako, »kot nas je naučila Maria Montessori« (Dalberg 2016).

V 14. vprašanju me je zanimalo, kako delo vpliva na otroke v predšolskem obdobju. Intervjuvanka je odgovorila, da si otroci sami izbirajo svoje delo. Zakaj je to tako pomembno, lahko vidimo v poglavju 5.1, kjer sem opisala, da montessori okolje pomaga otroku, da dela brez neposredne pomoči odrasle osebe. To okolje je tudi prostor, kjer se otrok vse bolj zaveda lastnega življenja in lastnih moči. Intervjuvanka je prepričana, da je najpomembnejši motivator, da delo steče, emocija. Ta da otroku tudi zagon in omogoči tudi povratek nazaj k istemu delu, če je bilo delo povezano s pozitivnimi emocijami, ki jih je imel otrok. (Dalberg 2016) Na koncu svojega odgovora poudari: »Pomembno za nas je, da si otroci sami izberejo svoje delo in da jih pri tem ne usmerja volja odraslega« (Dalberg 2016).

S 15. in 16. vprašanjem sem želela ugotoviti, na kakšen način se spopadajo z izzivi, ki jih prinašajo težki trenutki v otrokovem življenju. Intervjuvanka poudarja, da od vsega začetka z otrokom gradijo emocionalno povezanost. Pri njih ima otrok od vsega začetka povezavo z odraslo osebo. »V večini primerov je ta oseba steber ob reševanju težkih situacij. Včasih se zgodi, da otrok izbere koga drugega iz tima sodelavcev. A pomembno je, da se otrok ob tem počuti varen, zaščiten in razumljen« (Dalberg 2016). Zdi se mi pomembno, da se intervjuvanka zaveda, kako pomembno je za otroka varno okolje in povezanost z osebo, ki ji zaupa, tudi v takšnih trenutkih. Gotovo bi pa bilo zelo oteženo reševanje nastale situacije, če ta povezanost ni vzpostavljena že prej. Intervjuvanka tudi poudarja, da je poleg varne navezanosti z otrokom v takih situacijah pomemben tudi odprt in zaupanja poln odnos s starši. Vseeno ima centralno mesto otrok, saj v timu, v katerem deluje intervjuvanka, da vedno delajo »dobro in za otroka« (Dalberg 2016).

Intervjuvanka poudari pomembnost tega, da se je sama v procesu izobraževanja veliko naučila o reševanju težav na tem področju. Pomemben pa je še en podatek, ki ga poda, in sicer: »Če je potrebno, imamo vedno na razpolago supervizijo in strokovno posvetovanje« (Dalberg 2016). Ugotavljam, da se v tej ustanovi resnično zavedajo pomembnosti reševanja otrokovih stisk in zato poiščejo najrazličnejše oblike strokovne pomoči, da bi lahko čim učinkoviteje pomagali otrokom. Težko situacijo, v kateri se lahko znajde otrok, obravnavajo zato iz več zornih kotov in na različnih nivojih. Nič ni prepuščeno samo posamezni vzgojiteljici, temveč se k vsemu pristopa zelo celostno.

S 17. vprašanjem sem želela odkriti, ali se intervjuvanki zdi pomembno, da je možna tudi religiozna vzgoja otrok v predšolskem obdobju. Njen odgovor jasno pokaže, da je tudi to pomemben vidik vzgoje: »Še posebno v današnjem času je pomembno, da postajamo vse bolj odprti, odgovorni posamezniki in ne podležemo določenim vplivom« (Dalberg 2016). V ustanovi, v kateri deluje, sicer praznujejo krščanske praznike in otrokom predstavljajo smiselnost le-teh, a osebno meni, da je prostor za religijo najprej »v družini in kasneje v šoli« (Dalberg 2016). Vrtec in šola sta torej lahko le v pomoč, nadgradnjo.

