

UNIVERZA V LJUBLJANI
Pedagoška fakulteta

Petra Erjavec

**PREDŠOLSKA VZGOJA PO KONCEPTU PEDAGOGIKE
MONTESSORI IN SOCIALNO VEDENJE V ŠOLI**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: **dr. Cveta Razdevšek Pučko, izr. prof.**

Somentorica: **dr. Tatjana Devjak, izr. prof**

Ljubljana, 2011

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici dr. Cveti Razdevšek Pučko in somentorici dr. Tatjani Devjak za strokovne nasvete, vodenje in usmerjanje mojega dela ter za njuno hitro odzivanje.

Hvala Barbari Cergolj za pomoč pri lektoriranju, Tjaši Pogačar za pomoč s številkami ter Ani Sova, ki je poskrbela za prevod povzetka. Velika zahvala gre tudi sodelavkam, ki so bile pripravljene pomagati pri pridobivanju podatkov za kvantitativno analizo. Za podporo se zahvaljujem tudi gospe ravnateljici dr. Marini Rugelj.

Toplo se zahvaljujem svojim staršem, možu in sinu, ki so mi vseskozi stali ob strani in mi pomagali tudi s svojo potrpežljivostjo.

POVZETEK

Alternativne oblike vzgoje in izobraževanja kot pedagoške teorije, koncepti in praksa, ki so drugačni od pedagoških pristopov državnih šol (Fištravec idr., 1996, Medveš, 2007, Devjak, 2008), se vse bolj uveljavljajo tudi pri nas. Med njimi naj izpostavimo Waldorfsko šolo in pedagogiko Marie Montessori. Vsem tem alternativnim oblikam lahko poiščemo skupno točko v njihovi avtonomnosti pri odločanju o organizacijskih, metodičnih ter kurikularnih vprašanjih.

Pedagogika Montessori je na Slovenskem v praksi prisotna že skoraj deset let. Posega predvsem na področje predšolske vzgoje ter prvo triletno osnovne šole. Nastala je po opazovanju spontanega dela otrok. Ne zajema le teorije, temveč gradi temelje v praksi. Glavni poudarki Montessori pedagogike so svobodna izbira (otroci sami sprejemajo veliko odločitev), učenje v kontekstu interesov (pripravljeno okolje, otrok sam izbira), samostojno raziskovanje, izogibanje zunanjim nagradam, učenje z in od vrstnikov ter red v otrokovem okolju, ki naj bi spodbujal koncentracijo, vztrajnost, vestnost, temeljitost (Kordeš Demšar, 2007). Sprašujemo se, ali vzgojno-izobraževalni sistem, kakršnega je osnovala Maria Montessori, prinaša drugačne, boljše dosežke v primerjavi s sistemi tradicionalnih oblik šolanja. Mednarodne raziskave to tezo potrjujejo. Otroci iz vrtca Montessori so bolje opravili standardizirane teste za branje in matematiko, bili vključeni v bolj kakovostno igro na igrišču in pokazali boljše socialne spretnosti (Lillard, 2006). Raziskava, narejena med maturanti v ZDA, je pokazala daljnoročni pozitivni vpliv vzgoje Montessori, saj so dijaki, ki so izhajali iz šol Montessori bolje opravili standardne teste, čeprav so tedaj že od 5 do 7 let obiskovali enako šolo kot maturantje v kontrolni skupini (Rindskopf Dohrmann, 2003).

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike v socialnem vedenju med učenci, ki so obiskovali vrtec z elementi pedagogike Montessori in učenci, ki so bili vključeni v javne vrtce oziroma v druge oblike predšolskega varstva.

Ugotovili smo, da med učenci ene in druge skupine obstajajo razlike, ki pa jih je bilo mogoče dokazati le na ravni analiziranega vzorca. Tako so učenci skupine Montessori bolj strpni in kažejo višjo stopnjo samostojnosti, otroci, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva, pa se lažje prilagajajo novim situacijam, so bolj nagnjeni k sodelovanju in so bolj zaupljivi ter bolj veseli. Pri nekaterih lastnostih lahko tudi sklepamo iz vzorca na populacijo. In sicer za otroke iz skupine Montessori velja, da so bolj vztrajni pri reševanju svojih težav in da so bolj potrpežljivi.

Želeli smo tudi ugotoviti, ali med obema skupinama obstajajo razlike pri učnem uspehu. Ugotovili smo, da so učenci skupine Montessori v povprečju učno uspešnejši kot otroci, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva.

KLJUČNE BESEDE:

alternativni vzgojni koncepti, vrtec Montessori, socialno vedenje, učenci, učni uspeh

ABSTRACT

Alternative methods of education as pedagogical theory, concepts and practice that differ from pedagogical approaches of state schools (Fištravec and others, 1996, Medveš, 2007, Devjak, 2008) are increasingly present also in Slovenia. Let us mention two of them, Waldorf School and Maria Montessori's pedagogy. All these alternative educational methods have in common their autonomy when deciding on organizational, methodical, and curricular issues.

Montessori method of education has been practiced in Slovenia for almost ten years. It is present especially in the area of preschool education. This method was developed by observing children's spontaneous work. It does not comprise only of theory, but is based on practical work. Main emphases of Montessori pedagogy are free choice (children make a lot of decisions on their own), learning in the context of interests (prepared environment, children choose by themselves), independent exploring, avoidance of rewards, learning with and from peers, and order in child's environment to stimulate concentration, persistence, conscientiousness, thoroughness (Kordeš Demšar, 2007). The question is whether educational system developed by Maria Montessori brings different and better results in comparison with traditional educational systems. International researches confirm this thesis. Children who went to Montessori nursery school got better scores on standardized tests on reading and mathematics, their play on a playground was of a higher quality, and they had better social skills (Lillard, 2006). A survey conducted among high school graduates in the United States showed positive long term influence of Montessori education, since the students who went to Montessori schools did better on standard tests, even though by that time they have attended the same school as graduates in control group already for five to seven years (Rindskopf Dohrmann, 2003).

We did a research to find out whether there are differences in social behavior between elementary school students who attended nursery school with elements of Montessori method and students who attended public nursery schools or other forms of preschool care.

We established that there are differences between students in both groups, but these differences could be proven only on the level of the analyzed sample. Children from Montessori group are more tolerant and show a higher level of independence, whereas children that were involved in other forms of preschool education adapt easier to new situations, are more inclined to cooperation, are more trusting and more cheerful. In the case of some characteristics it is possible to make inference from the sample to the population;

namely, children from the Montessori group are more persistent in solving their problems and are more patient.

We also wanted to find out whether there are any differences between both groups regarding their grades. We established that in average, students from the Montessori group earn better grades than students that were involved in other forms of preschool education.

KEY WORDS:

alternative educational methods, Montessori nursery school, social behavior, elementary school students, academic success

KAZALO

UVOD

TEORETIČNI DEL

1. ALTERNATIVNI VZGOJNI KONCEPTI.....	2
1.1. SPLOŠNE ZNAČILNOSTI ALTERNATIVNIH VZGOJNIH KONCEPTOV.....	2
1.2. ALTERNATIVNI VZGOJNI KONCEPTI IN PEDAGOŠKE USMERITVE.....	3
1.3. WALDORFSKA PEDAGOGIKA.....	4
1.3.1 BISTVENE ZNAČILNOSTI IN KONCEPTI WALDORFSKE VZGOJE.....	4
1.4 PRISTOP REGGIO EMILIA.....	8
1.4.1 OSNOVNI KONCEPTI PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA.....	8
2. PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI.....	11
2.1 ZGODOVINA GIBANJA.....	11
2.2 TEORETSKI KONCEPTI.....	13
2.3 OSNOVE PEDAGOŠKEGA KONCEPTA MARIE MONTESSORI.....	15
2.3.1 OBČUTLJIVA OBDOBJA.....	15
2.3.2 KONCEPT UMA.....	16
2.3.3 POLARIZACIJA POZORNOSTI.....	18
2.3.4 SVOBODA	18
2.3.5 DISCIPLINA SKOZI SVOBODO.....	19
2.3.6 NORMALIZACIJA.....	21
2.4 KLJUČNI DEJAVNIKI PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI.....	21
2.5 PODROČJA DELA	29
2.6 OBDOBJA OTROKOVEGA RAZVOJA.....	34
2.7 VLOGA VZGOJITELJA, UČITELJA.....	34
2.8 VLOGA STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU.....	36
2.9 RAZISKAVE O USPEŠNOSTI PROGRAMOV MARIE MONTESSORI.....	37
2.10 KRITIKE PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI	38
3. JAVNI VRTEC IN VRTEC MONTESSORI.....	41
3.1 KURIKULUM JAVNEGA VRTCA.....	41
3.1.1 VLOGA VZGOJITELJA V KURIKULUMU ZA JAVNE VRTCU V PRIMERJAVI Z VLOGO VZGOJITELJA V KONCEPTU M. MONTESSORI.....	46
3.1.2 VLOGA STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU.....	47
3.1.3 ORGANIZIRANOST VRTCA.....	49
3.2 PRIMERJAVA JAVNEGA VRTCA IN VRTCA MONTESSORI.....	50

4. SOCIALNI RAZVOJ IN SOCIALNO VEDENJE.....	52
4.1 SOCIALNI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU.....	53
4.2 SPREMEMBE V OSEBNOSTNIH ZNAČILNOSTIH IN SOCIALNEM VEDENJU OTROK OB VSTOPU V ŠOLO.....	56
4.3 OBLIKOVANJE VRSTNIŠKE SKUPINE IN PRIJATELJSTVA.....	58
EMPIRIČNI DEL	
5. PROBLEM IN CILJI.....	61
6. RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	61
7. METODA	62
7.1 OPIS VZORCA.....	62
7.2 MERSKI INSTRUMENTI.....	65
7.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	66
7.4 STATISTIČNA ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV.....	66
7.4.1 ANALIZA KVALITATIVNIH PODATKOV.....	70
8. REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV KVANTITATIVNEGA DELA RAZISKAVE.....	71
8.1 STATISTIČNA ANALIZA REZULTATOV OSNOVNIH IN TEMELJNIH LESTVIC.....	71
8.2 STATISTIČNA ANALIZA REZULTATOV OSNOVNIH IN SESTAVLJENIH LESTVIC.....	80
8.3 POVZETEK REZULTATOV STATISTIČNE ANALIZE IN TESTIRANJE GLAVNIH HIPOTEZ.....	84
9. REZULTATI IN UGOTOVITVE KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE.....	93
9.1 ANALIZA ODGOVOROV STARŠEV V POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJIH.....	93
9.1.1 MNENJE STARŠEV O VRTCU MONTESSORI	93

9.1.2 OPAŽANJA STARŠEV O ODZIVU OTROK NA ŠOLSKO DELO.....	94
9.1.3 MNENJE STARŠEV O SOCIALNEM VEDENJU NJIHOVIH OTROK.....	95
9.2 ANALIZA ODGOVOROV POLSTRUKTURIRANIH	
INTERVJUJEV Z UČENCI.....	96
9.2.1 ANALIZA ODGOVOROV POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV Z	
UČENCI, KI SO OBISKOVALI VRTEC MONTESSORI.....	96
9.2.2 ANALIZA ODGOVOROV POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV Z	
UČENCI, KI SO BILI VKLJUČENI V DRUGE OBLIKE PREDŠOLSKEGA	
VARSTVA.....	98
9.2.3 PRIMERJAVA MED ODGOVORI UČENCEV OBEH SKUPIN.....	99
10. SKLEP.....	101
11. LITERATURA.....	103
12. PRILOGE.....	109

UVOD

Poučujem na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja, kamor se vpisuje glavčina otrok, ki so bili vključeni v zasebni vrtec, ki deluje po metodi Montessori. V šolski praksi opazimo nekatere razlike med temi učenci in tistimi, ki so bili vključeni v drugačne (klasične) oblike predšolske vzgoje. Razlike zaznavamo na področju učne uspešnosti, socialnega vedenja in nekaterih osebnostnih značilnosti: v organiziranosti, družabnosti, vztrajnosti, odkrenljivosti. Največje razlike je opaziti na učnem področju. Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so v primerjavi z učenci, ki so bili vključeni v druge oblike predšolske vzgoje, večinoma uspešnejši pri matematiki in naravoslovju, manj uspešni pa pri opismenjevanju. Na tem področju zaznavamo težave predvsem pri pravilnem zapisovanju črk in števil. Učenci, ki izhajajo iz vrtca Montessori, so bolj nagnjeni k samostojnemu delu, se težje vključujejo v družbo vrstnikov ter imajo težave pri delu po urniku in po učiteljevih navodilih. Ravno zaradi teh razlik med učenci in zaradi dejstva, da ima zaenkrat ta šola največji delež učencev, ki so obiskovali vrtec Montessori, je bilo smiselno preveriti, ali so opažene razlike rezultat različne predšolske vzgoje. Želeli smo spoznati, ali se specifični način predšolske vzgoje kaže tudi v osnovnošolskem izobraževanju.

Specifičnost predšolske vzgoje vrtca Montessori predstavlja poglobljeno načelo, da ima otrok na določeni razvojni stopnji lastne potrebe po razvoju in učenju, katerim je potrebno slediti in jih skušati razumeti. Ključni element pedagogike Montessori je pripravljeno okolje, ključni motiv pa pomagati otroku, da bo zmožek napraviti sam. Iz teh temeljev izhajajo tudi specifični pristopi ter specifične metode dela. Otrokom je omogočena svoboda samostojnega odkrivanja in učenja, samostojnega odkrivanja svojih napak, učenje je izkustveno. Poudarek je na otrokovi notranji motivaciji in na motivaciji, ki izhaja iz osebnega razvoja. Specifična je tudi vloga vzgojitelja, ki ima predvsem vlogo opazovalca otrokovega dela in razvoja. Dobro mora poznati materiale, katere bo ponudil otrokom, saj so ravno materiali pomeben element pedagogike Montessori. Namenjeni so učenju, razvoju zbranosti, koordinacije, samostojnosti, socializacije in občutka za red.

Opozoriti želimo na nujno pozornost, ki jo moramo učitelji nameniti razlikam med učenci že na samem začetku šolanja in tudi naprej. Te razlike namreč zahtevajo tudi različne didaktične pristope.

TEORETIČNI DEL

1. ALTERNATIVNI VZGOJNI KONCEPTI

1.1 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI ALTERNATIVNIH VZGOJNIH KONCEPTOV

Na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je v Ameriki in Evropi pojavilo široko reformsko gibanje z namenom, da bi šolo približali otroku. Gibanje se je pojavljalo pod različnimi imeni: gibanje za »novo šolo«, delovna šola, progresivna pedagogika.

Mnogo učiteljev, pedagogov in teoretikov si je prizadevalo, da bi spremenili oblike poučevanja, ki so jih poznali v obstoječih šolah (npr. učenje na pamet, slabo sestavljeni predmetniki z veliko nerazumljive učne snovi, telesna kazen ...). Vzroki za željo po spremembah imajo politično, socialno, izobraževalno in ekonomsko ozadje posameznih držav. Modernizacija družbe je močno vplivala na naraščanje vzgojne problematike, z naraščanjem socialne diferenciacije se je vse bolj izgubljalo zanimanje za posameznika. Šola je vse bolj postajala birokratska ustanova, kjer je bil glavni cilj udejanjanje zakonskih predpisov, formaliziranje pouka ter uveljavljanje discipline. Takšna šola pa ni imela dovolj posluha za potrebe otrok in njihov individualni razvoj. Reformsko gibanje je imelo pred seboj cilj, da bi z novim človekom spremenili državo in družbo (Protner in Wakounig, 2007).

Glavni stični točki reformske pedagogike in njenih gibanj sta naslednji:

- vsa gibanja se zavzemajo za priznavanje pravic otroka in mladine,
- »nova« pedagogika je usmerjena proti znanstveno zasnovani pedagogiki in vidi cilj pedagogike tudi v razvijanju umetnosti (Medveš, 1992).

Glavne zahteve reformno-pedagoškega gibanja so bile: zahteve po učenčevi samoodgovornosti in samodejavnosti, na učenca usmerjenem pouku, odstranitvi petinštiridesetminutnega urnika, življenjskosti šole, koedukaciji, spremembi učiteljeve vloge, starostno mešanih skupinah, vključevanju staršev, razvoju kreativnosti, moči naravne vzgoje, pospeševanju razvoja ročnih spretnosti in izražanja emocij, preseganju stanovskih meja, vzgoji za skupnost in svobodni odločitvi za disciplino in poslušnost (Protner in Wakounig, 2007).

Medveš (1992) poudarja, da so si danes šolski teoretiki enotni v tem, da so šolske ideje iz tega obdobja nekaj, brez česar si ni več mogoče zamišljati sodobnega razvoja pedagogike, šole in vzgoje.

Nekatere smeri reformske pedagogike so se v svojih izvirnih zamislih ohranile kot celovite šole z vsemi stopnjami šolanja (Waldorfska, pedagogika Montessori). Število takih ustanov vztrajno narašča. Še pomembneje kot to, da obstajajo zavodi, ki v celoti gojijo določeno smer reformske pedagogike, pa je dejstvo, da so posamezni elementi, ki so bili razviti v reformskem pedagoškem gibanju, vplivali tudi na prenovo življenja in delovanja javnega šolstva.

1.2 ALTERNATIVNI VZGOJNI KONCEPTI IN PEDAGOŠKE USMERITVE

Izluščimo lahko tri najpomembnejše pedagoške usmeritve:

- prednost razvoja pred učenjem,
- prednost naravne vzgoje pred načrtnim vzgojnim vplivanjem,
- prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne in duhovne vrednote (Medveš, 2002).

Prva usmeritev izhaja iz upoštevanja zakonov človeške vrste. Medveš (Prav tam) pravi, da si faze otrokovega razvoja sledijo v nujnem zaporedju. Razvoj je lahko pravilen le, če poteka od stopnje do stopnje, pri čemer vsaka stopnja pripada določenemu strotnemu obdobju otroka. Pri tem seveda na otroka učinkujejo tudi zunanji vplivi. Pomebno pri tem je, da z določenim vzgojnim načrtom škodljive vplive preprečujemo.

Naravna vzgoja izhaja iz individualnih posebnosti vsakega otroka (Devjak, 2008). Z modelom naravne vzgoje nas je seznanil že Rousseau, ki pravi, da ravnanje, skladno z naravo, zagotavlja posamezniku uravnotežen razvoj na vseh področjih: pri zdravju, delu, spoznanju resnice, doživetju lepote in odklanjanju zla (Medveš, 2007).

Ob zahtevi po vzgoji, ki izhaja iz otroka, so se mnogi opirali na Roussoujeve misli o svobodni vzgoji, ki zavrača vzgojo kot proces, ki samoumevno vodi k zrelosti, svobodi in avtonomiji posameznika. Nekateri alternativni koncepti tako ne priznavajo vnaprejšnjega načrtovanja vzgoje, vzgojitelj je umaknjen iz središča vzgojnega procesa. Oba avtorja se strinjata, da ima vzgojitelj in njegova intuicija sposobnost vživljanja v otroško dušo (Prav tam).

1.3 WALDORFSKA PEDAGOGIKA

Ustanovitelj Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se je rodil leta 1861 v Kraljevcu na Hrvaškem. Študiral je matematiko in naravoslovne vede na Dunaju, na univerzi je hkrati poslušal tudi predavanja iz filozofije, literarnih ved, psihologije in medicine. Ob študiju se je ukvarjal še s pedagogiko.

Leta 1919 je imel za delavce tobačne tovarne Waldorf v Stuttgartu predavanje, v katerem je izrazil potrebo po povsem novi organizaciji šolstva. Želel je, da bi na ravni obveznega šolstva obstajala enotna šola za vse otroke. »To bi omogočalo, da bi duhovno življenje ne služilo več samo nekaterim, temveč bi postalo splošna človeška dobrina, saj to življenje ni nastalo zaradi enega razreda, temveč zaradi vseh ljudi enako ... Vi, ki vse dneve delate v tovarni, hodite kvečjemu mimo vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki so ustanovljeni le za določene sloje ljudi. V teh zavodih se fabricirajo tisti, ki tvorijo doslej vladajoči razred, vodijo vlado in gospodarstvo ... Vse to je mogoče doseči z ločitvijo šole od države« (Seitz, Hallwasch, 1997). Vodja tobačnega koncerna Emil Molt je po tem predavanju Steinerja povabil, naj postane vodja takšne šole, ki bi bila ustanovljena za otroke vseh zaposlenih v koncernu. Ta izziv je sprejel in tako prispeval k veliki spremembi vzgoje in izobraževanja otrok.

1.3.1 BISTVENE ZNAČILNOSTI IN KONCEPTI WALDORFSKE VZGOJE

Waldorska pedagogika je kompletna teorija, ki sloni na antropozofiji, tj. duhoslovni teoriji o človeku. Po Steinerju (Edmunds, 1991) je človek trodelno bitje, sestavljeno iz fizičnega, duševnega in duhovnega telesa. Smisel njegovega preučevanja človeka je ugotoviti vzorčne zveze med telesnim razvojem in duhovnostjo. Osnova je lastno delo. Steiner išče izvor psihičnega v organskem in to z neznanstvenim pristopom. Pri tem je treba omeniti dva pojma, katerima Steiner pripisuje veliko vlogo: reinkarnacija in karma. Reinkarnacija kot ponovno utelešenje duše po smrti, karma pa k temu dodaja še smisel, da se bodo človekova dobra in slaba dejanja v tem in v preteklih življenjih prenašala v prihodnja. Torej antropozofska podoba človeka temelji na razlagi karmične usode kozmosa in človeka. Učinki človeških zavednih in nezavednih dejanj se kažejo neposredno na telesu.

Zavest neposredno deluje na razvoj telesnega organizma. Pri tem ne ostane nobeno dejanje nepovrnjeno, dobro je nagrajeno, zlo kaznovano. Iz fizičnih in telesnih znakov je mogoče sklepati na psihične in duhovne sile, pa tudi obratno. Iz določene moralne aktivnosti je mogoče napovedati telesne posledice (Prav tam).

Naredimo človeka popolnejšega, kar mu bo omogočilo, da z novimi dejanji izravna krivdo prejšnjih. V taki predstavi človeka razumemo kot povezavo med moralnostjo in telesnostjo, med vzgojo in zdravjem, med medicino in pedagogiko. Iz posameznika se vidi »govorica karme iz prejšnjega življenja« (Childs, 1995). Vzgojitelj in učitelj ne smeta delovati proti karmični usodi. Naloga waldorfske pedagogike je zato v vodenju otroka, da se bo v naslednjem življenju rodil v boljšem fizičnem in psihičnem stanju in po možnosti dosegel najvišjo stopnjo popolnosti, kjer lahko pričakuje milost božanske odrešitve. S tem je sklenjen osnovni krog nauka Rudolfa Steinerja (Prav tam).

Učni načrt, predmetnik, urnik in sploh celoten učno-vzgojni proces vsake waldorfske šole izhaja iz poznavanja in upoštevanja otrokovega duhovno-duševnega in fizičnega razvoja, njegovega povezovanja s svetom odraslih in okolja, v katerem otrok biva. Waldorfska pedagogika je teorija in praksa, ki išče stik z bogato drugačnostjo človeštva, da bi v vsem tem našla skupaj z vsakim otrokom posebno tisto najbolj resnično, ki se skriva v njem kot majhen notranji odmev velikega vzklika radosti zunanje resničnosti sveta (Serajnik, 1994).

Steiner je sicer sprejemal prosvetlensko idejo o skladnosti vzgoje z otrokovim razvojem, vendar pri tem ni uporabil spoznanj iz razvojne psihologije, temveč iz kozmologije (Medveš, 1989). Edmunds (1991) pravi, da je cilj take vzgoje narediti vse, kar je mogoče, na podlagi objektivnega preučevanja narave in človeka ter s tem vsakemu posamezniku pomagati, da postane resnični izraz samega sebe. V waldorfski vzgoji pričenjamo pri udih in nadaljujemo prek srca do glave. Seitz in Hallwach (1997) to razlagata kot potrebo po povezanosti mišljenja, čustva in hotenja.

Kot glavna pravila waldorfske pedagogike lahko omenimo naslednja:

- navezava na otroka - vsak otrok je individualno nagovorjen s strani pedagoga in vsak otrok mora pridobiti občutek, da učna snov zadeva njega osebno;
- razumevanje kot posledica delovanja – najprej je potrebno delovati z udi, šele nato pride razumevanje v glavi;
- pričeti s celoto, nato prihajati k posameznim delom;
- ponuditi in predstaviti otroku lep svet;
- slikovito predstaviti snov;
- vse delati in predstavljati preko ritma (Waldorfska šola – predstavitev dela, 2008).

Vsa ta pravila zaobjame misel, da je potrebno vedno imeti pred očmi pravo, stvarno, živo, praktično življenje in ne abstraktno (Serajnik, 1994).

Waldorfska pedagogika želi z vzgojo človeka odvrniti od materialnih dobrin, vsakodnevnih užitkov, karierizma, ker vse to omejuje človekovo življenje na materialno blagostanje. Zato Steinerjeva pedagogika tudi zavrača znanstveno usmerjen pouk, saj ga razume zgolj kot sredstvo za zagotavljanje kopičenja materialnih dobrin. Cilj šole je doživetje sebe kot bitja kozmosa. Tega pa ne moremo doseči z razumom, po intelektualni poti, temveč z umetnostjo, domišljijo, meditacijo, inspiracijo in intuicijo (Devjak, 2008).

Steiner loči štiri faze razvoja, katerih meje so vezane na biološke spremembe pri človeku:

- 1. faza: razvoj fizičnega telesa (do 7. leta) – razvoj čutil, pridobivanje zaznav preko občutkov;
- 2. faza: razvoj eteričnega telesa (od 7. do 14. leta) – usvajanje predstav o pojavih in predmetih;
- 3. faza: razvoj astralnega telesa (od 14. do 21. leta) – razvoj notranjih duševnih doživetij;
- 4. faza: polna zrelost zavestnega jaza.

Prva faza naj bi imela največji vpliv na vse nadaljnje življenje. Kar se otroku zgodi v teh letih, pogojuje telesno, mentalno in moralno življenje, ter s tem tudi stopnjo uravnovešenosti ali neuravnovešenosti kasnejšega značaja (Batistič Zorec, 2003). Ta doba je doba delovanja, kateri šele sledi dojemanje z razumom. Waldorfska pedagogika zavrača spodbujanje k prezgodnjemu prebujanju intelekta. Pri otroku naj bi najprej dozorele predstavne in čustvene sposobnosti. Tako mora vzgojitelj otroku omogočiti čimbolj vsestransko uporabo čutil, da bo lahko vsako stvar čimbolj popolno doživel in ta doživljaj tudi sam izrazil. Do tega pa lahko pride le preko gibanja, gibov, mimike, plesa, petja, risanja ... V predšolskem obdobju v waldorfskem vrtcu ni formalnega poučevanja. Določen je način, kako sprejeti otroke ter jih vključiti v določeno dejavnost. Vse se odvija naravno in nevsiljivo. Pomembna je sposobnost posnemanja – otrok je nenehni opazovalec ne le dejavnosti, temveč tudi ravnanja, doživljanja. Vzgajanje v tem obdobju pomeni, da otroku ljudje v njegovem okolju pokažejo, kaj naj oponaša (Steiner, 1987).

Vzgojno delo v vrtcih poteka preko naslednjih vsebin:

- igra, ki vključuje slikanje, modeliranje, kuhanje, šivanje, grajenje, izdelovanje stvari, učenje pesmi, pravljič, igrice ...;
- rajanje (ritmično-rajalne igre);
- prstne igre, ki spodbujajo učenje diferenciranega govora in razvoj ročnih spretnosti;
- pravljičice (ljudske), zgodbe in lutkovne igre, ki popeljejo otroka v svet podob, doživetij, duševno-duhovnega sveta;
- umetniške dejavnosti, ki razvijajo otrokovo senzibilnost in dojemanje sveta;
- prosta igra, ki predstavlja temeljno in najpomembnejšo dejavnost predšolskega otroka ter razvija socialne procese v skupini, hkrati pa daje otroku možnost za samostojno delovanje, razvoj samozavesti in svobodne volje (Edmunds, 1991);
- praznovanja, povezana z letnimi časi, praznovanja rojstnih dni;
- igrače so narejene samo iz naravnih materialov in so preprosto oblikovane;
- odklonilen odnos do medijev, saj naj bi uporaba le-teh pri otroku povzročala njegovo telesno in duševno pasivnost;
- vloga religije (večja pozornost krščanski religiji), katera ima po mnenju waldorfskih pedagogov vlogo v otrokovem razvoju;
- prehrana (jedi, ki dajo otroškemu organizmu veliko vitaminov in hranilnih snovi, biološka pridelava, brez rdečega mesa).

Vloga vzgojitelja

Najpomembnejši del waldorfske predšolske vzgoje je učenje s posnemanjem, preko katerega spodbujajo otrokov razvoj. To skuša vzgojitelj doseči s svojim vedenjem in celotno ureditvijo vrtca in prostorov v njem. Naloga vzgojiteljev je tudi omogočanje čim bolj vsestranske uporabe čutil, saj tako lahko otrok stvari bolj polno doživi. Pomembno vlogo ima tudi delo. Vzgojitelji naj bi delali v prisotnosti otrok in tako v njih spodbujali posnemanje ter sodelovanje pri delu, kar otrokom daje možnost pridobivanja pomembnih izkušenj in znanj za življenje (Petrash, 2002). Tudi v waldorfski šoli ima učitelj še naprej posebno mesto. Ena najpomembnejših nalog učitelja je spoznavanje temperamenta svojih učencev. Waldorfski pedagogi menijo, da ima vsaka življenjska doba svoj temperament: v predšolskem obdobju prevladuje razigranost sangvinika, sledi mu doba kolerikove dinamičnosti, za zrelo dobo je značilna resna melanholičnost, zadnja je doba starosti s svojo flegmatično zbranostjo. Naloga učitelja je, da mora izražati vse štiri temperamente. Pri tem ne sme delovati proti

temperamentu, temveč v skladu z njim. Waldorfska šola močno poudarja osebnost posameznega učitelja, daje pozornost samovzgoji in duhovnemu razvoju (Seitz, 1997).

1.4 PRISTOP REGGIO EMILIA

Utemeljitelj Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi (1920 – 1944) je sedem let poučeval v osnovni šoli, zatem pa v Rimu pričel s študijem psihologije. Po vrnitvi v kraj Reggio Emilia je ustanovil mentalno-zdravstveni center za otroke s težavami v šoli. Njegovi popoldnevi so bili zapolnjeni z delom z vzgojitelji v vrtcih. Pri tem je spoznal, da ima mnogo otrok težave z zdravjem, podhranjenostjo, govorom. Rešitev teh težav je videl v povezovanju s starši otrok.

Prvi mestni vrtec so ustanovili leta 1963. Odlikovala naj bi ga boljša kakovost, poudarek na vzgojni funkciji in nediskriminatoren odnos do otrok. Ker je bil tak pristop za tamkajšnje okolje povsem nov, so vrtec enkrat tedensko selili v mesto in ga preko dejavnosti in izdelkov predstavljali širši javnosti. Otroci so bili srečni, ljudje so jih videli in bili so presenečeni (Edvards in dr., 1993).

Malaguzzija je leta 1975 navdušil obisk Rousseaujevega inštituta in Piagetove šole za majhne otroke v Ženevi. Tako je Piagetov vpliv segel tudi na področje njegovega vzgojnega dela. Spoznal je, da otrok lažje pridobiva abstraktnejše vsebine, če si pridobiva izkušnje spontano v vsakodnevnem življenju in v igri.

Malaguzzi je razvil koncept predšolske ustanove, ki so si jo zadnja leta hodili ogledovat teoretiki in praktiki z vsega sveta. Obiski so bili tako pogosti, da se je bilo potrebno napovedati leto dni naprej.

1.4.1 OSNOVNI KONCEPTI PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA

Pedagoški koncept Reggio Emilia je koncept, ki temelji na pojmovanju, da je otrok kompetenten, ima velikanske ustvarjalne zmožnosti ter moč za odkrivanje in raziskovanje sveta, ki ga obdaja. Segi v leto 1963, danes pa se izvaja v 22 vrtcih v Reggio Emilii. Za koncept so se začeli zanimati po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev italijanskega mesta Reggio Emilia predstavili svoje izdelke (slike, risbe, kipce, makete, fotografije, projekte prikazane na panojih ipd.) na razstavi v Stockholmu. Izdelki otrok so izzvali pozornost strokovne, kulturne

in laične javnosti. Razstava je nato obšla svet. Model Reggio Emilia sedaj uvajajo v delo s predšolskimi otroki marsikje po svetu (npr. na Švedskem in v Ameriki) (Medveš, 2007).

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije. Temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti.

Temelje pedagoškega koncepta Reggio Emilia predstavljajo naslednja izhodišča (po Edwards in dr., 1993):

- vpetost vrtca v kulturo okolja: vrtec je prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo, je živ organizem, odprt v okolje. Iz vrtca se življenje širi v družine ter v mesto, med vsemi udeleženci pa se izvaja živahna izmenjava idej in demokratična komunikacija;
- različnost otrok: velika pozornost je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka - na otroka gledajo kot na enkratnega subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami;
- razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu: pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost razvijanju sposobnosti opazovanja, pri čemer naj bi otrok uporabil in razvijal vsa čutila, tudi tista, ki so običajno bolj zapostavljena (tip, okus, vonj);
- spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja: avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a kaj hitro mu ostane le eden, saj ostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo. V konceptu Reggio Emilia zato zavestno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor) ter mu omogočajo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi;
- prednost učenja pred poučevanjem: v konceptu izhajajo iz stališča, da ne smemo nikoli poučevati otroka v tem, česar se ne bi mogel naučiti sam;
- kakovostna interakcija in komunikacija: pedagoški koncept Reggio Emilia zelo poudarja interakcijo in komunikacijo: druženje, povezovanje in sodelovanje med vsemi udeleženci v vzgojnem procesu;

- timsko delo vzgojiteljev in ostalih delavcev v vrtcu: kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljic/vzgojiteljev v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme iz različnih zornih kotov;
- projektno delo: pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v svojem okolju;
- dokumentacija in arhiviranje izdelkov ter življenja in dela v vrtcu: dokumentacija vključuje opazovanje, transkripcijo tonskih zapisov in fotografije. Različni materiali, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca.
- prostori v vrtcu: vrtec Reggio Emilia je prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj se dobro počutijo otroci, vzgojitelji in starši, zato je prostor 'tretji vzgojitelj'.

Vloga vzgojitelja

Naloga vzgojiteljev je, da otroku pomagajo postopoma razviti lastno strategijo spoznavanja, mu omogočajo doživljanje sveta z vsemi čutili, pri tem pa dajejo poudarek razvoju otrokove ustvarjalnosti in kreativnosti. Pri otrocih naj bi vzgojitelji spodbujali vse oblike izražanja.

Pri svojem delu ne sledijo načrtom dela, temveč otroku samemu. Vnaprej si tudi ne postavljajo zavestnih ciljev, temveč sproti pripravljajo različne možne poti izvajanja projekta. Izhajajo iz želja in potreb otrok in odraslih (Devjak, 2008). V pedagoškem pristopu Reggio Emilia poudarjajo, da »vzgojitelji sledijo otrokom, ne pa načrtom« (Malaguzzi, 1993). Otrok je postavljen v središče kurikularnega razmisleka, saj je doseganje ciljev še kako odvisno od posameznega otroka, njegovega sodelovanja in vključenosti v dejavnosti, ki vodijo k doseganju ciljev. Vloga vzgojiteljev ni samo v tem, da se odzivajo na otrokove potrebe, ampak morajo otroku omogočiti dejavnosti, ki terjajo višjo raven reševanja miselnih problemov, kot jih je ta zmožen v določenem razvojnem obdobju (Hočevvar in dr., 2009).

Pedagoški in drugi strokovni delavci vrtca močno timsko sodelujejo in si stalno izmenjujejo ideje in izkušnje. Njihova skrb je posvečena tudi urejanju dokumentacije in materialov za delo v vrtcu. Vsakodnevno je timsko delo zagotovljeno z zaposlitvijo dveh strokovnih delavcev, ki timsko načrtujeta, izvajata in evalvirata pedagoško delo. Proces dela in izvajane dejavnosti skrbno spremljata in dokumentirata ter pisno reflektirata. Zbrano gradivo je osnova za izmenjavo izkušenj in strokovne diskusije s kolegi iz drugih oddelkov (Fyfe, 1994).

2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

2.1 ZGODOVINA GIBANJA

Maria Montessori se je rodila v italijanskem mestecu Chiaravalle 31. avgusta 1870. Starši so ji nudili najboljšo vzgojo, da bi lahko postala učiteljica, zaradi česar so se, ko je imela Maria 12 let, preselili v Rim. Tam ji je bilo omogočeno, da je obiskovala šolo za učiteljski poklic. Kasneje se je vpisala na fantovsko tehnično šolo, kjer je študirala matematiko in tehniko. Ker je želela postati zdravnica, se je po opravljeni tehnični šoli vpisala na medicinsko fakulteto (La Sapienza) in po napornih štirih letih leta 1896 postala prva ženska, ki je diplomirala iz medicine in tako postala prva zdravnica v Italiji (Zemljarič, 1996). Po diplomi se je zaposlila v psihiatrični kliniki na Rimski univerzi, kjer je delala z otroki z zaostankom v razvoju, ukvarjala se je z raziskovanjem, imela svojo zdravniško prakso ter pomagala revnim ženskam in otrokom (Kramer, 1996).

Ker je bila prepričana, da lahko pomaga otrokom z zaostankom v razvoju, je odpotovala v London in Pariz, kjer se je poglobila v študij dveh pionirjev na tem področju, Jeana Itarda in Eduarda Seguina ter se navdušila nad njunimi idejami in metodami. Na podlagi tega je na vzgojnem področju kmalu dosegla velik uspeh pri poučevanju otrok psihiatričnih pacientov (Capuder, 2006). Poskrbela je za primernejše okolje, kjer je uporabljala materiale, s katerimi so praktično delali in razvijali svoje čute. Že po dveh letih vzgojnega dela po njenih metodah so otroci dosegli enak standard kot je bil pričakovan od normalnih otrok. Od leta 1899 pa do leta 1901 je bila direktorica šole za otroke z zaostankom v razvoju (Kramer, 1996).

Ker se je želela poglobiti v vzgojo normalnih otrok, se je let 1901 vrnila na univerzo, kjer je študirala filozofijo, psihologijo in metode poučevanja, leta 1904 pa se je zaposlila kot profesorica na Univerzi Pedagoške antropologije (Zemljarič, 1996). Novo delovno mesto ji je omogočilo, da je širila svoje ideje in prepričanja. Nad prevladujočim načinom poučevanja je bila zgrožena, saj je menila, da ni prilagojen otroku, zaradi česar le-ti izgubijo zanimanje za šolo (Pollard, 1997).

Življenjska priložnost se ji je ponudila leta 1907, ko so ji ponudili mesto ravnateljice vrtca za delavske otroke naselja San Lorenzo v predmestju Rima, ki jo je Maria Montessori

poimenovala La casa dei bambini in ki se je ohranila do danes. Pri delu z otroki je uporabljala že preizkušene metode, saj je sklepala, da se bodo pri normalnih otrocih še veliko bolje obnesle kot so se pri otrocih z zaostankom v razvoju (Standing, 1998). Z opazovanjem otrok in preizkušanjem različnih materialov, ki so otrokom omogočali samostojno delo, je razvijala svoj didaktični koncept, ki ga je leta 1910 objavila v knjigi *Il metodo*. Vendar je njeno delo doživelo velik odmev že pred tem, saj so po vsem svetu ustanavljali na stotine šol in vrtcev, v katerih so jo bolj ali manj zvesto posnemali (Kramer, 1996). Do konca življenja se je posvetila širjenju svojih idej in do smrti leta 1952 ostala ključna oseba gibanja Montessori (Kramer, 1996).

