

7. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профорентация и психологическая поддержка — новые возможности занятости: Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. / Н.Г. Осухова. — М.: Красная площадь, 1996. — С. 103–105.

8. Семаго М. Сопровождение — это...// Школьный психолог. — 2003 —№ 35. — С.15-25.

9. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Ю.В. Слюсарев. — СПб., 1992. — 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцало Емілія Ун-Сунівна — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вікова та педагогічна психологія, практична психологія.

УДК 37.018(4)

АЛЬТЕРНАТИВНІ ШКОЛИ МАРІЇ МОНТЕСОРИ ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ТРАДИЦІЇ

Оксана ЗАБОЛОТНА (Умань)

Сучасна європейська освіта перебуває у пошуку нових форм і методів навчальної діяльності, які б допомогли повніше розкрити потенціал дитини, її креативність, позбутися авторитарних впливів на особистість і зберегти рівновагу між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку. Домінування вчителя і непорушність його авторитету у нав'язуванні єдино правильної суми знань перестає бути єдиним можливим способом навчання і виховання прийдешніх поколінь. Пасивне навчання не може виховати активних громадян, адаптованих до життя у змінному світі. А відтак століттями тривають пошуки освітніх альтернатив, деякі з яких пройшли перевірку часом. Альтернативні школи італійського педагога Марії Монтесорі відносяться саме до таких закладів освіти, а тому можуть вважатися джерелом переосмислення освітньої традиції.

Праці, за якими досліджено тенденції постання, розвитку і впровадження педагогічної системи італійського педагога, першої жінки — доктора медицини Марії Монтесорі, можуть бути систематизовані за такими групами: основні праці самої М. Монтесорі («Уява в творчості

дітей і великих художників», «Дім дитини. Метод наукової педагогіки», «Метод наукової педагогіки, що застосовується для дитячого виховання в домах дитини», «Керівництво до мого методу» та ін.), найвідоміші праці, присвячені життєвому і творчому шляху педагога (Е. Стендвіг, Л. Хейвіс. К. Луян, Р. Крамер та ін.), практичній реалізації цієї педагогічної системи (Дж. Гутек, К. Кадден, Д. Кемпбел) і її критиці (В. Кіпатрик). Крім того, важливим джерелом інформації стали матеріали, запропоновані Міжнародним товариством Монтесорі [3] і матеріали з веб-сайтів шкіл Монтесорі. На жаль, нам не вдалося знайти праць М. Монтесорі, перекладених українською мовою, проте це не засвідчує відсутності інтересу до її педагогічної системи, що може бути підтверджено низкою дисертаційних досліджень спадщини видатного педагога.

Тому **метою** статті є розгляд особливостей педагогічної системи М. Монтесорі, висвітлення створення і розвитку її шкіл, а також аналіз сучасного стану поширення освітніх ідей видатного італійського педагога в країнах Європейського Союзу.

Особливості педагогічної системи М. Монтесорі. Альтернативну модель шкільної й дошкільної освіти запропонувала італійська педіатр і педагог Марія Монтесорі, і сьогодні цей підхід покладено в основу функціонування близько 20000 шкіл в усьому світі. Марія Монтесорі була першою жінкою, яка здобула ступінь доктора медицини в Італії в 1896 р. М. Монтесорі почала формулювання основних положень своєї педагогічної моделі в 1897 р. під час відвідування педагогічного курсу в Римському університеті [5, с. 60]. З самого початку М. Монтесорі базувалася на результатах спостереження за дітьми і експериментування з середовищем, обстановкою, матеріалами і засобами навчання.

Педагогічна система М. Монтесорі базується на переконанні, що дитина є самоцінною, а відтак є найголовнішою у визначенні особливостей власної освіти. Діти навчаються вільно й без примусу, без зовнішнього втручання і критики. М. Монтесорі була переконана в тому, що як заохочення, так і покарання шкідливі для визначення внутрішніх орієнтирів особистості, і що у навчанні люди мають керуватися внутрішньою мотивацією. Педагогічна система М. Монтесорі великої ваги надає потребам, здібностям і обдарованості кожної дитини. Керуючись висновком про те, що діти навчаються краще, якщо самі можуть визначати ритм, засоби і форми навчання, педагоги заохочують їх до вибору темпу, теми і способів закріплення матеріалу. Виконуючи завдання, безпосередньо пов'язані зі щоденним життям, діти стають самостійними; працюючи в групах, вони соціалізуються; роблячи вибір, вихованці розвивають ініціативність і життєву активність.

