

## **ВЪВЕДЕНИЕ В МОНТЕСОРИ МЕТОДА**

**Автор: Барбара Айзъкс,**

**академичен директор**

**Международен обучителен център “Монтесори”, Великобритания**

**(Montessori Centre International, UK)**

Монтесори описва детското развитие на фази, всяка от които е уникална и много важна за съзряването на детето. Всяка фаза трябва да бъде подкрепяна от средата, която насърчава и развива индивидуалността на всяко дете, като средата включва възрастните и останалите деца. Методът на Монтесори за детско образование има три основни компонента:

- детето
- благоприятната среда
- учителят

Връзката между детето, учителя и средата непрекъснато се развива и променя, защото се базира на наблюденията над децата. Вечно развиващата се връзка между трите компонента и тяхното взаимодействие представлява това, което днес наричаме метода Монтесори.

### **ДЕТЕТО**

Монтесори разбира и оценява, че всяко дете има своя индивидуалност и уникален потенциал. Тя защитава тезата, че възрастните трябва да проявяват доверие в способностите на детето да учи и възприема околната и културна среда, в която израства и така да се превръща във възрастен. Монтесори възприема детето като носител на социалните промени на планетата.

Монтесори вярва, че детското развитие следва определени фази, всяка от които има свои уникални свойства и характеристики. Нуждите на детето трябва да бъдат подкрепяни от средата и от стратегиите, които възрастните използват за неговото обучение.

Всяка фаза се характеризира и с физически промени в тялото, особено зъбите: загубата на млечните резци около 6 години, загубата на млечните кътници около 12 и поникването на мъдреците около 18 години, когато започва периодът на възрастния индивид. Трите фази са:

- попиващия ум – от зачеването до шест години (от зачеването до три години – несъзнателния попиващ ум; от три до шест години – съзнателния попиващ ум)
- детство – от шест до дванайсет години (считано за спокойно и отдадено на ученето)
- юношество – дванайсет до осемнайсет години (дванайсет - петнайсет години е непредвидима фаза)

Възрастовите рамки са приблизителни и осигуряват доста гъвкави насоки за развитието на всяко дете, отчитайки неговата уникална същност.

### **Попиващият ум**

Попиващият ум е период на огромен потенциал за развитието на индивида. Човешките същества се нуждаят от стимулация и възможности за развитие на ума чрез активно учене и изследване, както и усъвършенстване на сетивата. Фундаменталният принцип на тази фаза е възприемането на детето като спонтанен ученик, движен от вътрешна потребност/енергия, която Монтесори (1988а) нарича с термина „*horme*“. Гръцката дума обозначава естественото влечение на детето да се развива, което Брус (2005) нарича само-мотивация.

Характерно за попиващия ум са трите подфази на развитие или, както Монтесори (1988а) ги нарича „периоди на прераждане“:

- физическия ембрион – когато се оформя физическото тяло на детето в утробата, пренаталната фаза на живота
- духовния ембрион – периодът след раждането, когато се заражда уникалната природа на всяко човешко същество. Монтесори често говори за зараждащата се детска индивидуалност именно във връзка с тази подфаза на развитие
- социалния ембрион – когато детето е готово да посрещне социалните аспекти на живота, постепенно осъзнава социалните условия на своята култура, както и нуждите и чувствата на другите около него

Забелязва се, че през първата фаза от живота си децата са склонни да придобиват различни умения и способности. Монтесори нарича това тяхно предразположение „чувствителни/сензитивни периоди“. Те се проявяват като следствие от „човешките тенденции“ (Монтесори, 1988а), вродени характеристики на всички човешки същества, като ориентация, комуникативност, стадно чувство, творчество и въображение. „Чувствителните периоди“ (Монтесори, 1966) се проявяват когато и ако условията на средата са благоприятни за детето.