Danes poznamo štiri pomene besede Montessori (Chattin-McNichols, 1992), in sicer kot priimek, kot knjige o delu Marie Montessori, kot organizacije, npr. šole, vrtci, nas pa predvsem zanima kot metoda, zato se bomo najbolj osredotočili na njeno pedagogiko.

Po odprtju prve šole leta 1907 v Rimu je njena priljubljenost strmo naraščala. Povečevalo se je število objavljenih člankov o tej metodi, ki so jo tako podpirali, kot ji tudi nasprotovali oziroma ji očitali različne stvari (Chattin-McNichols, 1992). Njena prva knjiga je še pripomogla k njeni prepoznavnosti, posebej pomemben pa je bil skupni nastop Marie Montessori, Decrlyja, Consineja in Freineta na mednarodnem kongresu o novi vzgoji v Calaicu 1921. leta. Takrat so osnovali Mednarodno zvezo za novo vzgojo, s sedežem v Londonu (Pečnik, 1997). Ravno v tem času se je v ZDA prebudilo zanimanje tudi za izobrazbo predšolskih otrok in prva šola se je odprla že štiri leta po tisti v Rimu. Seveda se je pojavljal problem izobraževanja učiteljev, vzgojiteljev, ki so določene elemente metode implementirali v že obstoječe kurikule. Največji porast ustanovitev šol in vrtcev, ki naj bi sledili metodi se je zgodil v letu 1916, po tem je to prvotno gibanje nekoliko zamrlo (Chattin-McNichols, 1992).

Ob uveljavljanju programa v ZDA so se pojavile nekatere težave, predvsem privatizacija šol s to metodo, ki so tako postale dostopne le srednjemu in višjemu razredu. Prav tako je bila metoda razdelana na veliko različnih načinov izvajanja, čemur je Montessorijeva nasprotovala, saj je menila, da mora biti sprejet celoten sistem dela kot tak in ne le določeni izseki (Chattin-McNichols, 1992).

McClure je predstavil šest različnih področij, na katerih so obstajali nesporazumi in nesoglasja med metodo Montessori in razmišljanjem, značilnim za tisti čas:

- kolikšna je pomembnost šolanja za tri- in štiriletnike,
- prepričanje v določeno stopnjo inteligentnosti, na katero ne morejo vplivati izkušnje (je nespremenljiva),
- ali se trening pred osmimi leti starosti prenese v učinkovito učenje,
- fokus na odzivanju otroka in ne na otrokovem doživljanju in
- nepripravljenost učiteljev zmanjšati nadzor, disciplino v razredu (Chattin-McNichols, 1992).

2.2 TEORETSKI KONCEPTI

Teroretski koncepti pedagogike Marie Montessori se napajajo pri konceptih Rousseauja, Locka, Itarda, Seguina in Piageta.

Najbrž se zaradi njenih izjav o naravni dobroti otroka predvideva, da filozofija Montessorijeve primarno izvira iz Rousseaujeve, podobne so tudi nekatere ideje. Podobnost se kaže tudi v prepričanju, da lahko otroka kontroliramo tako, da izkoristimo »naravno posledičnost« (natural consequences). Ta ideja nakazuje na to, da se otrok nauči najboljše z izkušnjem in preizkušanjem rezultatov svojih lastnih akcij, predstavlja pa tudi centralni koncept discipline v metodi Montessori (Chattin-McNichols, 1992). Na bolj splošni ravni oba avtorja prepoznavata otroštvo kot pomembno obdobje, poudarjata okolje okoli otroka, tako fizično kot socialno, kot tudi metodo izbire namesto neposrednega vodenja oziroma druge klasične metode poučevanja (Prav tam).

Čeprav sta Rousseau in Locke v večini primerov izpostavljena kot predstavnika dveh različnih filozofij, pa ima filozofija Montessori več vidikov, ki se zdijo lockovski. Tako na primer koncept Montessori edukacije čutov izhaja neposredno iz lockovskega modela uma (Chattin-McNichols, 1992). Locke je menil, da imajo vsi otroci skoraj enako kapaciteto za prejemanje senzornih vtisov, preko katerih oblikujejo preproste ideje, ki se skozi ostale kognitivne kapacitete preoblikujejo do bolj kompleksnih. Vse ideje so kombinacije prestrukturiranj in modifikacij preprostih idej (Chattin-McNichols, 1992). Locke je poudarjal tudi pomembnost zgodnjih izkušenj. Menil je, da nekateri domovi ne zagotavljajo vsega kar

potrebujejo majhni otroci. M. Montessori in Locke sta se strinjala tudi glede pomembnosti čutnih vtisov in predvsem urejenosti izpostavljanja le-teh (Chattin-McNichols, 1992).

Itard in Seguin sta dva najbolj citirana avtorja, ki sta vplivala na Montessorijevo in poleg tega tudi edina dva, ki ju je tudi sama veliko citirala. Itard ji je zagotovil veliko potrditev pomembnosti okolja mladega otroka. Seguinovo delo z hendikepiranimi otroci ji je nudilo neposredno pomoč pri oblikovanju sirotišnice (Montessori, 1912; v: Montessori 2002), pri čemer je uporabila veliko materialov, ki jih je razvil (Chattin-McNichols, 1992).

Velikokrat v literaturi zasledimo veliko različnih avtorjev, ki navajajo nekatere podobnosti med Montessorijevo in Piagetom. Seveda je moč potegniti veliko vzporednic med njunima metodama, med katerimi DeVires navaja (po Chattin-McNichols, 1992):

- obe teoriji temeljita na konceptih biologije in se strinjata o genetski vrojenosti ter normativnosti razvoja;
- za oba je pomembna enotnost telesa in uma, pri čemer oba menita, da se razvijanje le-teh pri otroku kvalitativno razlikuje od razvijanja organizma odraslih;
- oba verjameta, da aktivno sodelovanje v okolju pripomore k uresničevanju tistih potencialov, ki so genetsko posredovani, veliko bolj kot pasivno sprejemanje;
- za oba je značilno progresivno gledanje na razvoj kot niz nespremenljivih kvalitativno različnih stopenj;
- zagovarjata transformacijo otrokovih mentalnih izkušenj skozi dejavnike okolja, oba sta celo zelo mlade otroke videla kot kompetentne in intrinzično motivirane, okolje naj bi zgolj nudilo možnosti uresničevanja notranjih potencialov, dovolj predmetov za manipuliranje;
- oba se bolj osredotočata na generalni kognitivni razvoj, med katerega sta štela klasifikacijo, seriacijo in komparacijo, bolj kot na razvoj ozko usmerjenih akademskih spretnosti.

Zanimivo je, da sta oba v podobnem času prišla do podobnih ugotovitev, s tem da sta raziskovala ločeno. Nekoliko večja razlika med njima se lahko opazi v tem, da je bila teorija Marie Montessori veliko bolj usmerjena v edukacijski vidik, saj jo je tudi praktično izvajala, medtem ko se Piaget nekoliko bolj strogo drži konstruktivizma.

2.3 OSNOVE PEDAGOŠKEGA KONCEPTA MARIE MONTESSORI

Nekateri njeni prispevki so postali tako obče priznani, da se nam danes zdijo že samoumevni, a prvič predstavljeni so pomenili radikalen premik od tedaj uveljavljenih idej. Takšna je na primer ideja, da je otrokov um drugačen od uma odraslih (Fisgus in Kraft, 1994; v: Pečnik 1997) ter da gre otrokov razvoj skozi faze, edukacijski sistem pa bi se mu moral prilagajati. Tako naj bo slednji prilagojen otrokovim potrebam in ne temu, kar družba misli, da je primerno za otroka, da zna (Chattin-McNichols, 1992).

Pri svojem delu je izhajala iz poglobitnega načela, da ima otrok na določeni razvojni stopnji lastne potrebe po razvoju in učenju. Pri kakršni koli prenovi šole torej ni bistvena sprememba vsebin, temveč razumevanje otrokovih razvojnih potreb – spremeniti se more vzgojiteljev pogled in odnos do otroka. Trdila je, da otrok sam najbolj učinkovito usmerja svoj učenje, kadar je v primernem okolju. Ključni element pedagogike Montessori je pripravljeno okolje (Kramer, 1996), ključni motiv pa: »Pomagaj mi, da bom napravil sam.« (Capuder, 2006).

2.3.1 OBČUTLJIVA OBDOBJA

Maria Montessori je verjela, da naj bi metoda in praksa njenega izobraževalnega procesa izhajali iz opazovanja otrok. Bila je med prvimi, ki so dokazovali občutljiva ali kritična obdobja v intelektualnem razvoju (Kordeš Demšar, 2007), ki jih je opredeljevala kot strnjen čas v življenju otroka, ko je posebej dojemljiv za določene dražljaje in to do te mere, da ostali stopijo v ozadje (Montessori, 2006). Najbolj kritično za razvoj naj bi bilo obdobje zgodnjega otroštva, v katerem se zvrsti veliko obdobji občutljivosti, ki jih je povzela od Vriesa (Pečnik, 1997). Pomembno je, da določene veščine na tem področju v tem kritičnem času otrok usvoji (Chattin-McNichols, 1992). Lahko bi rekli, da gre za obdobja posebne dovzetnosti za določeno vrsto učenja. Tako je npr. izrazita dovzetnost za učenje jezika značilna za prva tri leta (Kramer, 1999). So genetsko določena in univerzalna (Chattin-McNichols, 1992) ter potekajo nadgradno (Pečnik, 1997). Ko otrokova občutljivost za določene stvari izgine, se več ne povrne in je kasnejše učenje in privajanje na določene aktivnosti težje, pri čemer je potrebno vložiti več truda in napora (Capuder, 2006). Te čutne faze so odvisne tudi od zrelosti in želje po učenju, na katero vplivata tudi telesni in socialni razvoj otroka ter okolje, v katerem živi (Pečnik, 1997). Občutljiva obdobja so eno izmed ključnih genialnih odkritij, do katerih je prišla Maria Montessori pri svojih opazovanjih otrok. Občutljivo obdobje je strnjen čas v življenju otroka, ko je otrok posebej dojemljiv za določene dražljaje do te mere, da

ostali stopijo v ozadje. Občutljivo obdobje opazimo, ko se pri otroku pojavi močan interes za določeno stvar. Otrok bi neko stvar ponavljal v nedogled - iz nam neočitnih razlogov. To traja tako dolgo, dokler se zaradi ponavljanja nenadoma ne pojavi, vzcveti neka nova pridobitev. Otrok občuti veselje in polnost življenja. Če otroka oviramo pri tem, da sledi svojim naravnim interesom določenega občutljivega obdobja, za zmeraj izgine priložnost za naravno osvajanje določene spretnosti, saj se določeno obdobje kasneje ne pojavi več. Značilnost občutljivih obdobji je tudi, da trajajo omejen čas in ne moremo z gotovostjo predvidevati, kdaj bodo nastopili. Ta občutljiva obdobja so značilnost vseh otrok ne glede na kraj bivanja, kulturo ali socialno okolje (Montessori, 2006).

Učiteljeva naloga 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.

Določena občutljiva obdobja je mogoče zelo natančno zaznati v predšolskem obdobju (občutljivo obdobje za pisanje, za štetje, branje ...), medtem ko se v drugem razvojnem obdobju kažejo predvsem v zanimanju za posamezne teme, vsebine, spretnosti. Tako se okoli 8. meseca starosti pojavi obdobje za izostritev čutil. Sledi mu obdobje občutljivosti za hojo. Okoli 1,5 leta se pojavi obdobje, ko je otrok še posebej občutljiv za red. Od rojstva do 5. leta je obdobje občutljivosti za jezik. Pridruži se mu tudi obdobje občutljivosti za socialni vidik življenja (Zemljarič, 1996 in Capuder, 2006).

2.3.2 *KONCEPT UMA*

Um je M. Montessori razdelila na nezavedno, predzavedno in zavestno. Nezavedno je po njenem mnenju najbolj obširno, v njem tudi leži podlaga občutljivih obdobji. Ko razvijajoča oseba stopi v občutljivo obdobje in spremeni potencial v novo sposobnost ali spretnost, se komponente slednjega zasidrajo globoko v nezavednem in tako ostanejo prisotne večino življenja (Chattin-McNichols, 1992).

Najpomembnejše naj bi bilo negovanje predzavednega, iz katerega lahko prikličemo določene informacije v zavest (toda ne vseh, ker bi drugače imeli popolni spomin). Zanja so pojmi v predzavednem aktivni, se nenehno procesirajo. Ko jih je dovolj zbranih, se združijo v novo idejo in preidejo v zavest. To zajema veliko vidikov Montessorijinega modela, saj na

slednjem temelji koncept nedirektne priprave, torej priprave otrok na kasnejše sposobnosti (Chattin-McNichols, 1992).

Chattin-McNichols (1992) navaja, da je M. Montessori obdobje prvih šestih let še nadaljnje opredelila. Srkajoči um je značilnost vseh otrok od rojstva do 6 let, najbolj izrazito do treh let. Otrok zaradi te sposobnosti z veliko lahkoto vpija z okolja. Izkušnje, vtisi in znanje, ki jih otrok sprejema v tej fazi nezavednega srkanja, so v njem zakoreninjeni veliko bolj trajnostno kot tisto, kar se kasneje zavestno naučimo z namernim naporom. To obdobje med rojstvom in 3. letom je poimenovala obdobje nezavedne absorbcije okolja, obdobje vsrkavanja, ko se začne proces učenja s podzavestnim sprejemanjem okolja. Pri tem otroka vodijo predvsem impulzi iz njegovega še nezavednega uma. To obdobje je Montessorijeva poimenovala »tisoč pomembnih dni in najobčutljivejši trenutek v človekovem življenju«. Največji pedagoški poudarek tega obdobja je navajanje na red, motoriko in govor. Slednji se razvijajo ob pomoči odraslih v primernem okolju. Obdobje od 3. do 6. leta imenuje zavedno absorbcijo okolja (Chattin-McNichols, 1992).

M. Montessori je zagovarjala stališče, da more otrok najprej spoznavati s tipanjem, gledanjem, vonjanjem, okušanjem in ne tako, da sprejema izolirane podatke. Objektov spoznavanja ne bi smeli izolirati, temveč bi jih mogli spoznati iz različnih zornih kotov in položajev. Intelktualno razumevanje lahko nastopi, ko ima otrok že veliko senzornih izkušenj, saj v nasprotnem primeru postane resnica sterilna in ne spodbuja nadaljnjega raziskovanja. Spoznala je tudi, da je samomotivacija otroka edini verodostojni impulz za učenje, ki ga imajo otroci v izobilju, saj je bila prepričana, da se otroci želijo učiti in uživajo, če lahko sami odkrivajo svet okrog sebe (Capuder, 2006). Verjela je, da je otrok notranje motiviran za samooblikovanje. V njem je videla dve ustvarjalni področji, in sicer obdobje vsrkavanja (srkajoči um) in obdobje čutil (Zemljarič, 1996).

Montessorijeva je menila, da je sodobna zahodna družba izgubila jasne indikatorje, ki bi nakazovali, da je nek posameznik, mladostnik, v določenem obdobju postal odrasli človek. Ta meja je vedno manj jasna in otrok čuti pomanjkanje strukture v svojem okolju in zahtev, ki jih okolje postavlja predenj. Tako si je zamislila koncept, imenovan »Erdkinder«, kar v prevodu pomeni »otroci Zemlje«, pri čemer se drži predvsem načela, da se otroke pripravi na samostojnost in soočanje z realnimi izzivi življenja (Chattin-McNichols, 1992). Še posebno v obdobju, ko otrok še ne more misliti abstraktno, je pomembno zadovoljevanje otrokovih

potreb predvsem preko gibanja, senzomotoričnih oziroma kinestetičnih izkušenj (Kramer, 1999). Skozi takšno učenje naj bi se otroci naučili, kako preživeti v življenju, ko so oddaljeni od staršev in so primorani postaviti se na svoje noge tudi že v zgodnjem otroštvu. Njen namen je bil vzgojiti posameznike, ki bodo znali v okolju poiskati podporne dejavnike, ki jim bodo pomagali pri reševanju problemov, še prej pa tako pri osebnem kot tudi socialnem razvoju. Pri tem naj bi boljše izkoriščali razpoložljive vire (Chattin-McNichols, 1992).

2.3.3 *POLARIZACIJA POZORNOSTI*

Pogosto se govori, da so otroci nemirni in odkrenljivi. Vendar je M. Montessori opazovala otroke, ki so določeni dejavnosti intenzivno posvetili svojo pozornost, zbranost in čas, ne da bi se pustili motiti zunanjim vplivom. Po taki dejavnosti so postajali mirni, zadovoljni in poslušni. To se je zgodilo tedaj, ko so lahko svobodno izbrali in našli določeno stvar v okolju, ki je povsem pritegnila njihovo pozornost (Capuder, 2006). Polarizacija pozornosti je torej fenomen pedagogike Montessori in pomeni otrokovo popolno koncentracijo na predmet, s katerim rešuje nalogo. Fazo polarizacije naj bi dosegli v treh stonjah, in sicer v (Fisgus in Kraft, 1994; v: Pečnik, 1997):

- fazi priprave, kjer se otrok odloča, s čim se bo ukvarjal, si pripravi delovni prostor in pripomočke,
- sledi ji faza resnega dela, pri čemer se otrok in material poistovetita, otroka se med delom ne moti, pri tem ta izpolnjuje svoje sposobnosti,
- zadnja je faza miru in počitka, s čimer se polarizacija tudi konča.

2.3.4 *SVOBODA*

Svoboda je pogosto tolmačena napačno, saj pogosto zasledimo mnenje, da ima otrok v vrtcu popolno svobodo, brez kakršnih koli omejitev in pravil. Toda ta svoboda se mora pravilno razumeti. Otrok mora imeti svobodo, da uveljavi lastno pobudo in tako zadovolji življenjsko potrebo po svoji aktivnosti, ne da bi bil odvisen od pomoči drugega (Kerzič, 1997).

Ravno življenje in delo v Hiši otrok temelji na otroški svobodi, saj je bila Maria Montessori prepričana, da morajo imeti otroci svobodno odločanja in neodvisnost (Pollard, 1997). Svoboda se v njenih šolah kaže v samostojni izbiri zaposlitve in materiala, s katerim otrok želi delati tisti dan, ter samostojnem prehajanju z materiala na material, pri čemer je trajanje neke aktivnosti neomejeno (Montessori, 1993; Capuder, 2006). Otrok si samostojno izbere tudi čas

počitka in spi samo, če si tako želi. Lahko si izbere tudi prostor (učilnico), v katerem si želi delati, saj ima tudi svobodo gibanja. Otroci nimajo stalnega sedeža in lahko delajo za katerokoli mizo ali na tleh na preprogah ter se v dnevu gibajo prosto po razredu. Izberejo lahko, ali želijo delati sami, v dvojici ali v skupini, ki jo oblikujejo sami, pri čemer otroci v predšolskem obdobju najraje delajo sami, tisti v osnovni šoli pa si pogosteje izberejo delo v skupinah. To velja vedno, razen kadar ima učitelj predstavitev, ki je lahko individualna ali skupinska, in poteka, kadar so otroci za to pripravljeni (Kordeš Demšar, 2007). Otroci v šolah Montessori so torej svobodni, kar pa nikakor ne pomeni, da ni nobene discipline, red v teh šolah mora biti še temeljitejši, zato da je samostojno delo sploh mogoče. Svoboda in disciplina sta torej dve plati iste medalje (Montessori, 2006).

S takim pogledom na metode poučevanja je Maria Montessori napadla najbolj razširjen pedagoški predsodek, in sicer, da učitelj lahko otroka poučuje, oblikuje, vodi in vzgaja. Pri opazovanju otrok je vedno znova ugotavljala izredno vnemo, koncentracijo in sposobnost presojanja. Prav svobodna izbira je tista, ki otroku omogoča, da sledi svoji notranji potrebi po učenju, rasti in preizkušanju svojih sposobnosti (Kordeš Demšar, 2007). Meje svobode širi s tem, ko obvladuje sebe, spoznava omejitve okolja in z lastnim trdom postaja vedno bolj samostojen (Kramer, 1996).

Tudi novejša raziskava so pokazale, da je svobodna izbira (v skrbno pripravljeni in urejeni strukturi) povezana z boljšimi psihološkimi in učnimi dosežki (Kordeš Demšar, 2007).

2.3.5 DISCIPLINA SKOZI SVOBODO

M. Montessori govori, da disciplina ne sme biti posredovana zunanje, ampak mora nujno zrasti skozi svobodo, disciplina pa je v tem primeru aktivna. Za posameznika lahko rečemo, da je discipliniran, ko se lahko obvladuje, ko lahko presodi, kdaj je nujno, da sledi nekemu pravilu življenja, ki od njega zahteva določeno mero discipline (Montessori, 2000).

Toda aktivne discipline ni lahko razložiti, pogosto pa jo je še težje edukacijsko izvajati. Tako se posameznik z učenjem gibanjem pripravlja na življenje, uči se izvajati lahke in korektne preproste akte socialnega življenja oziroma življenja v neki skupnosti. Disciplina, ki se pri tem ustvarja, se gradi v sami osebnosti in ne v zunanjih zahtevah discipline, kot jih zahteva okolje od otroka (Montessori, 1997).

Otrokova svoboda se oblikuje tudi preko meja, ki jih postavlja kolektivni interes. Tako se otrok postopoma uči mej svoje svobode in se začne zavedati, zakaj je samokontrola nujna za delovanje v družbi. Da lahko otrok te koncepte usvoji je potrebna metoda opazovanja, ki jo mora vzgojitelj v celotni meri razumeti, da jo lahko učinkovito izvaja (Montessori, 2000).

Če otroka stalno nagrajujemo ali kaznujemo, ni sposoben upravljati sam s seboj in vedno potrebuje učitelja. Če pa se samostojno spravi k delu, so nagrade in kazni popolnoma brezpredmetne, saj žalijo svobodnega duha otroka. V šolah Montessori gojijo spontanost in si prizadevajo osvoboditi otroka, zato nagrade in kazni v njih nimajo kaj početi (Montessori, 1993; 2006). Kadar se otroci ne obnašajo tako, kot je zaželeno, jim poskuša učiteljica pokazati spoštljiv odnos tako, da se spusti telesno na njihov raven ter jim pokaže razumevanje za njihove težave. Vendar ne popušča. Pravila vedenja so trdna, enotna in otroci se jih slej ko prej naučijo spoštovati (Kramer, 1996). Otrok se je v okolju Montessori pripravljen učiti predvsem zato, ker je s pomočjo natančno urejenega notranjega in zunanjega okolja pridobil notranjo disciplino, ki mu omogoča doseganje večje vztrajnosti, vestnosti in temeljitosti v zgodnjem otroštvu in posledično večjo samozavest in sposobnost v poznejših letih (Kordeš Demšar, 2007). Šele takrat ponudijo otrokom kolektivno disciplino, čemur sta namenjena vsakodnevno gibanje na črti in igra tišine, ki sledi (Capuder, 2006).

Po mnenju Marie Montessori je vir vsega hudega v šolah prepričanje, da je potrebno otrokovo voljo zlomiti, če želimo doseči poslušnost. Trdila je, da bi morali otroci najprej v polnosti razviti svojo voljo in se potem samostojno odločiti, da bodo ubogali učitelja, saj je tovrstna poslušnost kvalitativno popolnoma drugačna, tako obliko ubogljivosti je imenovala aktivna disciplina (Montessori, 1991). Učitelj, ki ga učenci ubogajo iz spoštovanja in ne iz strahu, je po njenem mnenju lahko ponosen. Trdila je, da obstajata dve stopnji ubogljivosti in sicer je za prvo značilno, da se poslušnost in neposlušnost izmenjujeta, saj otrok še nima izoblikovanih vseh kompetenc za samokontrolo. Te sposobnosti se razvijejo na drugi stopnji, kar otroku omogoči, da lahko uravnava svoje vedenje in se torej tudi odloči, da bo sledil učitelju (Montessori, 2006).

2.3.6 NORMALIZACIJA

V šoli Montessori učitelj presodi, kdaj je otrok socializiran, prek nekaterih meril otrokovega vedenja (po Zemljarič, 1996):

- **redoljubnost:** otrok, ki je v harmoniji z okoljem, se bo počutil zadovoljen v njem in bo želel imeti red, prostor za vse in vse na svojem prostoru;
- **želja po delu:** otrok naj bi bil skoncentriran pri izvajanju nalog, saj naj bi spontano izbrano delo poglobilo koncentracijo;
- **realnost:** otrok naj bi pokazal raziskovalnega duha za razumevanje okolja ter željo po tišini in delu sam zase;
- **radodarnost:** otrok bo rad delil igračo z nekom drugim v okolju, kjer ima prosto izbiro;
- **poslušnost:** otrok naj bi bil sposoben sprejeti vodenje odraslih zaradi spoznanja, da je samodisciplina potrebna za pravilno uporabo svobode.

Poleg tega naj bi pokazal tudi samostojnost, samoiniciativo, samodisciplino, zadovoljstvo in sodelovanje z vrstniki (Zemljarič, 1996).

Polarizacija pozornosti je fenomen, ko se otrok posveti nekemu delu z vso svojo pozornostjo in pri tem pokaže popolno zbranost, katere posledica je sprememba v otroku, ki je miren in srečen. Maria Montessori govori o normalizaciji otroka (Montessori, 2006).

2.4 KLJUČNI DEJAVNIKI PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI

Pri vzgojnem delu, kot ga je zastavila Maria Montessori, so najpomembnejši trije dejavniki vzgoje, in sicer okolje, ki vključuje prostor in materiale, učitelj in otrok (Capuder, 2006).

Prostor

Okolje mora biti vnaprej pripravljeno (Capuder, 2006), saj pripravljeno okolje otroku pomaga, da začne samoiniciativno in samostojno oblikovati svoj duševni svet, razvija koncentracijo, pri tem pa opravlja praktično delo po svoji izbiri (Kramer, 1996). Pripravljeno okolje je pojem, ki obsega vse, kar pripravijo odrasli v okolju, ki obdaja otroka, če se zavedajo njegovih značilnosti in potreb (Montessori, 2006). Osnovni instinkt in temeljna potreba vodita in usmerjata otroka k aktivnemu prilagajanju svetu stvari in oseb, izmerjenim

in prilagojenim osebnim potrebam. Ne obstaja nobeno družbeno okolje, kjer ne bi bilo posameznikov, ki imajo različne zahteve in nivoje (Montessori, 1993). Prav zaradi tega dejstva je vrtec okolje, ki mora sprejeti otroke različnih starosti in mora biti primerno tako za individualno delo, kot tudi za delo v majhni skupini. Njeno merilo je torej hiša, z razčlenjenimi prostori, nepravilnih oblik, ki so polni skritih in mirnih kotičkov, kjer lahko otrok dela, razmišlja, vstopa v svet domišljije v njemu lastnem tempu in notranjem ritmu.

Prostor je opremljen zelo preprosto in po meri otroka (majhni stolčki, mizice, lijaki). Mize so lahke in različnih velikosti, tako da pri njih lahko udobno sedijo eden do štirje otroci različnih starosti (Montessori, 1991). Odraslemu so namenjeni le pripomočki in nizek stol za sedenje ob otrokovi mizi. Pohištvo je torej namenjeno izključno samo otrokom (Krese, 1996). Na dosegljivih policah je skrbno pripravljeno in razporejeno gradivo, ki spodbuja čutilne in organizirane gibalne izkušnje (Pollard, 1997). Poudarjena je predvsem uporabnost, estetiki ni posvečena nobena pozornost. Vsi prostori so veliki, svetli in zračni (Krese, 1996). Razred je razdeljen na območja, ki jih pogosto razmejujejo omare, pri čemer so na vsakem območju materiali za delo na določeni vsebini nekega področja (Kordeš Demšar, 2007). Idealna učilnica naj bi imela tudi table na stenah, nameščene dovolj nizko, da jih otroci lahko uporabljajo, še prijaznejšo pa naj bi jo naredile slike, sobne rastline in rože. Imela naj bi tudi debele preproge, ki jih otroci lahko razgrnejo po tleh in se na njih učijo (Pollard, 1997). Pohištvo, mize in stoli morajo biti lahki in dostopni: po eni strani omogočajo vsakdanje življenje otrok, ki s fizičnim delom postavljajo in prenašajo pohištvo, po drugi strani pa zaradi občutljivosti razkrivajo otrokove napake ali pomanjkljivo spoštovanje pri ravnanju z njim. Zaradi istega vzgojnega kriterija otroci vrtcev Montessori uporabljajo keramične krožnike, steklene kozarce, dragocene dekorativne predmete: otroci so tako povabljeni h koordiniranemu, natančnemu, previdnemu gibanju in vajam za samoobvladovanje, samopopravo, previdnost in spoštovanje. Tako postanejo učitelji lastnega gibanja in gospodarji lastnega značaja. »Tako otrok napreduje v lastni dovršenosti in se nauči odlično koordinirati svoje zavestne gibe.« (Montessori, 1993).

Vrčevsko okolje postane okolje življenja, v katerem so otroci na igriv način zaposleni pri vzdrževanju reda, čistoče in lepote. Prostor v vrtcu mora biti skladen z otrokovimi motoričnimi, operativnimi in umskimi zmožnostmi, da ga lahko aktivno uporablja in obvladuje. Biti mora urejen in organiziran tako, da lahko otrok preko stalnih referenčnih točk izoblikuje lasten pogled na realnost ter da ga pomirja in mu daje občutek varnosti. Pomembno

je tudi, da je prostor negovan in dobro razčlenjen v podrobnostih, da otroka spodbuja pri odkrivanju napak in pri samokontroli. Biti mora privlačen in lep, da vzbuja naravno estetsko ljubezen otroka do vsega, kar kaže lastnosti, kot so: prijaznost, urejenost, prijetnost, skrb in pozornost.

Maria Montessori je nekoč dejala, da bi morala biti La casa dei bambini oblikovana kot prava hiša. Imeti bi morala več sob in pokrit vrt, otroci pa bi bili gospodarji vsega tega. Pokrit vrt bi bil pomemben predvsem zaradi tega, ker bi otrokom omogočil, da veliko časa preživijo zunaj, hkrati pa so zaščiteni pred soncem in dežjem (Pollard, 1997). V šolah Montessori naj bi namreč otrokom omogočili vse tiste aktivnosti, ki so prisotne v njihovem domačem okolju (Montessori, 2006).

Predmet – materiali

Materiali so v hierarhičnem zaporedju (od preprostega k kompleksnemu, od konkretnega k abstraktnemu) razstavljeni (Capuder, 2006) po policah in poličkah, na nizkih mizah, v predalih, po stenah, vse v dosegu otroških rok, da otrok lahko predmet vzame kadar koli in ga po uporabi tudi vrne. To je pogoj. Vrniti ga mora nazaj tako, kot ga je dobil, torej urejenega (po barvi, velikosti, obliki ...) (Montessori, 2002). Vsi pripomočki so enostavni, čistih oblik in zdravju neškodljivih materialov, izdelani za otroške roke ter dovolj kakovostni, da se z nenehno uporabo niso poškodovali (Pollard, 1997). Materiali so namenjeni učenju različnih disciplin in narejeni tako, da lahko otrok sam sebe kontrolira in potrjuje svojo uspešnost pri določeni dejavnosti, poleg tega so oblikovani tako, da pomagajo razumskemu razvoju, razvoju zbranosti, koordinacije, samostojnosti, socializacije in občutka za red (Montessori, 2006). Vsak material ima primarni namen, poleg tega pa še več sekundarnih. Učitelj Montessori raje kot da bi s testi preverjal, ali so dosegli cilje (znanje), otroke opazuje pri delu in je pozoren na to, ali znajo dobro uporabljati materiale, saj mu to pove, ali otrok snov razume (Kordeš Demšar, 2007).

Materiale je M. Montessori razdelila v pet skupin. Materiali za praktično življenje morajo biti prilagojeni velikosti otrok. Vaje se delijo na tri področja: skrb za samega sebe (čiščenje čevljev, oblačenje, umivanje rok ...), skrb za okolico (delo na vrtu, pranje perila, pranje posode, brisanje prahu, čiščenje oken ...) in vaje, povezane z življenjem v skupnosti

(pozdraviti goste, naliti pijačo ...). Otroci se naučijo ustvarjalnosti, koncentracije, koordinacije in samostojnosti. V drugo skupino sodijo materiali za občutek. Preko njih otrok spozna določene lastnosti predmeta: barvo, obliko, velikost, težo in površino. Ta izkušnja, ki prihaja prek čutil, vodi otroke do materializirane abstrakcije. Otrok doseže notranji red preko jasnih in urejenih pojmov. Razvija se sposobnost raziskovanja in spoznavanja zakonitosti. Otrok sam odkriva in izvaja poskuse. Kot primer lahko navedemo postavljanje vedno manjše kocke eno na drugo. Pomembna skupina so materiali za matematiko. Otroci so prek praktičnih vaj za življenje že pripravljeni za delo s tem materialom. Material za jezik je usklajen z materialom za občutek. Najbolj poznane so črke iz grobega, hrapavega papirja, nalepljene na lesene ploščice. Otrok z občutljivimi konicami prstov tipa in kinestetično doživlja obliko črk. Tako nekateri otroci znajo zapisati črke, čeprav jih še ne poznajo. V zadnjo skupino sodi material za vesoljsko vzgojo. Z njim naj bi otroci vzpostavili stik s svetom. Otrok odkriva odnos znotraj zemljepisa, geologije, kemije, biologije, fizike, astronomije itd. Otroku je treba omogočiti razumevanje temeljnih znanj o vesolju. Primer je globus, na katerem lahko otroci otipajo oceane in zemljo (Montessori, 1993).

Materiali so predmeti različnih pravilnih geometričnih oblik, pa tudi predmeti vzeti iz vsakdanjega življenja, ki jih otrok doživlja, razvršča, preizkuša in organizira. Maria Montessori je sama razvijala te materiale, opuščala je, kar otroke ni pritegnilo, in uvrščala nove materiale in predmete (Pollard, 1997), saj je bila prepričana, da morajo biti materiali mikavni za otroke, da pritegnejo njihovo pozornost ter da se s ponavljajočo uporabo naučijo konceptov (Kordeš Demšar, 2007). Prepričana je bila, da mora biti gradiv dovolj ter da morajo omogočati ustvarjalno izpeljavo in samostojno popravljanje napak (Chattin-McNichols, 1992). Kljub temu pa gradiv ni nikoli toliko, da bi si lahko vsi otroci izbrali isti material, saj dogovarjanje za materiale spodbuja otrokove socialne spretnosti (Capuder, 2006). Z gradivom so otroci v intenzivnem stiku, ki izhaja iz njihovih spontanih potreb po tipanju, okušanju, razvrščanju in organiziranju po lastnih merilih (Kramer, 1996).

Zanimivo je tudi, da imajo otroci od vrtca do petega razreda osnovne šole na voljo za učenje in igranje vedno ene in iste materiale, to pa zato, ker naj bi bilo v otrokovi naravi, da določene stvari oziroma aktivnosti ponavlja, dokler jih ne obvlada do popolnosti (Krese, 1996).

Čeprav je bila M. Montessori zelo eklektično naravnana, je bilo večino materialov razvitih empirično. Zato se mogoče vsem, ki so poznali proces, kako nastane asociacija med rdečo

barvo in njeno verbalno obliko, nekateri materiali niso zdeli primerni, saj so bili mnenja, da je M. Montessori preveč ignorirala generalni transfer znanja (Chattin-McNichols, 1992).

Pomembno je, da ti materiali otroku dajo povratno informacijo in tako mogočajo veliko kontrolo napak, saj z le eno pravilno rešitvijo naloge, ki jo material ponuja, otrok sproti spoznava, kaj počne narobe, in se lahko sproti popravlja. Otrok tako tudi postopoma spoznava, da je napaka zgolj informacija in ne nekaj, čemur bi se morali izogibati in bi lahko bila čustveno negativno nabita (Chattin-McNichols, 1992).

Veliko materialov spodbuja razvoj na več področjih hkrati, saj imajo dolgoročne cilje. Tako imamo na primer po deset kock, ki jih je potrebno razvrstiti, kar otroka že pripravlja na decimalni sistem. Večina materialov je v zaporedju levo-desno in od zgoraj navzdol, kar otroka pripravlja na način branja. Majhni materiali tudi spodbujajo razvoj fine motorike (Chattin-McNichols, 1992).

Otroci

Otroci so lahko vključeni v homogene ali starostno mešane skupine. Če otrok neke aktivnosti še ne obvlada ali dela napake, si lahko poišče pomoč pri starejšem, bolj izkušenem otroku, ki je to aktivnost že zmogel, kar je zelo pomembno predvsem za nesamozavestne otroke, ki se tako počutijo bolj varne. Tako starejši otroci nekoliko razbremenijo vzgojitelja oziroma učitelja. Starostno heterogene skupine ugodno vplivajo na socialni in čustveni razvoj otrok; v takih skupinah je več socialnih stikov med otroki, več pozitivnega izražanja čustev in domišljije, manj tekmovalnosti in manj agresivnosti. Otroci v starostno heterogenih skupinah bolj sodelujejo med sabo, večkrat si pomagajo, si delijo in izmenjujejo stvari. Mlajši otroci v starostno heterogenih skupinah so bolj socialno aktivni in več komunicirajo s starejšimi otroki, starejši otroci pa več komunicirajo s svojimi vrstniki. Druženje otrok različnih starosti pozitivno vpliva na razvoj govora. Otroci različnih starosti so navadno bolj uspešni pri reševanju določene problemske naloge (bolj sposobni - ni nujno, da starejši - druge otroke pripeljejo do tega, da spremenijo svoje manj uporabne teorije in napredujejo v miselnem razvoju). V tradicionalni šoli daje učitelj otrokom informacije, otroci pa se redko učijo drug od drugega ali neposredno iz materialov (razen besedil, ki otrokom pogosto razkrijejo, ne pa da bi jih pomagali odkrivati). Čeprav skupinsko delo narašča, še zmeraj prevladuje

individualno reševanje testov, delovnih listov ... Nasprotno pa se v tradicionalnih šolah otroci pogosto igrajo v skupinah. Vzgoja in izobraževanje Montessori delujeta tukaj nasprotno in sta resnici bolj v skladu z razvojem otrok: mlajši otroci se bolj igrajo drug ob drugem, a ne nujno skupaj, osnovnošolci pa so intenzivno socialni. V predšolskih oddelkih Montessori bodo otroci pogosto izbrali, da bodo delali sami, otroke v osnovnošolskih oddelkih pa redko vidimo delati same. Znanje pridobivajo v samooblikovanih skupinah, ustvarjajo izdelke, poročila, preglednice, časovne trakove, skladbe, razred zapuščajo v majhnih skupinah za delo na terenu (intervjuji, obiski muzejev, podjetij ...), ki je relevantno za trenutni projekt, ki izhaja iz njihovih interesov (Lillard 2005). V vrtcu ne sme biti več kot 10 otrok v posamezni skupini, v šoli pa je število omejeno na 25 oziroma 20, če je v razredu tudi posameznik z motnjami v razvoju (Krese, 1996).