Na 18. vprašanje, kjer sem intervjuvanke spodbudila, da dodajo svoje mnenje in kakšen dodatek k vprašanju, je odgovorila le ta intervjuvanka. V njem je izrazila svoje navdušenje nad montessori vzgojo in tudi zelo jasno prikazala njen izredni pomen za

današnjega človeka in družbo. Še posebej je nagovorljiva njena izredna zmožnost opazovanja in zavedanja, da je največji dar in nagrada »opazovati, kako otroci postajajo odgovorni, odprti, samostojni, z visoko razvitimi socialnimi spretnostmi« (Dalberg 2016). Prav tako vidi, da je montessori pristop zelo aktualen prav v današnjem času, »kjer je merilo samo-oskrbovani posameznik, ki ga zanima le lasten profit, in ki ni v povezavi z duhom skupnosti, v kateri živi. Tak posameznik je brez empatije in lahko zaradi verske ali politične moči postane zelo nevaren (kot lahko dnevno spremljamo v novicah)« (Dalberg 2016).

To, kar je intervjuvanka tukaj povedala, vidim kot pomembno potrditev tega, kar sem ugotavljala tudi v diplomskem delu. Vse, kar sem raziskovala in napisala, ni le zanimiva in nagovarjajoča teorija, temveč je nekaj, kar se že uresničuje in daje dragocene sadove. Še več, te sadove opazijo tudi drugi in so zato pripravljene upoštevati elemente te vzgoje tudi na »ravni države« (Dalberg 2016). Ob tem se sprašujem, ali smo tudi v naši državi že pripravljene globlje prisluhniti temu, kar omogoča montessori pedagogika.

## SKLEP

V pričujočem diplomskem delu sem se posvetila raziskavi montessori pristopa pri vzgoji otrok v predšolskem obdobju in njegovem vplivu, ki ga ima pri razvoju otrokove osebnosti. Odkrila sem, kako je znotraj montessori pedagogike otroštvo razumljeno kot vrednota sama po sebi, in kako se vsak otrok na podlagi svoje naravne dispozicije v pripravljenem okolju lahko zelo dobro individualno razvija. Skozi občutljiva obdobja, ki se pojavljajo v otrokovem razvoju, se otrok odpira spoznavanju nečesa novega. Zaradi srkajočega uma, ki okrog šestih let izgine, lahko otrok sprejema vase celoto, ki ga obdaja, že s samim obstojem. Zato je v tem obdobju tako pomembno zagotoviti otroku takšne spodbude, ki se dotikajo njegovega duha, duše in telesa. Montessori pedagogika ima kar nekaj specifičnih dejavnosti znotraj tega procesa vzgoje. Nekatere med njimi sem v diplomskem delu opisala ali pa se jih zgolj dotaknila. Predvsem sta me zanimala najbolj posebna med njimi. To sta delo in igra tišine. Tišina in sposobnost kontrole gibov, ki jo otrok lahko osvoji v montessori okolju tudi z delom z materiali, sta namreč ključni za razvoj notranje občutljivosti otroka v duhovnem smislu. In kot takšni vplivata na razvoj človekove osebnosti, ki se, če naj bo celovita, nujno razteza tudi v duhovno dimenzijo.

Vzgoja otrok v kateremkoli okolju in s katerimkoli pristopom je skrivnostna, saj njeni rezultati niso takoj vidni. Čeprav se v diplomskem delu nisem posvetila opisu starševske vloge, to ne pomeni, da pri vzgoji otroka nima središčne vloge. Starši so prvi odrasli ljudje v otrokovem življenju in so kot temelj, na katerem otroci izgrajujejo svoje osebnosti. Starši, ki otroke vpisujejo v alternativne predšolske ustanove v Sloveniji, kot so montessori ustanove, waldorfska predšolska ustanova in katoliške predšolske ustanove, gledajo na vzgojo nekoliko širše, ni pa nujno, da znajo prav vsi poskrbeti za ljubeče in spoštljivo družinsko ozračje.

Otroci z vstopom v predšolsko ustanovo še niso izgrajene osebnosti v celoti. Če so okoliščine v predšolski vzgoji naklonjene izgradnji celovite otrokove individualnosti, se le-ta lahko razcveti z vsemi svojimi potenciali. Vendar, kot pravi Maria Montessori, to ni končna točka, ampak je šele začetek, saj samo takšni otroci, ki jim okolje pomaga še

naprej, v nadaljnjem razvoju pokažejo čudovite sposobnosti in najdejo svoj smisel in svoje življenjsko poslanstvo (Montessori 2011).