Има шест основни чувствителни периода за:

- ред
- движение
- малки детайли
- език
- усъвършенстване на сетивата
- социални аспекти на живота

Проявленията на чувствителните/сензитивните периоди трябва да бъдат основен фокус за учителя или човека, който се грижи за детето, когато го наблюдава, за да може да му осигури подходящи възможности за развитие и обучение. Монтесори вярва, че ако няма подходяща подкрепа от страна на възрастните, ще се пропуснат много възможности или детето няма да може да развие пълния си потенциал. Чувствителните периоди са универсални и се проявяват при всички деца навсякъде по света. Те съществуват още от раждането на детето и могат да се конкурират или да се развиват паралелно. Всеки чувствителен период достига своя връх по различно време през първите шест години от живота на детето. Например чувствителният период за език започва в утробата, когато бебето разпознава гласа на майка си. Бебетата са програмирани да реагират на човешкия говор. Те слушат внимателно преди да произнесат първата си дума. После, между осемнайсет и трийсет и шест месеца, речта на детето експлоадира, от пасивен към активен речник, появява се способност да използва граматика и синтаксис, да използва езика в съответния социален контекст и дори способност да си служи с езика, за да демонстрира чувство за хумор. Но ако децата не са изложени на богат език в околната среда, използван в различни контексти на ежедневието, потенциалните им възможности да комуникират ефективно ще бъдат ограничени от липсата на опит.

Чувствителният период за ред се наблюдава още от раждането и отразява нуждата на бебето от рутина, която осигурява предвидимост и последователност, които пък допринасят за зараждащото се чувство на сигурност. Докато децата растат, те се ориентират в къщи чрез познатите дейности и се приспособяват към тях. Например, когато излизаме на разходка, може да се изненадаме от способността на прохождащото дете да „намери пътя“ към обществената библиотека. Чувствителният период за ред му помага да запамети маршрута, който сме следвали при многото си предишни посещения на библиотеката. Към две, две и половина годишна възраст, децата са способни да намират играчки в стаята си и да ги връщат на мястото

им. Външният ред подкрепя тяхната инициативност, както и организационните им умения и способността да решават проблеми. Това са само два от споменатите чувствителни периоди. Можете да прочетете повече за чувствителните периоди в *The Secret of Childhood* и *The Absorbent Mind* (Монтесори, 1966 и 1988а), Лилард(1972) *Montessori, a Modern Approach* и Стандинг (1984) *Maria Montessori, Her Life and Work*.

Монтесори (1988а), дефинира попиващия ум като действащ на две нива:

- „подсъзнателното“ ниво през първите три години от живота, когато децата попиват неизбирателно от околната среда; период в който чувствителните периоди за ред, движение, малки детайли и език се проявяват видимо и значително в развитието на детето
- „съзнателното ниво“, отразяващо нарастващата способност на детето да организира и класифицира информация, опит и концепции. Тази фаза на попиващия ум е тясно свързана с чувствителния период за усъвършенстване на сетивата и социалните аспекти на живота. Тя е подкрепена от чувствителните периоди за ред и малки детайли.

## **Детство**

Това е втората фаза на развитие на детето, която Монтесори определя като спокойната фаза, през която детето много иска да учи и иска да се чувства част от група. Характеризиращият чувствителен период, който се проявява в тази фаза е свързан с развитието на детския морал и възприемането на културата. (Забележете, че според Монтесори културата включва не само набор от социални конвенции и преживявания. Тя се свързва също така със сфери на ученето, като например естествени науки, история и география.)

## **Юношество**

Тази трета фаза на развитие според Монтесори може да се сравни с първата фаза на живота, заради своята турбулентност, непредвидимост и непостоянство. Тя се дели от своя страна на две подфази – пубертет (от дванайсет до петнайсет години), когато Монтесори отчита огромните физически промени, които настъпват в тялото на детето и я сравнява с фазата на духовния ембрион, когато възрастните трябва да проявят голямо търпение и разбиране, за да подкрепят децата в тази възраст. Втората под-фаза на този период се нарича юношество (от петнайсет до осемнайсет години). Тук Монтесори подчертава нуждата на младия човек да намери група от приятели, с които да се идентифицира.

Възгледите на Монтесори за образованието в периода на детството и юношеството могат да бъдат разгледани в *From Childhood to Adolescence*. Монтесори учители в Съединените щати и Швеция са доразвили нейните идеи за образованието на тийнейджърите и Дейвид Кан прави обширно изследване на тази тема за *North American Montessori Association*, докато Лилард (1996) изследва обучението на деца в начална училищна възраст в *Montessori Today*.