Učitelj / vzgojitelj

V šoli Montessori ima učitelj neopazno, posredno vlogo (Kramer, 1996). Njegova glavna naloga je, da skrbi za prostor, opremo in pripomočke ter otroku nevsiljivo ponudi nove materiale, s katerimi bo lahko osvajal nova znanja in spretnosti (Montessori, 1993; 2006). Učitelj ima predvsem vlogo opazovalca otrokovega dela in razvoja (Capuder, 2006). Na otroke vpliva prek materiala in pripravlja tako okolje, ki bo otroka pritegnilo (Krese, 1996). Učitelj posveča veliko pozornosti tudi ozračju medosebnega spoštovanja in upoštevanju pravice vsakega učenca do samostojne aktivnosti na njemu lasten način in ritem ter pomaga učencu, kadar presodi, da je nujno, sicer pa dela po pravilu, da je preveč pomoči bolj škodljivo kot premalo (Kramer, 1996).

Cilji učitelja so predvsem potegniti iz otroka njegove potenciale in ga pripeljati do najvišje intelektualne, moralne in kulturne stopnje. Zato da lahko te cilje osvoji mora verjeti, da bodo otroci razodeli same sebe (Zemljarič, 1996). Učitelj mora tudi pozorno opazovati in beležiti delo v razredu na objektivni način ter se ne sme bati eksperimentirati. V kolikor opazi, da okolje in metoda potrebuje spremembe, mora biti pripravljen te spremembe tudi izvesti. Poleg tega mora biti uslužen, torej vedno na voljo otroku. Ena najpomembnejših lastnosti učitelja Montessori je skromnost. Učitelj ne sme biti vzvišen do otrok, ravno obratno. Od njih se mora učiti, jih spoštovati kot osebe ter spoštovati njihovo znanje in napor skozi učenje, saj bo samo tako lahko oblikoval spoštljiv odnos med otroki in učiteljem (Montessori, 1988). M.

Montessori je trdila, da more učitelj slediti otroku, kar vključuje razumevanje otrokovega pogleda na svet (Pollard, 1997). Poleg tega je bila prepričana, da mora dober učitelj razviti določene spretnosti, in sicer mora namesto spretnosti govorjenja pridobiti sposobnost tišine, namesto poučevanja sposobnost opazovanja ter si more namesto ponosnega položaja nezmotljivosti obleči ponižnost (Kordeš Demšar, 2007).

Učitelj ima torej štiri temeljne naloge (po Montessori, 1993):

- **Poznati mora material:** Učitelj mora zelo dobro poznati material. To pomeni, da ni dovolj, da ga zna uporabljati in razume njegove primarne in sekundarne namene, ampak ga mora uporabljati toliko časa in na toliko načinov, da bo znal ceniti trud, napor in voljo, ki jih otroci vlagajo v delo s temi materiali.
- **Paziti mora na urejenost okolja:** Učitelj mora zagotoviti urejenost zunanjega okolja, saj le-ta omogoča svobodno in disciplinirano delo. Učitelj mora torej poskrbeti, da vsak otrok pospravi svoj material na mesto, kjer ga je dobil, saj je osnovno načelo, da se sme uporabljati samo tisti material, ki je razporejen na policah in se nahaja na svojem mestu. Otroku ne sme dati svojega materiala drugemu otroku, ampak ga mora nazaj pospraviti in šele potem ga lahko vzame drug otrok.
- **Nadzoruje:** Učitelj mora biti pozoren na to, da ima otrok, ki se je zatopil v svojo dejavnost, mir. Zagotoviti mu mora mir in tišino, saj le tako lahko otrok vso svojo pozornost usmeri v dejavnost, ki jo opravlja.
- **Posreduje lekcije:** Učitelj mora najprej predstaviti material otrokom, in nato ubesediti spoznanja, do katerih je otrok med uporabo materiala prišel spontano.

Za izvajanje programa Montessori je potrebna diploma za učitelja oziroma vzgojitelja Montessori, ki jo je mogoče pridobiti v tujini (Kordeš Demšar, 2007). Eden bližjih centrov za usposabljanje Montessori pedagogov je na Siciliji. Da učitelj lahko poučuje na šoli Montessori, mora obiskati najmanj 600 ur seminarjev, opraviti veliko število hospitacij, po opravljeni diplomi mora še nekaj časa asistirati in šele nato lahko začne samostojno poučevati v razredu (Krese, 1996). Mednarodno izobraževanje je bilo organizirano tudi v Sloveniji, tako za obdobje od 3 do 6 let kot za obdobje od 0 do 3 let. Kakovosten študij je prvi pogoj za dobrega učitelja ali vzgojitelja, brez njega namreč ni mogoča dobra ustanova Montessori, kajti ta ne more biti nikdar boljša od ljudi, ki delajo v njej (Kordeš Demšar, 2007).

Posredovanje

Učitelj/vzgojitelj v šoli ali vrtcu Montessori nima vloge opazovalca, ampak ima nalogo, da predstavi materiale otrokom, in sicer individualno glede na specifičen razvoj otoka. Materiale znotraj določenega kurikularnega področja učitelj predstavlja v hierarhičnem zaporedju, med materiali na različnih področjih pa obstaja kompleksna mreža medsebojnih povezav (Kordeš Demšar, 2007).

Sama predstavitev poteka v šestih fazah, in sicer (po Zemljarič, 1996):

izolacija: vzgojitelj mora biti pozoren na to, da je med predstavitvijo materiala otrokova pozornost osredotočena samo na material, zaradi česar mora vse drugo, kar bi lahko pritegnilo otrokovo pozornost, odstraniti;

natančno predstavljanje: otroku mora nov material predstaviti počasi in natančno od začetka do konca, pri čemer mora ob končani predstavitvi otroku omogočiti, da vajo ponovi;

vzbujanje pozornosti: material mora otroku predstaviti na kar se da zanimiv in privlačen način;

preprečevanje nepravilnosti pri uporabi materiala: če vzgojitelj opazi, da je material uporabljen na način, ki ne prispeva k razvoju otrokove inteligentnosti, mora preprečiti nadaljnjo uporabo tega materiala do takrat, ko bo menil, da je otrok temu materialu dorasel. Tudi sam material je oblikovan tako, da ne dovoljuje, da napaka ne bi bila zaznana, tako lahko otrok spozna, da je naredil napako, in jo popravi;

spodbujanje ustvarjalnosti: otrok naj bi uporabljal material na način, ki mu ga pokaže vzgojitelj. V kolikor uporablja material na način, ki ga je odkril sam in je pri tem vidna inteligentnost pri delu, kar je vzpodbudno za otrokov razvoj, mu vzgojitelj dovoljuje ponavljati to isto vajo ali eksperimentirati še naprej, kolikor časa si to otrok želi;

zaključek: če otrok samostojno preneha vajo in pri tem ne vrne materiala na svoje mesto, mora vzgojitelj posredovati in opozoriti otroka, da pospravi material na prostor, kamor sodi.

Če otrok materiala ne uporablja natančno in pravilno, učitelj ponovi predstavitev oziroma učno uro, če pa vidi, da otrok prejšnje vaje obvlada in je pripravljen za nov material v zaporedju, se odloči za novo predstavitev (Kordeš Demšar, 2007).

2.5 PODROČJA DELA

M. Montessori je delo razdelila na sedem področij. Prvo je vsakdanje življenje, ki je predvsem namenjeno učenju skozi gibe in učenju gibov (Capuder, 2006). Drugo področje dela je zaznavanje, pri čemer imajo ključno vlogo materiali, ki imajo poudarjeno eno kvaliteto in eno dimenzijo, ki se spreminja, ostale ostajajo enake. Pomembno je tudi področje matematike, kjer je izpostavljen koncept abstrakcije nasproti memorizacije, ki jo predstavlja tradicionalni pristop (Chattin-McNichols, 1992). Področje jezika in gramatike zajema učenje govora, branja in pisanja. Znanost (zgodovina, geografija, biologija) in umetnost (likovna in glasbena) sta prav tako prepleteni v predšolski kurikulum pedagogike Montessori. Predstavljeni so na zaznavni način, skupaj z izkušnjami realnega življenja. Pri geografiji se ne učijo le imen različnih držav, ampak tudi o življenju v njih. S tem razvijajo čut spoštovanja do različnih kultur. Majhni otroci so po naravi znanstveniki. Ko opazujejo ali skrbijo za rastline in živali, se v njih prebuja zanimanje za znanstvene razlage in do odkrivanja življenja. Likovna in glasbena umetnost otrokom omogočata veselo in ustvarjalno lastno izražanje, kot tudi izkušnje z umetniki teh področij. Da bi postali samostojni, morajo otroci razviti dobro koordinacijo in nadzor gibanja. Svoboda gibanja, ki je na voljo otrokom v zgodnjem otroštvu, jim omogoča učenje nadzorovanja telesa v določenem prostoru (Kordeš Demšar, 2007).

Vsakdanje življenje

Področje vsakdanjega življenja je v bistvu paradoksalno – polno je preprostih aktivnosti, ki predstavljajo kompleksne cilje. Predvsem je namenjeno učenju skozi gibe in učenju gibov (Capuder, 2006). Sestavljeno je iz štirih različnih področij, in sicer iz skrbi za okolje, skrbi za sebe in samodiscipliniranja, vsakdanjih spretnosti ter bontona in vljudnosti (Chattin-McNichols, 1992).

V sklopu skrbi za okolje najdemo razne dejavnosti, kot so postopno učenje nalivanja vode v kozarce, uporabljanje žlice, čiščenje in poliranje. Vse aktivnosti potekajo sprva od zelo

preprostih k vedno bolj strukturanim in kompleksnim (Pečnik, 1997). Tako lahko na primer pri učenju nalivanja sprva iz ene skodelice v drugo »prelivajo«¹ fižolčke, nato sledi nekoliko manjši in finejši material, kot sta riž ali koruza, nato sledi prelivanje z vodo, nazadnje pa nalivanje vode v več različnih kozarcev. Pri tem se otroci postopoma naučijo upravljati z določenimi vsakdanjimi predmeti, ne da bi pri tem pustili za sabo prevelik nered, in tako vadijo ustrezne motorične gibe (Chattin-McNichols, 1992).

Kadar govorimo o skrbi zase, metoda Montessori vključuje vaje, ki spodbujajo otrokovo samostojnost (Pečnik, 1997). Tako ima izdelanih veliko okvirjev, na katerih se otroci učijo zapenjati gumbe, zavezati vezalke ipd (Chattin-McNichols, 1992).

Na področju razvoja vsakdanjih izkušenj najdemo razne vaje, kako se zaklenejo različne ključavnice, pomoč pri kuhanju ali celo tudi že samostojno kuhanje, naloge sortiranja in ločevanja različnih oblek, materialov, šivanje, likanje in podobne druge aktivnosti (Chattin-McNichols, 1992).

Privzgajanje bontona in vljudnega obnašanja predvsem že pri zelo mladih otrocih je za Montessorijevo ključnega pomena, saj je vcepljanje takšnega vedenja v kasnejših letih veliko bolj težavno in zahteva več časa. Tako otroci vadijo, kako se potihlo odprejo in zaprejo vrata, da se opravičijo, ko se v koga zaletijo, da spoštujejo posameznikov osebni prostor ter da se nasploh skozi igro učijo vljudnega obnašanja ter empatije in skrbi za druge (Chattin-McNichols, 1992).

Zanimivo je tudi, da so vsi materiali v vrtcu Montessori takšni, kot so tudi v realnosti, in so le po velikosti prilagojeni otrokom. Tako otroci uporabljajo prave steklene kozarce in nože. V nekaterih vrtcih tudi pečejo in pomagajo pri kuhi, ker M. Montessori meni, da se drugače ne more vzpostaviti direktna povezava s predmetom in njegovim dejanskim stanjem oziroma namenom. Tako otrok, ki bo celo otroštvo uporabljal samo plastične kozarce, ne bo razvil povezave, da mora s kozarcem ravnati previdno, ker se lahko razbije, ker ne bo nikoli s to posledico soočen in tako ne bo oblikoval ustrezne mentalne sheme o steklenih kozarcih (Chattin-McNichols, 1992).

Otroci radi posnemajo odrasle pri vsakdanjih aktivnostih, čeprav iz čisto drugih razlogov kot odrasli. Toda kljub temu M. Montessori verjame, da je takšno priložnost treba izkoristiti otroku ponuditi ustrezno velika sredstva, da lahko določeno aktivnost izvaja in pri tem pridobi

na gibalnih spretnostnih in sposobnostih. Tako bo otrok veliko raje vzel v roke manjši sesalec in posesal sobo ter pri tem ugotovil, da dejansko to sam zmore, kar ga bo notranje nagradilo in bo motivacija za delo postopoma postajala intrinzična (Chattin-McNichols, 1992).

Zaznavanje

Kadar se otroci odločajo za tovrstno delo, običajno slednje poteka na preprogi na tleh, s čimer si zagotovijo dovolj velik osebni prostor in v tem prostoru jih drugi ne motijo. Prav tako obstaja samo ena kopija vsakega materiala, zato se morajo otroci medsebojno dogovarjati, kar spodbuja njihove socialne spretnosti. Prav tako obstajajo tudi nekateri materiali, ki zahtevajo delo v manjših skupinah, vlogo pa ima tudi vzgojiteljica, ki otroka spodbudi k uporabi kakšnih drugih materialov (Chattin-McNichols, 1992).

Pri uporabi materialov, ki spodbujajo zaznavanje in čutni razvoj, M. Montessori v ospredje postavlja tiste, ki imajo poudarjeno eno kvaliteto in eno dimenzijo, kot je barva, oblika ipd., ki se spreminja, medtem ko vse ostale ostajajo enake (Chattin-McNichols, 1992). Med materiali, ki spodbujajo senzorični razvoj, najdemo poleg tistih, ko otrok zgolj primerja neko dimenzijo pri nekem predmetu, ki se spreminja, tudi tiste, ki spodbujajo razvoj seriacije in klasifikacije.

Matematika

V tem kurikulumu sta pomembna predvsem dva pojma, ki se razlikujeta od tradicionalnih kurikulumov. Pri tem lahko poudarimo predvsem kompleksnost in zahtevnost materialov v pedagogiki Montessori in koncept abstrakcije nasproti konceptu memorizacije, ki jo poudarja tradicionalni pristop. Te razlike prispevajo k posameznikovi individualizaciji in študentski samostojnosti pri reševanju različnih nalog (Chattin-McNichols, 1992).

M. Montessori je verjela, da abstrakcija ne pomeni predstavljanja nekega gradiva v zaporedju, ki postaja vse bolj abstraktno, temveč da otrok gradi abstrakcijo ob grajenju svojega znanja, ki ga sam konstruira in mu ni predstavljen kot v tradicionalnem pristopu. Verjela je, da se velika količina znanja shrani v predzavestno in kljub temu, da nam ni vedno na voljo, ti t. i. engrami znanja ostajajo za vedno. Na plano jih pogosto priključijo različne kombinacije novih znanj in spoznanj, ki jih otrok aktivno ustvarja. Posredni cilji njenih materialov so torej takšni, da

otroka pripravijo na kasnejše abstraktno delovanje, ki bo lažje, ker bo otrok že imel shrambo veliko še nezavednih znanj, ki se bodo abstraktno povezovala v nove oblike in tako omogočala otroku boljše razumevanje stvari (Chattin-McNichols, 1992).

Jezik in gramatika

Vsak ima svoje mnenje, kako in kdaj naj bi se otrok naučil brati in pisati, saj sta to dve sposobnosti, ki sta skorajda temelj kulture. M. Montessori raje govori o razvoju jezika kot o učenju jezika, saj meni, da razvoj jezika sledi natančnim zakonom, ki so pri vseh otrocih enaki. Meni, da otrok absorbira jezik skupine, v kateri živi, večinoma nezavedno in se tako že v zgodnjih letih uči sintakse in gramatike (Chattin-McNichols, 1992). Otroci razvijajo svoje jezikovne sposobnosti tako, da poslušajo odrasle govoriti, s čimer si širijo besedni zaklad (Kramer, 1999).

Zgodnje učenje jezika pripomore tudi k razločevanju glasov v jeziku in posledično kasneje pripomore k bolj pravilnemu izgovarjanju določenih besed in tako ločevanju med njihovimi pomeni (Chattin-McNichols, 1992). Pri vajah za prepoznavanje glasov in črk vrtci običajno sledijo načelu od konkretnega k abstraktnemu. Tako imajo na poličkah zložene majhne predmete, črke besed, ki jih učenci razporejajo v prave predalčke po abecednem redu (Koren, 1999). Oblikovaje engramov Montessorijeva uporabi tudi na področju jezika, saj meni, da se informacije, ki jih otrokov um absorbira, pogosto oblikujejo v neki nebuli in sčasoma pripomorejo k razvoju jezika kot takega ter omogočajo tudi lažje razumevanje bolj kompleksnih pravil gramatike in sintakse, ki prideta kasneje v razvoju. S tem tudi pojasnjuje, kako lahko pride do preskoka iz čisto molčečega do zelo zgovornega otroka, torej ko nenadoma naredi velik korak naprej v razvoju jezika (Chattin-McNichols, 1992).

M. Montessori je predvsem področje jezika jasno aplicirala na koncept občutljivih obdobji oziroma čutnih faz, v katerih naj bi otrok določen vidik razvoja usvojil. Ravno na področju govora je faze najbolj razdelala, kasnejše raziskave pa so večinoma potrdile okvirne starosti, pri katerih otrok usvoji določen vidik jezika (Chattin-McNichols, 1992).

M. Montessori se je zavedala pomembnosti jezika kot največjega zaklada človeške kulture. Desetletja je poučevala otroke, kako se spontano učijo jezika. Razvila je pripomočke, ki

otroku pomagajo k popolnemu obvladovanju tega največjega zaklada. Vsi aspekti jezika – bogatitev besednega zaklada, pisanje in branje – morajo postati v okolici živi in nobene vaje ne smemo izpustiti, saj vse skupaj sestavljajo celoto. Vsak dan je treba poskrbeti za razvoj jezika. Pri tem je pomemben je govor učitelja in staršev (pravilna artikulacija, izrazi, tvorba stavkov, načini komuniciranja), razvijanje jezika s komunikacijo v realnih jezikovnih položajih, igre vlog, pesmi, rime, skupno opazovanje slikanic, pripovedovanje, poslušanje, skupinski pogovori. Naslednji korak k popolnemu obvladovanju jezika je pisanje. Pisanje je namreč mehanični proces, pri katerem otrok zapisuje svoje misli. Branje je bolj abstraktno; otrok mora iz simbolov, ki jih je zapisal nekdo drug, izluščiti pomen. Zato otroke najprej učijo pisati, šele nato brati. Pisanje se ne začne s samim pisanjem, temveč gre najprej za indirektno (posredno) pripravo na pisanje, pri čemer vsak naslednji korak nastane s pomočjo prejšnje razvojne stopnje. To indirektno pripravo sestavljajo različne dejavnosti, od katerih je vsaka tako mikavna, da omogoča številne ponovitve. Te dejavnosti so iz sklopa vaj iz praktičnega življenja, ki otroku pomagajo, da razvije osnovno koncentracijo in sposobnost, da reši nalogo od začetka do konca. Končni rezultat je vse kaj drugega kot pisanje. Otrok se pri tem sploh ne zaveda, da se pripravlja na pisanje. Glede na svoje prejšnje izkušnje, se je Montessorijeva zavedala, da se bodo otroci naučili brati in pisati, če si bodo tega sami resnično želeli. Ko je opazovala otroke delati z njenimi čutnimi pripomočki, je opazila, kako zelo so otroci občutljivi za že majhne razlike v grobosti ali gladkosti materiala. To lastnost je uporabila, da bi jih naučila črk abecede. Iz smirkovega papirja je izrezala posamezne črke in jih nalepila na gladek karton, potem pa jih dala otrokom, da so s prstki otipavali oblike posameznih črk. Tako so otroci občutili, otipali oblike črk, njihove krivulje in ravne črte in črke so za njihove čute postale resnične. Ker so otroci zdaj črke fizično poznali, so se jih mnogo lažje in hitreje naučili tudi oblikovati in napisati. Ta metoda se je izkazala kot izredno uspešna. Od spoznavanja oblik so otroci prešli k zapisovanju črk. Montessorijeva je kasneje zapisala, da se je pojavila prava pisalna mrzlica. Pisali so vsepovsod – na vrata, na stene. Priprava na pisanje je tipanje črk, obrisovanje likov, barvanje v omejenem prostoru, opazovanje učitelja, ki piše besede, ter obrisovanje teh besed. Najprej pišejo na neomejenem prostoru, na podlagi, prekriti z mivko, na velikem papirju, na tleh, na tabli z različnimi pisali (Pollard, 1997). Šele potem, ko znajo otroci pisati, preidejo na branje. V začetni fazi se uporablja fonetična, tudi fonomimična metoda. Ta je uspešna, ker otrok spozna simbole in pomen z glasovi. Pravo branje se začne, ko otrok spozna, da lahko sam dekodira tisto, kar je napisal nekdo drug. Otroka ne silimo, da bere na glas pred skupino. Glasno branje povzroča dodatne težave, ker je treba paziti na pravilno dihanje, natančno artikulacijo in je potrebno večje zaupanje vase.

Zgodnje branje je tiho branje ali pa branje z učiteljico in za njo. Glasno branje se začne uvajati, ko se otrok počuti varneje, ko zaupa vase (Prav tam, 1997).

2.6 OBDOBJA OTROKOVEGA RAZVOJA

M. Montessori je razdelila otrokov razvoj med rojstvom in 24. letom v štiri šestletna obdobja (Capuder, 2006). To je obdobje, za katerega znanstveniki danes verjamejo, da predstavlja zaključek nevrološkega razvoja pri človeku. Opredelila je (Kordeš Demšar, 2007):

- zgodnje otroštvo (od rojstva do 6. leta),
- srednje otroštvo (od 6. do 12. leta),
- adolescence (od 12. do 18. leta) in
- zgodnja odraslost (od 18. do 24 leta).

Pri tem poudarja, da so starosti zgolj približno določene in jih ne smemo jemati dobesedno in preveč enoumno. Zgodnje otroštvo in adolescenco označuje kot obdobji intenzivne rasti in razvoja (Kerzič, 1997), medtem ko sta obdobji srednjega otroštva in zgodnje odraslosti relativno mirni konsolidacijski obdobji (Chattin-McNichols, 1992).

2.7 VLOGA VZGOJITELJA, UČITELJA

Vzgojitelj usmerja in organizira aktivnosti v vrtcu. Ne posreduje znanja, temveč pazljivo načrtuje okolje na podlagi interesov otrok. Otrokom pomaga, da napredujejo od ene aktivnosti k drugi. Vsakemu otroku pomaga individualno. Otrok lahko izbira med vsemi aktivnostmi, ki jih je sposoben opraviti. Vzgojitelj se medtem, ko otroci delajo, umakne in jim dovoli lastno raziskovanje. Njegova glavna vloga je, da skrbno opazuje otroka (njegov razvoj, vedenje), da mu lahko pomaga, ga osvobaja zaprek in hkrati deluje kot avtoritativna prisotnost odraslega. Nenehno opazuje vse aktivnosti, ki jih otrok izbere vsak dan, da vidi, kaj otroka najbolj zanima. Svoja opazovanja sproti zapisuje. Je skrbnik prostorov, opreme in sredstev. Le-ta mora sproti dopolnjevati, urejati. V razredu omogoča odnos med otrokom in razporeditvijo v okolju, interakcijo med otrokom in materialom. Vzgojitelj je zgled otrokom in hkrati vir znanja. Učiteljeva skrb zase mora biti del otrokovega okolja, saj je njegova osebnost najpomembnejši del otrokovega šolskega sveta. Poleg opazovalne vloge ima tudi vlogo demonstratorja. Otrokom predstavi določene aktivnosti, in sicer le eno aktivnost, običajno le

enemu otroku. Pri tem mora paziti, da vsako aktivnosti predstavi v pravem trenutku otrokovega razvoja, brežhibno, spretno in privlačno, da potem prepusti otroku, ali bo to aktivnost izvajal ali ne ter da otroku omogoči, da lahko pokaže, kaj je že obvladal. S svojo duševno, znanstveno in tehnično pripravljenostjo ima nalogo, da pomaga pri razvojnem projektu vsakega otroka in spodbuja njegovo nagnjenost k neodvisnosti.

Vzgojitelj je na eni strani pasiven, saj otrok sam izbira material, ki ga uporablja, kolikor časa hoče, sam gradi svoje znanje in pripomore k svoji rasti, na drugi strani pa je njegova vloga aktivna, saj otroka osvobaja zaprek, ki se pojavljajo pri njegovi aktivnosti, in hkrati avtoritativne prisotnosti odraslega.

Besede pri podajanju novih materialov niso vedno potrebne. Zelo pogosto je potrebno otroku le pokazati, kako se material uporablja. Če vključimo besede za prikaz uporabe materialov, morajo biti kratke. Najboljši prikaz je tisti, kjer se uporabi čim manj besed. Nanašati se morajo na konkretne stvari in predstavljati resnične stvari.

Vzgojitelj ne sme dominirati nad otrokom ali ga učiti, ampak le poskrbeti za okolje. Ne kriči in ne kliče vedno znova vseh otrok skupaj. Posega čim manj, ravno zato, da bi lahko vsak otrok preizkušal neodvisnost, ki mu jo včasih krati družina, in odkril, da zna delati in sam najti morebitne napake. Vzgojitelj ne poudarja napak in jih ne popravlja, ter ne muči otroka z neproduktivnimi primerjavami ali z odvečno hvalo. Splošen nadzor in posamezno natančno podano učenje sta dva načina, kako lahko učitelj pomaga otrokovemu razvoju.

Najpomembnejše preverjanje, ki ga mora opraviti vzgojitelj, ne zadeva otroka, ampak njegove sposobnosti opazovanja in vzpostavljanja odnosov. Vsak otrok v sebi nosi svoj vzgojni koncept: sam načrtuje svoje vsakodnevno delo. Delo vzgojitelja je le posredna vzgoja.

2.8 VLOGA STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Pomembno je, da starši sodelujejo v življenju vrtca. Če starši zaupajo v delo vrtca, s tem omogočijo, da se tudi otrok v vrtcu počuti varnega in lahko sproščeno živi, razvija svoje potenciale in je ustvarjalen.

Starši imajo na voljo različne oblike sodelovanja. Najpogosteje dvakrat letno se udeležijo pogovora z vzgojiteljico. Takrat skupaj naredijo pregled otrokovega dela in razvoja na različnih področjih. Vzgojiteljice pripravijo strokovni sestanek s starši, kjer predstavijo določen vidik metode Montessori, eno izmed področij dela v vrtcu. Tako starši v obdobju bivanja otrok v vrtcu spoznajo vsa področja v učilnici za starost od 3 do 6 let. Enkrat letno je v vrtcu organiziran večer z očetmi in enkrat letno večer z mamami otrok. Ta večer otroci prevzamejo vlogo vzgojiteljev in svojim staršem pokažejo, kaj se v vrtcu učijo. Pripravijo tudi program za starše, skupaj pojejo, plešejo. Šola za starše poteka enkrat mesečno, in sicer starši preko srečanja z zunanjim strokovnjakom iščejo odgovore na svoja vprašanja. V vrtcu je velik poudarek tudi na opazovanju poteka dela in kasneje opazovanju otroka. Starši lahko že pred vpisom otroka v vrtec preživijo kakšno uro kot opazovalci. Kasneje, ko je otrok že vključen v vrtec, imajo starši možnost, da svojega otroka opazujejo pri delu, po dogovoru v vzgojiteljico lahko izberejo tudi poseben vidik opazovanja. Otrokom, mlajšim od treh let, in njihovim staršem, ki so v čakalni vrsti za vstop v vrtec, je namenjen poseben program za otroke in starše. Starši enkrat tedensko preživijo uro in pol v vrtcu skupaj z otrokom, kjer se učijo opazovanja in razumevanja potreb svojih otrok. Pred podpisom pogodbe za vstop otroka v vrtec, si starši izberejo način sodelovanja z vrtcem v okviru prostovoljnega dela. Možnosti prostovoljstva so naslednje: enkrat tedensko eno uro v vrtcu skupaj z otroki delajo s posebnim materialom, izdelovanje materialov doma ali v manjših skupinah v vrtcu, predstavitev svojega dela, potovanja, konjičkov, branje zgodb z otroki, priprava umetniške delavnice, spremstvo na izletih, obiskih galerije, predstav, pomoč pri obdelovanju vrta. Seveda v vrtcu ne manjka tudi skupnih praznovanj, piknikov in skupnih druženj ob zaključku leta (Kordeš Demšar, 2007).

2.9 RAZISKAVE O USPEŠNOSTI PROGRAMOV MARIE MONTESSORI

Leta 1996 so z evalvacijskimi testi testirali otroke, ki so obiskovali Osnovno šolo Spodnja Šiška in ugotovili dobro znanje. Priložnost za napredovanje so izkoristili tako nadarjeni otroci kot tudi tisti, ki so bili v svojem razvoju prikrajšani (Kramer, 1996).

Lillard (2006; v Kordeš Demšar, 2007) je primerjal otroke, ki so bili vpisani v vrtec Montessori, a niso bili sprejeti in so torej obiskovali klasičen vrtec, s tistimi, ki so bili sprejeti. Ob koncu vrtca so petletni otroci Montessori bolje opravili standardizirane teste za branje in matematiko, bili vključeni v bolj kakovostno igro na igrišču in pokazali boljše socialne sposobnosti. Pokazali so tudi večjo skrb za poštenost in pravičnost. Ob koncu druge triade so dvanajstletni otroci Montessori pisali bolj ustvarjalne eseje z bolj celotno strukturo stavkov, izbrali so bolj pozitivne odgovore na družbene dileme in imeli večji občutek skupnosti v svoji šoli kot njihovi vrstniki v kontrolni skupini.

Podobno raziskavo je opravil tudi Rindskopf (2003; v Kordeš Demšar, 2007), le da je primerjal maturante v ZDA in sicer je primerjal sedanje sošolce, ki so bili med tretjim in enajstim letom v šolah Montessori, in tiste, ki so bili takrat v drugih programih. Gimnazijci iz šol Montessori so mnogo bolje opravili standardne teste na področju matematike ter naravoslovnih in družboslovnih znanosti, čeprav so tedaj že 5 do 7 let obiskovali isto šolo kot maturantje v kontrolni skupini. Raziskava je torej pokazala, da program Montessori dolgoročno pozitivno vpliva na življenje pa tudi, da lahko iz rezultatov sklepamo, da so se otroci Montessori dobro znašli v tradicionalni šoli in bili v njej uspešni.

2.10 KRITIKE PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI

Ideje Marie Montessori so segale daleč prek njenega časa, a kljub temu v današnjem času potrebujejo dopolnitve in razvoj. Po njeni metodi so določena področja, kot na primer estetsko, glasbeno in jezikovno, ostala bolj v ozadju. Ravno zaradi tega Inštitut za celostno učenje v Munchnu pod vodstvom C. D. Kaula dopolnjuje izvorni model z najnovejšimi spoznanji psihologije učenja, razvija estetska področja in vnaša prvine sodobne kulture (Kramer, 1996).

Poleg tega so vrtci Montessori zaradi dragega materiala med dražjimi v svetu, čeprav sama cena še ne zagotavlja, da je ustanova dobra. Ravno nasprotno, vrtci Montessori v revnih predelih sveta so odlični, čeprav nimajo teh dragih materialov, saj so učitelji razumeli principe in na podlagi tega oblikovali naravne materiale (Kordeš Demšar, 2007).

Najbolj so ji očitali, da je omejila in preprečevala spontano otrokovo igro, saj ni priznavala vsakdanjih igrac, ki bi spodbudile otrokovo spontano igro, temveč le didaktični material. Urjenja otrokovih sposobnosti ni vključevala v igro. Otrok ni navajala na kolektivno življenje. Zanimarjala pa je tudi skupne aktivnosti, saj so otroci delali individualno. Nepoznavanje otrokove duševnosti ter njena racionalistična in neposredno utilitaristična miselnost se je kazala tudi v odklanjanju in omejevanju otrokove domišljije, ki je v predšolskem obdobju bujno razvita. To odklanjanje je šlo tako daleč, da je zavirala otrokovo spontano igro, ki je polna bujnih domislic, fantazije in nenadnih preobratov. Odklanjala pa je tudi pravljice, ki spodbujajo razvoj otrokove domišljije. Igre in pravljice pa so tipičen element v dejavnosti in doživljanju majhnega otroka (Medveš, 1992).

Zmote o pedagogiki Marie Montessori

Ker je svojo prvo šolo oblikovala v revnem delu Rima, vlada prepričanje, da je njena metoda prilagojena učencem, ki so slabši na učnem področju. Poleg tega jih veliko tudi verjame, da je le za nadarjene posameznike, dejstvo pa je, da je metoda lahko prilagodljiva za obe izbrani skupini. Pogosto vlada tako prepričanje tudi zato, ker so v program Montessori običajno starši vpisovali svoje otroke ne zaradi navdušenja nad programom, ampak ker so menili, da njihovi otroci niso primerni za klasični program.

M. Montessori je bila vzgojena kot katoličanka in tudi njeni nasledniki so govorili o religiozni edukaciji otrok. Poleg tega je tudi »drugi val« šol v ZDA bil katoliško usmerjen, a vseeno večina šol ni versko usmerjena (javne šole tako ali tako ne morejo biti, to izbiro imajo le nekatere zasebne, ki pa s tem omejijo svoj »trg« možnosti). Poleg tega zavaja tudi podatek, da je veliko učiteljev tega programa katolikov.

Montessori ima zelo strukturirano obliko, nad katero se starši pogosto pritožujejo, prav tako je določen tudi material, ki se ga uporablja. Po drugi strani pa se pojavljajo pomisleki, ker je otrok tisti, ki določa, kaj bo z nekim materialom počel in je vloga učitelja tu po mnenju nekaterih staršev premalo vidna.

Ker otroci lahko počno, kar hočejo, nekateri metodi očitajo, da ne zagotavlja dovolj znanja branja ali matematike, ki običajno nista najljubši početji učencev. Po drugi strani pa nekaterim šolam očitajo, da na otroke preveč pritiskajo glede začetnega opismenjevanja in branja in niso toliko prilagojeni posameznikovim zmožnostim. Je pa takšen način dela zelo pomemben kot priprava na obvezno šolanje in je v veliko pomoč.

Nekateri pri pedagogiki Montessori moti tudi premalo participacije staršev. Dobra šola Montessori naj bi zagotavljala dovolj možnosti staršev za opazovanje svojih otrok in tudi možnosti o poročanju o otrokovem napredku vsaj dvakrat do trikrat na leto. Nekateri starši načina dela ne motijo, nekateri pa se pogosto sprehajajo naokoli, sledijo otrokom in lahko tudi motijo njihovo delo. Zato nekateri učitelji ne vidijo najrajši, da so starši poleg, predvsem takrat ne, ko se otrok še navaja na takšno delovno okolje - torej v prvih nekaj tednih vpisa na šolo ali v vrtec.

Čeprav je metoda že starejšega izvora, se ljudje pogosto ne zavedajo, da so se metode in načini dela spremenili glede na sprotne ugotovitve, ki so jih opazili posamezni izvajalci programa. Spremenili so se tudi materiali, a so ohranili izvirno bistvo. Nekatere šole v ZDA so začele tudi uporabljati računalnike in z njimi povezane tehnike in načine dela, ki so prilagojeni metodi Montessori (Chattin-McNichols, 1992).

2. JAVNI VRTEC IN VRTEC MONTESSORI V SLOVENIJI

V Sloveniji deluje po principih Montessori pet zasebnih vrtcev. V Ljubljani v okviru Uršulinskega zavoda deluje Angelin vrtec, leta 2008 so v Dravljah odprli Hišo otrok, v Medvodah pa Rahelin vrtec, ki ga je ustanovila župnija Preska. V Mariboru v okviru Zavoda Antona Martina Slomška deluje škofijski vrtec po načelih pedagogike Montessori. Zasebni vrtec Mali princ v Domžalah od šolskega leta 2008/09 vpeljuje elemente pedagogike Montessori (Kovač, 2010). Poleg tega so se na Osnovni šoli Spodnja Šiška že leta 1995/1996 odločili za izpeljavo prvin šole Montessori, ker prihajajo njihovi učenci iz različnih okolij in potrebujejo individualiziran prijem. Vendar ta šola ni v celoti šola Montessori, saj so ohranili ocenjevanje, določen del pouka pa poteka v klasični obliki (Kramer, 1996). Ravno zaradi tega so starši otrok, ki obiskujejo vrtce Montessori, vedno bolj vztrajali, da bi se oblikovala tudi Montessori osnovna šola. Tako je 1. septembra 2010 prvi oddelek učencev začel z obiskovanjem osnovne šole Montessori v Medvodah. Šola izvaja Program zasebne osnovne šole Montessori, za katerega je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 4. 2. 2010 potrdil javno veljavnost.

3.1 KURIKULUM JAVNEGA VRTCA

Nacionalni dokument, ki predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih v naši državi, je Kurikulum za vrtce (1999). Čeprav je oblikovan predvsem za tako imenovane dnevne programe, je hkrati ustrezna strokovna podlaga za izpeljavo v različnih drugih, z zakonom določenih programih. Svojo osnovo ima v analizah, predlogih in rešitvah, ki so uokvirile koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih. Je dokument, ki na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi pa z novejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih. Ureja organizacijo dela otrok in odraslih v vrtcu. Vključuje prostor, ljudi in stvari v otrokovem okolju, obsega vzgojo, nego, varstvo, načrtovanje in spontane dejavnosti ter vključuje prikriti kurikulum (interakcija odrasli – otrok in elementi vzgojnega vplivanja na otroka, ki niso opredeljeni).

Dejavnosti otrok razvršča v naslednja področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Za vsako od naštetih področij so navedeni: cilji, primeri dejavnosti, ki so ločeni

le na dve starostni obdobji (od 1. do 3. leta in od 3. do 6. leta starosti), ter vloga odraslih. Kurikulum za vrtce temelji na razvojno-procesnem pristopu in načelu aktivnega učenja (Batistič Zorec, 2003). Cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilj niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljijjskih) strategij dojetanja, izražanja, razmišljanja ..., ki so zanj značilne v posameznem starostnem obdobju. Otroci se učijo pojmov, tvorijo zamisli in ustvarjajo svoje lastne simbole ali abstrakcije prek dejavnosti, ki jo sami spodbudijo – gibanja, poslušanja, iskanja, občutenja, razpolaganja in rokovanja. Taka dejavnost, ki se odvija v socialnem okvirju, v katerem pozoren in občutljiv odrasli sodeluje, omogoča otroku, da se vključuje v resnično zanimive izkušnje, ki bodo morda vodile v protislovne sklepe in posledično reorganizacijo otrokovega razumevanja sveta (Hohmann in Weikart, 2005).

V Kurikulu so predstavljeni cilji Kurikuluma za vrtce in iz njih izpeljana načela, globalni cilji in iz njih izpeljani cilji za posamezna področja ter predlagani primeri vsebin in dejavnosti na posameznih področjih. Sami cilji zajemajo tudi medpodročne povezave, kot so moralni razvoj, skrb za zdravje, varnost, prometna vzgoja, se kot rdeča nit prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja in dela v vrtcu. Kurikulum se lahko oblikuje na ravni države (nacionalni kurikulum), na ravni šole/vrtca (izvedbeni kurikulum, letni delovni načrt) ter na ravni vzgojiteljev (letni načrt za posamezno skupino oz. neposredne učne priprave) (Kroflič, 2001).