Naj omenim, da se montessori pedagogika v Sloveniji iz predšolskih ustanov tudi že širi v programe montessori osnovnih šol. Po svetu pa delujejo programi montessori s srednješolskim programom, v katerih njihov program temelji na vrednotah predšolske vzgoje, t.j. delo, učenje, spoštovanje in mir. Dijaki, starši in učitelji na takšnih šolah medsebojno in skupno sodelujejo.

Ob analizi intervjujev so se mi postavljala vprašanja: Kdo je torej v današnjem času in na našem prostoru tisti, ki naj odgovorno poskrbi za celovit človekov razvoj? Kakšne možnosti so nam kot družbi v tem trenutku dane, da naredimo več za človekov razvoj? Se soočamo tudi s še neuresničenimi zmožnostmi znotraj vzgojnih institucij in ljudi, ki delujejo v njih?

Iz analize intervjujev je razvidno, kako različne ravni vzgoje so prisotne v našem okolju. Ob tem se ne srečujemo samo z drugačnostjo pristopov, ampak tudi z drugačnostjo osebnosti, ki delujejo v njih. Iz analize drugega intervjuja (glej 9.2.1) je razvidno, da je izoblikovanje svobodnega in odgovornega posameznika možno le, če je otrok ponotranjil pravila, katerih nosilci so odrasle osebe, v tem primeru so to montessori pedagogi. Ob tem pa se ne sme pozabiti, da je montessori pedagog v dobro urejenem montessori okolju sam osebnost z osmišljenim življenjem. Iz analize prvega intervjuja (glej 9.1.1) je razvidno, da je vrtec sicer idealna pomoč staršem pri vzgoji, izobraževanju in varstvu njihovih otrok. Vseeno se v današnji družbi srečujemo z veliko primeri, ko vzgoja v družini ni idealna in družina za otroka ne naredi tistega, za kar je odgovorna. Se vloga predšolske ustanove v takšnih primerih spremeni? Kot je razvidno iz tretjega intervjuja (glej 9.3), so prakse lahko tudi bolj celovite. Tam so vedno v osebni stiku s starši in želijo, da jim sporočijo vse, kar se je pomembnega in težkega zgodilo v družini. Vsekakor pa vedno ravnajo tako, da se postavijo v bran otroku, ne glede na situacijo v družini, iz katere izhaja. Ob tem jih vodi zaveza, da delajo za dobrobit otroka.

Iz analize drugega intervjuja (glej 9.2.1) je razvidno, da se polarizacija pozornosti, ki sem jo opisala v poglavju 3.1, v montessori ustanovi dnevno dogaja vsem otrokom. Montessori pedagog prepoznava, neguje in spodbuja polarizacijo vsakodnevno.



Polarizacija pozornosti je srce vzgoje po montessori pristopu. Navadno se pojavi ob delu z materiali in vzpostavlja red tudi znotraj otrokove osebnosti. V javnih ustanovah zaznavajo ta isti pojav, ki je naraven vsem otrokom, ki se posvetijo kakšnemu delu, toda v majhnem številu, kot je pokazala analiza prvega intervjuja (glej 9.1.1) Vzgojiteljica to opaža le pri enem otroku iz skupine. Zato sem prepričana, da bi bilo to potrebno bolj poudariti tudi pri vsakodnevni vzgoji v javnih ustanovah, če želimo imeti v družbi osebnosti, ki bodo zmožne živeti bolj odgovorno in celostno. Če ne dopustimo, da nas kaj prevzame, potem je življenje brez barv, zavzetosti in hvaležnosti. Predvsem pa se mi zdi pomembno, kot je tudi razvidno iz tretjega intervjuja (glej 9.3), da imamo v družbi takšne osebnosti, ki so samostojne in jih vodi lastna volja. Volja po dobrem in lepem.