Монтесори също говори и за четвърта фаза на развитие, която се отнася за ранните периоди на зрелостта (от осемнайсет до двадесет и четири години). Но тя не споделя никакви нови или значителни прозрения за живота на младите хора. Този текст се фокусира върху децата от раждането до шест години, в периода на попиващия ум, с особено внимание върху втората подфаза на този период, три до шест години.

## **БЛАГОПРИЯТНАТА СРЕДА**

Монтесори, също като Пиаже (1962), определя средата като основен фактор за спонтанното учене на детето. Тя вярва, че средата трябва да подкрепя цялостното развитие на детето и да предлага възможности за развитието на пълния потенциал на всеки индивид. Когато Монтесори описва благоприятната среда, тя вижда детето като активен агент на средата, а учителя като

фасилитатор на детското учене и развитие. Ролята на учителя е да организира средата така, че тя да отговаря на индивидуалните нужди на всяко дете. Наблюденията служат като ключов инструмент за идентифициране на нуждите на развитието.

Тъй като детето реагира на стимулите в обкръжаващата го среда, независимо дали това е домът, училището или детската градина, присъстващите възрастни трябва да наблюдават и интерпретират поведението, в зависимост от чувствителните периоди и съзряването на детето. Имайки предвид това, те трябва да са сигурни, че активностите, материалите, предметите и заниманията на детето в средата са подходящи за неговия етап на развитие и направляват, подкрепят и разширяват неговите възможности да учи. Възрастните, както и връстниците на детето, служат за катализатори на процеса на съзряване, докато материалите, предметите и активностите в средата подкрепят ученето на детето /вижте трудовете на Брунер (1960) и Виготски (1978) за повече детайли относно подкрепата).

### **Характеристики на подкрепящата среда**

След като разгледахме възгледите на Монтесори за характеристиките на децата в различните възрастови групи, можем да изследваме Монтесори средата. Тази среда трябва да бъде, преди всичко, безопасна за детето. Тук детската градина ще трябва да следва съответните изисквания на държавните органи за безопасност. От гледна точка на Монтесори, благоприятната среда се характеризира от:

- достъпност
- свобода на движение и избор
- лична отговорност
- истинност и природа
- красота и хармония

### **Достъпност**

Първата Къща на децата е обзаведена като детска къща, така че всичко вътре е направено с мисъл за децата. Някои аспекти на средата като липсата на чинове и учителска маса, детският размер на мебелите, които са били революционни за времето на Монтесори, са станали стандарт за всички детски градини. Също така вече е прието, че много деца на тази възраст имат нужда от отворено пространство, което да се използва за различни индивидуални и групови занимания, тъй като много малки деца не обичат да седят на маса. Монтесори също подчертава, че градината или откритото пространство трябва да имат закрыта тераса, която ще даде на децата възможност да излизат навън при всякакви атмосферни условия – това е нейният принос към вече популяризирания модел за откритата класна стая.

Организацията на материалите, дейностите и заниманията на открити, достъпни рафтове, според учебните сфери и представянето на учебните сфери, според Монтесори програмата за ранно обучение е друг аспект на благоприятната среда, който предлага достъпност. Тези материали обикновено се подреждат в определен ред, предлагащи една последователност, която детето може или не да приеме. Тази последователност следва нарастващата сложност на заниманията и постепенното изграждане на определени умения, подкрепяйки по този начин ученето на детето. Всяка активност се представя на табла, в кошница или кутия, съдържаща всичко необходимо. Когато детето я избере от рафта, трябва да разполага с всичко, което му трябва за дадената активност. Тази пълнота му осигурява възможност да се фокусира върху активността и да не се разсейва, след като е избрало с какво да се занимава. Като цяло, всяка активност има своето място в класната стая, за да подкрепя свободата на избор на детето и чувствителния период за ред. Това осигурява постоянство и предвидимост на средата. Ролята на учителя е да поддържа това постоянство и предвидимост.