V Kurikulu za vrtce so prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost. Uresničevanje načela enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki se uresničuje preko zagotavljanja enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka in ob upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju. »Na zasnovi Kurikuluma je pomembno vplivala tudi odločitev za kombinacijo učno-ciljnega in procesno-razvojnega sistema« (Kroflič, 2001). Učno-ciljno načrtovanje predstavlja sistematično predstavitev temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev kurikula po posameznih področjih. Na drugi strani je procesno-razvojni sistem, katerega vloga je, da pri načrtovanju kurikula poudari temeljna načela vzgojno-izobraževalnega procesa in ne končnih ciljev, poudari pomen reflektiranja kontekstualnih dejavnikov razvoja otroka (prikriti kurikulum), ki so za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev vsaj tako pomembni kot usvojeno znanje,

navade, spretnosti, zaradi usmerjanja pozornosti v procesu učenja poudari zahtevo po sprotnem evalviranju pedagoškega procesa in fleksibilnem načrtovanju. Mogoč je le v obliki manj strukturiranega in bolj odprtega kurikula, zato poudari zahtevo po aktivnem razmerju med nacionalnim in izvedbenim kurikulom.

Eden od ciljev Kurikuluma (1999) je zagotavljanje pestrejše in raznovrstnejše ponudbe na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih. Ponudba področij in dejavnosti mora hkrati biti uravnotežena in ne sme onemogočati poglobljenosti na določenih področjih.

Zagotovljeno naj bi bilo večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino. Hkrati naj se v vrtcih oblikujejo pogoji za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik. Cilj Kurikuluma posega tudi na področje medosebnih odnosov. Dosežen naj bi bil dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu. Pomembno je tudi upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti otrok. Kurikulum preko ciljev daje večjo avtonomnost in strokovno odgovornost vrtcem in njihovim strokovnim delavcem. Na področju dela s starši je cilj izboljšanje informiranja in medsebojnega sodelovanja. Do kvalitativnih sprememb v načinu življenja in dela v vrtcu pa lahko pride le, če damo pri tem večjo vlogo evalvaciji, kar je tudi eden od ciljev Kurikuluma.

Vrtec mora upoštevati in skrbeti za uresničevanje temeljnih otrokovih pravic. V demokratični državi zastopajo otrokove pravice starši oz. njihovi zakoniti zastopniki. Otrokom, vključenim v javne vrtce, zagotavlja država možnost za optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itn.; optimalen razvoj vključuje možnost poglobljenega razvoja na določenem področju. Uresničevanje zahteve po enakih možnostih ni mogoče brez upoštevanja razlik in pravice do izbire in drugačnosti, ki jo mora omogočiti organizacija življenja in dela v vrtcu. Pri otrocih je to povezano z vzgojo za strpnost, solidarnost in odgovornost ter s postopnim razvijanjem kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje. Javni vrtci so svetovnonazorsko nevtralni.

Načela predšolske vzgoje v javnih vrtcih so opredeljena v Zakonu o vrtcih (Ur.l. RS, št. 100/2005) in Kurikulu za vrtce (MŠŠ, 2004). Načelo demokratičnosti in pluralizma zagotavlja ponudbo različnih programov, vzgojno delo po različnih teoretskih pristopih, modelih in metodah, pester izbor vsebin in dejavnosti ter fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji dela v vrtcu. Načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih

omogoča smiselno upoštevanje vsakokratnih posebnosti okolja, otrok, staršev ter zaposlenih. Načelo enakih možnosti za otroke in starše zagotavlja upoštevanje različnosti med otroki in omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka. Načelo pravice do izbire in drugačnosti zagotavlja staršem možnost izbire med različnimi programi v vrtcu, otrokom pa izbiro med različnimi dejavnostmi in vsebinami. Načelo ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja zagotavlja ponudbo aktivnosti z vseh področij otrokovega telesnega in duševnega razvoja. Načelo razvojno-procesnega pristopa postavlja v ospredje otrokov celostni razvoj in spodbujanje razvoja otrokovih strategij doživetja, doživljanja, izražanja, razmišljanja in delovanja. Načelo aktivnega učenja zagotavlja stalno skrb vrtca za ustvarjanje okolja, ki bo otroka spodbujalo k aktivnemu učenju, reševanju problemov, odkrivanju različnih pristopov in preskušanju različnih načinov izražanja. Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti omogoča otroku umik od skupinskih aktivnosti, kadar to potrebuje. Načelo povezanosti zagotavlja povezovanje različnih dejavnosti v vrtcu v smiselno celoto, pa tudi povezovanje med družino in vrtcem, med posameznimi vzgojnimi skupinami ter med vrtcem in šolo. Načelo sodelovanja s starši zagotavlja staršem možnost postopnega uvajanja otroka v različne programe vrtca, sprotno izmenjavo informacij, sodelovanje pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter spoštovanje družinskih vrednot. Načelo sodelovanja z okoljem zagotavlja upoštevanje naravnih in družbeno-kulturnih specifičnosti okolja. Načelo načrtovanja, strokovnega izpopolnjevanja in vrednotenja zahteva od strokovnih delavcev vrtca, da svoje delo skrbno načrtujejo, ga kritično vrednotijo in se strokovno dodatno usposablajo.

V Kurikulu (1999) vključuje dejavnosti, ki jih razvrščamo v naslednja področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Ta področja dejavnosti se med seboj povezujejo, kar imenujemo tudi medpodročne povezave. Vzgojni program v vrtcu spodbuja gibalne dejavnosti otrok, doživljanje ugodja v gibanju, razvijanje gibalnih sposobnosti, usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti, pa tudi zavedanje lastnega telesa, spoznavanje lastnih gibalnih sposobnosti in pridobivanje zaupanja v svoje gibalne sposobnosti. Otroci imajo v vrtcu veliko priložnosti za poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika. V odnosih z odraslimi in med vrstniki razvijajo svoje govorne zmožnosti, bogatijo svoj besedni zaklad in se učijo kulturnega izražanja. Jezik spoznavajo kot orodje za vsakodnevno sporazumevanje z drugimi, pa tudi kot način umetniškega izražanja. Otroci že v vrtcu spoznavajo temeljna literarna dela za otroke. Tudi sami imajo priložnost za literarno ustvarjanje. Področje umetnosti vključuje različne umetniške zvrsti: likovno ustvarjalnost,

ples, glasbo, gledališče in film. Otroci imajo priložnost, da umetnost doživljajo, jo spoznavajo in v njej uživajo, pa tudi, da jo sami ustvarjajo. Razvijajo zmožnost estetskega zaznavanja, izražanja in komuniciranja z umetnostjo. V vrtcu imajo veliko priložnosti za spoznavanje posameznih umetnostnih zvrsti, pa tudi za spoznavanje svojih umetniških zmožnosti. Na razpolago imajo številne materiale in umetniška izrazna sredstva, s pomočjo katerih lahko razvijajo svoje specifične talente na tem področju. Otrok se v vrtcu postopoma seznanja z družbenim dogajanjem okoli njega. V vzgojni skupini spozna sebe, svoje vrstnike in odrasle. Spozna različne oblike medsebojnega povezovanja med ljudmi: od družine, vrstniške skupine, pa vse do kulturnih, verskih, rasnih, etničnih in narodnostnih skupin. Odkriva medsebojne razlike in se uči živeti v sobivanju ter strpnosti z različnimi od sebe. Oblikuje si osnovne življenjske navade, spozna različne družbene prostore, navade, delovna okolja, poklice, kulturne in zgodovinske danosti družbe in podobno. Otroci so že po naravi radovedni raziskovalci sveta, ki jih obdaja. Program v vrtcu jim omogoča doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave. Otroci spoznavajo živa bitja, njihova okolja in njihov način življenja. Raziskujejo snovi, prostor, zvoke, svetlobo, naravne zakonitosti in spremembe, vremenske in druge naravne pojave. Srečujejo se s tehniko, tehničnimi predmeti in tehnologijo. Pridobivajo si izkušnje, kako lahko vplivamo na naravo, kako jo lahko varujemo in kako jo ohranjamo. Spoznavajo sebe, svoje telo, delovanje telesa in osvajajo veščine zdravega načina življenja. Učijo se varovati pred poškodbami, boleznimi in škodljivimi snovmi. Prvi koraki v svet matematike so v vrtcu zelo igrivi. Otroci odkrivajo matematiko v vsakdanjem življenju, razvijajo matematično mišljenje in matematične spretnosti. Odkrivajo simbolično govorico, spoznavajo odnose med vzroki in posledicami, osvajajo spretnosti reševanja problemov. Osvajajo pojem števila, razvijajo miselne veščine, ki so osnova za seštevanje in odštevanje. Učijo se orientacije v prostoru, spoznavajo like in telesa, razvrščajo različne predmete, se igrajo z merjenjem in podobno.

3.1.1 VLOGA VZGOJITELJA V KURIKULUMU ZA JAVNE VRTCE V PRIMERJAVI Z VLOGO VZGOJITELJA V KONCEPTU M. MONTESSORI

Kurikulum govori o vlogi odraslih, pri čimer so mišljeni vzgojitelji, njihovi pomočniki pa tudi svetovalni in vodilni delavci. Vzgojiteljevo delo v javnem vrtcu je usmerjeno v spremljavo, analizo in usmerjanje procesov otrokovega učenja skozi igro. V interakciji z otroki vzgojitelj je nedirektiven usmerjevalec, ki predstavlja zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Otrokom nudi čim več pozitivnih besednih in nebesednih interakcij, se odziva na njihova vprašanja in prošnje, jih spodbuja k zastavljanju vprašanj, pogovoru, udeležnosti in delitvi izkušenj. Odrasli naj otroka spodbujajo, da v čim več stvareh in situacijah opazi ponavljajoči se vzorec (Kurikulum za vrtce, 1999). Ob tem tudi opazujejo posameznega otroka, da prepoznajo, kako zahtevno grupiranje, klasificiranje in razvrščanje otrok sam od sebe že uporablja v igri, in prilagodijo zahtevnost dejavnosti posameznemu otroku. Opazovati morajo otroka in se odločati o zahtevnosti dejavnosti, ki jih ponujajo posameznemu otroku. Prav tako je tudi v vrtcu Montessori vzgojiteljeva glavna naloga opazovanje otroka (njegovega razvoja, vedenja). Razliko lahko najdemo v tem, da se v pedagogiki Montessori vzgojitelj medtem, ko otroci delajo, umakne in jim dovoli lastno raziskovanje.

Med drugim je v kurikulumu javnega vrtca tudi zapisano, naj bo način komunikacije odrasle osebe prijeten in vljuden, prevladuje naj delo z otroki in med otroki, naj jim prisluhne, omogoča in spodbuja njihovo sodelovanje ter dopušča njihovo izvirnost. V pristopu Montessori je več poudarka na individualnem delu posameznega otroka in tako tudi vzgojitelj z otroki dela čim več individualno. Ni toliko spodbujanja sodelovanja, večji je poudarek na neodvisnosti učencev.

Naloga vzgojitelja v javnem vrtcu je tudi, da sam načrtuje vzgojni proces (ustrezne vsebinske, metodične in kontekstualne rešitve) ob upoštevanju temeljnih načel in vsebinskih ciljev Kurikuluma. Njegova odgovornost se torej nanaša na (Kroflič, 2001):

- razumevanje strokovne podlage kurikularnih načel;
- upoštevanje temeljnih pravic otroka in njegovih staršev, da so ustrezno seznanjeni in vključeni v dejavnosti vrtca;
- sposobnost samostojnega operativnega načrtovanja vzgojne dejavnosti;
- sposobnost oblikovanja kakovostne vzgojne komunikacije ob ustrezni strokovni izbiri vsebin in metod dejavnosti ter ob upoštevanju kontekstualnih in naključnih vzgojnih

- dejavnikov (prostora, časa, socialne interakcije);
- sposobnost kritičnega vrednotenja (evalviranja) lastne dejavnosti.

Posebnost pedagogike Montessori je na tem področju ta, da morajo vzgojitelji opraviti posebno izobraževanje v obsegu 90 dni za poučevanje v Montessori vrtcu. Izobraževanje nudi znanje o posebnosti pedagogike, predvsem se dotakne področja materialov in učenja dela z njimi. Pomembna vloga vzgojitelja v vrtcu Montessori je namreč ravno priprava ustreznega okolja za delo.

Pedagogika Montessori od vzgojitelja zahteva, da ne poudarja otrokovih napak, jih ne popravlja (za kontrolo napak v veliki meri poskrbijo materiali sami), prav tako ne obremenjuje otrok z neproduktivnimi primerjavami in odvečno hvalo (Kramer, 1996). V javnem vrtcu je popravljanje napak prisotno, prav tako so pogostejše tudi pohvale otrok.

Vzgojitelj je na eni strani odvisen od družinskega okolja – pričakovanja staršev, kako bo ravnal z njihovim otrokom, po drugi strani pa na njegovo delo vplivata tudi kultura, tradicija, utečena, razvidna in tudi manj razvidna pravila vrtca, ki izhajajo iz predpisov ter dokumentov. Prav usmerjenost vzgojitelja v spremljavo, analizo in usmerjanje procesov otrokovega učenja skozi igro predstavlja tisto načelo procesnosti, ki tvori bolj strokovno usposobljene in ustvarjalne pedagoške delavce v vrtcu. Pri svojem delu mora biti vzgojitelj seznanjen tudi s kulturnimi značilnostmi okolja, iz katerega prihaja posamezni otrok.

3.1.2 VLOGA STARŠEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU

Zakon o vrtcih (1996) in Kurikulum za vrtce (1999) sta dva ključna nacionalna dokumenta, ki poleg Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) določata potek predšolske vzgoje in s tem tudi sodelovanje s starši in lokalno skupnostjo kot ustanovitelja predšolske institucije.

Starši imajo pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok, saj samo institucionalna vzgoja ni dovolj. Vzgoja in rast osebnosti se namreč najprej začneta v družini. Tudi v Kurikulu za vrtce (1999) najdemo priporočila, da imajo starši pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu, do postopnega uvajanja otroka v vrtec ter tudi dostop do publikacij o vrtcu, ki vključujejo vse informacije v skladu z zakonom in ustreznimi pravilniki. Po dogovoru z

vzgojiteljico lahko tudi aktivno sodelujejo v delu vrtca, vendar morajo upoštevati strokovno avtonomnost vrtca. Tako lahko npr. starši obiščejo otroke v vrtcu, lahko se z njimi igrajo ali samo spoznavajo in spremljajo delo vzgojitelja. Na voljo imajo tudi možnost vsakodnevnih pogovorov z vzgojiteljem, lahko pa vzgojitelj tudi razpiše govorilne ure, na katere se starši prijavijo. Vzgojitelj se mora zavedati zaskrbljenosti staršev za otroke in biti pozoren na njihova pričakovanja ter vedenje. Ob prvem obisku staršev v vrtcu si mora vzeti dovolj časa, da ga staršem razkaže, jim pojasni, kako je poskrbljeno za varnost, zdravje, čistočo, kako poteka delo (Prav tam).

Starši imajo pravico do vpogleda v programe za predšolske otroke, do obveščenosti o življenju in delu v vrtcu in pravico do zaščite zasebnosti, s poudarkom na varstvu osebnih podatkov. Imajo pravico do sodelovanja pri načrtovanju ter organiziranju življenja in dela v vrtcu in skupini, kar jim mora vrtec formalno omogočiti. Pri tem morajo upoštevati meje svojega soodločanja in ne smejo posegati v strokovno avtonomnost vrtca. Ob vstopu otroka v vrtec imajo starši pravico in dolžnost postopno uvajati otroka v vrtec. Za način uvajanja se dogovorijo v vrtcu. Starši lahko svoje interese uresničujejo s pomočjo Sveta staršev. Njihova dolžnost je redno sporočati odsotnost svojega otroka v primeru nalezljive bolezni ali posebnosti zdravstvenega statusa otroka. Starši otroka osebno predajo vzgojiteljici ali pomočnici vzgojiteljice. V primeru, da hodi kdo drug po otroka, morajo starši oddati pisno pooblastilo (ZOFVi, 1996).

Zelo pomembno je, da starši s svojimi otroki tudi doma izvajajo dejavnosti, katerih se otroci učijo v vrtcu (npr. ob učenju jezika jim doma preberejo kakšno pravljico ali z njimi izvajajo miselne igre).

Pri odnosu med vrtcem in starši je zelo pomembna delitev odgovornosti in različnost pristojnosti. Institucija naj družini nudi storitve, ne pa posega v njeno sfero zasebnosti oziroma v pravice staršev. Vrtec mora spoštovati kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade in običaje otrokovih staršev. Starši pa morajo po drugi strani upoštevati meje svojega soodločanja, ki ne smejo posegati v strokovnost institucije.

Glede na odnose med vzgojno-izobraževalno institucijo in starši avtorji (Munn 1993, Bastiani 1993, Whalley 1997, Schleicher 1989) največkrat govorijo o partnerskem, klientskem in

paternalističnem odnosu. Pri klientskem odnosu je poudarjena predvsem pravica staršev do izbire vrtca za svojega otroka. O paternalističnem odnosu je govora, kadar strokovnjaki »poučujejo« starše – na primer v mešanih šolskih telesih, kjer sedijo skupaj starši in strokovnjaki, se velikokrat izgublja čas, ko morajo strokovnjaki svoja stališča utemeljevati in starše prepričevati o pomembnosti sprejemanja odločitev, do katerih so prišli po strokovni poti (Resman, 1991). Tak odnos staršev ne postavlja v enakopraven položaj in starši se ne morejo enakovredno vključevati v razpravljanje in odločanje v situacijah, kjer je potrebno uporabiti strokovno znanje. Pri partnerskem odnosu avtorji izpostavljajo različne prvine. C. Raab (1993) pravi, da partnerstvo vključuje možnost formalnega odločanja, dolžnosti ter interakcijo. J. Bastiani (1993) meni, da gre največkrat za odnos, ki vključuje deljenje odgovornosti, moči, izkazovanje naklonjenosti, postavljanje skupnih ciljev ter skupno delovanje. Pri tem je potrebno poudariti, da v primeru vrtca te prvine ne morejo biti povsem enakovredno porazdeljene. M. Golby (1993) zapiše, da partnerstvo pomeni enakovreden prispevek nečesa vrednega na poti do skupnega cilja. Po njegovem mnenju so doseženi cilji rezultat skupnih prispevkov s strani partnerjev, ki pa niso nujno enakovredni. Katero koli definicijo partnerstva pogledamo, lahko zaključimo, da vključujejo določeno stopnjo aktivne udeležnosti pri postavljanju in doseganju ciljev.

3.1.3 ORGANIZIRANOST VRTCA

Vrtec lahko glede na trajanje izvaja dnevne programe, ki trajajo od šest do devet ur in se lahko izvajajo dopoldne, popoldne, celodnevno ali izmenično. Dnevni program izvajata vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja, ki morata imeti v prvi starostni skupini vsaj šesturno sočasno prisotnost, v drugi starostni skupini pa vsaj štiriurno. Ponujena je lahko tudi možnost poldnevni programov, ki trajajo od štiri do šest ur in se lahko izvajajo dopoldne, popoldne ali izmenično in krajših programov, ki trajajo od 240 do 720 ur letno (ZVrt, 14. in 17. člen).

Predšolska vzgoja poteka v vrtcih v dveh starostnih obdobjih. V prvega so vključeni otroci od enega do treh let, v drugega pa otroci od treh do šestih let oziroma do vstopa v šolo (ZVrt, 15. člen). Oddelki vrtca so lahko homogeni (vključujejo otroke v starostnem razponu do enega leta), heterogeni (vključujejo otroke prvega ali drugega starostnega obdobja) ter kombinirani, v katerih so znotraj enega oddelka otroci tako iz prvega kot iz drugega starostnega obdobja (ZVrt, 16. člen).

3.2 PRIMERJAVA JAVNEGA VRTCA IN VRTCA MONTESSORI

Montessori program se od programa javnega vrtca razlikuje v številnih stvareh. Seveda tu ne gre zaključevati, da je zaradi teh razlik kateri od programov boljši oziroma slabši, a nam da vpogled v to, katere spremembe in razlike s seboj prinašajo alternativni pedagoški koncepti.

Največ razlik lahko najdemo pri vzgojiteljevih vlogah. Če ima v javnem vrtcu vzgojitelj nalogo, da učence uči in je v samem središču, je vzgojitelj v vrtcu Montessori opazovalec in usmerjevalec otrok. Sam proces učenja je v veliki meri prepuščen otrokom, ki se učijo izkustveno. Otroci si sami izbere material, ki ga uporablja, kolikor časa hoče, sami gradi svoje znanje in pripomore k svoji rasti. Pri tem naletimo tudi na razliko v tempu dela. V javnem vrtcu ga narekuje vzgojitelj, ki tudi določa delo, v vrtcu Montessori pa je tempo dela bolj individualen in tudi delo si otroci izbirajo sami. Delo v vrtcih Montessori je preko posebnih materialov naravnano tako, da omogoča otroku, da sam najde svoje napake, v javnem vrtcu pa kontrolo napake predstavlja vzgojitelj. Razlike najdemo tudi pri motiviranju otrok. V javnem programu ima vzgojitelj nalogo, da motivira otroke. Motivacija je največkrat zunanja. Na drugi strani pa v programu Montessori motivacija izvira iz osebnega razvoja in je predvsem notranja (Montessori, 2002).

Že bežen pogled v vrtčevske prostore nam razkrije razliko v didaktičnih pripomočkih, ki jih vrtci uporabljajo. Razvojni pripomočki, ki jih imenujemo materiali, so v vrtcu Montessori oblikovani tako, da pomagajo pri razumskem razvoju, razvoju zbranosti, koordinacije, samostojnosti, socializacije in občutka za red. Omogočajo in spodbujajo tudi lastno raziskovanje in samozaupanje. Stopnujejo se od preprostega k zapletenemu, od konkretnega k abstraktnemu, imajo mikavno točko, vsebujejo kontrolo napake ter otroka posredno pripravijo na nekaj, kar se bo v prihodnosti učil.

Če je v javnem vrtcu poudarek na abstraktnem, se program Montessori nagiba k poudarku na konkretnem. Pri tem ima pomembno vlogo vpletanje realnega življenja v sam učni proces. V javnem vrtcu je več pozornosti na igranju vlog. Razlike najdemo tudi v samem poteku dela. V javnem vrtcu je delo večkrat prekinjeno, v vrtcu Montessori pa je prekinitev zelo malo.

Drugačna je tudi osnovna struktura. V javnem vrtcu prevladujejo homogeni, v vrtcu Montessori pa heterogeni oddelki. Kjub temu velja poudariti, da tudi v javnem vrtcu poleg homogenih oddelkov obstajajo tudi heterogeni ter kombinirani oddelki.

4. SOCIALNI RAZVOJ IN SOCIALNO VEDENJE

Človekov razvoj je celovit proces sprememb, ki poteka v določenih razvojnih stopnjah. Sodobne razvojne teorije, kot so teorija integralnega razvoja, teorija dinamičnih sistemov in druge kažejo, da poteka razvoj na telesnem, motoričnem, kognitivnem ter čustveno-socialnem področju usklajeno in celostno (Gallahue, Ozmun, 1998), da je razvoj v daljšem obdobju sicer kontinuiran, občasno pa dokaj neenakomeren, diskontinuiran proces, za katerega so značilna obdobja rasti, stagnacij in tudi upadanja sposobnosti, na kar posameznik pogosto nima vpliva, saj je razvoj pod močnim vplivom biogenetskih dejavnikov (Singer, 1994). Razvoj poteka v značilnih fazah in stadijih, ki se pojavijo v približno enakih starostnih obdobjih, za katere je značilno tipično vedenje otrok (Thomas, 1992). V prvih treh letih življenja je razvoj najhitrejši, nato je nekoliko upočasnen, vendar še vedno intenziven, kar traja vse do konca obdobja adolescence in vstopa v odraslo obdobje. Razvoj praviloma poteka v smeri od splošnih k posebnim oblikam vedenja.

Razvojne spremembe so odvisne od dednostnih dejavnikov, okolja in otrokove samodejavnosti. Med vsemi tremi dejavniki obstaja tesna povezanost in soodvisnost. Otrokov razvoj je vedno posledica vseh navedenih dejavnikov, v različnih razvojnih obdobjih se spreminja le njihova pomembnost. Neprimerni vplivi okolja ali odsotnost teh vplivov imajo lahko negativne posledice v razvoju. Le vsebinsko bogato, raznoliko in dovolj stimulatивно okolje zagotavlja razvojne spodbude, ki so pogoj, da otrok vzpostavi primeren odnos z osebami in objekti v okolju. Vprašanje pa je, ali bo posameznik v odnosu do okolja pasiven ali aktiven. Zato je zelo pomembna otrokova samodejavnost, ki predstavlja njegovo zavestno in aktivno delovanje. Otroci naj bi bili dejavni soustvarjalci lastnega znanja, spretnosti in nenazadnje tudi lastnega razvoja. Otrok na tak način sodeluje v preobrazbi sebe in okolja.

Vsak posameznik ima svoj lasten tempo razvoja, ki ga določa njegova »biološka ura« (Gallahue, Ozmun, 1998). Razvoj je povezan s kronološko starostjo, a ni od nje odvisen. Starostna obdobja predstavljajo samo približno opredeljena obdobja, v katerih lahko opazimo določeno vrsto značilnega vedenja otrok, saj je dosežena stopnja razvoja povsem individualna. Prevelika togost v pojmovanju razvoja je v nasprotju s sodobnimi pogledi, ki se

nanašajo na kontinuiteto, specifičnost in individualnost razvojnih procesov (Haywood, Getchel, 2001).

4.1 SOCIALNI RAZVOJ V ZGODNJEM OTROŠTVU

Na podlagi skupnih značilnosti posameznikov, ki pripadajo določenim starostnim skupinam, razvoj delimo na osem razvojnih obdobj. Prenatalno obdobje obsega čas od spočetja do rojstva. Sledi mu obdobje dojenčka in malčka (od rojstva do treh let). Obdobje od treh do šestih let se imenuje zgodnje otroštvo. Srednje in pozno otroštvo zajema otroke od šestega leta do začetka pubertete, ko se prične obdobje mladostništva, ki traja do 22.-24. leta. Temu obdobju sledijo še obdobja zgodnje, srednje in pozne odraslosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Otroci v zgodnjem otroštvu razvijejo nove oblike socialnih interakcij in socialnih kompetentnosti, in sicer gre predvsem za razvoj sposobnosti komuniciranja, recipročnosti, empatije, skupnega reševanja problemov (Brownell in Carriger, 1990; po Marjanovič Umek in Zupančič, 2009). Za otroke v zgodnjem otroštvu je značilno, da so praviloma že prešli iz egocentrične na stopnjo empatije. To pomeni, da vse bolj razumejo, da imajo drugi ljudje svoje potrebe, čustva, misli. Drugače pričnejo dojemati tudi koncept prijateljstva. Če do tretjega leta otroku prijateljstvo predstavlja nekaj trenutnega, starejši predšolski otroci in otroci v srednjem otroštvu prijateljstvo vedno bolj razumejo kot dlje časa trajajoči odnos, kamor sodijo tudi posamezni spori in konflikti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Socialna kompetentnost otrok

Socialna kompetentnost je konstrukt, s katerim opisujemo socialno prilagajanje predšolskih otrok v njihovem vsakdanjem okolju. Nanaša se na otrokovo čustveno izražanje, ki ga lahko opišemo vzdolž dimenzije veselje – potrnost, zaupljivost – anksioznost in strpnost – jeza, na njegove interakcije z vrstniki, ki so opredeljene z dimenzijami socialno vključevanje – osamljenost, mirnost – agresivnost in prosocialnost – agresivnost, ter njegove interakcije z odraslimi, ki vključujejo dimenziji sodelovanje – nasprotovanje in samostojnost – odvisnost (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001; po Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Socialna prilagojenost se nanaša na uravnavanje posameznikovega vedenja skladno s pogoji in zahtevami socialne skupine, v kateri se nahaja. Različne socialne skupine posamezniku postavijo različna vedenjska pričakovanja in zahteve, tako glede osebnostnih kot vedenjskih kvalitet. V procesu prilagajanja okolju otrok razvija sposobnosti organizacije in nadzora lastnega vedenja ter čustvenega odzivanja, ki je uravnoteženo s skupinskimi normami in pričakovanji, željami in interesi drugih oseb. Individualne razlike v uravnavanju in čustvenih odzivih v interakciji s situacijskimi dejavniki se povezujejo s kompetentnim odzivanjem otrok (Fabes in dr., 1999).

Socialno kompetentnost avtorji (npr. Zupančič, Gril in Kavčič, 2000) opredeljujejo kot sposobnost učinkovitega obvladovanja socialnega okolja (Oppenheimer, 1989; Durkin, 1995; po Zupančič in dr., 2000), ki se odražajo tako v primernem čustvenem izražanju in vedenju kot tudi v prepoznavanju pričakovanj, želja, interesov in namer drugih ter njihovemu usklajevanju z lastnimi željami, potrebami in interesi (Fabes in dr., 1999; po Zupančič in dr., 2000). Durkin (1996) povzema, da je socialno kompetenten posameznik tisti, ki je sposoben učinkovito komunicirati, ima razvito sposobnost razumevanja sebe in drugih, ima izoblikovano spolno vlogo, je sposoben dobro obvladovati svoja čustva in zavzeti moralno stališče v svoji skupnosti ter prilagajati svoje vedenje skladno z normami v različnih skupinah. V različnih študijah otrok (Hubbard in Coie, 1994; LaFreniere in Sroufe, 1995; po Zupančič in dr., 2000) so raziskovalci odkrili, da socialna kompetentnost vključuje veliko število pozitivnih kakovosti otrokovega socialnega delovanja, ki odražajo socialno prilagojeno, prožno, čustveno zrelo in prosocialno vedenje ter pozitivne socialne izide (priljubljenost med vrstniki ter dobri odnosi z vzgojitelji), ki jih otrok doseže s svojim obnašanjem. Takšni otroci izražajo čustva skladno s skupinskimi normami ter iščejo ravnotežje med lastnimi željami in željami drugih otrok (Putallaz in Sheppard, 1992; po Zupančič in dr., 2000), so čustveno bolj stabilni in pogosto izražajo pozitivna čustva (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski in LaFreniere, 1983; po Zupančič in dr., 2000). Sposobni so čustvenega in vedenjskega uravnavanja in s tem tudi fleksibilnega čustvenega odzivanja, ki je socialno prilagojeno (Fabes in dr., 1999; po Zupančič in dr., 2000).

Otroci, ki kažejo bolj razvito sposobnost zavzemanja perspektive drugega, se vedejo bolj prosocialno in so tudi bolj priljubljeni med vrstniki (Durkin, 1996). Sposobnost zavzemanja perspektive drugega je nujen pogoj za socialno vedenje, ni pa tudi zadosten. Pomemben je

obseg sodelovanja otroka v skupnih dejavnostih, v katerih v šoli sprejema različne vloge ter se uči, kaj pomeni biti prijatelj, sošolec, itd. (Puklek in Gril, 1999).

V okviru socialnega razvoja se razvijajo tudi samospoštovanje, čustveno odzivanje, agresivnost ter samonadzor. Otroci do sedmega leta starosti se opisujejo v smislu fizičnih lastnosti, najljubših dejavnosti ter lastnine, ne opisujejo pa še svojih sposobnosti in psihičnih značilnosti (Mussen, Cogner, Kagan in Huston, 1990; po Puklek in Gril, 1999). Pozitivno samospoštovanje je pomembno za prilagojeno in učinkovito šolsko delo. Otroci z visokim samospoštovanjem znajo stvarno oceniti svoje dosežke ter prepoznati dosežke drugih in jih pohvaliti, vztrajajo pri zahtevnejših nalogah, sprejemajo prispevek drugih ter sodelujejo v skupini (Dowling, 1995; po Puklek in Gril, 1999). Tudi čustvene značilnosti se z razvojem otroka spreminjajo. Šest- do devetletni otroci so bolj sposobni nadzorovati čustvene izraze in nesprejemljive čustvene odzive izražajo v manjši meri kot mlajši otroci. Manj odkrito izražajo strah, manj jočejo ter se hitreje prilagajajo na nepredvidene okoliščine (Zupančič, 1995; po Puklek in Gril, 1999). V srednjem in poznem obdobju se pojavijo strahovi povezani s šolo (strah pred neuspehom ali učiteljem) ter socialni strahovi (strah pred zavračanjem vrstnikov in socialno primerljivostjo) (King in Noshpitz, 1991; po Puklek in Gril, 1999). V šolskem obdobju naraščata zaskrbljenost in anksioznost (Puklek in Gril, 1999). Agresivnost do predmeta ali osebe se pojavi, ko otroku preprečimo neko dejavnost, ne izpolnimo njegove želje ali se pri zadovoljevanju otrokovih potreb pojavijo ovire. Agresivna dejanja imajo negativen pomen, ko povzročajo škodo, lahko pa predstavljajo tudi dejaven pristop k okolju (otrok se zna postaviti zase in uveljaviti svojo voljo) (Puklek in Gril, 1999). Od šestega do devetega leta starosti agresivnost ni le instrumentalna, temveč ima namen prizadeti in poškodovati drugega (Durkin, 1996; po Puklek in Gril, 1999). Z razvojem je otrok vse bolj sposoben samonadzora in odložene zadovoljitve svojih potreb. Samonadzor vključuje nadzorovanje socialno nesprejemljivih impulzov in vedenja, odlaganje trenutne zadovoljitve za kasnejšo pridobitev nečesa bolj vrednega, nadzorovanje jeze, socialno sprejemljive načine zadovoljevanja potreb, toleriranje frustracij ter inhibicijo dejanj, ki kršijo moralna pravila. Otroci z razvitim samonadzorom imajo višjo motivacijo za dosežke ter so bolj uspešni učenci (Mussen in dr., 1990; po Puklek in Gril, 1999) kot tisti z nižjim samonadzorom. Z vključitvijo otrok v šolo upada vedenjska problematika. Učenci so bolj vodljivi, vestni, bolje nadzorujejo svoje odzivanje na učitelja kot v vrtcu. Tako šola s svojimi pravili, redom in delovnimi obveznostmi v večji meri kot vrtec spodbuja razvoj socialne prilagojenosti (Puklek in Gril,

1999).

Otroci, ki so razmeroma osamljeni, običajno ostajajo ločeni od svoje vrstniške skupine, medtem ko so dobro vključeni otroci dejavni in med vrstniki priljubljeni. Dimenzija mirnost – agresivnost se nanaša na otrokove odnose z vrstniki v konfliktnih situacijah. Otroci, ki v takšnih situacijah ostajajo mirni, običajno iščejo prosocialne rešitve sporov. Agresivni otroci pa druge pogosto tepejo, ustrahujejo, so nagnjeni k uničevanju lastnine ... Prosocialni otroci so občutljivi na potrebe in želje drugih otrok, razmeroma egoistični otroci pa so osredotočeni sami nase in težko sprejmejo dejstvo, da ne morejo vedno biti v središču pozornosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Samostojne otroke lahko opredelimo kot tiste, ki dobro delujejo z le malo dodatnega nadzora. Izzive in težave, na katere naletijo, skušajo najprej rešiti sami, šele nato potrebujejo morebitno prisotnost odrasle osebe. Otroci, ki so nagnjeni k odvisnosti od odrasle osebe, zahtevajo pozornost, pomoč, nadzor odraslih že ob najmanjših ovirah, na katere naletijo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2009).

Socialno kompetentni otroci so veseli, zaupljivi, strpni, vključeni v svojo vrstniško skupino, mirni, prosocialni, z odraslimi sodelujejo in so samostojni. Med vrstniki v vrtcu in šoli so bolj priljubljeni, saj jih drugi otroci pogosteje izbirajo za skupne dejavnosti in jih ne zavračajo.

4.2 SPREMEMBE V OSEBNOSTNIH ZNAČILNOSTIH IN SOCIALNEM VEDENJU OTROK OB VSTOPU V ŠOLO

Ob prehodu iz vrtca v osnovno šolo družina ostaja še naprej pomemben dejavnik socializacije, ki prispeva k oblikovanju otrokove osebnosti, socialnega vedenja in značilnosti medosebnih odnosov (Puklek in Gril, 1999). Relativni prispevek družine začne po šestem letu bolj opazno upadati zaradi povečanega relativnega prispevka, ki ga imajo na otroka šola in vrstniki (Papalia in Olds, 1992). Z vključitvijo v šolo se otrok prilagaja organizaciji šolskega dela in učitelju ter sprejemanju oblike odnosov z vrstniki. V šoli se otrok spoprijema tudi z novimi zahtevami po delavnosti in uspešnosti, z novim sistemom pravil vedenja. Skladno s tem razvija svoje komunikacijske spretnosti in nadgrajuje repertoar socialnega vedenja ter širi strategije za nadzor svojega vedenja. Hkrati razvija sposobnost razumevanja namer, želja,

potreb, čustvenih odzivov in pričakovanj drugih ljudi ter njihovega vedenja in bolje predvideva njihove odzive kot predšolski otroci (Puklek in Gril, 1999).

Vstop v šolo je za otroke in pogosto tudi za njihove starše pomemben socialni starostno normativni dogodek. Starost otrok ob vstopu v šolo pa sovpada tudi z razvojnopsihološkim prehodom iz obdobja zgodnjega v srednje otroštvo (Zupančič in Kavčič, 2007). Med šestim in sedmim letom otroci pridobijo spretnosti in značilne načine mišljenja, ki se pomembno razlikujejo od tistih, ki so jih izražali v zgodnjem otroštvu. Povečajo se njihove sposobnosti reševanja problemov, razvijajo tudi sposobnosti za oblikovanje intimnih odnosov z vrstniki (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Medtem ko v zgodnjem otroštvu otroci v povprečju postajajo, glede na ocene odraslih, vse bolj vestni in čustveno nestabilni, se ta rast v srednjem otroštvu ustali in vztraja v pozno otroštvo. Izraznost dimenzije odprtost-intelekt ostaja kontinuirana od zgodnjega do poznega otroštva in nato upade, ekstravertnost pa linearno upada iz zgodnjega v srednje otroštvo in se nato ustali. Stabilnost relativnega položaja otrok v skupini vrstnikov na petih dimenzijah je zmerne od obdobja malčka do poznega otroštva, povezave med relativnim položajem otrok v srednjem in poznem otroštvu so visoke pri dimenzijah ekstravertnosti, sprejemljivosti, vestnosti in čustvene nestabilnosti, medtem ko ostaja individualna stabilnost dimenzije odprtost-intelekt zmerne visoka (Lamb in dr., 2002, po Zupančič in Kavčič, 2007).

V slovenski raziskavi (Zupančič in Kavčič, 2007) ugotavljajo, da so med zadnjim letom obiskovanja vrtca in prvim letom obiskovanja šole različni odrasli pri otrocih dosledno zaznali porast ekstravertnosti in upad nesprejemljivosti, tj. močne volje, antagonizma in negativnega čustvovanja, kar nakazuje na razvoj osebnostnih potez v socialno zaželeni smeri. Avtorici zaključujeta, da je izraznost otrokovih osebnostnih značilnosti visoko stabilna v družinskem kontekstu (ocene mam in očetov med 3. in 6. letom otrokove starosti). V kontekstu vrtca je zaznana izraznost teh potez visoko stabilna skozi zgodnje otroštvo, pri prehodu otrok iz vrtca v šolo pa upade na zmerne visoko raven v kontekstu izobraževalnega okolja (šole). Stabilnost izraznosti osebnostnih značilnosti med konteksti (doma, v vrtcu/šoli) je nižja kot stabilnost znotraj kontekstov (ocene mam in očetov v primerjavi z ocenami vzgojiteljic/učiteljic in njihovih pomočnic), stabilnost osebnostnih značilnosti znotraj istega konteksta pa je višja od stabilnosti socialnega vedenja (v vrtcu/šoli).