V današnjem času se znanstvena spoznanja hitro kopičijo, spreminjajo in si tudi nasprotujejo. Tehnologija ne izpolnjuje svoje obljube o neprestanem napredku in izboljševanju razmer s tehnologijo samo. To je tudi čas, v katerem se upravičeno lahko sprašujemo, katere so tiste veščine in znanja, ki naj bi si jih človek še kot otrok začel pridobivati za celostno in plodno življenje tudi kasneje v življenju? Kakšno bo življenje otrok čez 20, 30 let, če je že naše popolnoma spremenjeno? In katere so torej tiste vrednote, ki naj jih posameznik že kot otrok ponotranji in niso podvržene spremenjenim zunanjim okoliščinam?

Spoznala sem, da je ena od ključnih vstopnih točk v notranjost človeka tišina, preko katere lahko vstopa v globino in jedro svoje osebnosti in odkriva tudi svojo duhovno dimenzijo. Iz drugega in tretjega intervjuja (glej 9.2 in 9.3) je razvidno, da je ta v montessori ustanovah dnevno izvajana z vsemi otroki po vseh skupinah, kjer skozi individualno tišino vzpostavljajo kolektivno tišino in tako udeležujejo eno od ključnih drugačnosti pristopa montessori pedagogike v primerjavi z delom v javnih vzgojnih ustanovah. Tam je, kot se razbere iz analize prvega intervjuja (glej 9.1.1), tišina vzpostavljena le navidezno in veliko bolj površinsko, kot je praksa v montessori ustanovi. Toda v življenju ima pravo in večno vrednost samo tisti mir, ki ga najdemo znotraj ljudi. Kdor znotraj sebe nosi mir, bo kot posameznik nosilec miru v družbi.

Kaj se lahko zgodi z našo družbo in civilizacijo, če tega miru znotraj posameznika več ne bo? Če ne bo odraslih nosilcev miru, ki bi otrokom pokazali, kako lahko tudi sami vstopajo do tega prostora znotraj sebe? Zato menim, da je na tem področju v javnih predšolskih ustanovah, treba narediti nekaj več. Ne le kot del vzgojnega procesa,

temveč tudi kot del nepogrešljivega in stalnega plemenitenja osebnosti vseh zaposlenih v vzgojnih ustanovah.

Pomembnost in nepogrešljivost dela prikaže še posebej analiza drugega intervjuja (glej 9.2.1), kjer je razvidno, da otrok dela z drugačnim namenom kot odrasli. Dela zaradi dela samega, ker ga to privlači in je povezano s pozitivno emocijo, kot je razvidno iz tretjega intervjuja (glej 9.3). Ob njem pa razvija tudi svoje spretnosti. Odrasli pa delamo zaradi rezultatov, ki jih želimo doseči.

Tudi analiza drugega intervjuja (glej 9.2.1) mi jasno pokaže, da otrok dela zato, ker ga delo privlači in mu je ob tem ponujena možnost, da še dodatno razvija svoje spretnosti. To ni razvidno v delovanju javne ustanove (glej 9.1.1), kjer je delo sicer prisotno kot prednostna naloga celotnega vrtca, toda delo otroka v njej ni razumljeno kot dodatno razvijanje spretnosti otroka, temveč gre za neki stalni proces navajanja na delo, ki se ne nadgrajuje in ne dopolnjuje, tudi ko otrok določeno večino že osvoji. Ta pristop k delu mi jasno pokaže, da na ta način ni mogoče v polnosti razvijati potencialov otrok. Zato je prav, da se tudi na tem področju javne ustanove bolj posvetijo iskanju možnosti, kako bi lahko otroke preko razširitve dela, ki jim ga omogočajo v montessori ustanovi, vodili k polnejšemu razvoju njihovih zmožnosti in danosti.