### **Свобода на движение и избор**

Благоприятната/подготвената среда, предоставяща на децата широк избор от достъпни активности, създадени да посрещнат техните индивидуални нужди, подкрепя същевременно и нуждата от свобода на детето. За да подпомогнат свободата, учителите трябва да имат доверие и уважение към детето. Само ако това уважение и доверие са заложили във всекидневната рутина, децата ще имат пълна свобода на движение и избор; тези две свободи са неразделни. Децата могат да направят подходящ избор, само ако имат свободата да се движат из стаята и да намерят това, от което се нуждаят, за да задоволят вътрешния си порив или "horrne" (Монтесори, 1988a).

Средата трябва да бъде предвидима, за да улесни плановете и изборите, които детето прави. Когато децата решават да правят това, от което имат нужда, те също така могат да отделят толкова време на активността, колкото решат. Много деца ще решат да повторят същата задача отново и отново, или същия ден или някой от следващите дни. Тази нужда от повторение често се свързва с чувствителните периоди и е основна за свободите в Монтесори класната стая, както и свободата децата да не бъдат прекъсвани. Смята се за неуместно да се смущава детето, което е дълбоко концентрирано в специална активност, избрана от него и според Монтесори (1988a и 1988b) учителят е длъжен да пази детето от прекъсване.

Не трябва да забравяме, че детето, което е „свободно да прави“ също така трябва да е свободно и „да не прави“. Има много деца, които предпочитат да учат като гледат другите. Да се даде на детето време да седи и да гледа или да съзерцава лъч слънчева светлина, отразява нашето уважение към индивида толкова, колкото и свободата, която даваме на детето да повтаря дадена активност или свободата да се ангажира с активност или игра без да бъде прекъсвано.

Децата също трябва да имат свобода да говорят, която се отнася директно към чувствителния период за език. Способността на детето да се изразява и да комуникира мислите и идеите си се смята за основна част от предучилищната подготовка, като се имат предвид и фазите на детското развитие на езика. Спокойната, смислена атмосфера в Монтесори класната стая допринася много за развитието на комуникативните умения на детето.

### **Лична отговорност**

Свободата в детската градина не означава неограничено разрешаване на децата да правят каквото си искат. Основно понятие е, че свободата означава лична отговорност и затова има определени очаквания от страна на възрастните и връстниците към децата, които упражняват свободата си в благоприятната среда. Първо трябва да се вземе под внимание колективния интерес на групата, така че децата да бъдат активно разубеждавани да извършват каквито и да било нараняващи действия, застрашаващи тяхната или чуждата сигурност.

Учителите и другите деца моделират подходящо и учтиво поведение както в общуването, така и при използване на активностите в класната стая. Децата се очаква да върнат избрания материал обратно на мястото, където той обикновено стои, пълен и готов за следващото дете да го използва; с други думи, както са го намерили. Изграждането у децата на способност да връщат материалите на рафта изисква време, напомняне и постоянство в очакванията. Търпелив и креативен подход от страна на възрастните, както и позитивен пример от страна на другите деца, би бил от полза за по-малките деца, за които първоначално ще бъде трудно да помнят какво се очаква от тях.

Тези отговорности също развиват у детето социална ангажираност, способността да споделят с другите и това, което Монтесори (1988a) нарича „сплотена социална единица“. У децата съзрява социална ангажираност, не само моделирана от възрастните, но също така и от примера на другите деца в групата. Благоприятната среда подкрепя индивидуалния прогрес на всяко дете, но това не означава, че социалните аспекти на живота са оставени на заден план. За Монтесори Къщата на децата предлага групирания на децата, наподобяващи семейството, в което по-

големите, приспособили се деца, моделират поведението на по-малките. Те също така имат възможността да станат „учители“, когато по-малко дете има нужда от помощ или иска да знае как се използва даден материал. По-големите деца често са първите, които напомнят на по-малките да си върнат материала на рафта или им помагат с някоя задача като слагане на обувки или палто.