Puklek in Gril (1999) sta v raziskavi, ki sta jo izvedli pri skupini različno starih slovenskih otrok med šestim in sedmim letom starosti, ugotovili, da se po podatkih, ki so jih posredovale vzgojiteljice v vrtcu, otroci med seboj niso značilno razlikovali glede čustvenih in vedenjskih težav ter socializiranosti. Z vstopom istih otrok v šolo (prvi razred osemletke) je upadla vedenjska težavnost otrok, povečala se je njihova socialna prilagojenost, medtem ko pri otrocih, ki so še eno leto ostali v vrtcu, do teh sprememb ni prišlo, porasli pa so agresivni odzivi otrok do okolja. Avtorici navedene rezultate interpretirata kot odraz razvoja ter pravil in zahtev, ki jih pred otroka postavlja šola. Pri tem navajata možnost, da do povečanja agresivnih odzivov in težavnega vedenja med otroki, ki ostanejo še eno leto v vrtcu, čeprav bi se že lahko všolali, morda prihaja zaradi preblagih vedenjskih omejitev, prenizkih intelektualnih in delovnih zahtev, ki jih je vrtec postavljal pred sedemletne otroke.

Ob vstopu otrok v šolo pride tudi do diferenciacije sposobnosti. Sposobnosti, po katerih se otroci med seboj razlikujejo, so bolj heterogene kot v zgodnejših razvojnih obdobjih, pojavijo se tudi za posameznika tipični, specifični in razmeroma stabilni vzorci vedenja. Otrokove temeljne kompetentnosti in vzorci vedenja se v srednjem otroštvu izoblikujejo v razmeroma dosledno obliko, ki vztraja v pozno otroštvo, mladostništvo in odraslost (Caspi, Elder in Bem, 1987; po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

4.3 OBLIKOVANJE VRSTNIŠKE SKUPINE IN PRIJATELJSTVA

V obdobju srednjega otroštva otroci preživijo veliko časa z vrstniki, ki imajo zlasti v njihovem socialnem življenju pomembnejšo vlogo kot v zgodnejših razvojnih obdobjih (npr. Eisenberg, 1999; Ervin, 1993; po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Otroci v srednjem otroštvu vrstniške skupine, imenovane tudi »klike«, oblikujejo načrtno in na osnovi razvojno bolj celostnih kriterijev, kot so npr. osebnostni oziroma psihološki kriteriji, skupne namere in cilji (Corsaro, 1985; po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). V vrstniških situacijah se otroci obnašajo drugače kot v družinskih, saj so člani v bolj enakopravnem položaju, to pa spodbuja razvoj vzajemnega razumevanja. Otroci imajo različno razvite socialne spretnosti za komuniciranje in navezovanje stikov z drugimi. Tisti, ki se lažje in pogosteje vključujejo v skupinske dejavnosti, izražajo naklonjenost svojim vrstnikom, so pozorni na potrebe drugih in učinkoviteje obvladujejo medosebne spore, so bolj priljubljeni v skupini vrstnikov (Papalia in Olds, 1992). Na priljubljenost v skupini vplivajo tudi zunanji videz, značilnosti temperamenta,

podobnost z vrstniki (etična pripadnost, spol ali sposobnosti) ter učiteljev odnos do otroka (Puklek in Gril, 1999).

Pomembni pokazatelji otrokove socialne prilagojenosti naj bi bili torej prosocialni slogi interakcije in odzivanja z vrstniki, ki obenem predstavljajo pomemben dejavnik pri otrokovi sprejetosti med njimi.

Pozitivni vrstniški odnosi v razredu imajo ključno vlogo v otrokovem socialnem razvoju. Odnosi med vrstniki so na eni strani produkt razvitosti določenih socialnih spretnosti otroka, po drugi strani pa se otrok številnih pomembnih socialnih spretnosti, od prevzemanja vlog do nadzora agresivnosti, nauči v interakcijah z vrstniki (Hartup, 1983; po Pečjak in Košir, 2002). Težave učencev, ki imajo primanjkljaj na področju socialnih spretnosti, se največkrat kažejo v naslednjih oblikah vedenja: niso sposobni predvideti posledic lastnega vedenja, ne vedo, v kakšni situaciji je posamezno vedenje primerno ipd. Posledica tega je, da jih sošolci zavračajo ali prezrejo (Pečjak in Košir, 2002).

Razlikujemo lahko med petimi tipi otrok: priljubljeni, zavrneni, kontroverzni, prezrti in povprečni otroci. Priljubljeni otroci (veliko vrstnikov jih imenuje kot najbolj zaželeni) so v primerjavi z ostalimi štirimi skupinami bolj družabni, prijateljski in sodelovalni, uspešneje rešujejo socialne probleme, se učinkovito pogajajo z vrstniki in so jim v oporo (Erwin, 1993; Putallaz in Gottman, 1981; Rubin, 2000; po Zupančič, Gril in Kavčič, 2001). Zavrneni otroci so bolj nasprotni in kritični do vrstnikov, nagnjeni so k hiperaktivnosti, izražajo vse oblike agresivnosti, več časa se igrajo sami in se počutijo bolj osamljeni kot otroci iz ostalih skupin (Asher, Parkhurst, Hymel in Williams, 1990; Ladd in Price, 1987; Shantz, 1986; po Zupančič in dr., 2001). Agresivne oblike vedenja se pojavljajo tudi pri priljubljenih otrocih, vendar samo kot specifična oblika oblastnega, tekmovalnega vedenja, ki ima pomembno vlogo v socialni kompetentnosti (Pepler in Rubin, 1991; po Newcomb in dr., 1993). Pri zavrnenih otrocih prevladujejo vse oblike agresivnosti, kot so: razdiralna vedenja, fizična agresivnost in nadlegovanje. Vendar ti otroci niso zavrneni samo zaradi svoje agresivnosti, pač pa tudi zaradi težav v sociokognitivnih sposobnostih (po Newcomb in dr., 1993). Kontroverzni otroci uporabljajo agresivnost kot način za doseganje svojega položaja v skupini (Dodge in Richar, 1985; Smith in Cowie, 1991; po Zupančič in dr., 2001). Pri kontroverznih otrocih, za razliko od zavrnenih, prevladujejo vedenja, ki jih najdemo pri priljubljenih otrocih. Kontroverzni otroci tako kažejo bolj sociabilno vedenje in boljše kognitivne sposobnosti kot povprečni otroci, kar pojasnjuje njihovo priljubljenost med vrstniki (po Newcomb in dr.,

1993). Prezrti otroci se igrajo na kognitivno manj zrele načine, izražajo večji delež egocentričnega govora, so socialno bolj inhibirani in plahi kot otroci iz ostalih skupin (Rubin, 2000; po Zupančič, Gril in Kavčič, 2001). Nizek nivo socialne interakcije se pri prezrtih otrocih nanaša na manj razvita socialna vedenja in lastnosti. Tudi v igralne skupine se prezrti otroci ne vključujejo, zato so med vrstniki manj opazni (po Newcomb in dr., 1993). Rubin (2000; po Zupančič in dr., 2001) na podlagi severnoameriških študij ugotavlja, da starejše predšolske in šolske otroke z več pozunanjanja težav vrstniki pogosteje zavračajo, medtem ko ostajajo otroci z več ponotranjenja težav (pogosteje so anksiozni, potrti, odvisni in osamljeni) v vrstniški skupini večinoma prezrti.

EMPIRIČNI DEL

5. PROBLEM IN CILJI

Nekatere mednarodne raziskave (Kordeš Demšar, 2007) so že preverjale vpliv vzgoje Montessori na socialnem področju in na področju pridobljenega znanja. Večina teh raziskav poroča o pozitivnih rezultatih. Ker je tudi v Sloveniji koncept pedagogike Montessori navzoč že vrsto let, je smiselno podobno raziskavo izvesti tudi pri nas.

Problem naše raziskave je preučiti vpliv predšolske vzgoje na socialnem področju otrokovega razvoja. Z uporabo standardiziranega vprašalnika za učitelje smo želeli ugotoviti, ali se med učenci, ki so bili deležni vzgoje po principu pedagogike Montessori, in ostalimi učenci pojavljajo razlike na področju socialnega vedenja. Predvsem so nas zanimale razlike v splošnem prilagajanju, socialni kompetentnosti, vključevanju, sodelovanju ter samostojnosti. Z rezultati raziskave želimo opozoriti učitelje na pomen razlik med otroki, ki so lahko tudi plod različnih oblik predšolske vzgoje ter posledično na nujnost njihovega upoštevanja.

6. RAZISKOVALNE HIPOTEZE

Hipoteze postavljamo glede na značilnosti vrtca Montessori in glede na lestvice merskega instrumentarija, ki je bil uporabljen.

H1: Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, imajo manj težav s splošnim prilagajanjem kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

H2: Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, kažejo večjo socialno kompetentnost kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

H3: Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, se bolje vključujejo v skupino kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

H4: Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so bolj samostojni kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

H5: Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so učno uspešnejši kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

7. METODA

V empirični raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda, podatki so bili zbrani pri učencih od 1. do 4. razreda osnovne šole. Uporabljeni so bili kvantitativni (standardiziran Vprašalnik o socialnem vedenju otrok) in kvalitativni (intervju) postopki pridobivanja in obdelave podatkov.

7.1 OPIS VZORCA

V kvantitativnem delu raziskave preučevano skupino predstavlja vzorec 134 otrok od 1. do 4. razreda OŠ Alojzija Šuštarja, v šolskem letu 2009/10. V kvalitativnem delu raziskave je bil vzorec intervjuvancev izbran glede na vključenost v vrtec Montessori. Zajema priložnostni izbor staršev učencev, ki so obiskovali vrtec Montessori ter dve skupini učencev, od katerih je bila ena deležna pedagogike Montessori in druga, vključena v druge (tradicionalne) oblike predšolske vzgoje.

Omenjeni vzorec je v nadaljevanju opisan z vidika merjenih socio-demografskih spremenljivk, in sicer glede na spol, starost in razred šolanja. Vsaka od omenjenih spremenljivk je prikazana tako za celoten vzorec, kot za analizirani podskupini (vrtec Montessori v primerjavi s kontrolno skupino).

Kot je razvidno iz tabele 1, je 36 otrok obiskovalo vrtec Montessori. Skoraj tri četrtine anketiranih otrok (73,1%) oziroma 98 otrok, ki omenjenega vrtca ni obiskovalo, tvori primerjalno skupino.

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev

	frekvenca	delež
vrtec Montessori	36	26,9
primerjalna skupina	98	73,1
skupaj	134	100,0

V nadaljevanju sledi opis vzorca glede na spol, pri čemer je prikazana struktura po spolu tako za celotni vzorec, kot za vsako izmed analiziranih podskupin posebej. Glede na to, da so prikazani stolpični deleži, kjer je vsota deležev znotraj vsake podskupine enaka 100%, lahko z vidika interpretacije deležev zanemarimo dejstvo, da je v vzorcu primerjalna skupina otrok bistveno večja od skupine otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori.

Tabela 2: Struktura vzorca in podskupin glede na spol

	PODSKUPINA		skupaj
	vrtec Montessori	primerjalna skupina	
SPOL – deklce	47,2%	46,9%	47,0%
dečki	52,8%	53,1%	53,0%
skupaj	100,0%	100,0%	100,0%

Hi-kvadrat=0,000, sig.=1,000 (0% celic s teoretično frekvenco manj kot 5)

Na splošno je v vzorcu delež dečkov nekoliko večji (53,0%) v primerjavi z deležem deklic (47,0%). V skupini Montessori se delež dečkov (52,8%) bistveno ne razlikuje od deleža dečkov v primerjalni skupini (53,1%). Razlika med omenjenima deležema ni statistično značilna, saj je statistična značilnost hi-kvadrat testa (sig.) veliko višja od mejne vrednosti 0,05. To je z metodološkega vidika želen rezultat, saj če ima skupina Montessori podobne socio-demografske značilnosti kot primerjalna skupina, pomeni, da to (v tem primeru spol) ne vpliva na morebitne ostale razlike med skupino Montessori in primerjalno skupino oziroma so morebitne ostale »vsebinske« razlike med skupinama posledica vpliva vzgoje v vrtcu Montessori.

Zaradi tega sta obe skupini v nadaljevanju analizirani tudi z vidika strukture otrok glede na razred in glede na starostno strukturo.

Tabela 3: Struktura vzorca in podskupin glede na razred

		PODSKUPINA		skupaj
		vrtec Montessori	primerjalna skupina	
RAZRED	1	41,7%	32,7%	35,1%
	2	27,8%	33,7%	32,1%
	3	16,7%	17,3%	17,2%
	4	13,9%	16,3%	15,7%
skupaj		100,0%	100,0%	100,0%

Hi-kvadrat=1,002, sig.=0,801 (0% celic s teoretično frekvenco manj kot 5)

Tako v primeru starosti kot v primeru strukture skupin glede na spol je možno ugotoviti, da je omenjena socio-demografska struktura v obeh skupinah relativno podobna oziroma da med skupinama glede tega ni statistično značilnih razlik. To kaže stopnja tveganja hi-kvadrat testa, ki je v obeh omenjenih primerih višja od mejne vrednosti 0,05 (v primeru strukture glede na razred je sig. 0,801 in v primeru strukture obeh skupin glede na starost je sig. 0,718).

Tabela 4: Struktura vzorca in podskupin glede na starost

		PODSKUPINA		skupaj
		vrtec Montessori	primerjalna skupina	
leta starosti (zaokroženo)	7	33,3%	29,0%	30,2%
	8	27,3%	32,3%	31,0%
	9	24,2%	18,3%	19,8%
	10	12,1%	19,4%	17,5%
	11	3,0%	1,1%	1,6%
skupaj		100,0%	100,0%	100,0%

Hi-kvadrat=2,068, sig.=0,723 (20% celic s teoretično frekvenco manj kot 5), n=126

Glede na to, da se otroci iz skupine Montessori z vidika analiziranih socio-demografskih značilnosti statistično značilno ne razlikujejo od otrok primerjalne skupine, je možno sklepati, da so vse razlike med omenjenima skupinama, ki so predstavljene v nadaljevanju, posledica drugih analiziranih vsebinskih lastnosti teh dveh skupin in ne njihove socio-demografske strukture.

7.2 MERSKI INSTRUMENTI

V raziskavi smo ob sodelovanju šolske psihologinje uporabili Vprašalnik o socialnem vedenju otrok (SV-O; La Freniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001), ki so ga za vsakega učenca posebej izpolnile učiteljice, ki učence poučujejo. Vključuje 80 trditev o otrokovem vedenju, vsako poročevalec oceni na 6-stopenjski ocenjevalni lestvici. Postavke se združujejo v osem dvopolnih temeljnih lestvic, ki vsebinsko vključujejo področje otrokovega čustvenega izražanja v izobraževalni ustanovi ter kakovost njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi. Temeljne lestvice se združujejo v tri sestavljene lestvice.

Vprašalnik je preizkušen in standardiziran, zagotovljene so potrebne merske karakteristike. Učiteljem so bila s strani psihologinje podana enotna navodila za izpolnjevanje vprašalnikov. Zagotovljena je bila anonimnost.

Koeficienti notranje zanesljivosti za sestavljene lestvice znašajo med 0,85 in 0,95. Koeficienti retestne zanesljivosti so med 0,74 do 0,89. Lestvice imajo konvergentno in diskriminativno veljavnost in napovedujejo sociometrični položaj šolskih otrok v skupini vrstnikov (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

V kvalitativnem delu raziskave smo uporabili intervju v fokusnih skupinah. Izvedli smo zvočno snemane polstrukturirane intervjuje s starši in učenci.

7.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Vprašalnik smo razdelili učiteljem posameznih razredov OŠ Alojzija Šuštarja, ki so ga izpolnili za vsakega učenca posebej. Za sodelovanje v raziskovanju so bila predhodno pridobljena soglasja ravnateljice šole, direktorja zavoda in soglasja staršev učencev.

Kvantitativni del raziskave dopolnjujemo s kvalitativnim, in sicer smo uporabili intervju v fokusnih skupinah. S skupino staršev otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori, smo izvedli zvočno snemane polstrukturirane intervjuje. Prav tako smo polstrukturirane intervjuje izvedli tudi s tremi učenci 3. razreda, ki so obiskovali vrtec Montessori, in s tremi učenci 3. razreda, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva.

Podatke o tem, v kolikšni meri učenci dosegajo predpisane standarde znanja, smo pridobili s pomočjo ocen doseženih standardov znanja za 1., 2. in 3. razred. V četrtem razredu smo podatke pridobili s pomočjo številčnih ocen v zaključnem spričevalu.

7.4 STATISTIČNA ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV

Podatki so bili obdelani kvantitativno s statističnim programom SPSS. V okviru univariantne analize smo uporabili deskriptivno statistiko (frekvenčne porazdelitve, povprečne vrednosti, standardni odkloni). Bivariantna analiza predstavlja križne tabele s Hi kvadrat statistiko in korelacijsko analizo.

V naslednjem poglavju so podatki analizirani s pomočjo hi-kvadrat testa. Pri teh analizah gre za primerjavo izbranih socio-demografskih spremenljivk glede na podskupino tistih otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori v primerjavi s primerjalno skupino. Ker gre za primerjavo

nominalnih spremenljivk, je bil uporabljen hi-kvadrat test, s katerim se je testiralo, ali imata omenjeni dve skupini statistično značilno različno socio-demografsko strukturo (glede na spol, razred in leta starosti).

V poglavjih 8.1 in 8.2 so za vse numerične spremenljivke izračunane aritmetične sredine (povprečja) in standardni odkloni (mere razpršenosti). Omenjene statistične mere so bile izračunane tako za vseh 80 osnovnih lestvic, kakor za 8 temeljnih lestvic in 3 sestavljene lestvice, in sicer ločeno za tiste, ki so obiskovali vrtec Montessori in ločeno za primerjalno skupino, pri čemer je prikazana tudi povprečna razlika med skupinama.

Osnovne lestvice so bile ocenjevane na lestvici od 1 do 6, kjer višja ocena pomeni večjo pogostost določenega vedenja, nižja ocena pa manjšo pogostost določenega vedenja (1=skoraj nikoli, 2 ali 3=včasih, 4 ali 5=pogosto, 6=skoraj vedno). Za namene analize so bile lestvice preslikane na interval od 0 do 5, in sicer s pomočjo formule: *preslikana osnovna lestvica* = *osnovna lestvica* – 1 ali s pomočjo formule: *preslikana osnovna lestvica* = 6 – *osnovna lestvica*.

Razlog, zakaj sta pri »preslikavi« osnovnih lestvic uporabljeni dve različni formuli, leži v sami vsebini osnovnih lestvic, kar je razvidno iz naslednjih dveh diametralno nasprotnih primerov:

- a) Osnovna lestvica »je razdražljiv (se hitro razjezi)« je indikator oziroma sestavni del temeljne lestvice JEZA-STRPNOST. Ker osnovna lestvica kaže na določen vidik »jeze«, jo je pred vključitvijo v temeljno lestvico potrebno »obrniti« s pomočjo formule *preslikana lestvica* = 6 – *osnovna lestvica*, tako da preslikana osnovna lestvica kaže na določen vidik »strpnosti«. Tako preslikana lestvica ima vrednosti od 0 do 5, pri čemer višja ocena kaže na »strpnost«, nižja pa na »jezo«. V slednjem primeru, ko je lestvica dejansko »obrnjena«, je v tabelah v poglavjih 8.1 in 8.2 to označeno z oznako »negirano«.
- b) lestvica oziroma trditev »ko naleti na težave, se ne razburi« je ravno tako sestavni del temeljne lestvice JEZA-STRPNOST. Slednja osnovna lestvica že sama po sebi kaže na vidik »strpnosti«, zato je ni potrebno »obrniti« in se jo le linearno preslika iz intervala od 1 do 6 na interval od 0 do 5, in sicer s pomočjo formule *preslikana lestvica* = *osnovna lestvica* – 1. Tudi v tem primeru ima tako preslikana lestvica vrednosti od 0 do 5, pri čemer višja ocena kaže na »strpnost«, nižja pa na »jezo«.

Pri statističnih analizah lestvice niso bile »kalibrirane« oziroma normalizirane glede na spol, ker je v vseh primerih šlo za analizo glede na podskupino tistih, ki so obiskovali vrtec Montessori v primerjavi s primerjalno skupino, pri čemer je v obeh skupinah enaka struktura glede na spol, kar je razvidno tudi iz tabele 3, ki je predstavljena v poglavju 7.1. Glede na slednje, je primerjava aritmetičnih sredin lestvic med skupinama dopustna, četudi lestvice niso »kalibrirane« oziroma normalizirane glede na spol.

Vsi izračuni predstavljeni v nadaljevanju, med drugim predpostavljajo tudi imputacijo (zamenjavo) manjkajočih vrednosti z mediano, kar je med drugim tudi navodilo avtorjev merskega inštrumenta. Pri tem se je preverilo, da noben izmed anketiranih otrok nima več kot 8 manjkajočih vrednosti. V primeru naše raziskave so imeli nekateri anketirani otroci največ 2 manjkajoči vrednosti, velika večina pa nobene.

V nadaljevanju sledi vsebinska predstavitev vseh osmih (dvopolnih) temeljnih lestvic, ki vsebinsko vključujejo področje otrokovega čustvenega izražanja v izobraževalni ustanovi, ter kakovost njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi. Za razliko od avtorjev merskega inštrumenta, kjer so prikazane temeljne lestvice kot »vsebinsko negativne«, npr. VESELJE-POTRTOST, smo v našem primeru omenjene »vsebinsko negativne« lestvice »obrnili«, tako da so vse »vsebinsko pozitivne«, kar pomeni, da višja vrednost pomeni »bolj pozitivno lastnost«, npr. POTRTOST-VESELJE (višja kot je ocena, v večji meri kaže na *veselje*).

Tako izračunane temeljne lestvice so bile poimenovane, kot je to razvidno iz naslednjega seznama osem (dvopolnih) temeljnih lestvic:

- (A) POTRTOST-VESELJE,
- (B) ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST,
- (C) JEZA- STRPNOST,
- (D) OSAMLJENOST- VKLJUČEVANJE,
- (E) AGRESIVNOST- MIRNOST,
- (F) EGOIZEM- PROSOCIALNOST,
- (G) NASPROTOVANJE- SODELOVANJE,
- (H) ODVISNOST- SAMOSTOJNOST.

Poleg omenjenih temeljnih lestvic so bile iz istih osnovnih lestvic izračunane še naslednje sestavljene lestvice, in sicer:

- (I.) SOCIALNA KOMPETENTNOST,
- (II.) PONOTRANJENJE TEŽAV,
- (III.) POZUNANJENJE TEŽAV.

Temeljne in sestavljene lestvice so glede na navodila avtorjev merskega inštrumenta izračunane po principu Likertovih lestvic. Pri tem smo namesto seštevanja pri izračunu temeljnih lestvic uporabili povprečje in s tem dosegli, da imajo tudi temeljne lestvice razpon vrednosti med 0 in 5. To pripomore k manj kompleksni in bolj razumljivi analizi, saj je tako možno primerjati povprečja osnovnih lestvic s povprečjem temeljnih in sestavljenih lestvic.

Iz katerih osnovnih lestvic so zgoraj predstavljene temeljne in sestavljene lestvice dejansko izračunane, je razvidno iz tabel v poglavjih 8.1 in 8.2. V omenjenih tabelah so najprej z velikimi tiskanimi črkami označene temeljne/sestavljene lestvice in nato z majhnimi tiskanimi črkami še osnovne lestvice, ki sestavljajo omenjene temeljne/sestavljene lestvice.

Zanesljivost temeljnih in sestavljenih lestvic je bila preverjena tudi s pomočjo testa Cronbach Alpha, katerega rezultati so predstavljeni v tabeli 5.

Tabela 5: Cronbach Alpha test temeljnih in sestavljenih lestvic

zanesljivost Cronbach Alpha	temeljna lestvica	zanesljivost Cronbach Alpha	sestavljena lestvica
0,90	JEZA-STRPNOST	0,95	SOCIALNA KOMPETENTNOST
0,74	ODVISNOST-SAMOSTOJNOST	0,89	PONOTRANJANJE TEŽAV
0,93	OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE	0,92	POZUNANJANJE TEŽAV
0,87	EGOIZEM-PROSOCIALNOST		
0,87	AGRESIVNOST-MIRNOST		
0,83	ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST		
0,87	NASPROTOVANJE-SODELOVANJE		
0,87	POTRTOST-VESELJE		

Kot je iz tabele 5 razvidno, imajo vse temeljne/sestavljene lestvice vrednost Cronbach Alpha večjo od 0,6, kar kaže na sprejemljivo zanesljivost lestvic, v veliki večini primerov celo večjo od 0,8 (največ 0,95), kar kaže na zelo dobro zanesljivost lestvic. Tudi po zagotovilih avtorjev merskih lestvic so le-te veljavne in zanesljive, saj so avtorji dobili vrednosti Cronbach Alpha

0,74 ali več. Trdijo tudi, da imajo lestvice konvergentno in diskriminativno veljavnost in napovedujejo sociometrični položaj šolskih otrok v skupini vrstnikov (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

V analizi, ki je navedena v poglavjih 8.1 in 8.2, je bil med drugim uporabljen tudi t-test za neodvisne vzorce. Test je primeren za testiranje aritmetičnih sredin lestvic glede na dve neodvisni skupini, v našem primeru med skupino Montessori in primerjalno skupino. Na podlagi omenjenega testa je možno testirati glavne hipoteze in rezultate z nivoja vzorca posplošiti na širšo populacijo. Več o samem vzorcu in definiciji širše populacije je predstavljeno v naslednjem poglavju.

7.4.1 ANALIZA KVALITATIVNIH PODATKOV

V kvalitativnem delu raziskave smo uporabili intervju v fokusnih skupinah. S skupino staršev otrok, ki so obiskovali Montessori vrtec, smo izvedli zvočno snemane polstrukturirane intervjuje. Otroci vseh treh intervjuvanih staršev obiskujejo tretji razred. Vsi trije starši so ženskega spola.

Prav tako smo polstrukturirane intervjuje izvedli tudi s tremi učenci 3. razreda, ki so obiskovali Montessori vrtec, in s tremi učenci 3. razreda, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva. V prvi skupini sta v intervjuju sodelovala dva dečka in ena deklica, v drugi skupini pa dve deklici in en deček.

Podatki, pridobljeni z intervjuji, so predstavljeni v skladu s postopki za obdelavo kvalitativnih podatkov. Odgovore na vprašanja odprtega tipa smo kodirali, klasificirali in kvalitativno analizirali ter na ta način odkrili značilne elemente, strukture, obrazce, pravilnosti ipd. (Cencič 2002). Kvalitativna analiza zbranega gradiva je potekala v šestih fazah (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007; Mesec, 1998). Opravili smo transkripcijo intervjujev ter odgovorov na odprta vprašanja. Zapise smo členili na pomembne informacije, drugo smo izpustili. Kod nismo določili pred analizo, ampak smo seznam oblikovali sproti v procesu analize. Sorodne kode, ki so se nanašale na podobne pojave, smo združili v kategorije in jih abstrahirali. Definirali smo kategorije. Oblikovali smo pripoved o pojavu, teorijo krajšega dosega, ki velja v opisanem okolju. Upoštevani so bili standardi in načela kakovosti in etičnosti evalvacije (Devjak, Kovač Šebart, Krek, Vogrinc, 2007): prostovoljnost sodelovanja v raziskavi, varovanje identitete, zaupnost in zasebnost, spoštovanje resnice.

8. REZULTATI IN INTERPRETACIJA PODATKOV KVANTITATIVNEGA DELA RAZISKAVE

8.1 STATISTIČNA ANALIZA REZULTATOV OSNOVNIH IN TEMELJNIH LESTVIC

V nadaljevanju je najprej predstavljena statistična analiza temeljnih lestvic, kjer gre za absolutne vrednosti seštevka ocen na Likertovi lestvici oziroma povprečja izračunana iz osnovnih lestvic. Za vsako temeljno lestvico je posebej prikazano povprečje in standardni odklon za odgovore otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori in posebej povprečje in standardni odklon za otroke iz primerjalne skupine, ki niso obiskovali vrtca Montessori. Poleg tega so v spodnji tabeli in v vseh tabelah v nadaljevanju izračunane tudi absolutne razlike med aritmetično sredino ene in druge skupine: višja kot je aritmetična sredina razlike, v večji meri ima pri določeni temeljni lestvici skupina Montessori višje povprečje, v primeru negativnih vrednosti pa ima višje povprečje primerjalna skupina. Temeljne lestvice so glede na omenjeno razliko med skupinama tudi razvrščene, in sicer od največje možne razlike do najmanjše možne razlike.

Tabela 6: Statistična analiza vseh temeljnih lestvic

temeljna lestvica	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
JEZA-STRPNOST	3,8	0,8	3,6	1,0	0,22	0,13
ODVISNOST-SAMOSTOJNOST	3,9	0,6	3,8	0,7	0,12	0,17
OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE	3,7	1,1	3,6	0,9	0,04	0,42
EGOIZEM-PROSOCIALNOST	3,6	0,8	3,6	0,9	0,00	0,50
AGRESIVNOST-MIRNOST	3,8	0,7	3,8	0,8	-0,02	0,46
ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST	3,6	0,9	3,7	0,8	-0,11	0,30
NASPROTOVANJE-SODELOVANJE	4,0	0,8	4,1	0,8	-0,13	0,20
POTRTOST-VESELJE	3,6	0,9	3,8	0,8	-0,17	0,15

Kot je iz tabele razvidno, se v povprečju pri otrocih skupine Montessori kaže trend, da so nekoliko bolj *strpni* in bolj *samostojni*, saj imajo v primerjavi s primerjalno skupino za +0,1 (od 3,9 do 3,8) oziroma +0,2 (od 3,8 do 3,6) višje povprečje pri temeljnih lestvicah JEZA-STRPNOST in ODVISNOST-SAMOSTOJNOST.

Otroci iz primerjalne skupine so v primerjavi z otroki iz skupine Montessori v povprečju nekoliko bolj *zaupljivi*, in sicer je razlika v velikosti 0,1 točke na lestvici od 0 do 5 (od 3,6 do 3,7), bolj *sodelujejo*, in sicer je razlika v velikosti 0,1 točke (od 4,0 do 4,1) ter so na splošno bolj *veseli*, in sicer je razlika 0,2 točke v prid primerjalni skupini (od 3,6 do 3,8).

Pri temeljnih lestvicah OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE, EGOIZEM-PROSOCIALNOST in AGRESIVNOST-MIRNOST med skupinama ni razlik.

Poleg aritmetičnih sredin in razlik med aritmetičnimi sredinami so v predstavljeni tabeli (in vseh tabelah v nadaljevanju) prikazani tudi standardni odkloni. Slednji kažejo na »razpršenost ocen« oziroma nižji kot je standardni odklon, bolj so ocene otrok pri določeni lestvici podobne, višji kot je standardni odklon, v večji meri se ocene otrok pri določeni lestvici razlikujejo oziroma so »razpršene«. Tako je možno iz tabele 6 med drugim ugotoviti tudi to, da so ocene pri lestvici OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE v skupini Montessori relativno gledano najbolj razpršene, medtem ko so ocene pri lestvici ODVISNOST-SAMOSTOJNOST v skupini Montessori relativno najbolj homogene oziroma so si ocene otrok (pri lestvici med otroki znotraj te skupine) relativno podobne.

Pri ravno kar predstavljeni razpršenosti ocen in pri predstavljenih razlikah med skupinami je potrebno poudariti, da vse interpretacije in ugotovitve iz tabele 6 veljajo izključno za anketirani vzorec otrok. Kot je bilo v poglavju omenjeno, je za vsako razliko med aritmetičnima sredinama med skupinama izračunan tudi t-test za neodvisne skupine in v tabeli na prejšnji strani in v vseh tabelah v nadaljevanju je med drugim prikazana tudi statistična značilnost (sig. t oziroma stopnja tveganja) omenjenega testa. V primeru, ko je omenjena statistična značilnost (sig. t) manjša ali enaka 0,05, je možno z veliko gotovostjo trditi, da obstajajo razlike med skupinama. V primeru, če je omenjena statistična značilnost (sig. t) večja od 0,05, je potrebno podatke interpretirati le na nivoju vzorca anketiranih otrok in se je potrebno vzdržati kakršnega koli posploševanja. Glede na to, da so pri vseh prikazanih razlikah v tabeli 6 vse statistične značilnosti razlik večje od 0,05, veljajo vse predstavljene ugotovitve izključno za anketirani vzorec otrok in niso statistično pomembne.

V nadaljevanju so analize temeljnih lestvic ponovno predstavljene, pri čemer so za vsako temeljno lestvico predstavljeni tudi rezultati osnovnih lestvic, iz katerih je temeljna lestvica sestavljena, in sicer tabele v nadaljevanju vsebujejo vse statistike, ki so bile predstavljene v tabeli 5. Tako tudi za tabele v nadaljevanju velja, da so za vsako osnovno lestvico

predstavljena povprečja in standardni odkloni za skupino Montessori in primerjalno skupino, kakor tudi prikaz razlik in statistična značilnost t-testa.

Kot je iz spodnje tabele razvidno, je temeljna lestvica JEZA-STRPNOST pravzaprav sestavljena iz 10 osnovnih lestvic, ki so v spodnji tabeli oštevilčene s številkami: 18, 10, 7, 22, 30, 8, 27, 16, 29 in 3. Tudi v tem primeru so vse osnovne lestvice iz spodnje tabele razvrščene glede na razliko med aritmetično sredino otrok iz skupine Montessori v primerjavi z aritmetično sredino otrok primerjalne skupine.

Tabela 7: Statistična analiza temeljne lestvice JEZA-STRPNOST in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
JEZA-STRPNOST	3,8	0,8	3,6	1,0	0,21	0,13
18 - če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv	4,1	1,2	3,5	1,4	0,54	0,02~
10 - negirano: je razdražljiv, hitro se razjezi	4,3	1,2	3,9	1,4	0,35	0,10
7 - negirano: v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive	4,3	0,9	3,9	1,2	0,32	0,07
22 - ko naleti na težave se ne razburi	3,3	1,6	3,0	1,6	0,28	0,19
30 - negirano: zlahka kriči, vpije	4,3	1,4	4,0	1,3	0,22	0,20
8 - negirano: če ga zmotimo pri opravljanju dejavnosti, se razjezi	4,2	1,2	4,0	1,4	0,20	0,22
27 - negirano: hitro negoduje	4,3	1,3	4,1	1,4	0,19	0,24
16 - je strpen, potrpežljiv	3,5	1,3	3,5	1,3	0,00	0,45
29 - pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo	3,3	1,4	3,3	1,2	0,00	0,47
3 - hitro zazna in razume težave drugih	3,1	1,3	3,1	1,3	0,00	0,49

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Da so otroci iz skupine Montessori v povprečju nekoliko bolj *strpni* kot otroci primerjalne skupine, in sicer za 0,2 točki (od 3,8 do 3,6) na temeljni lestvici, je bilo že predstavljeno pri interpretaciji prejšnje tabele. V zgornji tabeli je iz statistične analize osnovnih lestvic, iz katerih je sestavljena omenjena temeljna lestvica, razvidno tudi to, da k tej razliki v največji meri prispevajo ocene iz osnovne lestvice z oznako 18. Pri tej osnovni lestvici so otroci iz skupine Montessori dobili v povprečju za 0,6 točke višje ocene (od 4,1 do 3,5) v primerjavi z otroki iz primerjalne skupine. Glede na to, da je pri omenjeni osnovni lestvici predstavljena razlika med skupinama tudi statistično značilna ($P \leq 0,05$ oziroma znaša 0,02), je možno z veliko verjetnostjo trditi, da za otroke v skupini Montessori v primerjavi s primerjalno skupino – v večji meri velja, da (18) *če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv*.

Razlike (0,3 točke ali več) v prid skupini Montessori, ki sicer niso statistično značilne, so tudi pri lestvicah:

- 10 - negirano¹: je razdražljiv, hitro se razjezi,
- 7 - negirano: v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive,
- 22 - ko naleti na težave, se ne razburi,
- 30 - negirano: zlahka kriči, vpije.

V tabeli v nadaljevanju so na podoben način predstavljene osnovne lestvice, ki sestavljajo temeljno lestvico ODVISNOST-SAMOSTOJNOST. Na podlagi omenjenih osnovnih lestvic je razvidno, da imajo otroci skupine Montessori v povprečju vsaj za 0,2 točke nižje ocene pri lestvici: *ko v šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike*. Omenjena skupina Montessori ima pri 3 osnovnih lestvicah (z oznakami 64, 73 in 69) vsaj za 0,3 točke višje ocene.

Tabela 8: Statistična analiza temeljne lestvice ODVISNOST-SAMOSTOJNOST in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
ODVISNOST-SAMOSTOJNOST	3,9	0,6	3,8	0,7	0,12	0,17
64 - je vztrajen pri reševanju svojih težav	3,4	1,4	2,8	1,4	0,58	0,02
73 - je samostojen, sam si organizira dejavnosti	3,8	1,2	3,4	1,5	0,34	0,09~
69 - negirano: potrebuje prisotnost učiteljice, da dobro funkcionira	4,0	0,9	3,7	1,3	0,33	0,06~
70 - negirano: prosi za pomoč tudi takrat, ko to ni potrebno	4,5	1,1	4,3	1,0	0,19	0,16
75 - negirano: v novih situacijah se oklepa učiteljice	4,5	0,8	4,4	1,0	0,09	0,32
61 - kadar se udari ali pade, se hitro pomiri	3,6	1,7	3,6	1,5	0,03	0,46
67 - svoje želje izraža jasno in neposredno	3,3	1,4	3,3	1,4	-0,01	0,49
79 - negirano: joka, ko starši odidejo	4,9	0,4	5,0	0,2	-0,04	0,20
72 - negirano: joka brez pravega razloga	4,7	0,9	4,8	0,7	-0,05	0,39
76 - ko v šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike	2,4	1,2	2,6	1,6	-0,21	0,21~

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Pri osnovni lestvici: *(64) je vztrajen pri reševanju svojih težav* je povprečna ocena pri skupini Montessori višja kar za 0,6 točke in razlika med skupinama je statistično značilna ($P=0,02$), kar pomeni, da je možno z veliko gotovostjo sklepati iz vzorca na populacijo, da so tudi v populaciji učenci iz vrtcev Montessori na splošno *bolj vztrajni pri reševanju svojih težav*, če jih primerjamo z učenci, ki niso obiskovali vrtcev Montessori.

¹ Oznaka »negirano« pomeni, da je potrebno trditev vsebinsko »obrniti«, npr. namesto »je razdražljiv, hitro se razjezi« gre pravzaprav za trditev »NI razdražljiv in se NE razjezi hitro«. To velja tako za to trditev, kot za vse ostale trditve, ki imajo omenjeno oznako »negirano«.

V nadaljevanju sledi podobna analiza tudi za temeljno lestvico OSAMLJENOST-VKLJUČENOST oziroma za vse osnovne lestvice, na podlagi katerih je bila omenjena temeljna lestvica izračunana.