Težke življenjske preizkušnje najmlajših posameznikov so navzoče tudi v današnji moderni družbi, toda pogosto se vsi izogibajo soočenju z njimi. Kot vemo, se stanje duha v družbi najbolje meri z njeno pozornostjo do najšibkejših posameznikov v njej. Iz analize prvega in drugega intervjuja (glej 9.1.1; 9.2.1) ugotavljam, da se tako v javni vzgojni ustanovi kot tudi montessori ustanovi v Sloveniji, na področju pristopa k reševanju življenjskih stisk otrok zapleta. Nihče nima ustreznih celostnih pristopov. To področje je prepuščeno posamezni vzgojiteljici. Menim, da je prav, da se vsi zavemo, da stiska otrok ob doživljanju minljivosti življenja ni kaj manjša od naše. Verjamem, da ne bo noben vzgojni pristop v družbi karkoli izgubil, če je vanj vključena tudi ustrezna strokovna pomoč ob nepredvidljivih in tragičnih dogodkih za otroka, ki sicer lahko doletijo slehernega izmed nas. Kako bi k temu pristopali odgovorneje in zrelejše, da ne bi ob takšnih situacijah vzgojitelji imeli le medsebojnih srečanj, pogovorov in skupnih iskanj rešitev? Bi lahko iz situacije, kjer nam manjka znanja, volje, predvsem pa poguma, lahko nekaj naredili? Možno rešitev nam ponuja ravnanje montessori ustanove

iz Nemčije, kot je razvidno iz tretjega intervjuja (glej 9.3). V njem pristopajo k tovrstni situaciji veliko odgovorneje in na več ravneh.

Kot država smo del širše skupnosti. Smo del skupnosti, ki ima tudi različna verovanja. Sprašujem se, ali zadošča, da se različna verstva v vzgojnih ustanovah le tolerira? Na kakšen način bi tudi na tem področju lahko poglobili sodelovanje, a hkrati ohranili spoštovanje do različnosti družin iz katerih prihajajo otroci in njihovega osebnega verovanja? In ali ne bi bila čudovita priložnost, da bi se otroci naučili praznovati različne verske praznike že v predšolskih ustanovah in v njihovih mikro skupnostih? Tako bi se že v otroštvu naučili spoštovati drug drugega v njihovi različnosti in odkrivati tudi vse lepo in dobro, kar je navzoče v verski tradiciji njihovih družin. Tako bi otroci resnično tudi v praksi izkusili kaj pomeni v polnosti sprejemati drug drugega v njegovi različnosti.

Mir je tista vrednota po kateri hrepeni vsako človeško srce. Tako kot Maria Montessori tudi sama verjamem, da sta vzgoja in kasnejše izobraževanje najbolj univerzalni poti za rekonstrukcijo družbe, poti za tranzicijo od vojn k miru. Samo govorjenje o miru ne zadošča, otroci morajo izkusiti okolje, ki bo omogočalo razvoj miroljubnih posameznikov. Vsaki generaciji otrok je namenjeno, da spremeni človeštvo – njihovo poslanstvo je preoblikovati človeštvo na vedno višjo raven zavedanja in občutljivosti za to, kar je dobro za vse ljudi tega sveta (glej 4.2.1).

Prepričana sem, da montessori pedagogika to omogoča. To se lahko jasno vidi tako v teoretičnem kot empiričnem delu diplomskega dela. Menim, da lahko montessori pedagogiko vidimo vključeno v prizadevanjih mnogih za univerzalni humanizem, ki med različnimi kulturami, religijami, tradicijami in rasami zmore najti tisto, kar ljudi presega in vključuje in jim pomaga sobivati v medsebojnem miru, ki je poln spoštovanja, sprejemanja, dopolnjevanja in dialoga. Takšen mir pa naj ne izveni kot zgolj utopična misel, ki je ne bomo nikoli dosegli, temveč kot spodbuda k iskanju »pedagoških načinov, ki nam bodo pomagali zaobjeti in ostati v dialoškem odnosu z vsem človeštvom, da bi dosegli neprecenljivo vrednost vsake človeške osebe« (Svetelj 2014, 67).