В Монтесори класната стая наблюдаваме много примери на внимание, състрадание, а също и осигуряване на достатъчно време на по-малките деца да се справят сами с поставените задачи. Тази подкрепа от децата възниква спонтанно и рядко е подтиквана от възрастните в класната стая. От гледна точка на по-малките деца, изглежда много по-смислено да следваш примера на по-голямо дете, от което се възхищаваш, отколкото напътствията на възрастен. Често срещано явление е за по-големите деца да споделят дейности с по-малките деца и да им помагат, когато е уместно. От тази спонтанна подкрепа се ражда единството на групата, което генерира внимателно и учтиво отношение един към друг, внимание и щедрост в групата. „Това единство родено сред децата, което е продукт на спонтанна нужда, направлявана от подсъзнателна сила и одухотворена от социалния дух е един феномен, който има нужда от име, и аз го наричам „сплотена социална единица“ (Монтесори, 1988а: 212).

### **Истинност и природа**

Задължително е материалите и заниманията, които са на разположение на децата на рафта да отразяват нарастващите нужди на развиващото се дете, така както и неговите интереси. Също така е нужно те да са истински и триизмерни модели, а не двуизмерни снимкови материали. Например, ако говорим за миди, растения, скелети или стетоскопи, най-добре е тези предмети да присъстват в действителност в класната стая, за да могат децата да ги изследват чрез сетивата си и да обогатяват речника си. Този подход е предложен и от First Hand Experience, What Matters to Children (Рич, 2005) като част от богатите възможности за учене, предлагани на децата от Горските учебни програми, сега практикувани от много Монтесори и други детски градини и основни училища в Обединеното кралство.

За да дадем друг пример, сетивните Монтесори материали включват избор от триизмерни /като куб, конус и пирамида/ и плоски форми /като триъгълник, квадрат или кръг/, всички направени от дърво, като детето може да ги използва за изследване и възприемане на свойствата на тези фигури. Тези материали служат като трамплин за изследване на предмети от ежедневието, които също имат тези свойства, както в класната стая, така и в къщи или в по-широкия околнен свят.

Тъй като учителят е пазителят на околната среда, той трябва да се грижи за това класната стая да отразява природата, като намира начини да включва свежи цветя в стаята, създава възможности за наблюдаване на природата вътре и навън, както и да е сигурен, че природната маса отразява не само сезона, но и интересите на децата; че е жива и привлекателна. Природната маса /понякога наричана маса на проекта/ трябва също да позволява на децата да допринасят за живота в класната стая. Да им се дават възможности да изследват природата чрез градинарство и разходки из природата, а „откритата класна стая“ трябва да предлага дейности като част от учебната програма.

### **Красота и хармония**

Друг важен момент от благоприятната среда е нейната красота и хармония. Монтесори (1988b) подчертава, че средата трябва да бъде приятна, така че да подтиква децата към активност. Тя също така разбира, че материалите, дейностите и заниманията трябва да предизвикват детето да работи с тях и затова всички други декорации в залите са много пестеливи, за да не разсейват детското внимание. Тази простота също подпомага детето да действа самостоятелно в средата, не само като избира материали и активности, но също така и като почиства след

закуска, почиства статива след като е рисувало, подсушава масата ако е разляло нещо и т.н. Способността на детето да допринесе за грижата за средата се счита за един от основните фактори за свобода с отговорности и създаването на сплотена социална единица.

Хармонията на околната среда се представя от организацията на класната стая, така както и от смислената, спокойна атмосфера, в която децата са ангажирани в свободно избрани от тях занимания, отговарящи на техните нужди. Това е една от основните разлики между Монтесори класната стая и другите детски градини – спокойствието в стаята често е коментирано от посетителите, които питат учителите как го постигат. Самостоятелността, която активностите промотират, е в основата на тази хармония; ако децата са наистина свободни да избират това, което имат нужда да правят и не са карани да правят нещо, само защото възрастните така са решили, е много по-вероятно те да бъдат ангажирани, да се концентрират и съответно да са доволни от резултата от своите занимания. Най-общо казано, Монтесори класната стая е като жужащ кошер; не тиха, но не и шумна и хаотична; характеризираща се с деца, ангажирани в дейности, работещи сами, с приятел или на малки групи, в зависимост от своята възраст, интерес или способности.

Красотата на средата символизира отдадеността на учителите и уважението към поверените им деца. Възрастните отговарят за това материалите да са в отлична форма, а тяхното собствено поведение да е учтиво и възпитано. Всъщност, класната стая на три до шест годишните трябва да е наистина Къща на децата: място, където те се чувстват удобно, спокойно и като у дома си, за да могат да разкрият истинската си природа (Монтесори, 1988а).