Tabela 9: Statistična analiza temeljne lestvice OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE	3,7	1,1	3,6	0,9	0,04	0,42
52 - začenja z igro ali daje predloge za igro drugim otrokom	2,9	1,6	2,5	1,5	0,43	0,08
58 - zlahka dela v skupini	3,2	1,4	2,9	1,3	0,22	0,20
56 - uživa v igri z drugimi otroki	3,9	1,1	3,7	1,1	0,18	0,21
37 - otroci ga vabijo k igri	3,3	1,6	3,2	1,3	0,15	0,32~
57 - negirano: v skupini ostaja neopažen	3,8	1,6	3,8	1,4	0,05	0,43
38 - negirano: ne odziva se, ko ga drugi otroci vabijo k igri	4,6	0,7	4,6	0,8	0,02	0,44
34 - negirano: ni dejaven, temveč le opazuje druge otroke pri igri	4,0	1,4	4,0	1,2	-0,04	0,44
49 - negirano: v skupinskih dejavnostih ni aktiven	3,7	1,6	3,9	1,2	-0,17	0,29~
41 - vključi se v vsako otroško zabavo	3,3	1,2	3,5	1,2	-0,18	0,22
36 - negirano: ostaja sam, ločen od skupine	3,9	1,7	4,2	1,1	-0,26	0,20~

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Kot je iz zgornje tabele razvidno, so razlike (0,3 točke ali več) v prid skupini Montessori, ki sicer niso statistično značilne, pri naslednjih dveh osnovnih lestvicah:

- 52 - začenja z igro in daje predloge za igro drugim otrokom in
- 58 - zlahka dela v skupini.

V omenjeni tabeli so pri določenih osnovnih lestvicah določene razlike (0,3 točke ali več) tudi v prid primerjalni skupini, in sicer gre za eno osnovno lestvico, pri čemer tudi v tem primeru ne gre za statistično značilne razlike: (36) *negirano: ostaja sam, ločen od skupine*. To pomeni, da je za učence primerjalne skupine značilno, da manjkrat ostajajo sami, ločeni od skupine.

Na podoben način so bile analizirane tudi osnovne lestvice, ki sestavljajo temeljno lestvico EGOIZEM-PROSOCIALNOST. Pri osnovnih lestvicah razlike med analiziranima skupinama niso tako velike, oziroma je le pri eni osnovni lestvici razlika v povprečju za 0,2 točke v prid skupini Montessori, in sicer gre za osnovno lestvico: (47) *negirano-igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi*. To z drugimi besedami pomeni, da se kaže trend, da otroci iz skupine Montessori v nekoliko večji meri (4,3) *igrač in druge stvari delijo z drugimi* (v primerjavi s primerjalno skupino, kjer je povprečje pri osnovni lestvici za 0,2 točke nižje oziroma znaša 4,1).

Tabela 10: Statistična analiza temeljne lestvice EGOIZEM-PROSOCIALNOST in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
EGOIZEM-PROSOCIALNOST	3,6	0,8	3,6	0,9	0,00	0,50
47 - negirano: igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi	4,3	1,0	4,1	1,1	0,22	0,14
33 - negirano: ni mu prav, če učiteljica posveča pozornost drugemu	4,2	1,0	4,1	1,1	0,11	0,30
54 - negirano: kar naprej tekmuje z drugimi	3,9	1,2	3,8	1,4	0,06	0,40
45 - ko ima drug otrok težave, ga tolaži in mu pomaga	3,1	1,3	3,1	1,6	0,04	0,45
43 - pri skupinskih dejavnostih sodeluje z drugimi otroki	3,4	1,2	3,4	1,1	0,04	0,43
53 - sam se spontano opraviči drugemu otroku za težave	3,0	1,4	3,0	1,6	0,01	0,49
55 - sam od sebe pomaga pobirati stvari ali igrače drugemu otroku	2,7	1,4	2,7	1,6	-0,07	0,40
40 - negirano: sledi le svojim interesom in ne prepozna drugih	4,0	1,2	4,1	1,0	-0,17	0,21
46 - negirano: vedno hoče biti prvi	3,6	1,5	3,7	1,5	-0,09	0,38
60 - stvari deli z drugimi otroki	3,4	1,3	3,5	1,2	-0,13	0,30

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Za razliko od do sedaj predstavljenih osnovnih lestvic, kjer so bile ocene v povprečju višje pri učencih skupine Montessori, je v nadaljevanju veliko več primerov, kjer so povprečja osnovnih lestvic bolj v prid primerjalni skupini. Razlike sicer niso statistično pomembne, kaže pa se trend, ki nakazuje, da določene razlike obstajajo znotraj proučevanega vzorca. Razlike na temeljni lestvici EGOIZEM – PROSOCIALNOST niso statistično pomembne.

V tabeli 11 so predstavljene osnovne lestvice, ki sestavljajo temeljno lestvico AGRESIVNOST-MIRNOST. Kot je iz rezultatov razvidno, imajo otroci iz primerjalne skupine nekoliko višje ocene (za 0,3 točk ali več) pri naslednjih osnovnih lestvicah (v primerjavi z otroki iz skupine Montessori):

- 39 - *upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari* in
- 50 - *pozoren je do mlajših otrok*.

Otroci iz skupine Montessori pa imajo v primerjavi s primerjalno skupino nekoliko višje ocene (za 0,2 točke) pri naslednjih osnovnih lestvicah:

- 44 - *negirano: z otroki prihaja v spore,*
- 31 - *negirano: se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega,*
- 42 - *negirano: tepe, grize in brca otroke.*

Tabela 11: Statistična analiza temeljne lestvice AGRESIVNOST-MIRNOST in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
AGRESIVNOST-MIRNOST	3,8	0,7	3,8	0,8	-0,02	0,46
44 - negirano: z otroki prihaja v spore	3,8	0,9	3,6	1,3	0,28	0,11
31 - negirano: se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega	4,8	0,6	4,6	1,0	0,26	0,04~
42 - negirano: tepe, grize in brca otroke	4,9	0,4	4,7	0,7	0,13	0,11~
48 - pazi na igrače, učne potrebščine in šolske stvari	3,4	1,3	3,3	1,3	0,09	0,36
51 - ostaja miren, ko pride do sporov v skupini	3,0	1,5	3,0	1,7	0,01	0,49
59 - negirano: ko poškoduje druge otroke, kaže zadovoljstvo	4,8	0,4	4,8	0,5	-0,01	0,49
35 - kadar je sprt z drugimi otroki, se z njimi dogovarja o rešitvi	2,6	1,8	2,7	1,5	-0,12	0,35
32 - negirano: sili druge otroke, da delajo stvari, ki jih nočejo	4,4	1,1	4,6	0,9	-0,14	0,22
39 - upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari	3,1	1,2	3,4	1,2	-0,25	0,15
50 - pozoren je do mlajših otrok	3,1	1,3	3,5	1,3	-0,42	0,06

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

V nadaljevanju sledi analiza osnovnih lestvic, ki sestavljajo temeljno lestvico ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST.

Tabela 12: Statistična analiza temeljne lestvice ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST	3,7	0,9	3,7	0,8	-0,09	0,30
21 - raziskuje svojo okolico	3,5	1,1	3,4	1,3	0,16	0,25
20 - je samozavesten	3,3	1,4	3,3	1,2	0,06	0,39
4 - negirano: v vrtcu-šoli se polula in pokaka v hlače	5,0	0,0	5,0	0,2	0,03	0,04~
5 - je radoveden	3,5	1,2	3,5	1,3	0,01	0,49
28 - negirano: v skupini je zadržan	3,4	1,8	3,4	1,7	-0,01	0,49
11 - negirano: je zaskrbljen	3,7	1,1	3,8	1,0	-0,10	0,32
9 - gleda vas v oči, ko se z vami pogovarja	3,6	1,5	3,8	1,5	-0,15	0,31
23 - negirano: je plašen, boječ	3,5	1,7	3,7	1,5	-0,23	0,22
25 - negirano: je tesnoben, živčen	4,2	1,4	4,5	1,1	-0,30	0,11
13 - zlahka se prilagaja novim situacijam	2,9	1,5	3,2	1,3	-0,34	0,10

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Kot je razvidno iz predstavljenih rezultatov v tabeli 12, pri nobeni osnovni lestvici otroci iz skupine Montessori nimajo ocen višjih (vsaj za 0,2 ali 0,3 točke) v primerjavi z otroki iz primerjalne skupine, torej razlike niso statistično pomembne. Za otroke primerjalne skupine je kljub temu možno ugotoviti, da imajo v primerjavi z otroki iz skupine Montessori ocene višje vsaj za 0,3 točke pri naslednjih osnovnih lestvicah:

- 25 - negirano: je tesnoben, živčen,

- 13 - zlahka se prilagaja novim situacijam.

Pri osnovnih lestvicah, ki sestavljajo temeljno lestvico NASPROTOVANJE-SODELOVANJE, ki je predstavljena v nadaljevanju, razlike niso statistično pomembne, kljub temu pa ima primerjalna skupina vsaj za 0,3 in celo 0,4 višje povprečne ocene pri naslednjih osnovnih lestvicah:

- 78 - ko se učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme,
- 74 - negirano: ko ga učiteljica graja, trmoglavi.

Tabela 13: Statistična analiza temeljne lestvice NASPROTOVANJE-SODELOVANJE in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
NASPROTOVANJE-SODELOVANJE	4,0	0,8	4,1	0,8	-0,13	0,20
77 - negirano: ne zmeni se za navodila, temveč dela stvari po svoje	4,2	1,1	4,1	1,1	0,03	0,46
62 - negirano: kadar je jezen na učiteljico, jo udari in uničuje stvari	4,8	0,6	4,8	0,9	0,05	0,36
80 - kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje	4,2	1,0	4,2	1,1	0,03	0,45
71 - negirano: nasprotuje predlogom učiteljice	4,4	0,9	4,5	0,9	-0,14	0,20
63 - pomaga vzgojiteljici-učiteljici pri vsakodnevnih opravilih	2,9	1,5	3,0	1,6	-0,08	0,40
68 - hitro preneha govoriti, če mu rečemo	3,4	1,4	3,6	1,5	-0,11	0,36
66 - pripravljen je na kompromis, če mu pojasnimo razloge	4,0	1,1	4,2	1,1	-0,15	0,24
65 - negirano: ne meni se za učiteljico	4,3	0,8	4,5	0,9	-0,25	0,08
78 - ko se učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme	3,7	1,2	4,0	1,1	-0,25	0,14
74 - negirano: ko ga učiteljica graja, trmoglavi	3,8	1,8	4,2	1,4	-0,46	0,09~

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Pri temeljni lestvici POTRTOST-VESELJE, ki je predstavljena v tabeli 14, oziroma pri osnovnih lestvicah, ki sestavljajo to temeljno lestvico, je relativno gledano največ osnovnih lestvic, kjer imajo otroci primerjalne skupine nekoliko višje povprečne ocene (vsaj za 0,3 v primerjavi z otroki skupine Montessori), in sicer gre za naslednje osnovne lestvice:

- 2 - negirano: na obrazu ima nevtralen obraz,
- 26 - je aktiven, pripravljen na igro,
- 14 - negirano: zlahka se začne dolgočasiti,
- 24 - negirano: videti je žalosten, nesrečen, potr.

Kljub temu je potrebno poudariti, da razlike niso statistično pomembne.

Tabela 14: Statistična analiza temeljne lestvice POTRTOST-VESELJE in pripadajočih 10 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
POTRTOST-VESELJE	3,6	0,9	3,8	0,8	-0,18	0,15
6 - negirano: videti je utrujen	4,0	1,2	3,9	1,1	0,09	0,34
19 - negirano: ko joka, ga je težko potolažiti	4,1	1,4	4,1	1,3	0,02	0,48
1 - navdušeno pokaže, kaj zna zapeti, kako se igra ali druge spretnosti	3,1	1,6	3,2	1,5	-0,09	0,37
17 - ko mu nekaj uspe, je zadovoljen	4,3	0,8	4,4	0,8	-0,15	0,18
15 - je dobro razpoložen	3,4	1,2	3,6	1,1	-0,16	0,24
12 - zlahka se smeji	3,3	1,3	3,5	1,4	-0,20	0,22
2 - negirano: na obrazu ima nevtralen obraz	3,7	1,3	4,0	1,3	-0,25	0,16
26 - je aktiven, pripravljen na igro	3,3	1,5	3,6	1,2	-0,28	0,12
14 - negirano: zlahka se začne dolgočasiti	3,4	1,3	3,7	1,2	-0,34	0,08
24 - negirano: videti je žalosten, nesrečen, potr	3,9	1,4	4,3	1,1	-0,34	0,07

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Poleg ravnokar predstavljenih temeljnih lestvic in osnovnih lestvic so v nadaljevanju analizirane tudi sestavljene lestvice.

8.2. STATISTIČNA ANALIZA REZULTATOV OSNOVNIH IN SESTAVLJENIH LESTVIC

Sestavljene lestvice temeljijo na enakih osnovnih lestvicah kot temeljne lestvice, le da gre za drugačne »kombinacije« osnovnih lestvic. V nadaljevanju sledi najprej prikaz povprečij ocen na sestavljenih lestvicah Likertovega tipa.

Tabela 15: Statistična analiza vseh sestavljenih lestvic

sestavljena lestvica	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig. t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
SOCIALNA KOMPETENTNOST	3,3	0,7	3,3	0,8	0,00	0,49
PONOTRANJANJE TEŽAV	0,9	0,7	0,8	0,6	0,06	0,32
POZUNANJANJE TEŽAV	0,7	0,7	0,8	0,7	-0,05	0,36

Kot je iz zgornje tabele razvidno, se pri SOCIALNI KOMPETENTNOSTI skupina Montessori ne razlikuje od primerjalne skupine. Pri ostalih dveh sestavljenih lestvicah med analiziranimi skupinama obstajajo minimalne razlike (le 0,1 točke), ki pa niso statistično značilne ($P > 0,05$).

Na podlagi tabele 15 je med drugim zaznati nakazan trend, da otroci iz skupine Montessori nekoliko pogosteje PONOTRANJAJO TEŽAVE, in sicer v povprečju za 0,1 točke pogosteje kot otroci iz primerjalne skupine. Otroci iz primerjalne skupine pa nekoliko pogosteje POZUNANJAJO TEŽAVE.

V tabeli 16 so prikazane osnovne lestvice, na podlagi katerih je bila izračunana sestavljena lestvica SOCIALNA KOMPETENTNOST. Glede na to, da so bili rezultati omenjenih osnovnih lestvic že interpretirani v poglavju 8.1, na tem mestu niso še enkrat predstavljeni, so pa razvidni iz tabele.

Tabela 16: Statistična analiza sestavljene lestvice SOCIALNA KOMPETENTNOST in pripadajočih 40 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
SOCIALNA KOMPETENTNOST	3,3	0,7	3,3	0,8	0,00	0,49
64 - je vztrajen pri reševanju svojih težav	3,4	1,4	2,8	1,4	0,58	0,02
18 - če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv	4,1	1,2	3,5	1,4	0,54	0,02~
52 - začenja z igro ali daje predloge za igro drugim otrokom	2,9	1,6	2,5	1,5	0,43	0,08
73 - je samostojen, sam si organizira dejavnosti	3,8	1,2	3,4	1,5	0,34	0,09~
58 - zlahka dela v skupini	3,2	1,4	2,9	1,3	0,22	0,20
22 - ko naleti na težave se ne razburi	3,3	1,6	3,0	1,6	0,28	0,19
56 - uživa v igri z drugimi otroki	3,9	1,1	3,7	1,1	0,18	0,21
21 - raziskuje svojo okolico	3,5	1,1	3,4	1,3	0,16	0,25
48 - pazi na igrače, učne potrebščine in šolske stvari	3,4	1,3	3,3	1,3	0,09	0,36
37 - otroci ga vabijo k igri	3,3	1,6	3,2	1,3	0,15	0,32~
20 - je samozavesten	3,3	1,4	3,3	1,2	0,06	0,39
45 - ko ima drug otrok težave, ga tolaži in mu pomaga	3,1	1,3	3,1	1,6	0,04	0,45
43 - pri skupinskih dejavnostih sodeluje z drugimi otroki	3,4	1,2	3,4	1,1	0,04	0,43
16 - je strpen, potrpežljiv	3,5	1,3	3,5	1,3	0,03	0,45
61 - kadar se udari ali pade, se hitro pomiri	3,6	1,7	3,6	1,5	0,03	0,46
80 - kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje	4,2	1,0	4,2	1,1	0,03	0,45
29 - pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo	3,3	1,4	3,3	1,2	0,02	0,47
5 - je radoveden	3,5	1,2	3,5	1,3	0,01	0,49
51 - ostaja miren, ko pride do sporov v skupini	3,0	1,5	3,0	1,7	0,01	0,49
53 - sam se spontano opraviči drugemu otroku za težave, ki mu jih povzroči	3,0	1,4	3,0	1,6	0,01	0,49
3 - hitro zazna in razume težave drugih	3,1	1,3	3,1	1,3	0,01	0,49
67 - svoje želje izraža jasno in neposredno	3,3	1,4	3,3	1,4	-0,01	0,49
55 - sam od sebe pomaga pobirati stvari ali igrače drugemu otroku	2,7	1,4	2,7	1,6	-0,07	0,40
63 - pomaga vzgojiteljici-učiteljici pri vsakodnevnih opravilih	2,9	1,5	3,0	1,6	-0,08	0,40
1 - navdušeno pokaže, kaj zna zapeti, kako se igra ali druge spretnosti	3,1	1,6	3,2	1,5	-0,09	0,37
35 - kadar je sprt z drugimi otroki, se z njimi dogovarja o rešitvi	2,6	1,8	2,7	1,5	-0,12	0,35
60 - stvari deli z drugimi otroki	3,4	1,3	3,5	1,2	-0,13	0,30
17 - ko mu nekaj uspe, je zadovoljen	4,3	0,8	4,4	0,8	-0,15	0,18
9 - gleda vas v oči, ko se z vami pogovarja	3,6	1,5	3,8	1,5	-0,15	0,31
68 - hitro preneha govoriti, če mu rečemo	3,4	1,4	3,6	1,5	-0,11	0,36
66 - pripravljen je na kompromis, če mu pojasnimo razloge	4,0	1,1	4,2	1,1	-0,15	0,24
15 - je dobro razpoložen	3,4	1,2	3,6	1,1	-0,16	0,24
41 - vključi se v vsako otroško zabavo	3,3	1,2	3,5	1,2	-0,18	0,22
12 - zlahka se smeji	3,3	1,3	3,5	1,4	-0,20	0,22
76 - ko v vrtec-šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike	2,4	1,2	2,6	1,6	-0,21	0,21~
78 - ko se vzgojiteljica-učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme	3,7	1,2	4,0	1,1	-0,25	0,14
39 - upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari	3,1	1,2	3,4	1,2	-0,25	0,15
26 - je aktiven, pripravljen na igro	3,3	1,5	3,6	1,2	-0,28	0,12
13 - zlahka se prilagaja novim situacijam	2,9	1,5	3,2	1,3	-0,34	0,10
50 - pozoren je do mlajših otrok	3,1	1,3	3,5	1,3	-0,42	0,06

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

V nadaljevanju sledi še predstavitev sestavljene lestvice PONOTRANJENJE TEŽAV oziroma seznam vseh osnovnih lestvic, na podlagi katerih je bila omenjena sestavljena lestvica izračunana.

Tabela 17: Statistična analiza sestavljene lestvice PONOTRANJENJE TEŽAV in pripadajočih 20 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig.t/2
	aritm. sredina	std. odklon	aritm. sredina	std. odklon		
PONOTRANJENJE TEŽAV	0,9	0,7	0,8	0,6	0,07	0,32
25 - je tesnoben, živčen	0,8	1,4	0,4	1,0	0,36	0,08~
24 - videti je žalosten, nesrečen, potr	1,1	1,4	0,7	1,1	0,34	0,07
14 - zlahka se začne dolgočasiti in pokaže malo zanimanja za igro	1,6	1,3	1,3	1,2	0,34	0,08
23 - je plašen, boječ	1,5	1,7	1,2	1,4	0,29	0,19~
36 - ostaja sam, ločen od skupine	1,1	1,7	0,8	1,1	0,26	0,20~
2 - na obrazu ima nevtralen obraz	1,3	1,3	1,0	1,3	0,25	0,16
11 - je zaskrbljen	1,3	1,1	1,2	1,0	0,10	0,32
79 - joka, ko starši odidejo	0,1	0,4	0,0	0,2	0,04	0,20
72 - joka brez pravega razloga	0,3	0,9	0,2	0,7	0,05	0,39
34 - ni dejaven, temveč le opazuje druge otroke pri igri	1,0	1,4	1,0	1,2	0,04	0,44
49 - v skupinskih dejavnostih ni aktiven	1,1	1,4	1,1	1,2	0,03	0,46
28 - v skupini je zadržan	1,6	1,8	1,6	1,7	0,01	0,49
38 - ne odziva se, ko ga drugi otroci vabijo k igri	0,4	0,7	0,4	0,8	-0,02	0,44
4 - v vrtcu-šoli se polula in pokaka v hlače	0,0	0,0	0,0	0,2	-0,03	0,04~
57 - v skupini ostaja neopažen	1,2	1,6	1,2	1,4	-0,05	0,43
75 - v novih situacijah se oklepa vzgojiteljice-učiteljice	0,5	0,8	0,6	1,0	-0,09	0,32
6 - videti je utrujen	1,0	1,2	1,1	1,0	-0,04	0,43~
19 - ko joka, ga je težko potolažiti	0,7	1,1	0,8	1,2	-0,13	0,30
70 - prosi za pomoč tudi takrat, ko to ni potrebno	0,5	1,1	0,7	1,0	-0,19	0,16
69 - potrebuje prisotnost vzgojiteljice-učiteljice, da dobro funkcionira	1,0	0,9	1,3	1,3	-0,33	0,06~

OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Na podoben način je v nadaljevanju predstavljena tudi sestavljena lestvica POZUNANJENJE TEŽAV oziroma seznam vseh osnovnih lestvic, na podlagi katerih je bila omenjena sestavljena lestvica izračunana. Tudi v tem primeru razlike med osnovnimi lestvicami med skupino Montessori in primerjalno skupino niso podrobneje interpretirane, saj so bile interpretirane že v poglavju 8.1 in so na tem mestu ponovno predstavljene predvsem zaradi tega, da je prikazano, iz katerih osnovnih lestvic so izračunane predstavljene sestavljene lestvice.

Tabela 18: Statistična analiza sestavljene lestvice POZUNANJENJE TEŽAV in pripadajočih 20 osnovnih lestvic

	Montessori vrtec		primerjalna skupina		RAZLIKA	sig. t/2
	aritm.	std.	aritm.	std.		
POZUNANJENJE TEŽAV	0,7	0,7	0,8	0,7	-0,05	0,36
74 - ko ga vzgojiteljica-učiteljica graja, trmoglavi	1,1	1,6	0,6	1,1	0,49	0,05~
65 - ne meni se za vzgojiteljico-učiteljico	0,8	0,8	0,5	0,9	0,25	0,08
32 - sili druge otroke, da delajo stvari, ki jih nočejo	0,6	1,1	0,4	0,9	0,14	0,22
40 - sledi le svojim interesom in ne prepozna interesov drugih	1,0	1,2	0,9	1,0	0,17	0,21
71 - nasprotuje predlogom vzgojiteljice-učiteljice	0,6	0,9	0,5	0,9	0,14	0,20
46 - vedno hoče biti prvi	1,4	1,5	1,3	1,5	0,09	0,38
59 - ko poškoduje druge otroke, kaže zadovoljstvo	0,2	0,4	0,2	0,5	0,01	0,49
62 - kadar je jezen na vzgojiteljico-učiteljico, jo udari in uničuje stvari	0,2	0,6	0,2	0,9	-0,05	0,36
54 - kar naprej tekmuje z drugimi	1,1	1,2	1,2	1,4	-0,06	0,40
77 - ne zmeni se za navodila, temveč dela stvari po svoje	0,8	1,1	0,9	1,1	-0,03	0,46
33 - ni mu prav, če vzgojiteljica-učiteljica posveča pozornost drugemu otroku	0,8	1,0	0,9	1,1	-0,11	0,30
8 - če ga zmotimo pri opravljanju njegovih dejavnosti, se razjezi	0,8	1,2	0,9	1,3	-0,14	0,29
27 - hitro negoduje	0,8	1,3	0,9	1,4	-0,19	0,24
30 - zlahka kriči, vpije	0,8	1,4	1,0	1,3	-0,22	0,20
44 - z otroki prihaja v spore	1,2	0,9	1,4	1,2	-0,23	0,15
42 - tepe, grize in brca otroke	0,1	0,4	0,3	0,7	-0,13	0,11~
31 - teži k temu, da se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega	0,2	0,6	0,4	1,0	-0,26	0,04~
47 - igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi	0,7	1,0	0,9	1,1	-0,22	0,14
7 - v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive	0,8	0,9	1,1	1,2	-0,32	0,07
10 - je razdražljiv, hitro se razjezi	0,8	1,2	1,1	1,4	-0,35	0,10

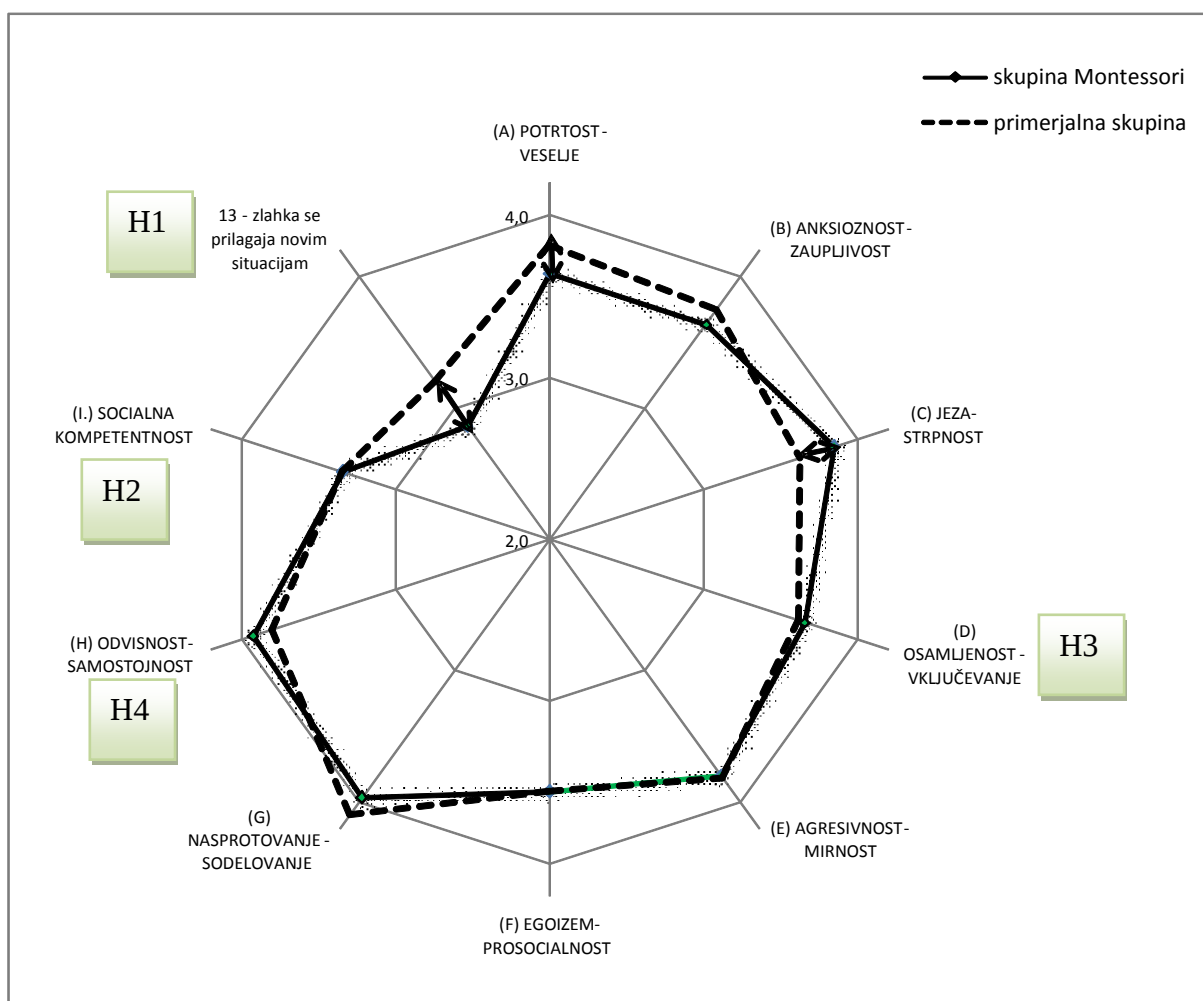
OPOMBA: oznaka ~ kaže na to, da je bilo s pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

V nadaljevanju bomo predstavili še povzetek rezultatov statistične analize v kontekstu testiranja glavnih hipotez, ki smo jih preverjali z Vprašalnikom o socialnem vedenju otrok.

8.3 POVZETEK REZULTATOV STATISTIČNE ANALIZE IN TESTIRANJE GLAVNIH HIPOTEZ

Na sliki 1 so s pomočjo polarnega grafa ponovno prikazani rezultati sestavljene lestvice SOCIALNA KOMPETENTNOST, osnovne lestvice št. 13 ter rezultati vseh osmih temeljnih lestvic. Omenjeni polarni graf ima prikazano lestvico od 2 do 4, s čimer so razlike med skupino Montessori in primerjalno skupino dodatno poudarjene (saj je sicer razpon vrednosti omenjenih lestvic od 0 do 5). Kot je iz omenjene slike razvidno, so rezultati skupine Montessori prikazani s polno črto, medtem ko so rezultati primerjalne skupine prikazani s črtano črto. Bolj ko je črta odmaknjena od središča, višje povprečne ocene na določeni lestvici je določena skupina dosegla in bliže kot so črte središču grafa, nižje so ocene na določeni lestvici.

Slika 1: Grafični (polarni) prikaz glavnih rezultatov in pripadajočih glavnih hipotez



Na sliki 1 so med drugim prikazane tudi vse glavne hipoteze, in sicer z oznakami H1, H2, H3 in H4. Rdeče puščice označujejo, pri katerih lestvicah se obe analizirani skupini v največji meri razlikujeta (vsaj za 0,2 točki na lestvici od 0 do 5).

Glavne hipoteze, ki so na sliki na prejšnji strani označene z oznakami od H1 do H4, se glasijo:

- **H1:** Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, imajo manj težav s *splošnim prilagajanjem* kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.
- **H2:** Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, kažejo večjo *socialno kompetentnost* kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.
- **H3:** Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, se bolje *vključujejo* v skupino kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.
- **H4:** Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so bolj *samostojni* kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

Kot je bilo v tabelah iz poglavij 8.1 in 8.2 predstavljeno in kot je razvidno iz tabele 19, nobena od razlik, predstavljenih na sliki 1, ni statistično značilna. V spodnji tabeli (Tabela 19) je med drugim predstavljena stopnja tveganja za vsako izmed glavnih hipotez in kot je iz tabele razvidno, bi bila pri potrditvi hipoteze H1 stopnja tveganja 20% ($P=0,200$), pri H4 bi bila stopnja tveganja (31,4%), pri hipotezah H2 in H3 pa celo več kot 80%, pri čemer so vse stopnje tveganja bistveno večje od priporočene (5% oziroma $P \leq 0,05$). Iz tega sledi, da hipoteze H1, H2, H3 in H4 zavrnamo.

Tabela 19: Testiranje glavnih hipotez (t-test)

	t	stopnje prostosti	stat. (sig.)*	znač.
H1: <i>splošno prilagajanje</i>	-1,3	132	0,200	
H2: <i>socialna kompetentnost</i>	-0,02	132	0,982	
H3: <i> vključevanje</i>	0,20	132	0,839	
H4: <i>samostojnost</i>	1,02	69	0,314	

*OPOMBA: S pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc je bilo ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc velja.

- **H5:** Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so učno uspešnejši kot učenci, ki so obiskovali javni vrtec.

Pri testiranju te hipoteze smo uporabili zaključne ocene v spričevalih. Pri učencih prvega triletja smo uporabili opisne ocene (A, B, C, Č), pri čemer smo ocene posameznega učenca prešteli, nato pa določili kriterije, po katerih smo učence razvrstili v tri skupine: zelo uspešni, uspešni in manj uspešni. Ocene A, B, C, Č v omenjeni osnovni šoli služijo opisnemu ocenjevanju znanja. Ocena A pomeni doseganje najvišjih standardov znanja, ocena Č kaže na nedoseganje najnižjih standardov znanja.

Kriteriji za določitev skupin:

Zelo uspešni: vse ocene A in največ 5 B-jev

Uspešni: ocene A in več kot 5 B-jev

Manj uspešni: tudi ocene C in Č

Tabela 20: Struktura podskupin prvega razreda glede na uspeh

1. razred

	vrtec Montessori (f)	Vrtec Montessori (f%)	Ostale oblike predšol. varstva (f)	Ostale oblike predšol. varstva (f%)
Zelo uspešni	8	53,3	11	34,4
Uspešni	6	40,0	10	31,2
Manj uspešni	1	6,7	11	34,4

Tabela 21: Struktura podskupin drugega razreda glede na uspeh

2. razred

	vrtec Montessori (f)	vrtec Montessori (f%)	Ostale oblike predšol. varstva (f)	Ostale oblike predšol. varstva (f%)
Zelo uspešni	7	70,0	12	36,4
Uspešni	2	20,0	13	39,4
Manj uspešni	1	10,0	8	24,2

Tabela 22: Struktura podskupin tretjega razreda glede na uspeh

3. razred

	vrtec Montessori (f)	vrtec Montessori (f%)	Ostale oblike predšol. varstva (f)	Ostale oblike predšol. varstva (f%)
Zelo uspešni	3	50,0	1	5,9
Uspešni	3	50,0	9	52,9
Manj uspešni	0	0,0	7	41,2

Iz tabel uspešnosti po razredih lahko sklepamo, da so večinoma bolj uspešni otroci iz skupine Montessori. Statistično značilnost rezultatov preverimo s Pearsonovim hi-kvadrat testom, da vidimo, če ne gre le za slučajna odstopanja. Hi-kvadrat test meri odstopanja prešteti vrednosti celic od pričakovanih, če vrstice in stolpci ne bi bili povezani. Vendar pa ga ne moremo uporabiti, če je hipotetična frekvenca kateregakoli razreda manjša od 5. To bi se zgodilo, če bi obravnavali vsak razred (prvi, drugi, tretji) posebej, zato smo v analizi združili vse tri razrede in obravnavali uspešnost otrok v prvem triletnju.

Tabela 23: Hi kvadrat izračun

	Vrednost	Stopnje prostosti	P
Pearsonov Hi - kvadrat	10,884 ^a	2	0,004
Število veljavnih podatkov	113		

Ker je stopnja značilnosti manjša od 0,05 ($P=0,004$), lahko pri stopnji tveganja 5 % potrdimo, da je uspešnost otrok v prvem triletju povezana z obliko predšolskega varstva - otroci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so v šoli učno uspešnejši.

Tabela 24: Statistična analiza uspeha učencev prvega triletja glede na obliko predšolske vzgoje

			Oblika predšolske vzgoje		Skupaj
			Montessori	Ostale oblike	
uspešnost	zelo uspešni	Dejanska frekvenca	18	24	42
		%	58,0	29,2	37,2
		Pričakovana frekvenca	11,5	30,5	42,0
	uspešni	Dejanska frekvenca	11	32	43
		%	35,5	39,0	38,0
		Pričakovana frekvenca	11,8	31,2	43,0
	manj uspešni	Dejanska frekvenca	2	26	28
		%	6,5	31,8	24,8
		Pričakovana frekvenca	7,7	20,3	28,0
Skupaj		Dejanska frekvenca	31	82	113
		%	100,0	100,0	100,0
		Pričakovana frekvenca	31,0	82,0	113,0

4. razred

V četrtem razredu smo uporabili zaključne številčne ocene v spričevalu. Izračunali smo povprečne ocene in naredili t-test.

Tabela 25: Izračun t-testa za povprečne ocene v četrtem razredu

Skupina		f	Povprečje	Standardni odklon	t	P
ocena	Montessori	5	4,80	,14	3,72	0,00
	Ostale oblike	19	4,33	,46		

OPOMBA: S pomočjo Levenovega testa homogenosti varianc je bilo ugotovljeno, da predpostavka o homogenosti varianc ne velja in je bil glede na to uporabljen temu primeren prilagojen izračun t-testa.

Iz izračunov vidimo, da so v 4. razredu otroci iz skupine Montessori v povprečju uspešnejši (za 0,46 ocene) od otrok iz primerjalne skupine. S t-testom smo ugotovili statistično značilnost razlike ($P \leq 0,05$ oziroma znaša 0,001). S tveganjem manjšim od 5 % lahko torej za proučevani vzorec trdimo, da so otroci iz skupine Montessori v šoli uspešnejši od otrok iz primerjalne skupine.

Kljub vsemu pa se moramo zavedati, da je bil vzorec otrok iz skupine Montessori v tem primeru zelo majhen in omejen le na obravnavano šolo.

Razlike na učnem področju opazamo tudi učitelji na šoli. Odražajo se predvsem v širšem znanju na matematičnem in naravoslovnem področju. Učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori, se ob določeni obravnavani temi pogosto spomnijo na materiale, s katerimi so rokovali v vrtcu in znajo s pomočjo tega znanje samostojno razširiti. Tudi pri naravoslovnih poskusih smo učitelji velikokrat opazili, da ti učenci hitro sklepajo in znajo dejstva povezovati z drugimi področji. Na družboslovnem področju je zaznati njihovo široko razgledanost (poznavanje celin, držav ...). Izkažejo se zlasti pri načrtovanju, presojanju in reševanju problemov ter samostojnem iskanju podatkov. Na drugi strani pa zlasti učitelji v prvih razredih opozarjajo na težave pri opismenjevanju, na katere naletijo pri učencih, ki so obiskovali vrtec Montessori. Le-ti imajo pogosto težave pri začetnem pisanju črk in števil. Nemalokrat se zgodi, da učenci črke in številke že poznajo, jih pa zapisujejo na svoj način.

Učitelji poudarjajo, da so načini pisanja že tako utečeni, da jih je zelo težko spremeniti. To težavo gre po vsej verjetnosti pripisati dejstvu, da vzgojitelji v vrtcu Montessori ne popravljajo napak otrok.

V statističnem smislu (v primeru sklepanja iz vzorca na populacijo) **ni možno potrditi nobene izmed prvih štirih predstavljenih hipotez.**

Ker **kljub temu med analiziranimi skupinama obstajajo razlike na ravni absolutnih razlik analiziranega vzorca**, se kaže trend, da **učenci skupine Montessori** iz osnovne šole v povprečju:

- kažejo nekoliko višjo stopnjo *samostojnosti* in
- so nekoliko bolj *strpni*.

V strpnosti so med učenci skupine Montessori in med učenci primerjalne skupine zaznane absolutne razlike na sestavljenih lestvicah, vendar je statistična analiza pokazala, da te niso statistično pomembne. Na osnovnih lestvicah pa v strpnosti med obema skupinama razlik niti v absolutnem smislu ni zaznati.

V samostojnosti je med obema skupinama učencev zaznati absolutne razlike tako na sestavljenih kot tudi na osnovnih lestvicah, vendar te razlike niso statistično pomembne.

Pri učencih osnovne šole, ki niso obiskovali vrtca Montessori, lahko na ravni absolutnih razlik analiziranega vzorca zaznamo, da se v primerjavi s primerjalno skupino:

- nekoliko lažje *prilagajajo novim situacijam*,
- so bolj nagnjeni k *sodelovanju z učiteljico*,
- so na splošno bolj *veseli*,
- so nekoliko bolj *zaupljivi*.

V strpnosti na osnovnih lestvicah med obema skupinama razlik v absolutnem smislu ni zaznati. Med učenci skupine Montessori in med učenci primerjalne skupine so zaznane absolutne razlike na sestavljenih lestvicah, vendar je statistična analiza pokazala, da te niso statistično pomembne.