Ob koncu lahko rečem, da so montessori ustanove lahko alternativa javnim ustanovam. Sprašujem se, ali bi bilo modro, da se spreminja Kurikulum za vrtce (1999) po vzgledu montessori pedagogike ali da ostaja v dosedanjih »tirnicah«. Menim, da je najbolje, da ostajata še naprej oba pristopa k vzgoji predšolskih otrok, kajti tako imajo starši možnost, da sami izbirajo tisto pot vzgoje, ki se jim zdi najustreznejša za njihovega otroka. Hkrati pa menim, da bi bilo zelo potrebno, da se Kurikulum osveži v duhu iskanja univerzalnega humanizma (Svetelj 2014; Svetelj 2015), ki ga lahko najdemo tudi v montessori pedagogiki.

## LITERATURA

1. Bregant, Tina. 2015. Pomen igre za otrokov razvoj. *Didakta* 25 (183): 25–28.
2. Corsaro, W. A. 2014. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Sage publications Inc.
3. Dalberg, Anja. 2016. Intervju z avtorico. Ulm, 20. avgust.
4. Kang, S. K. 2016. *Delfinja vzgoja*. Radovljica: Didakta.
5. Keršemanec, Majda. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 8. avgust.
6. Kordeš Demšar, Melita. 2007. Pedagogika Montessori. *Sodobna pedagogika* 58 (4): 80–91.
7. Bahovec, Eva D., Metka Čas, Metka Domicelj, Nada Hribar, Barbara Japelj Pavešić et al., ur. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
8. Leskovec, Tatjana. 2016. Intervju z avtorico. Stari trg pri Ložu, 5. julij.
9. Lillard, A.S. 2005. *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
10. --- 2011. *Mindfulness Practices in Education: Montessori Approach*. Dostopno prek: [http://faculty.virginia.edu/ASLillard/PDFs/Lillard%20\(2011\).pdf](http://faculty.virginia.edu/ASLillard/PDFs/Lillard%20(2011).pdf) (29. junij 2016).
11. Lillard, P. P. 1972. *Montessori a modern approach*. New York: Schocken Books.
12. Montessori, Maria. 1972. *Discovery of the child*. New York and Toronto: First Ballantine Books Edition.
13. --- 2005. *About the Importance and the Nature of the Silence Game*. Dostopno prek: <http://www.montessoritrainingusa.com/sites/montessoritrainingusa.com/files/SilenceGame.pdf> (29. junij 2016).

14. --- 2009. *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
15. --- 2011. *Srkajoči Um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.
16. Montessori inštitut. 2012. *Priročnik za vsakdanje življenje*. Ljubljana: interno gradivo.
17. Musek, Janek. 1993. *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.
18. --- , Maks Tušak in Zdenka Zalokar Divjak. 1998. *Človek kot celostno bitje*. Ljubljana: Educy.
19. Musek, Janek. 2005. *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
20. OŠ Montessori. 2010. *Program OŠ Montessori*. Dostopno prek://  
[http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi18PPP\\_MzNAhUBLMAKHYPeAmsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fos%2Fdevetletka%2Fprogram\\_drugo%2FMontessori.pdf&usg=AFQjCNGCpfl0kMSNhjtuWlbXTXLM9\\_BkyA&sig2=DAIvrWxImDZt6IKfm31jCA](http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi18PPP_MzNAhUBLMAKHYPeAmsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fpodrocje%2Fos%2Fdevetletka%2Fprogram_drugo%2FMontessori.pdf&usg=AFQjCNGCpfl0kMSNhjtuWlbXTXLM9_BkyA&sig2=DAIvrWxImDZt6IKfm31jCA)  
 (29. junij 2016).
21. Prijatelj E., 2010. Pedagogika M. Montessori in predšolska verska vzgoja. *Bogoslovni vestnik* 70 (4): 565–575.
22. Standing, E. M. 1957. *Maria Montessori her life and Work*. London: Hollis & Carter.
23. Svetelj, Tony. 2014. The Globalization Classroom: New Option for Becoming More Human?. *Journal of Inquiry & Action in Education* 6 (1): 67–81.
24. --- 2015. A Renaissance of Globalization: A Theory of Compassionate Humanity. *Essays in the Philosophy of Humanism* 23 (2): 217–233.
25. Wilmes-Mielenhausen, B. 1999. *Kje je doma tišina*. Radovljica: Didakta.

26. Židan, A. 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*.  
Ljubljana: Založba FDV.