### **Положителни последствия от благоприятната среда**

Монтесори е наблюдавала децата в класната стая, които работят сами или на малки групи; някои са били по-бързи, докато на други им е отнемало повече време да повторят активностите няколко пъти, като всички са следвали собствения си ритъм. Имайки предвид, че в една класна стая в Англия днес може да има 2-, 3- и 4- годишни, трябва да приемем, че всякакъв график за сутрешните занимания би бил неприемлив, тъй като би нарушил естествения ритъм на всяко едно дете. Всички сутрешни занимания, обикновено продължаващи три часа са наречени от Монтесори „работен цикъл“. През това време децата се занимават с различни дейности и ако не са прекъсвани от наложени от възрастните графици и занимания, децата имат възможност да разкрият естествените си заложби и чувствителни периоди. Чудесно е да наблюдаваш приспособените деца как влизат в Монтесори класната стая сутрин. Веднага щом се разделят с родителите си и влязат в стаята, те избират някакъв материал. За някои, тази първа задача може да е винаги една и съща; може да е рисунка, пъзел, книжка или нещо за писане. Може да продължи така една или две седмици, може би дори месец и след това внезапно да се промени, отразявайки нарастващите нужди на детето или неговите чувствителни периоди. Обикновено тази активност помага на децата да „влязат в рутината на деня“.

Детето след това се заема с други активности, всички следващи един и същ модел – правене на съзнателен избор, взимане на материал, отнасяне на избрано място, работа с него, връщането му в таблата/кутията и връщане на рафта. Това наричаме „цикъл на активността/действието“. В рамките на сутринта може да има много цикли на активност/действие, децата ще правят някои от тях сами, други с приятели, а други с възрастните в средата. Когато сутринта напредне, детето обикновено влиза в една или две активности, които определено го карат да се концентрира, а може да има периоди, в които детето само обикаля и му е трудно да избере с какво да се занимава.

Монтесори (1991) вярва, че е важно да дадем на децата време, за да открият от какво имат нужда. Тя предупреждава възрастните да не прекъсват детето в периода на „фалшивата умора“ /времето, в което избират следващата си активност/. Детето трябва да има възможност да избере само, за да може да избере активност, която отговаря на индивидуалните му нужди, да

му помогне да се ангажира и концентрира в това, което прави. Монтесори (1988а) говори за детето, което демонстрира свободната си воля. Тези периоди на концентрирана работа се примесват с периоди на търсене и се описват от Монтесори като „крива на работния процес“. Внимателно наблюдение над децата може да докаже, че всяко дете има уникална „крива на работния процес“. Колкото по-концентрирано и приспособено е детето, толкова по-дълги са периодите на работа и по-кратка е фалшивата умора. Монтесори предупреждава учителите да не прекъсват фалшивата умора, тъй като това намалява възможностите на децата да правят самостоятелни избори. Учителят, който се страхува, че ще изгуби контрол над класа /с други думи, който няма доверие на децата/ заменя свободната воля на децата със своите собствени решения да прави нещо с групата или предлага закуска или излизане навън, така че да наложи своите идеи вместо индивидуалния ритъм на отделните деца. Кривата на работния процес е идеално средство за проследяване на движението на свободните активности.

Детето, което е подпомагано от работния цикъл и свободата в граници в благоприятната среда, постепенно придобива възможността да упражнява определено количество самоконтрол. Отначало, като връща материалите на мястото им, в последствие – като мисли за другите като почиства масата след закуска, за да могат другите деца да я ползват; и накрая - като придобие достатъчно контрол, за да споделя дейност с друго дете или да може да каже: „Ти играй с това сега, аз ще те изчакам“. Този процес на съзряване отнема време и може да бъде сравнен с трекинг в планината, нагоре и надолу, като някои дни са по-леки от други. Постепенно, след известно време, детето развива самодисциплина, след като е изпитало богатството на средата, състрадание, щедрост, доверие и респект от възрастните и връстниците си, като е имало време и възможности да опознае себе си. Детето с тези качества Монтесори нарича „нормализирано дете“. Тя използва този термин, въпреки че той е с компрометиран смисъл в съвременния контекст, за да опише дете, което следва нормалния си ход на развитие, дете, което се е развило физически, което е имало възможност да се развие като личност и което е имало много възможности да се самообучава, така както и е било облагодетелствано да бъде част от група и установи любящи и грижовни взаимоотношения в къщи и в детската градина.