Glede *socialne kompetentnosti*, *prosocialnosti*, *vključevanja* in *mirnosti* med analiziranimi skupinama tudi na nivoju anketiranih otrok iz OŠ Alojzija Šuštarja skoraj ni razlik oziroma so razlike relativno majhne in statistično nepomembne.

V veselju, zaupljivosti ter sodelovanju z učiteljico je med obema skupinama učencev zaznati absolutne razlike tako na sestavljnih kot tudi na osnovnih lestvicah, vendar te razlike niso statistično pomembne.

Kljub temu je možno na nivoju osnovnih lestvic opraviti določene sklepe iz vzorca na populacijo, in sicer gre za dve lastnosti, ki v povprečju zagotovo bolj veljata za otroke iz skupine Montessori (pri čemer je $P \leq 0,05$):

- *če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv* ($P=0,03$),
- *je vztrajen pri reševanju svojih težav* ($P=0,03$).

Za omenjeni dve lastnosti torej lahko trdimo, da so otroci iz skupine Montessori pri teh dveh osnovnih lestvicah dosegali višje povprečne ocene od otrok primerjalne skupine.

Peto hipotezo lahko potrdimo. Uspešnost otrok v prvem triletju je povezana z obliko predšolskega varstva - otroci, ki so obiskovali vrtec Montessori, so v šoli uspešnejši. Prav tako lahko iz izračunov vidimo, da so v 4. razredu otroci iz skupine Montessori v povprečju uspešnejši od otrok iz primerjalne skupine. S t-testom smo ugotovili statistično značilnost razlike. S tveganjem manjšim od 5 % lahko torej za proučevani vzorec trdimo, da so otroci iz skupine Montessori v šoli uspešnejši od otrok iz primerjalne skupine. Pri tem je potrebno poudariti, da je vzorec, zajet v raziskavo, zelo majhen.

9. REZULTATI IN UGOTOVITVE KVALITATIVNEGA DELA RAZISKAVE

9.1 ANALIZA ODGOVOROV STARŠEV V POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJIH

V kvalitativnem delu raziskave smo uporabili intervju v fokusnih skupinah. S skupino staršev otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori, smo izvedli zvočno snemane polstrukturirane intervjuje. Otroci vseh treh intervjuvanih staršev obiskujejo tretji razred. Vsi trije starši so ženskega spola.

9.1.1 MNENJE STARŠEV O VRTCU MONTESSORI

Vsi starši so med razlogi, zakaj so se odločili za vrtec Montessori, navedli metodo dela v tem vrtcu. Eden od staršev je pri tem izpostavil vključenost otrok v vsakdanja opravila, dva sta omenila samostojnost otrok pri izbiri dejavnosti. Všeč jima je bilo to, da so imeli otroci vedno na izbiro dovolj različnih področij. Dva starša sta kot povod za izbiro vrtca omenila vero, verski pristop, prisotnost sester uršulink v vrtcu in v okviru te vzgoje katehezo Dobrega pastirja. Enega od staršev je pri izbiri vrtca prepričalo tudi umirjeno ozračje v tem vrtcu. *»Otroci se mirno gibajo po prostoru, ne tekajo in ne kričijo.«* Ta kvaliteta se je pokazala tudi v kvantitativnem delu raziskave: otroci iz vrtca Montessori se manjkrat razburijo in ne kričijo ter so nekoliko strpnejši kot otroci iz primerjalne skupine. Zaznati je bilo absolutne razlike na osnovnih oziroma na sestavljenih lestvicah, vendar te razlike niso statistično pomembne.

Med kvalitetami vrtca Montessori so vsi omenili navajanje na samostojnost otrok, pri tem so izpostavili tudi vključevanje otrok v vsakodnevna opravila. *»Otroci si sami naložijo in odnesejo hrano, po obedu za seboj pospravijo; likanje, pometanje, šivanje, pranje ...«* Tudi ta kvaliteta je bila izpostavljena v kvantitativnem delu raziskave, saj se je na nivoju analiziranega vzorca izkazalo, da so učenci iz vrtca Montessori bolj samostojni kot učenci iz primerjalne skupine (razlike se nakazujejo, niso pa statistično pomembne). Dva starša sta med kvalitetami vrtca izpostavila red. *Otrok se namreč lahko naenkrat igra s samo enim materialom, nato ga mora sam pospraviti na ustrezno mesto. Dvakrat je bilo omenjeno tudi zgodnje učenje, oziroma poseben pristop k učenju. »Našemu fantu je bila tako morda prav zaradi tega pristopa matematika že od vsega začetka zelo blizu.«* Dvema staršema posebno

kvaliteto vrtca predstavlja tudi individualen pristop do posameznega otroka. Enkrat je bila kot kvaliteta izpostavljena verska vzgoja otrok. Omenjen je bil tudi posebej pripravljen učni prostor in lično in uporabno pripravljeni pripomočki (oz. materiali) v njem. Enemu od staršev je bila vseč različna starost otrok v enem oddelku. *»Otroci se tako na poseben način lahko učijo drug od drugega.«* Ponovno je bilo omenjeno tudi navajanje in vključevanje otrok k vsakdanjim opravilom.

Starše smo vprašali tudi, katere se jim zdijo največje razlike med javnim vrtcem in vrtcem Montessori. Vsi starši so se strinjali, da je največja razlika v pripomočkih, materialih, ki jih otroci uporabljajo za igro oziroma učenje. Dva starša razliko vidita tudi v večji zahtevnosti učenja v vrtcu Montessori. *»To zgodnje učenje predstavlja dobro pripravo na šolo in šolsko delo.«* Dvakrat je bila omenjena tudi razlika v umirjenosti otrok. Starši menijo, da so otroci v vrtcu Montessori pri igri veliko bolj umirjeni, ne kričijo, so bolj zbrani. Eden od staršev je kot razliko omenil versko vzgojo, eden pa individualen pristop do vsakega otroka, ki je bolj prisoten v vrtcu Montessori.

Želeli smo izvedeti, ali bi se starši ponovno odločili za vpis otroka v vrtec Montessori. Dva starša bi se ponovno odločila, eden od staršev pa ne. Kot razlog za tako odločitev je navedel ceno vrtca ter premalo gibanja v naravi. Zdi se mu tudi, da je mogoče delo v vrtcu preveč prepuščeno otrokovi izbiri. *»Naša deklica je bolj plahe narave in zanjo tak pristop ni bil najboljši.«* Tudi pri tem razlogu lahko opazimo ujemanje s podatki kvantitativnega dela raziskave, saj se je izkazalo, da so otroci iz primerjalne skupine bolj zaupljivi, se lažje prilagajajo novim situacijam.

9.1.2 OPAŽANJA STARŠEV O ODZIVU OTROK NA ŠOLSKO DELO

Na vprašanje, ali so imeli njihovi otroci kaj težav pri prehodu v osnovno šolo, sta dva starša odgovorila, da večjih težav nista zaznala. Eden od staršev je težave omenil. Njegov otrok se je težko privadil na delo po navodilih učiteljice. Težave je imel tudi s tem, da je znal veliko več kot ostali učenci in mu je bilo v šoli dolgčas. *»Takratna učiteljica pa ni bila pripravljena drugače delati s tistimi učenci, ki so imeli v začetku več znanja.«* Tudi v kvalitativnem delu raziskave je bilo ugotovljeno, da učenci, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva, lažje sprejmejo vključevanje učitelja, ne trmoglavijo nad navodili učitelja in se lažje prilagajajo novim situacijam. Zaznane so bile absolutne razlike na omenjenih osnovnih lestvicah, vendar te razlike niso statistično pomembne.

Starši največjo spremembo med vrtcem Montessori in osnovno šolo vidijo v prilagojenosti posameznemu otroku. V šoli namreč pogrešajo več pozornosti, usmerjene k posameznemu učencu. Eden od staršev je omenil, da obstajajo velike razlike med šolami. *»Menim, da na tej osnovni šoli ne delate v nasprotju z načeli Montessori pedagogike – otroci imajo do neke mere predpripravljeno okolje, vzpodbujate jih k samostojnemu delu, jutranji krog je zelo primeren način, da se otroci umirijo in zbrano pričnejo s šolskim delom ...«*

Starše smo vprašali, kaj bi bilo po njihovem mnenju v šoli dobro spremeniti. Eden od staršev je mnenja, da bi se bilo potrebno bolj truditi, da učenci ne bi prezgodaj izgubili navdušenja za učenje. *»Čim manj učenja na pamet, raje več izkustvenega učenja, povezovanja med predmeti ...«* Eden od staršev je predlagal, da bi starejši učenci lahko sami pripravljali okolje za delo pri posameznem predmetu (ideje in pomoč učitelju pri pripravi gradiv), ter bili tako bolj navdušeni za šolsko delo, saj bi sebe čutili kot pomemben del učnega procesa.

9.1.3 MNENJE STARŠEV O SOCIALNEM VEDENJU NJIHOVIH OTROK

Zanimal nas je odnos otrok do njihovih sošolcev. Vsi starši so omenili, da njihov otrok nima težav pri sprejemanju sošolcev in da ima veliko prijateljev, do vseh sošolcev pa goji prijateljski odnos. Trditev podkrepijo tudi ugotovitve kvantitativne raziskave: pri učencih iz vrtca Montessori se kaže trend večje strpnosti, ne prihajajo v spore in manj kričijo kot učenci iz primerjalne skupine. V strpnosti na osnovnih lestvicah med obema skupinama razlik v absolutnem smislu ni zaznati, pač pa lahko zaznamo absolutne razlike na sestavljenih lestvicah, vendar je statistična analiza pokazala, da te niso statistično pomembne. Na nadaljnjih omenjenih osnovnih lestvicah so v absolutnem smislu zaznane razlike, ki prav tako niso statistično pomembne.

Vsi starši tudi vidijo svoje otroke kot samostojne. Omenjajo edino to, da njihovi otroci občasno potrebujejo tudi njihovo spodbudo oziroma usmeritev. Tudi v kvantitativnem delu raziskave je bilo ugotovljeno, da so učenci iz vrtca Montessori nekoliko bolj samostojni (zaznati je bilo absolutne razlike na osnovni lestvici, niso pa statistično pomembne).

Dva starša odgovarjata, da njun otrok nima težav s sprejemanjem pravil. Eden od staršev pa težave na tem področju zaznava. Predvsem se le-te pojavijo takrat, kadar otroka določeno področje ali stvar ne zanima.

9.2 ANALIZA ODGOVOROV POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV Z UČENCI

Polstrukturirane intervjuje smo izvedli s tremi učenci 3. razreda, ki so obiskovali vrtec Montessori, in s tremi učenci 3. razreda, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva. V prvi skupini sta v intervjuju sodelovala dva dečka in ena deklica, v drugi skupini pa dve deklici in en deček.

9.2.1 ANALIZA ODGOVOROV POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV Z UČENCI, KI SO OBISKOVALI VRTEC MONTESSORI

Mnenje učencev o vrtcu Montessori

Vsi trije učenci so radi obiskovali vrtec. Dva učenca sta navedla, da so jima bili v vrtcu najbolj všeč materiali oziroma pripomočki za delo. Eden je omenil tudi urejenost prostora in materialov v njem. *»Da je bilo vse na svojem mestu in da smo lahko vzeli, kar smo želeli.«* S to mislijo je učenec izrazil veselje do tega, da je bil lahko pri izbiri materialov in dela samostojen. Dva učenca sta se vrtca veselila tudi zaradi prijateljev. *»Skoraj nikoli se nismo skregali.«* Eden od učencev je omenil, da mu je bila v vrtcu všeč matematika. *»Že v vrtcu sem znal izračunati račune, ki se jih šele sedaj učimo.«*

Ko smo učence vprašali, kaj jim v vrtcu ni bilo všeč, sta dva takoj odgovorila, da jima je bilo vse všeč. Eden od učencev pa je kot negativno navedel premalo igre zunaj.

Mnenje učencev o prehodu na šolsko delo

Dva učenca sta mnenja, da je v šoli premalo podobnih materialov, kot so jih imeli v vrtcu in da jih ne morejo samostojno uporabljati. Eden od učencev v šoli pogreša težjo matematiko. *»Vse te račune sem delal že v vrtcu.«* Eden bi si želel več svobode pri izbiri dela. Med stvarmi, ki jih učenci pogrešajo v šoli, je en učenec navedel tudi, da bi si želel več igre.

Zanimalo me je, ali se je zdel učencem prehod iz vrtca v šolo težak. Dva učenca sta odgovorila, da s prehodom nista imela težav. Eden je kot začetno težavo omenil nepoznavanje sošolcev. *»Na začetku nisem nikogar poznal, vsi ostali pa so že imeli kakšnega prijatelja v razredu.«*

V šoli je dvema učencema najbolj všeč športna vzgoja in matematika. Enemu so najbolj všeč odmori in igra s prijatelji. Eden od učencev je omenil, da so mu všeč prijazni učitelji.

Vsi trije učenci so mnenja, da jim je v šoli vse všeč in nihče ni izpostavil kakšne negativne stvari.

Med oblikami pouka, ki vprašanim učencem najbolj ustrezajo, sta dva omenila samostojno delo. *»Zelo rad doma brskam po internetu in grem v knjižnico po knjige o kakšni temi.«* Tretji učenec je kot najljubšo obliko pouka navedel delo v dvojicah. *»Všeč mi je, če delava dva skupaj, vendar samo takrat, ko si lahko sami izberemo, s kom bomo delali.«* Te trditve učencev se ujemajo z ugotovitvijo kvantitativnega dela raziskave, da so učenci iz vrtea Montessori bolj samostojni kot učenci iz primerjalne skupine.

Socialno vedenje učencev

Vsi intervjuvani učenci menijo, da imajo veliko prijateljev in da imajo s sošolci prijateljske odnose. Dva odgovarjata, da imata najraje igro s sošolci in skupne odmore, enemu učencu je všeč, če se pogovarja s sošolcem.

Dva učenca sta zatrdila, da pri šolskem delu ne potrebujeta nobene dodatne pomoči. Enemu učencu pri delu občasno pomagajo starši. *»Mami mi včasih pogleda zvezke in me kaj vpraša, če sam tako želim.«*

Vsi trije učenci menijo, da so v šoli uspešni. Dvema učencema gre najbolje pri matematiki, enemu pa pri slovenščini.

Zanimalo nas je, s čim se ti učenci poleg šole še ukvarjajo. Izkazalo se je, da so tudi v popoldanskem času zelo aktivni. Vsi trije učenci dvakrat tedensko obiskujejo glasbeno šolo in enkrat tedensko verouk. Dva učenca hodita še k pevskemu zboru, eden pa se dvakrat tedensko ukvarja tudi s športom.

Dva učenca zanima raziskovanje. Enega še posebej zanima zgodovina, drugega pa pritegnejo živali. Tretji učenec je odgovoril, da ga dodatno raziskovanje ne zanima preveč.

Želeli smo tudi izvedeti, ali učencem ustreza delo po urniku, ali bi se raje odločali po svoje. Enemu učencu se delo po urniku zdi dokaj dobro. *»Včasih je dobro, da imamo urnik, ker tako vemo, kaj moramo ob določenem času delati.«* Dvema učencema pa delo po urniku ni všeč in

bi bila pri izbiri dela raje bolj svobodna. *»Bolj bi mi bilo všeč, če bi lahko delal to, kar mi ustreza in toliko časa, kot bi sam hotel.«*

9.2.2 ANALIZA ODGOVORV POLSTRUKTURIRANIH INTERVJUJEV Z UČENCI, KI SO BILI VKLJUČENI V DRUGE OBLIKE PREDŠOLSKEGA VARSTVA

Mnenje učencev o javnem vrtcu

Dva učenca, ki sta obiskovala javni vrtec, odgovarjata, da sta rada hodila v vrtec. Tretjemu učencu, ki je prav tako obiskoval javni vrtec, pa tam ni bilo preveč všeč. *»Raje bi bil doma ali pri starih starših.«*

Dvema učencema je bila v vrtcu najljubša igra s prijatelji, prav tako tudi dva odgovarjata, da jima je bilo najbolj všeč takrat, ko so bili zunaj. Enemu učencu je bilo najbolj všeč pri plesu in petju.

Med stvarmi, ki jim niso bile všeč, je eden od učencev omenil spanje po kosilu. Dva učenca sta mnenja, da jima je bilo v vrtcu vse všeč.

Mnenje učencev o prehodu na šolsko delo

Vsi trije intervjuvani učenci so omenili, da v šoli najbolj pogrešajo več igre. Eden je povedal, da bi lahko bilo v šoli več igrač, saj je to najbolj pogrešal, ko je prišel iz vrtca v šolo.

Nobenemu od treh učencev ni bilo težko pri prehodu iz vrtca v osnovno šolo.

V šoli so dvema učencema najbolj všeč odmori in igra s sošolci. *»Najraje imam dolg odmor, ko se lahko s sošolci igram razne igre.«* Oba učenca sta med najljubšimi stvarmi v šoli omenila tudi šport. Tretjemu učencu je v šoli vse všeč.

Med najljubšimi oblikami pouka sta se dva učenca odločila za skupinsko delo, enemu pa je najbolj všeč delo v dvojicah.

Večino teh trditev učencev lahko podpremo z ugotovitvijo iz kvantitativne raziskave, da je izražen trend, da imajo učenci primerjalne skupine več stikov z drugimi in bolj sodelujejo kot učenci iz skupine Montessori. Absolutne razlike med proučevanima skupinama je zaznati na sestavljenih lestvicah, vendar niso statistično pomembne.

Socialno vedenje učencev

Vsi trije učenci se med svojimi sošolci počutijo dobro. Dva odgovarjata, da imata veliko prijateljev, eden pa pravi, da ima enega dobrega prijatelja. *»V šoli imam samo enega dobrega prijatelja, z ostalimi pa se še kar dobro razumem. No, z nekaterimi tudi bolj slabo.«* Vsem trem učencem je najljubša skupna igra s prijatelji.

Eden od učencev pravi, da pri šolskem delu ne potrebuje dodatne pomoči. Enemu učencu vsak dan pomagajo starši. *»Doma se pogovorimo o tem, kaj smo delali v šoli, mami mi pogleda domačo nalogo in mi še kaj razloži.«* Eden od učencev ima pri šolskem delu redno tedensko pomoč gimnazijca. *»Z njim skupaj delam naloge in mi tudi kaj pove, če ne znam.«*

Dva učenca menita, da sta v šoli uspešna. Eden pravi, da je najuspešnejši pri matematiki, drugi pa pri športu. Eden od učencev sebe ocenjuje kot še kar uspešnega. Meni, da mu gre dobro na športnem področju.

Vsi trije učenci se poleg šole ukvarjajo tudi z izvenšolskimi dejavnostmi. Vsi trije obiskujejo verouk. Dva se poleg tega ukvarjata še s športom, eden pa dvakrat tedensko obiskuje glasbeno šolo.

Dveh učencev dodatno raziskovanje ne zanima preveč. Enemu je raziskovanje všeč, predvsem ga zanima športno področje. *»Rad raziskujem rekorde v športu, zato največkrat pogledam v Knjigo rekordov.«*

Enemu učencu delo po urniku ni všeč in bi se raje bolj svobodno odločal o tem, kaj bo delal. Dva učenca sta mnejna, da je delo po urniku dobro. *»Takega dela sem navajen in mi je všeč.«*

9.2.3 PRIMERJAVA MED ODGOVORI UČENCEV OBEH SKUPIN

Med obema skupinama učencev lahko najdemo kar nekaj razlik in tudi podobnosti. Ko so učenci govorili o lepih spominih na vrtec, so tisti, ki so obliskovali vrtec Montessori, izpostavljali posebnosti tega vrtca. Všeč so jim bili materiali, urejenost prostora in samostojnost pri delu. Vsi trije učenci, ki so obiskovali javni vrtec, so kot pozitivno omenili igro in druženje s prijatelji.

Obema skupinama učencev je skupno, da bi si v šoli želeli več igre.

Učencem, ki so obiskovali vrtec Montessori, je bolj blizu samostojno delo, medtem ko so učenci druge skupine izbrali skupinsko obliko dela. Prvi skupini ni všeč delo po urniku, druga skupina pa v taki obliki dela vidi prednost, saj tako točno vedo, kaj bo določeni stvari sledilo.

Intervjuvani učenci, ki so obiskovali Montessori vrtec, so učno uspešni, zanima jih dodatno raziskovanje in imajo še dve ali tri izvenšolske dejavnosti. Dodatne učne pomoči ne potrebujejo. Intervjuvanih učencev druge skupine raziskovanje ne zanima v tolikšni meri kot učence prve skupine, dva učenca pri učenju potrebujeta dodatno pomoč. Poleg šole imajo vsaj še dve izvenšolski dejavnosti.

Učencem obeh skupin je skupno tudi to, da imajo veliko prijateljev, s katerimi se dobro razumejo.

10. SKLEP

Raziskava nam je dala vpogled na vpliv predšolske vzgoje na otrokovo socialno vedenje v začetku šolanja in na tem področju omogočila primerjavo med javnim vrtcem in vrtcem po vzgojnem konceptu Marie Montessori. Primerjali smo lahko, kako se ti učenci razlikujejo v splošnem prilagajanju, socialni kompetentnosti, vključevanju, sodelovanju ter samostojnosti.

Izkazalo se je, da hipotez ne moremo potrditi v statističnem smislu in preko vzorca sklepati na celotno populacijo. Kljub temu je bilo zaznati razlike med učenci na nivoju analiziranega vzorca. Pri učencih iz skupine Montessori se kaže trend večje samostojnosti in strpnosti kot pri učencih iz primerjalne skupine (absolutne razlike na sestavljenih lestvicah, ki niso statistično pomembne). Na te razlike so opozorili tudi starši učencev, ki so bili vključeni v vrtec Montessori. Na drugi strani za učence, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva, velja, da so nekoliko bolj zaupljivi, bolj veseli, se lažje prilagajajo in so bolj pripravljeni sodelovati kot učenci, ki so obiskovali vrtec Montessori.

Z raziskavo smo potrdil vpliv predšolske vzgoje na socialni razvoj otrok ter analizirali, kako se ta vpliv kaže v prvih letih nadaljnjega izobraževanja. Prav gotovo je na tem mestu potrebno opozoriti, da se vpliv predšolske vzgoje z leti vključenosti v osnovno šolo zmanjšuje in da je zagotovo najbolj opazen v prvem letu šolanja. Vendar mednarodne raziskave ugotavljajo (Kordeš Demšar, 2007), da ima vzgojni koncept Montessori dolgoročen vpliv na življenje posameznika. Opozorili želimo tudi na ključno vlogo učiteljev, saj morajo k učencem pristopiti individualno in posvetiti pozornost razlikam med njimi že in predvsem ob začetku šolanja. Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci, ki izhajajo iz vrtca Montessori, nekoliko bolj samostojni in se težje prilagajajo novim situacijam, medtem ko so učenci druge skupine bolj pripravljeni sodelovati. Učitelji lahko te razlike na eni strani izkoristijo pri šolskem delu, na drugi strani pa pomagajo učencem, da sčasoma usvojijo tudi nove oblike dela. Otroci, ki so obiskovali vrtec Montessori tako lahko učitelju pomagajo pri pripravi gradiva, se samostojno lotijo manjših projektov, hkrati pa je te učence potrebno postopoma navajati tudi na skupinsko delo, delo v dvojicah. Na drugi strani je potrebno spodbujati tudi otroke, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva, da sami prevzemajo naloge in da ob morebitnih težavah pri samostojnem delu poskušajo do rešitev priti sami.

Razlike je bilo zaznati tudi na področju odnosov z vrstniki. Otroci, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva, so nekoliko bolj zaupljivi, bolj nagnjeni k sodelovanju, se lažje prilagajajo novim situacijam in tudi lažje navezujejo stike s svojimi vrstniki. Otroci iz skupine, ki so obiskovali vrtec Montessori, imajo pri navezovanju stikov v začetku nekaj več težav,

vendar so kasneje v odnosih z vrstniki bolj strpni in manjkrat prihajajo v spore. Pri zaznanih razlikah je potrebno poudariti, da so le-te minimalne in niso statistično pomembne. Tudi na podlagi teh razlik lahko najdemo usmeritve za diferenciacijo pri šolskem delu. Otroci, ki so obiskovali vrtec Montessori, bodo najbrž v večji meri potrebovali spodbude in pomoč pri začetnem vključevanju v novo družbo vrstnikov. Mogoče bodo potrebovali tudi usmeritve učitelja, da bodo svoj krog prijateljev razširili. Učitelji lahko organizirajo delo v dvojicah ali skupinah, kjer sodelujoče določijo sami in s tem pomagajo tistim učencem, ki jim tak način dela ni blizu. Učencem da lahko učitelj tudi možnost, da pomagajo učno šibkejšim sošolcem in tako hkrati gradijo tudi odnos z njimi. Pozornost je potrebno nameniti tudi odmorom, ko učenci niso vodeni in paziti na to, da niso nekateri otroci v tem času izločeni iz skupine. Takim otrokom je vsekakor potrebno pomagati tudi v prostem času. Učitelju so lahko v veliko pomoč socialne igre, katerih cilj je usmerjen v gradnjo skupnosti.

Pri otrocih obeh skupin se kažejo manjše razlike tudi v učni uspešnosti, ki gredo v prid učencem, ki so obiskovali vrtec Montessori. Ti učenci tudi sami navajajo, da jim je bilo v šoli na začetku dolgčas, predvsem pa to, da pogrešajo materiale za učenje, s katerimi so rokovali v vrtcu. Naloga učiteljev je izrazitejša diferenciacija pouka že od samega začetka šolanja – ponuditi učencem dodatne naloge, jim dati možnost, da pomagajo učiteljem, se občasno poslužiti tudi uporabe materialov Montessori (ali njim podobnim). Večina učiteljev se tega že poslužuje. Morda velja opozoriti, da ni nujno, da so učenci, ki v šolo pridejo z večjim začetnim znanjem, vedno deležni le dodatnih nalog, ampak bi bilo zanje zagotovo tudi koristno, da bi se naučili pomagati sošolcem, sodelovati z drugimi in svoje znanje tudi deliti. Prav to so namreč veščine, ki tem učencem dostikrat primanjkujejo.

Raziskava je osvetlila pomen alternativnih vzgojnih konceptov, ki v predšolsko in šolsko klimo vnašajo določene posebnosti, med njimi prav gotovo tudi veliko prednosti. Otroci v vrtcu preživijo veliko časa, zato imajo oblike, metode dela ter s tem tudi posebnosti določenega vzgojnega koncepta nanje velik vpliv. Pri tem ne smemo podcenjevati vpliva družine na posameznika. Le-ta ga namreč oblikuje že v najzgodnejših letih, njen vpliv pa se kaže ne le v izbiri oblike predšolske vzgoje, ampak tudi v času tudi obiskovanja vrtca in šole. Seveda vsi starši želijo dobro svojemu otroku. Veliko jih išče še naprej in že od najzgodnejših otrokovih let zanj zahtevajo nekaj posebnega, nekaj več. Taki starši se bodo zagotovo tudi doma več oz. drugače ukvarjali s svojim otrokom, mu nudili kopico dodatnih dejavnosti in ga spodbujali na več področjih. Vse to se odraža tudi na otrokovem socialnem in učnem razvoju.

11. LITERATURA

Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V: Munn. P. (ur.). Parents and schools: customers, managers or partners. London and New York: Routledge, str. 101-116

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

Capuder, M. (2006). Vzgojni pristopi Marie Montessori. Tretji dan, 7/8, 104-110.

Cencič, M. (2002). Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Childs, G. (1995). Steiner education in Theory and Practice. Edinburg: Floris books.

Devjak, T., Kovač Šebart M., Krek J., Vogrinc J. (2007). Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki. V T. Devjak (ur.), Pravila in vzgojno delovanje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Devjak, T. (2008). Alternativni vzgojni koncepti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Devjak, T., Skubic, D. (ur.) (2009). Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Durkin, K. (1996). Developmental social psychology, From infancy to old age. Blackwell Publishers Inc.

Edmunds, F. (1991). Umetnost waldorfske vzgoje, Ljubljana.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex publishing corp.

Fabes, R. in dr. (1999). Exploring Child Development. Boston: Allyn & Bacon.

Fyfe, B. (1994). Images from St. Luis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio approach in the United States, Reggio Emilia, Italy: May 30th – June 10th.

Gallahue, D. L. in Ozmun, J. C. (1998). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults. Boston: WCB/McGraw-Hill.

Golby, M. (1993). Parents as school governors. V: Parents and schools: customers, managers or partners. London and New York: Routledge, str. 65-86

Haywood, K. M. in Getchel, N. (2001). Five Span Motor Development. Champaign: Human Kinetics.

Hofmann, M. in Weikartf, D. (2005). Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Ljubljana: DZS.

Kerzič, S. (1997). Analiza Montessorijevega vzgojnega koncepta: diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobal, H. (2006). Metoda Montessori kot korak k upoštevanju drugačnosti. V: Medveš, Z., Resman M. (ur.), Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kordeš Demšar, M. (2007). Pedagogika Montessori. Sodobna pedagogika, 4, 80-91.

Koren, M. (1999). Elementi Montessori pedagogike v začetnem opismenjevanju. Razredni pouk, 4, 9-10.

Kovač, A. (2010). Vloga zasebnih vrtcev v sistemu predšolske vzgoje v Sloveniji: diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kramer, M. (1996). Pedagogika Marie Montessori. Vzgoja in izobraževanje, 5, 31-33.

Kramer, M. (1999). Začetno opismenjevanje in Maria Montessori. Razredni pouk, 4, 16-18.

Krese, T. (1996). Hiša otrok – Montessori pedagogika. Didakta, 28/29, 8-11.

Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), Otrok v vrtcu (str. 7-26). Maribor: Obzorja.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: MŠŠ, ZRSŠ.

Lillard, A. S. (2005). Montessori: The science behind the genius. New York: Oxford University Press.

Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. Science, vol. 313, issue 5795, str. 1893–1894.

Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 468-494.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2009). Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), Razvojna psihologija: Izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 42-59.

Medveš, Z. (1989). Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo. Sodobna pedagogika, 40, št. 3-4, str. 153-165.

Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih s poudarkom v slovenskem prostoru: V: Zbornik referatov, Mednarodni posvet o alternativnih

vzgojnih konceptih in znanstveni simpozij o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju. Maribor: Univerza v Mariboru.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 4, 50-69.

Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Montessori, M. (1988). *The advanced Montessori method: volume one*. Madras: Kalakshetra publications.

Montessori, M. (1991). *Education for a new world*. Madras: Kalakshetra publications.

Montessori, M. (1993). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti Editore s. p. a.

Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory*. Oxford, England: Clio press.

Montessori, M. (2000). *The secret of the childhood*. New York: Ballantine books.

Montessori, M. (2002). *The Montessori method*. Mineola: Dover Publications, Inc.

Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod.

Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V: *Parents and schools: customers, managers or partners*. London and New York: Routledge, str. 87-100

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: Ametaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Papaila, D. E., Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: McGraw-Hill.

Pečjak, S., Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Pečnik, M. (1997). Alternativni didaktični koncepti: diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Petrash, J. (2002). Understanding waldorf education. Teaching from the inside out. Edinburgh: Floris books.

Pollard, M. (1997). Maria Montessori. Celje: Mohorjeva družba.

Puklek, M., Gril, A. (1999). Socialno-emocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V: Zupančič, M. (ur.). Razvojno-psihološke in vedenjske značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo. Ljubljana: Založba i2.

Raab, C. (1993). Parents and schools: What role for education authorities? V: : Parents and schools: customers, managers or partners. London and New York: Routledge, str. 148 -168

Resman, M. (1991). Organozacijska in vsebinska podoba pedagoške službe. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Rindskopf Dohrmann, K. (2003). Outcomes – A longitudinal study of the experience in the Mitwaukee public schools. New York: Association Montessori International.

Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: Galton, M. (ur.). Handbook of primary education in Europe. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf. Zagreb: Educa.

Serajnik, N. S. (1994). Waldorfska pedagogika. Waldorfska šola v Ljubljani. Ljubljana: Dan.

Singer, R. (1994). Psihogenetische Einflüsse auf die motorische Entwicklung. Schorndorf: Verlag Hofmann.

Standing, E. M. (1998). Her life and work. New York: Plum book.

Steiner, R. (1987). Pogledi Waldorfske pedagogike: Prispevki k antropozofskemu učenju o vzgoji. Ljubljana: DZS.

Stokes Szanton, E. (ur.). (2001). Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od prvega do tretjega leta starosti. Ljubljana: Tiskarna ABC Merkur.

Thomas, R. M. (1992). Comparing theories of child development. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Zakon o vrtcih (1996), Ministrstvo RS za šolstvo in šport

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Ministrstvo RS za šolstvo in šport

Zemljarič, V. (1996). Pedagogika Montessori. Zdrav vrtec, 6, 36-38.

Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2000). Predstavitev prve poskusne oblike ocenjevalne lestvice socialne prilagojenosti predšolskih otrok ter njene konstruktne veljavnosti. Psihološka obzorja, 9 (3), 45-66.

Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj otrok v vrtcu. Psihološka obzorja, 10 (2), 67-88.

Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Whalley, M. (1997). Working with parents, London: Hodder & Stoughton

12. PRILOGE

Priloga 1: Vprašanja polstrukturiranih intervjujev

Priloga 2: SPSS izpisi

Izpolnjeni vprašalniki o socialnem vedenju otrok (SV-O) (Zupančič, Gril in Kavčič), ki so bili uporabljeni v kvantitativnem delu raziskave, so zaenkrat še shranjeni pri avtorici raziskave. Po zagovoru bodo uničeni.

Priloga 1: Vprašanja polstrukturiranih intervjujev

Polstrukturirani intervju s skupino staršev otrok, ki so obiskovali vrtec Montessori:

1. Zakaj ste se odločili, da vašega otroka vpišete v vrtec Montessori?
2. Ali bi se ponovno odločili za tak korak?
3. Katere kvalitete vrtca bi še posebej izpostavili?
4. V čem se, po vašem mnenju, ta vrtec najbolj razlikuje od javnega vrtca?
5. Ali je imel vaš otrok kaj težav pri prehodu v osnovno šolo? Če DA, kakšne?
6. Ali v šoli opazate kakšne stvari (način dela), ki so kakor koli v nasprotju z načeli pedagogike Montessori?
7. Menite, da bi bilo v zvezi s tem v šoli potrebno kaj spremeniti?
8. Kako vaš otrok sprejema sošolce? Menite, da ima dovolj prijateljev med sošolci?
9. Ali ocenjujete, da je vaš otrok samostojen? S čim utemeljujete svoj odgovor?
10. Ali pri vašem otroku kdaj opazate težave pri upoštevanju in sprejemanju navodil?
11. Je vaš otrok vodljiv?

Polstrukturirani intervju s tremi učenci 3. razreda, ki so obiskovali vrtec Montessori in s tremi učenci 3. razreda, ki so bili vključeni v druge oblike predšolskega varstva:

1. Ali si rad hodil v vrtec?
2. Kaj ti je bilo v vrtcu najbolj všeč?
3. Kaj ti morda ni bilo všeč?
4. Kaj morda pogrešaš v šoli, kar si imel / je bilo v vrtcu?
5. Ali ti je bilo težko, ko si prišel iz vrtca v šolo? Zakaj?
6. Kaj ti je v šoli všeč?
7. Kaj ti v šoli morda ni všeč?
8. Kakšna oblika pouka ti je najbolj všeč? (samostojno delo, delo v dvojicah, skupinsko delo, poslušanje učiteljeve razlage)
9. Kako se počutiš med svojimi sošolci? Kaj z njimi najraje počneš?
10. Imaš v šoli veliko prijateljev?
11. Ali ti kdo pomaga pri šolskem delu? Kako?

12. Ali meniš, da si v šoli uspešen? Kaj ti še posebej dobro gre?
13. S čim se poleg šole še ukvarjaš?
14. Ali rad raziskuješ? Kaj te še posebej zanima?
15. Ali ti je všeč, da imamo v šoli urnik in da vsak dan veš, kaj boš delal, ali bi se raje odločal po svoje?

Priloga 2: SPSS izpisi

>>> POTRTOST-VESELJE

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P1 1 - navdušeno pokaže, kaj zna zapeti, kako se igra ali druge spretnosti	34,5746	53,149	,636	,852
P12 12 - zlahka se smeji	34,2463	53,029	,751	,841
P15 15 - je dobro razpoložen	34,1642	54,108	,823	,837
P17 17 - ko mu nekaj uspe, je zadovoljen	33,3433	61,791	,550	,861
P26 26 - je aktiven, pripravljen na igro	34,1866	57,897	,521	,861
N2 2 - negirano: na obrazu ima nevtralen obraz	33,7985	53,982	,735	,843
N6 6 - negirano: videti je utrujen	33,7985	60,328	,439	,866
N14 14 - negirano: zlahka se začne dolgočasiti in pokaže malo zanimanja za igro	34,0896	56,338	,642	,851
N19 19 - negirano: ko joka, ga je težko potolažiti	33,5746	65,028	,124	,893
N24 24 - negirano: videti je žalosten, nesrečen, potr	33,5373	54,957	,745	,843

>>> ANKSIOZNOST-ZAUPLJIVOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,829	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P5 5 - je radoveden	33,7463	52,010	,617	,803
P9 9 - gleda vas v oči, ko se z vami pogovarja	33,4925	53,470	,420	,825
P13 13 - zlahka se prilagaja novim situacijam	34,1269	50,082	,653	,798
P20 20 - je samozavesten	33,9552	50,705	,691	,795
P21 21 - raziskuje svojo okolico	33,8284	51,602	,657	,799
N4 4 - negirano: v vrtcu-šoli se polula in pokaka v hlače	32,2612	64,375	,093	,838
N11 11 - negirano: je zaskrbljen	33,5000	55,139	,549	,812
N23 23 - negirano: je plašen, boječ	33,5970	49,881	,569	,808
N25 25 - negirano: je tesnoben, živčen	32,7985	58,553	,250	,837
N28 28 - negirano: v skupini je zadržan	33,8433	47,562	,605	,805

>>> JEZA-STRPNOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,897	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P3 3 - hitro zazna in razume težave drugih	33,7015	80,452	,447	,899
P16 16 - je strpen, potrpežljiv	33,3582	73,690	,778	,877
P18 18 - če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv	33,1716	72,745	,804	,875
P22 22 - ko naleti na težave se ne razburi	33,7910	73,806	,598	,891
P29 29 - pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo	33,5746	77,404	,628	,887
N7 7 - negirano: v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive	32,8209	81,862	,475	,896
N8 8 - negirano: če ga zmotimo pri opravljanju njegovih dejavnosti, se razjezi	32,7910	75,745	,642	,886
N10 10 - negirano: je razdražljiv, hitro se razjezi	32,8433	71,998	,807	,875
N27 27 - negirano: hitro negoduje	32,7239	73,239	,750	,879
N30 30 - negirano: zlahka kriči, vpije	32,7463	79,258	,511	,895

>>> OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE

Cronbach's Alpha	N of Items
,926	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P37 37 - otroci ga vabijo k igri	33,0672	77,417	,716	,918
P41 41 - vključi se v vsako otroško zabavo	32,8582	78,529	,788	,915
P52 52 - začenja z igro ali daje predloge za igro drugim otrokom	33,6940	75,417	,686	,921
P56 56 - uživa v igri z drugimi otroki	32,5075	80,372	,746	,917
P58 58 - zlahka dela v skupini	33,2612	78,796	,692	,919
N34 34 - negirano: ni dejaven, temveč le opazuje druge otroke pri igri	32,2687	77,326	,808	,913
N36 36 - negirano: ostaja sam, ločen od skupine	32,1343	78,252	,745	,917
N38 38 - negirano: ne odziva se, ko ga drugi otroci vabijo k igri	31,7015	87,655	,578	,926
N49 49 - negirano: v skupinskih dejavnostih ni aktiven	32,4254	78,216	,722	,918
N57 57 - negirano: v skupini ostaja neopažen	32,5000	75,861	,739	,917

>>> AGRESIVNOST-MIRNOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,871	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P35 35 - kadar je sprt z drugimi otroki, se z njimi dogovarja o rešitvi	35,4552	47,979	,618	,859
P39 39 - upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari	34,8060	50,323	,694	,849
P48 48 - pazi na igrače, učne potrebščine in šolske stvari	34,7761	53,002	,482	,868
P50 50 - pozoren je do mlajših otrok	34,7388	50,164	,629	,855
P51 51 - ostaja miren, ko pride do sporov v skupini	35,1045	46,410	,678	,853
N31 31 - negirano: teži k temu, da se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega	33,5075	54,252	,658	,855
N32 32 - negirano: sili druge otroke, da delajo stvari, ki jih nočejo	33,6045	54,256	,618	,857
N42 42 - negirano: tepe, grize in brca otroke	33,3582	57,991	,565	,865
N44 44 - negirano: z otroki prihaja v spore	34,5000	51,350	,658	,853
N59 59 - negirano: ko poškoduje druge otroke, kaže zadovoljstvo	33,2910	59,065	,602	,866

>>> EGOIZEM-PROSOCIALNOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,865	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P43 43 - pri skupinskih dejavnostih sodeluje z drugimi otroki	32,1866	68,890	,416	,864
P45 45 - ko ima drug otrok težave, ga tolaži in mu pomaga	32,4925	60,553	,649	,846
P53 53 - sam se spontano opraviči drugemu otroku za težave, ki mu jih povzroči	32,5522	58,685	,721	,839
P55 55 - sam od sebe pomaga pobirati stvari ali igrače drugemu otroku	32,8507	59,105	,692	,842
P60 60 - stvari deli z drugimi otroki	32,0896	62,353	,726	,841
N33 33 - negirano: ni mu prav, če vzgojiteljica-učiteljica posveča pozornost drugemu otroku	31,4627	75,363	,073	,885
N40 40 - negirano: sledi le svojim interesom in ne prepozna interesov drugih	31,4776	64,642	,699	,845
N46 46 - negirano: vedno hoče biti prvi	31,8955	62,831	,540	,856
N47 47 - negirano: igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi	31,4030	65,430	,684	,847
N54 54 - negirano: kar naprej tekmuje z drugimi	31,7612	63,221	,619	,849

>>> NASPROTOVANJE-SODELOVANJE

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P63 63 - pomaga vzgojiteljici-učiteljici pri vsakodnevnih opravilih	37,7239	49,660	,571	,863
P66 66 - pripravljen je na kompromis, če mu pojasnimo razloge	36,5597	52,308	,715	,849
P68 68 - hitro preneha govoriti, če mu rečemo	37,1493	50,173	,620	,856
P78 78 - ko se vzgojiteljica-učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme	36,7687	53,833	,584	,858
P80 80 - kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje	36,4701	54,055	,641	,855
N62 62 - negirano: kadar je jezen na vzgojiteljico-učiteljico, jo udari in uničuje stvari	35,8806	60,091	,347	,873
N65 65 - negirano: ne meni se za vzgojiteljico-učiteljico	36,2388	55,146	,695	,854
N71 71 - negirano: nasprotuje predlogom vzgojiteljice-učiteljice	36,1791	55,381	,698	,854
N74 74 - negirano: ko ga vzgojiteljica-učiteljica graja, trmoglavi	36,5522	51,136	,517	,868
N77 77 - negirano: ne zmeni se za navodila, temveč dela stvari po svoje	36,5224	52,327	,705	,849

>>> ODVISNOST-SAMOSTOJNOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,741	10

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P61 61 - kadar se udari ali pade, se hitro pomiri	34,7239	36,442	,250	,752
P64 64 - je vztrajen pri reševanju svojih težav	35,3209	32,701	,563	,692
P67 67 - svoje želje izraža jasno in neposredno	35,0000	34,030	,468	,709
P73 73 - je samostojen, sam si organizira dejavnosti	34,7836	30,833	,703	,665
P76 76 - ko v vrtec-šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike	35,7388	34,751	,357	,731
N69 69 - negirano: potrebuje prisotnost vzgojiteljice-učiteljice, da dobro funkcionira	34,5522	35,302	,492	,706
N70 70 - negirano: prosi za pomoč tudi takrat, ko to ni potrebno	33,9254	38,024	,380	,724
N72 72 - negirano: joka brez pravega razloga	33,5597	40,459	,279	,736
N75 75 - negirano: v novih situacijah se oklepa vzgojiteljice-učiteljice	33,8507	37,917	,423	,719
N79 79 - negirano: joka, ko starši odidejo	33,3657	43,121	,133	,747

>>> SOCIALNA KOMPETENTNOST

Cronbach's Alpha	N of Items
,952	40

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P1 1 - navdušeno pokaže, kaj zna zapeti, kako se igra ali druge spretnosti	64,3284	980,914	,443	,952
P12 12 - zlahka se smeji	64,6716	976,869	,548	,951
P15 15 - je dobro razpoložen	64,7388	977,503	,640	,951
P17 17 - ko mu nekaj uspe, je zadovoljen	65,5597	997,812	,521	,952
P26 26 - je aktiven, pripravljen na igro	64,7164	985,603	,481	,952
P5 5 - je radoveden	64,6940	984,364	,502	,952
P9 9 - gleda vas v oči, ko se z vami pogovarja	64,9478	970,757	,571	,951
P13 13 - zlahka se prilagaja novim situacijam	64,3134	967,525	,653	,951
P20 20 - je samozavesten	64,4851	992,252	,395	,952
P21 21 - raziskuje svojo okolico	64,6119	983,728	,520	,951
P3 3 - negirano: hitro zazna in razume težave drugih	64,3358	967,202	,684	,950
P16 16 - je strpen, potrpežljiv	64,6791	964,701	,725	,950
P18 18 - če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv	64,8657	971,155	,628	,951
P22 22 - ko naleti na težave se ne razburi	64,2463	974,728	,479	,952
P29 29 - pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo	64,4851	977,785	,574	,951
P37 37 - otroci ga vabijo k igri	64,4254	983,118	,461	,952
P41 41 - negirano: vključi se v vsako otroško zabavo	64,6119	979,081	,602	,951
P52 52 - začenja z igro ali daje predloge za igro drugim otrokom	63,7761	969,754	,543	,951
P56 56 - uživa v igri z drugimi otroki	64,9627	989,931	,484	,952
P58 58 - zlahka dela v skupini	64,2090	969,249	,668	,951
P35 35 - kadar je sprt z drugimi otroki, se z njimi dogovarja o rešitvi	63,8731	952,217	,727	,950
P39 39 - upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari	64,5224	975,439	,629	,951
P48 48 - pazi na igranje, učne potrebščine in šolske stvari	64,5522	990,009	,406	,952
P50 50 - pozoren je do mlajših otrok	64,5896	965,883	,690	,950
P51 51 - ostaja miren, ko pride do sporov v skupini	64,2239	971,634	,506	,952
P43 43 - pri skupinskih dejavnostih sodeluje z drugimi otroki	64,5896	976,936	,663	,951
P45 45 - ko ima drug otrok težave, ga tolaži in mu pomaga	64,2836	958,295	,694	,950
P53 53 - sam se spontano opraviči drugemu otroku za težave, ki mu jih povzroči	64,2239	951,408	,753	,950
P55 55 - sam od sebe pomaga pobirati stvari ali igranje drugemu otroku	63,9254	958,972	,664	,950
P60 60 - stvari deli z drugimi otroki	64,6866	971,525	,678	,951
P63 63 - pomaga vzgojiteljici-učiteljici pri vsakodnevnih opravilih	64,1716	965,121	,572	,951
P66 66 - pripravljen je na kompromis, če mu pojasnimo razloge	65,3134	979,901	,633	,951
P68 68 - hitro preneha govoriti, če mu rečemo	64,7239	986,502	,400	,952
P78 78 - ko se vzgojiteljica-učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme	65,1045	980,290	,603	,951
P80 80 - kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje	65,4030	988,949	,532	,951
P61 61 - kadar se udari ali pade, se hitro pomiri	64,7910	1001,445	,213	,954
P64 64 - je vztrajen pri reševanju svojih težav	64,1940	965,330	,666	,951
P67 67 - svoje želje izraža jasno in neposredno	64,5149	976,222	,536	,951
P73 73 - je samostojen, sam si organizira dejavnosti	64,7313	972,814	,580	,951
P76 76 - ko v vrtec-šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike	63,7761	972,190	,525	,952

>>> PONOTRANJANJE TEŽAV

Cronbach's Alpha	N of Items
,886	20

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P2 2 - na obrazu ima nevtralen obraz	16,1269	138,788	,688	,874
P6 6 - videti je utrujen	16,1642	146,469	,528	,880
P14 14 - zlahka se začne dolgočasiti in pokaže malo zanimanja za igro	15,8358	145,146	,500	,881
P19 19 - ko joka, ga je težko potolažiti	16,4403	153,767	,208	,890
P24 24 - videti je žalosten, nesrečen, potr	16,3881	140,811	,674	,875
P4 4 - v vrtcu-šoli se polula in pokaka v hlače	17,2015	161,185	-,014	,889
P11 11 - je zaskrbljen	15,9627	145,089	,603	,878
P23 23 - je plašen, boječ	15,9030	141,487	,494	,882
P25 25 - je tesnoben, živčen	16,7090	148,990	,404	,883
P28 28 - v skupini je zadržan	15,6194	130,644	,711	,873
P34 34 - ni dejaven, temveč le opazuje druge otroke pri igri	16,2239	136,250	,808	,870
P36 36 - ostaja sam, ločen od skupine	16,3582	138,277	,718	,873
P38 38 - ne odziva se, ko ga drugi otroci vabijo k igri	16,7910	149,460	,598	,879
P49 49 - v skupinskih dejavnostih ni aktiven	16,1045	137,538	,769	,871
P57 57 - v skupini ostaja neopažen	15,9925	137,286	,646	,875
P69 69 - potrebuje prisotnost vzgojiteljice-učiteljice, da dobro funkcionira	15,9851	150,646	,313	,887
P70 70 - prosi za pomoč tudi takrat, ko to ni potrebno	16,6119	153,322	,280	,887
P72 72 - joka brez pravega razloga	16,9776	157,135	,187	,888
P75 75 - v novih situacijah se oklepa vzgojiteljice-učiteljice	16,6866	153,736	,284	,886
P79 79 - joka, ko starši odidejo	17,1716	160,249	,130	,888

>>> POZUNANJANJE TEŽAV

Cronbach's Alpha	N of Items
,924	20

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P7 7 - v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive	14,2687	188,454	,331	,925
P8 8 - če ga zmotimo pri opravljanju njegovih dejavnosti, se razjezi	14,3433	176,197	,645	,919
P10 10 - je razdražljiv, hitro se razjezi	14,2463	169,435	,796	,915
P27 27 - hitro negoduje	14,3657	171,692	,731	,917
P30 30 - zlahka kriči, vpije	14,3433	179,941	,524	,922
P31 31 - teži k temu, da se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega	14,8731	183,360	,640	,919
P32 32 - sili druge otroke, da delajo stvari, ki jih nočejo	14,7761	182,310	,647	,919
P42 42 - tepe, grize in brca otroke	15,0224	189,496	,572	,921
P44 44 - z otroki prihaja v spore	13,9179	176,332	,758	,916
P59 59 - ko poškoduje druge otroke, kaže zadovoljstvo	15,0896	190,639	,663	,921
P33 33 - ni mu prav, če vzgojiteljica-učiteljica posveča pozornost drugemu otroku	14,3657	191,933	,222	,927
P40 40 - sledi le svojim interesom in ne prepozna interesov drugih	14,3507	181,207	,602	,920
P46 46 - vedno hoče biti prvi	13,9328	171,823	,655	,919
P47 47 - igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi	14,4254	180,878	,644	,919
P54 54 - kar naprej tekmuje z drugimi	14,0672	174,965	,664	,918
P62 62 - kadar je jezen na vzgojiteljico-učiteljico, jo udari in uničuje stvari	15,0448	189,787	,433	,923
P65 65 - ne meni se za vzgojiteljico-učiteljico	14,6866	185,841	,555	,921
P71 71 - nasprotuje predlogom vzgojiteljice-učiteljice	14,7463	183,243	,688	,919
P74 74 - ko ga vzgojiteljica-učiteljica graja, trmoglavi	14,5522	175,798	,669	,918
P77 77 - ne zmeni se za navodila, temveč dela stvari po svoje	14,4030	179,731	,630	,919

>>> T-TESTI ZA NEODVISNE VZORCE (TEMELJNE LESTVICE)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
LIKART_A POTRTOST-VESELJE	Equal variances assumed	1,124	,291	-1,059	132	,292	-,17188	,16232	-,49296	,14919
	Equal variances not assumed			-,988	55,189	,327	-,17188	,17397	-,52049	,17673
LIKART_B ANKSIOZNOST-ZAUP LJIVOST	Equal variances assumed	1,171	,281	-,546	132	,586	-,08583	,15708	-,39654	,22489
	Equal variances not assumed			-,521	57,278	,604	-,08583	,16467	-,41554	,24389
LIKART_C JEZA-STRPNOST	Equal variances assumed	1,624	,205	1,153	132	,251	,21616	,18750	-,15473	,58704
	Equal variances not assumed			1,255	74,380	,214	,21616	,17229	-,12711	,55942
LIKART_D OSAMLJENOST-VKLJUČEVANJE	Equal variances assumed	,737	,392	,204	132	,839	,03923	,19211	-,34078	,41924
	Equal variances not assumed			,189	54,621	,851	,03923	,20721	-,37610	,45456
LIKART_E AGRESIVNOST-MIRNOST	Equal variances assumed	,850	,358	-,111	132	,912	-,01735	,15634	-,32659	,29190
	Equal variances not assumed			-,122	75,565	,904	-,01735	,14265	-,30149	,26680
LIKART_F EGOIZEM-PROSOCIALNOST	Equal variances assumed	,514	,475	,007	132	,995	,00119	,17275	-,34052	,34290
	Equal variances not assumed			,007	70,687	,994	,00119	,16245	-,32276	,32514
LIKART_G NASPROTOVANJE-SODELOVANJE	Equal variances assumed	,343	,559	-,849	132	,397	-,13362	,15729	-,44476	,17753
	Equal variances not assumed			-,844	61,688	,402	-,13362	,15825	-,44998	,18275
LIKART_H ODVISNOST-SAMOSTOJNOST	Equal variances assumed	,830	,364	,965	132	,336	,12426	,12876	-,13044	,37897
	Equal variances not assumed			1,015	69,002	,314	,12426	,12247	-,12006	,36859

>>> T-TESTI ZA NEODVISNE VZORCE (SESTAVLJENE LESTVICE)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
soc_kompetentnost	Equal variances assumed	1,273	,261	-,023	132	,982	-,00360	,15678	-,31373	,30653
	Equal variances not assumed			-,025	72,024	,980	-,00360	,14617	-,29499	,28779
ponotranjanje_tezav	Equal variances assumed	3,098	,081	,489	132	,626	,06066	,12406	-,18474	,30606
	Equal variances not assumed			,446	53,307	,657	,06066	,13588	-,21184	,33315
pozunanjanje_tezav	Equal variances assumed	,003	,954	-,373	132	,710	-,05153	,13823	-,32496	,22190
	Equal variances not assumed			-,386	66,918	,701	-,05153	,13343	-,31786	,21480

>>> T-TESTI ZA NEODVISNE VZORCE (OSNOVNE LESTVICE)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference			Lower	Upper
P1 1 - navdušeno pokaže, kaj zna zapeti, kako se igra ali druge spretnosti	Equal variances assumed	,602	,439	-,330	132	,742	-,09751	,29507			-,68119	,48618
	Equal variances not assumed			-,323	59,907	,748	-,09751	,30160			-,70081	,50580
P12 12 - zlahka se smeji	Equal variances assumed	,470	,494	-,785	132	,434	-,20465	,26066			-,72026	,31096
	Equal variances not assumed			-,806	65,639	,423	-,20465	,25401			-,71185	,30255
P15 15 - je dobro razporejen	Equal variances assumed	,187	,666	-,732	132	,466	-,16497	,22542			-,61087	,28094
	Equal variances not assumed			-,704	58,142	,484	-,16497	,23429			-,63393	,30400
P17 17 - ko mu nekaj uspe, je zadovoljen	Equal variances assumed	,011	,916	-,939	132	,349	-,14796	,15752			-,45954	,16363
	Equal variances not assumed			-,916	59,514	,364	-,14796	,16159			-,47124	,17532
P26 26 - je aktiven, pripravljen na igro	Equal variances assumed	2,773	,098	-,1172	132	,243	-,28628	,24424			-,76941	,19685
	Equal variances not assumed			-,1044	51,305	,302	-,28628	,27433			-,83695	,26439
N2 2 - negirano: na obrazu ima nevtralen obraz	Equal variances assumed	,253	,616	-,991	132	,323	-,24717	,24938			-,74046	,24613
	Equal variances not assumed			-,981	61,177	,331	-,24717	,25201			-,75106	,25673
N6 6 - negirano: videti je utrujen	Equal variances assumed	1,962	,164	,424	132	,672	,09467	,22344			-,34731	,53665
	Equal variances not assumed			,405	57,411	,687	,09467	,23392			-,37368	,56303
N14 14 - negirano: zlahka se začne dolgočasiti in pokaže malo zanimanja za igro	Equal variances assumed	,768	,382	-,1464	132	,146	-,34297	,23426			-,80637	,12042
	Equal variances not assumed			-,1414	58,540	,163	-,34297	,24254			-,82838	,14244
N19 19 - negirano: ko joka, ga je težko potolažiti	Equal variances assumed	,020	,889	,064	132	,949	,01644	,25884			-,49557	,52845
	Equal variances not assumed			,060	56,854	,952	,01644	,27253			-,52932	,56220
N24 24 - negirano: videti je žalosten, nesrečen, potr	Equal variances assumed	2,323	,130	-,1473	132	,143	-,33844	,22970			-,79281	,11594
	Equal variances not assumed			-,1311	51,275	,196	-,33844	,25811			-,85655	,17968
P5 5 - je radoveden	Equal variances assumed	,048	,827	,042	132	,967	,01020	,24316			-,47080	,49120
	Equal variances not assumed			,042	63,456	,966	,01020	,24105			-,47143	,49184
P9 9 - gleda vas v oči, ko se z vami pogovarja	Equal variances assumed	,237	,627	-,513	132	,609	-,14683	,28627			-,71310	,41944
	Equal variances not assumed			-,507	61,053	,614	-,14683	,28960			-,72591	,43226
P13 13 - zlahka se prilagaja novim situacijam	Equal variances assumed	2,421	,122	-,1289	132	,200	-,34297	,26617			-,86949	,18355
	Equal variances not assumed			-,1194	54,546	,238	-,34297	,28734			-,91892	,23298
P20 20 - je samozavesten	Equal variances assumed	1,575	,212	,277	132	,782	,06803	,24529			-,41718	,55324
	Equal variances not assumed			,259	55,389	,796	,06803	,26232			-,45759	,59365
P21 21 - raziskuje svojo okolico	Equal variances assumed	,662	,417	,673	132	,502	,16043	,23854			-,31142	,63228
	Equal variances not assumed			,705	68,597	,483	,16043	,22752			-,29350	,61436
N4 4 - negirano: v vrtcu-šoli se polula in pokaka v hlače	Equal variances assumed	4,776	,031	1,058	132	,292	,03061	,02893			-,02661	,08783
	Equal variances not assumed			1,750	97,000	,083	,03061	,01749			-,00410	,06533
N11 11 - negirano: je zaskrbljen	Equal variances assumed	,207	,650	-,489	132	,626	-,09864	,20185			-,49793	,30065
	Equal variances not assumed			-,471	58,380	,639	-,09864	,20931			-,51756	,32028
N23 23 - negirano: je plašen, boječ	Equal variances assumed	3,890	,051	-,772	132	,441	-,23186	,30029			-,82587	,36215
	Equal variances not assumed			-,719	55,070	,475	-,23186	,32227			-,87769	,41397
N25 25 - negirano: je tesnoben, živčen	Equal variances assumed	2,016	,158	-,1273	132	,205	-,29819	,23424			-,76153	,16516
	Equal variances not assumed			-,1164	53,414	,250	-,29819	,25622			-,81201	,21564

N28 28 - negirano: v skupini je zadržan	Equal variances assumed	1,856	,175	-,027	132	,978	-,00907	,33242	-,66663	,64849
	Equal variances not assumed			-,026	57,047	,979	-,00907	,34931	-,70854	,69040
P3 3 - hitro zazna in razume težave drugih	Equal variances assumed	,286	,594	,024	132	,981	,00624	,25814	-,50439	,51686
	Equal variances not assumed			,025	65,800	,980	,00624	,25125	-,49542	,50790
P16 16 - je strpen, potrpežljiv	Equal variances assumed	,108	,742	,120	132	,905	,03061	,25467	-,47316	,53438
	Equal variances not assumed			,121	62,890	,904	,03061	,25364	-,47626	,53748
P18 18 - če ga prekinemo ali zmotimo pri njegovi dejavnosti, je potrpežljiv	Equal variances assumed	5,095	,026	2,088	132	,039	,53515	,25633	,02810	1,04219
	Equal variances not assumed			2,215	70,352	,030	,53515	,24159	,05335	1,01695
P22 22 - ko naleti na težave se ne razburi	Equal variances assumed	,312	,577	,900	132	,370	,28061	,31170	-,33597	,89719
	Equal variances not assumed			,884	60,315	,380	,28061	,31741	-,35424	,91547
P29 29 - pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo	Equal variances assumed	1,414	,237	,093	132	,926	,02268	,24455	-,46107	,50642
	Equal variances not assumed			,087	55,559	,931	,02268	,26104	-,50035	,54570
N7 7 - negirano: v vsaki stvari vidi težave, ki se mu zdijo nepremostljive	Equal variances assumed	1,869	,174	1,474	132	,143	,32143	,21806	-,10991	,75277
	Equal variances not assumed			1,667	81,296	,099	,32143	,19281	-,06219	,70504
N8 8 - negirano: če ga zmotimo pri opravljanju njegovih dejavnosti, se razjezi	Equal variances assumed	,690	,408	,771	132	,442	,20465	,26531	-,32016	,72946
	Equal variances not assumed			,818	70,192	,416	,20465	,25032	-,29458	,70388
N10 10 - negirano: je razdražljiv, hitro se razjezi	Equal variances assumed	2,400	,124	1,313	132	,191	,35204	,26806	-,17821	,88230
	Equal variances not assumed			1,407	71,869	,164	,35204	,25017	-,14669	,85077
N27 27 - negirano: hitro negoduje	Equal variances assumed	,095	,758	,703	132	,483	,18878	,26841	-,34217	,71972
	Equal variances not assumed			,723	65,885	,472	,18878	,26108	-,33251	,71006
N30 30 - negirano: zlahka kriči, vpije	Equal variances assumed	,108	,743	,865	132	,389	,21939	,25368	-,28242	,72120
	Equal variances not assumed			,841	59,213	,404	,21939	,26097	-,30277	,74155
P37 37 - otroci ga vabijo k igri	Equal variances assumed	8,508	,004	,534	132	,594	,14229	,26661	-,38509	,66967
	Equal variances not assumed			,477	51,561	,636	,14229	,29846	-,45673	,74131
P41 41 - vključi se v vsako otroško zabavo	Equal variances assumed	,028	,868	-,785	132	,434	-,18141	,23107	-,63848	,27567
	Equal variances not assumed			-,785	62,383	,435	-,18141	,23110	-,64331	,28050
P52 52 - začena z igro ali daje predloge za igro drugim otrokom	Equal variances assumed	,964	,328	1,416	132	,159	,42971	,30339	-,17043	1,02984
	Equal variances not assumed			1,382	59,614	,172	,42971	,31094	-,19235	1,05176
P56 56 - uživa v igri z drugimi otroki	Equal variances assumed	1,861	,175	,805	132	,422	,17460	,21694	-,25452	,60373
	Equal variances not assumed			,828	66,016	,410	,17460	,21080	-,24628	,59548
P58 58 - zlahka dela v skupini	Equal variances assumed	1,375	,243	,858	132	,392	,21769	,25373	-,28422	,71960
	Equal variances not assumed			,825	58,058	,413	,21769	,26394	-,31063	,74601
N34 34 - negirano: ni dejaven, temveč le opazuje druge otroke pri igri	Equal variances assumed	,827	,365	-,157	132	,876	-,03798	,24226	-,51719	,44123
	Equal variances not assumed			-,143	53,357	,887	-,03798	,26517	-,56977	,49381
N36 36 - negirano: ostaja sam, ločen od skupine	Equal variances assumed	12,462	,001	-	132	,293	-,25964	,24570	-,74566	,22639
	Equal variances not assumed			1,057	46,030	,390	-,25964	,29910	-,86169	,34242
N38 38 - negirano: ne odziva se, ko ga drugi otroci vabijo k igri	Equal variances assumed	,006	,937	,149	132	,882	,02211	,14874	-,27211	,31632
	Equal variances not assumed			,153	65,675	,879	,02211	,14490	-,26722	,31144
N49 49 - negirano: v skupinskih dejavnostih ni aktiven	Equal variances assumed	6,606	,011	-,653	132	,515	-,16553	,25330	-,66659	,33553
	Equal variances not assumed			-,559	48,511	,579	-,16553	,29604	-,76059	,42952
N57 57 - negirano: v skupini ostaja neopažen	Equal variances assumed	1,330	,251	,179	132	,858	,05045	,28169	-,50675	,60766
	Equal variances not assumed			,170	56,853	,866	,05045	,29659	-,54350	,64440
P35 35 - kadar je sprt z drugimi otroki, se z njimi dogovarja o rešitvi	Equal variances assumed	3,139	,079	-,394	132	,695	-,12075	,30682	-,72767	,48618
	Equal variances not assumed			-,363	54,168	,718	-,12075	,33266	-,78765	,54615
P39 39 - upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari	Equal variances assumed	,129	,720	-	132	,299	-,24887	,23843	-,72051	,22277
	Equal variances not assumed			1,044	62,457	,300	-,24887	,23831	-,72518	,22745
P48 48 - pazi na igrače, učne potrebščine in šolske stvari	Equal variances assumed	,282	,596	,353	132	,724	,09014	,25518	-,41463	,59490
	Equal variances not assumed			,356	63,204	,723	,09014	,25348	-,41637	,59665
P50 50 - pozoren je do mlajših otrok	Equal variances assumed	,254	,615	-	132	,110	-,41667	,25907	-,92913	,09579

	Equal variances not assumed			-	61,855	,114	-,41667	,26026	-,93695	,10362
	Equal variances assumed	,426	,515	,023	132	,981	,00737	,31504	-,61581	,63055
P51 51 - ostaja miren, ko pride do sporov v skupini	Equal variances not assumed			,025	69,419	,980	,00737	,29879	-,58864	,60338
	Equal variances assumed	7,495	,007	1,445	132	,151	,25454	,17619	-,09398	,60305
N31 31 - negirano: teži k temu, da se pretepa z otroki, ki so šibkejši od njega	Equal variances not assumed			1,829	107,272	,070	,25454	,13915	-,02130	,53037
	Equal variances assumed	,822	,366	-,775	132	,440	-,14456	,18650	-,51348	,22436
N32 32 - negirano: sili druge otroke, da delajo stvari, ki jih nočejo	Equal variances not assumed			-,728	55,838	,469	-,14456	,19848	-,54219	,25307
	Equal variances assumed	3,944	,049	1,020	132	,310	,12642	,12397	-,11880	,37163
N42 42 - negirano: tepe, grize in brca otroke	Equal variances not assumed			1,267	102,399	,208	,12642	,09980	-,07152	,32435
	Equal variances assumed	2,939	,089	1,229	132	,221	,28231	,22962	-,17191	,73653
N44 44 - negirano: z otroki prihaja v spore	Equal variances not assumed			1,401	82,746	,165	,28231	,20154	-,11856	,68319
	Equal variances assumed	,001	,971	-,035	132	,972	-,00340	,09654	-,19436	,18756
N59 59 - negirano: ko poškoduje druge otroke, kaže zadovoljstvo	Equal variances not assumed			-,038	70,833	,970	-,00340	,09070	-,18426	,17745
	Equal variances assumed	,810	,370	,177	132	,860	,03912	,22103	-,39810	,47633
P43 43 - pri skupinskih dejavnostih sodeluje z drugimi otroki	Equal variances not assumed			,168	56,838	,867	,03912	,23276	-,42700	,50523
	Equal variances assumed	3,135	,079	,135	132	,893	,03968	,29383	-,54155	,62092
P45 45 - ko ima drug otrok težave, ga tolaži in mu pomaga	Equal variances not assumed			,146	73,213	,884	,03968	,27192	-,50224	,58160
	Equal variances assumed	,247	,620	,025	132	,980	,00737	,30007	-,58620	,60094
P53 53 - sam se spontano opraviči drugemu otroku za težave, ki mu jih povzroči	Equal variances not assumed			,026	69,962	,979	,00737	,28356	-,55817	,57291
	Equal variances assumed	1,314	,254	-,258	132	,797	-,07823	,30279	-,67718	,52071
P55 55 - sam od sebe pomaga pobirati stvari ali igrače drugemu otroku	Equal variances not assumed			-,274	70,105	,785	-,07823	,28585	-,64832	,49186
	Equal variances assumed	,209	,648	-,547	132	,585	-,13152	,24050	-,60725	,34421
P60 60 - stvari deli z drugimi otroki	Equal variances not assumed			-,537	60,221	,594	-,13152	,24512	-,62179	,35875
	Equal variances assumed	,033	,855	,524	132	,601	,11281	,21523	-,31293	,53855
N33 33 - negirano: ni mu prav, če vzgojiteljica-učiteljica posveča pozornost drugemu otroku	Equal variances not assumed			,554	69,769	,581	,11281	,20364	-,29337	,51899
	Equal variances assumed	,667	,415	-,808	132	,421	-,17063	,21117	-,58835	,24708
N40 40 - negirano: sledi le svojim interesom in ne prepozna interesov drugih	Equal variances not assumed			-,763	56,292	,449	-,17063	,22365	-,61860	,27733
	Equal variances assumed	,354	,553	-,316	132	,753	-,09297	,29428	-,67509	,48915
N46 46 - negirano: vedno hoče biti prvi	Equal variances not assumed			-,313	61,139	,756	-,09297	,29748	-,68780	,50186
	Equal variances assumed	,089	,766	1,095	132	,276	,22109	,20197	-,17843	,62060
N47 47 - negirano: igrač in drugih stvari noče deliti z drugimi	Equal variances not assumed			1,150	68,921	,254	,22109	,19221	-,16236	,60454
	Equal variances assumed	,723	,397	,252	132	,801	,06519	,25850	-,44614	,57652
N54 54 - negirano: kar naprej tekmuje z drugimi	Equal variances not assumed			,265	69,014	,792	,06519	,24584	-,42525	,55564
	Equal variances assumed	,094	,760	-,259	132	,796	-,08050	,31115	-,69598	,53499
P63 63 - pomaga vzgojiteljici-učiteljici pri vsakodnevnih opravilih	Equal variances not assumed			-,264	64,946	,793	-,08050	,30483	-,68929	,52829
	Equal variances assumed	1,133	,289	-,707	132	,481	-,15306	,21637	-,58107	,27494
P66 66 - pripravljen je na kompromis, če mu pojasnimo razloge	Equal variances not assumed			-,713	63,423	,478	-,15306	,21455	-,58175	,27562
	Equal variances assumed	,092	,762	-,376	132	,707	-,10658	,28340	-,66718	,45403
P68 68 - hitro preneha govoriti, če mu rečemo	Equal variances not assumed			-,378	62,981	,707	-,10658	,28204	-,67018	,45703
	Equal variances assumed	,405	,526	-	132	,272	-,24717	,22384	-,68994	,19561
P78 78 - ko se vzgojiteljica-učiteljica vključi v njegovo igro, to sprejme	Equal variances not assumed			-	58,663	,290	-,24717	,23148	-,71041	,21608
	Equal variances assumed	,000	,990	,139	132	,890	,02834	,20464	-,37645	,43314
P80 80 - kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje	Equal variances not assumed			,139	62,762	,890	,02834	,20402	-,37939	,43608
	Equal variances assumed	,619	,433	,372	132	,711	,05782	,15552	-,24982	,36547
N62 62 - negirano: kadar je jezen na vzgojiteljico-učiteljico, jo udari in uničuje stvari	Equal variances not assumed			,433	87,514	,666	,05782	,13339	-,20728	,32293
	Equal variances assumed	,057	,812	-	132	,145	-,25000	,17069	-,58763	,08763
N65 65 - negirano: ne meni se za vzgojiteljico-učiteljico	Equal variances not assumed			-	69,120	,128	-,25000	,16221	-,57360	,07360

N71 71 - negirano: nasprotuje predlogom vzgojiteljice-učiteljice	Equal variances assumed	1,051	,307	-,848	132	,398	-,14172	,16703	-,47213	,18869
	Equal variances not assumed			-,840	61,196	,404	-,14172	,16877	-,47917	,19573
N74 74 - negirano: ko ga vzgojiteljica-učiteljica graja, trmoglati	Equal variances assumed	5,421	,021	-	132	,123	-,46712	,30075	-	,12779
	Equal variances not assumed			1,553	52,624	,166	-,46712	,33216	1,06203	,19921
N77 77 - negirano: ne zmeni se za navodila, temveč dela stvari po svoje	Equal variances assumed	,028	,867	,109	132	,914	,02381	,21921	-,40981	,45743
	Equal variances not assumed			,108	61,795	,914	,02381	,22034	-,41667	,46429
P61 61 - kadar se udari ali pade, se hitro pomiri	Equal variances assumed	,824	,366	,096	132	,924	,02948	,30646	-,57674	,63569
	Equal variances not assumed			,090	55,269	,929	,02948	,32817	-,62812	,68707
P64 64 - je vztrajen pri reševanju svojih težav	Equal variances assumed	,016	,901	2,162	132	,032	,57993	,26828	,04924	1,11062
	Equal variances not assumed			2,137	61,065	,037	,57993	,27138	,03729	1,12257
P67 67 - svoje želje izraža jasno in neposredno	Equal variances assumed	,180	,672	-,039	132	,969	-,01077	,27396	-,55268	,53114
	Equal variances not assumed			-,040	63,247	,969	-,01077	,27204	-,55436	,53281
P73 73 - je samostojen, sam si organizira dejavnosti	Equal variances assumed	4,764	,031	1,253	132	,212	,33900	,27053	-,19614	,87414
	Equal variances not assumed			1,369	75,015	,175	,33900	,24765	-,15435	,83235
P76 76 - ko v vrtec-šolo pridejo novi ljudje, začne z njimi vzpostavljati stike	Equal variances assumed	8,193	,005	-,717	132	,475	-,21599	,30131	-,81201	,38004
	Equal variances not assumed			-,819	83,365	,415	-,21599	,26364	-,74033	,30836
N69 69 - negirano: potrebuje prisotnost vzgojiteljice-učiteljice, da dobro funkcionira	Equal variances assumed	7,829	,006	1,421	132	,158	,32653	,22982	-,12807	,78113
	Equal variances not assumed			1,633	84,557	,106	,32653	,19991	-,07097	,72403
N70 70 - negirano: prosi za pomoč tudi takrat, ko to ni potrebno	Equal variances assumed	,093	,761	,992	132	,323	,19104	,19256	-,18985	,57194
	Equal variances not assumed			,935	56,096	,354	,19104	,20436	-,21832	,60041
N72 72 - negirano: joka brez pravega razloga	Equal variances assumed	,604	,439	-,298	132	,766	-,04308	,14476	-,32943	,24326
	Equal variances not assumed			-,252	47,915	,802	-,04308	,17075	-,38642	,30025
N75 75 - negirano: v novih situacijah se oklepa vzgojiteljice-učiteljice	Equal variances assumed	,309	,579	,489	132	,626	,08900	,18199	-,27099	,44900
	Equal variances not assumed			,520	70,663	,605	,08900	,17118	-,25234	,43034
N79 79 - negirano: joka, ko starši odidejo	Equal variances assumed	3,066	,082	-,855	132	,394	-,04252	,04971	-,14084	,05581
	Equal variances not assumed			-,658	42,719	,514	-,04252	,06460	-,17282	,08779

>>> HI-KVADRAT TESTI

Crosstab

			MONTESORI		
			1 Montessori vrtec	2 primerjalna skupina	Total
SPOL	1 deklice	Count	17	46	63
		% within MONTESORI	47,2%	46,9%	47,0%
		Adjusted Residual	,0	,0	
	2 dečki	Count	19	52	71
		% within MONTESORI	52,8%	53,1%	53,0%
		Adjusted Residual	,0	,0	
Total	Count	36	98	134	
	% within MONTESORI	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,001(b)	1	,977	1,000	,565	
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,001	1	,977	1,000	,565	
Fisher's Exact Test				1,000	,565	
Linear-by-Linear Association	,001(c)	1	,977	1,000	,565	,154
N of Valid Cases	134					

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,93.

c. The standardized statistic is ,029.

Crosstab

			MONTESORI		Total
			1 Montessori vrtec	2 primerjalna skupina	
RAZRED	1	Count	15	32	47
		% within MONTESORI	41,7%	32,7%	35,1%
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
	2	Count	10	33	43
		% within MONTESORI	27,8%	33,7%	32,1%
		Adjusted Residual	-,6	,6	
	3	Count	6	17	23
		% within MONTESORI	16,7%	17,3%	17,2%
		Adjusted Residual	-,1	,1	
	4	Count	5	16	21
		% within MONTESORI	13,9%	16,3%	15,7%
		Adjusted Residual	-,3	,3	
Total	Count	36	98	134	
	% within MONTESORI	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	1,002(a)	3	,801	,813		
Likelihood Ratio	,992	3	,803	,813		
Fisher's Exact Test	,989			,823		
Linear-by-Linear Association	,490(b)	1	,484	,525	,274	,058
N of Valid Cases	134					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,64.

b. The standardized statistic is ,700.

Crosstab

			MONTESORI		Total
			1 Montessori vrtec	2 primerjalna skupina	
starost2	7,00	Count	11	27	38
		% within MONTESORI	33,3%	29,0%	30,2%
		Adjusted Residual	,5	-,5	
	8,00	Count	9	30	39
		% within MONTESORI	27,3%	32,3%	31,0%
		Adjusted Residual	-,5	,5	
	9,00	Count	8	17	25
		% within MONTESORI	24,2%	18,3%	19,8%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
	10,00	Count	4	18	22
		% within MONTESORI	12,1%	19,4%	17,5%
		Adjusted Residual	-,9	,9	
	11,00	Count	1	1	2
		% within MONTESORI	3,0%	1,1%	1,6%
		Adjusted Residual	,8	-,8	
Total	Count	33	93	126	
	% within MONTESORI	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,098(a)	4	,718	,728		
Likelihood Ratio	2,068	4	,723	,793		
Fisher's Exact Test	2,499			,640		
Linear-by-Linear Association	,093(b)	1	,761	,788	,418	,069
N of Valid Cases	126					

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

b. The standardized statistic is ,305.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,884 ^a	2	,004
Likelihood Ratio	12,104	2	,002
Linear-by-Linear Association	10,783	1	,001
N of Valid Cases	113		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,68.