## **УЧИТЕЛЯТ**

Учебните материали, разработени от Монтесори, представляват основата на благоприятната среда, подготвена за децата. Задължение на учителя е обаче, чрез наблюдения над всяко дете да добавя, поддържа и обогатява активностите в съответствие с индивидуалните нужди на всяко дете. Невероятно е, че тези материали разработени преди почти сто години са подходящи и ангажиращи и за днешните деца. Въпреки това, те не трябва да се възприемат като единственото изискване за Монтесори класна стая; както самата Монтесори е променяла и непрекъснато развивала активностите, които е предлагала на нейните деца, така и днешните Монтесори учители имат задължението непрекъснато да разширяват обхвата на материалите, които предлагат. Тези допълнения отразяват и допълват принципите, на които са базирани оригиналните материали. Това изисква учителите да са много информирани, да са подготвени теоретично не само за материалите, но и за детското развитие, както от Монтесори гледна точка, така и от гледна точка на съвременните теории за детско развитие.

Също така от Монтесори учителите се очаква да разсъждават върху работата си с децата и да могат да споделят своите мисли и разбиране за децата с колегите си, както и с родителите. Според мен тази практика да се разсъждава е един от аспектите на така наречената от Монтесори (1988а и 1988b) духовна подготовка на учителя. Други качества, които според Монтесори допринасят за тази подготовка са скромността, уважението към човечеството и планетата. Уолф (1996) предлага по-задълбочено изследване на духовната природа на Монтесори метода, включително подготовката на учителя.



Всички деца имат потенциала, любопитството и интереса да участват в социални дейности, да установяват взаимоотношения, да се самообучават и да се ангажират с повечето от нещата, които им предлага средата. Учителите трябва да са дълбоко уверени в детския потенциал и да са сигурни, че средата отговаря на детските нужди и интереси.

Когато говорим за „нормализираното“ дете, трябва да отчетем ролята на учителя като ключов фактор в подготовката и поддържането на благоприятната среда, като по този начин помага индиректно на детето да следва естествения си ход на развитие. Уникална е и ролята на учителя като фасилитатор на ученето на детето.

Монтесори (1988a и 1988b) описва учителя като някой, който като филмов режисьор организира всичко, което се случва в класната стая, за да може детето да учи спонтанно. От своя страна, днешните Монтесори учители се възприемат по-скоро като фасилитатори, те направляват и помагат на децата да използват ресурсите на класната стая. Така учителят прави връзката между средата, материалите и детето. Тази връзка е активна по отношение на подготовка и достъпност на средата, но е пасивна по отношение на конвенционалната роля на учителя.

Монтесори разглежда децата и техния спонтанен интерес към средата като основен елемент на процеса на учене. Затова тя говори, че детето се самообучава или за способността на децата сами да се учат чрез внимателно подготвената среда. Този подход изисква промяна в отношението на възрастните, които работят с малки деца. Първо и най-важно изисква доверие в способността на децата да избират активности, отговарящи на техния стадий на развитие, а също така доверие и разбиране за материалите, които са на разположение на детето. Учителят трябва да е уверен, че каквото и да предложи на детето в класната стая, то има специална роля и ще подпомогне в някакъв аспект неговото развитие.

Също така възрастният трябва да помогне на децата да се приспособят към средата, да им покаже как работи и какво може да им предложи, а след това да се отдръпне, когато те вече са готови да работят и избират сами дейностите. Този подход дава на децата възможност да наблюдават, изследват и проучват дейностите в средата. Това не означава, че учителят изоставя детето; той продължава да наблюдава и би оказал помощ, ако детето има нужда, например като предложи различен подход или като помоли друго дете да помогне. Учителят може също така да отиде при детето, когато е приключило със своята активност и да поговорят за това, което е открило или защо е подходило към проблема по този начин или просто да се порадват на резултата. Все пак, Монтесори ни предупреждава да не прекъсваме детето, което се е концентрирало над дадена задача, тъй като това прекъсване може да смугне потока на мисълта или да наруши момента, в който проблемът е на път да бъде решен. Монтесори разглежда това прекъсване като подценяване на детските усилия.

Когато детето се приспособи към средата, ролята на учителя се променя и той от активен участник става по-скоро пасивен фасилитатор. Това е наречено от Стандинг (1984: 302-304), малко объркващо „прехвърляне на дейности“. Учителят продължава да моделира средата за всяко дете чрез наблюдения и единични презентации. Презентациите се предлагат, когато детето е готово за нови области в класната стая или нови аспекти на своя обучителен процес.

Успоредно с постоянните и професионални наблюдения, смяната на ролята е едно от най-големите предизвикателства на Монтесори учителя: по всяко време в класната стая има деца, които изискват по-активна комуникация, докато други са много по-независими, а трети пък стават учители на по-малките деца. В тази ситуация способността на учителя да наблюдава, разсъждава и интерпретира детското поведение е неговото най-мощно оръжие. Тези наблюдения също ще служат като средство за документиране и оценка, както и за планиране и преобразуване на средата.

Много възрастни са привлечени от метода на Монтесори заради това, че тя възприема детето като самообучаващо се, но и заради собственото си желание да споделят всичко, което знаят с децата. Неизменно тези два аспекта на нашата мотивация ще бъдат в конфликт един с друг и това как всеки учител разрешава този конфликт определя качеството на Монтесори образованието.

Подготовката на учителя, за която Монтесори говори в книгите си (1964, 1966, 1988a) изисква сериозно познаване на Монтесори философията, както и на педагогиката; използване на аспекти от тези две дисциплини за развиване на умения за наблюдение и стратегии за преподаване, както и знание и разбиране за това как децата се развиват и учат.

Монтесори учителят се ангажира с подкрепа и на семействата на децата, които са в детската градина. В това отношение между тях се изисква да се установи близко партньорство, за да има реални резултати за детето от Монтесори метода. Самата Монтесори разбира, че семейството и детската градина трябва да споделят едни и същи ценности и да „следват детето“ ако искат да му помогнат да разкрие пълния си потенциал.

Неизбежно днешните учители, както и бъдещите, ще трябва да се съобразяват със съвременните регулации и изисквания за отглеждане на малки деца, както и да познават най-новите тенденции в предучилищното образование. Като всички учители и Монтесори учителят ще трябва да е готов да учи постоянно, тъй като преподаването предполага непрекъснато обучение.

Монтесори си е представяла бъдещите Монтесори учители като добре обучени личности, отдадени на непрекъснато обучение. Тя също така е смятала, че учителите трябва да бъдат скромни и открити и да уважават всяко дете като уникално човешко същество.

## **Библиография**

Брус, Т. (2005) *Early Childhood Education*, 3<sup>rd</sup>.edn. London: Hodder Arnold

Брунер, Дж. (1960) *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Виготски, Л. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Лилард, П.П. (1972) *Montessori, a Modern Approach*, New York: Schocken Books

Монтесори, М. (1964) *The Montessori Method*, New York: Schocken Books

Монтесори, М. (1966) *The Secret of Childhood*, Notre Dame, IN: Fides Publishers Ltd.

Монтесори, М. (1988a) *The Absorbent Mind*, Oxford: ABC – Clio Ltd., Volume 1

Монтесори, М. (1988b) *The Discovery of the Child*, Oxford: ABC – Clio Ltd., Volume 2

Монтесори, М. (1991) *The Advanced Montessori Method – Volume 1*, Oxford: ABC – Clio Ltd., Volume 9

Пиаже, Ж. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, London: Routledge & Kegan Paul

Рич, Д. (2005) *First Hand Experience: What Matters to Children: An Alphabet of Learning from the Real World*, London: Rich Learning Opportunities

Стандинг, Е.М. (1984) *Maria Montessori, Her Life and Work*, New York: Plume

Уолф, А.Д. (1996) *Nurturing the Spirit in Non-sectarian Classrooms*, Hollidaysburg, PA: Parents Child Press