За М. Монтесорі, процес розвитку дитячої особистості поділяється на чотири стадії: перша стадія дитинства (0 – 6 років); друга стадія дитинства (6 – 12 років); юність (12 – 18 років); дорослішання (18 – 24 роки). Кожна з цих стадій являє відносно самостійний етап розвитку. В ході розвитку дитина проходить так звані «сенситивні» періоди, коли вона найбільш чутлива до зовнішніх подразнень. Якщо під час такого періоду дитина знайде заняття, що відповідає її потребам, вона стане здатною до глибокої сконцентрованості. Упродовж сенситивного періоду дитина не дає змоги іншим подразникам відволікати її увагу, оскільки вона проходить процес осягнення, який, згідно з М. Монтесорі, захоплює не лише інтелект, а й увесь особистісний розвиток. Для опису цього процесу педагог використовує термін «нормалізація». Одним з найважливіших сенситивних періодів кожної дитини є «вдосконалення відчуттів», а відтак шлях до її інтелекту проходить не через абстракцію, а через органи чуття. Ці положення увійшли в педагогічну систему М. Монтесорі з вчення Жана Ітара [4] і Едуарда Сегена [7].

Марія Монтесорі вважала, що «всі методи експериментальної психології можна замінити одним – старанно занотованим спостереженням за об'єктом» [6, с. 107]. Метод спостереження, безсумнівно, передбачає спостереження за морфологічним ростом учнів, проте педагогічна система М. Монтесорі не базується суто на цьому.

Всупереч противникам альтернативної педагогіки, які порівнюють її з цілковитою анархією в класі, вседозволеністю і неприпустимою поведінкою, М. Монтесорі своєю працею довела, що дитина може бути вільною і водночас коректною. Ключовим принципом наукової педагогіки має бути справжня свобода учня – та свобода, яка може забезпечити розвиток особистості, спонтанні прояви дитячої природи. Якщо нова наукова педагогіка має постати з вивчення особистості, таке вивчення повинне починатися зі спостереження за вільною дитиною [6, с. 107].

Підготоване середовище – найважливіший елемент педагогіки Монтесорі, без якого вона не може функціонувати як система. Підготоване середовище дає дитині поступово, крок за кроком, звільнятися від опіки дорослих, ставати незалежною від них. Зважаючи на те, що середовище повинне відповідати потребам дитини, обладнання в Домах дитини відповідає зросту і пропорціям дітей певного віку, щоб вони мали змогу самостійно переставляти стільці й столи, обираючи місце для занять. Оточення в таких школах естетичне й елегантне, використовують крихкі матеріали й посуд. Діти повинні набути впевненості в обходженні з ламкими матеріалами, усвідомити їхню цінність, при чому всі предмети знаходяться в зоні досяжності – на рівні очей.

У традиційних школах як в часи М. Монтесорі, так і понад сто років потому вважають, що найкраще розташування меблів у класній кімнаті – це непорушні ряди парт і найкраще сприйняття навчального матеріалу – у нерухомій позиції [6, с. 110]. Маленькі рухомі столики і стільчики різної форми, які можна побачити у школах Монтесорі, дають дітям змогу обрати зручну позицію, що є одним з кроків до внутрішньої свободи. «Нерухомість і мовчання, які не дають дитині змоги рухатися спритно і граціозно, призводять до того, що опинившись у оточенні, де парти не прикручені до підлоги, вона не може рухатися, не перевертаючи легкі меблі. У «Домі дитини» вихованці не лише навчаються рухатися граціозно і відповідно, а й усвідомляють необхідність цього, що стане їм в нагоді упродовж усього життя» [6, с. 110].

Роль дорослого в педагогіці Монтесорі. Зважаючи на те, що з моменту народження дитина прагне до свободи й незалежності від дорослих, роль учителя полягає у створенні відповідного навчального середовища, допомозі дитині на шляху здобуття нею самостійності. Принцип «допоможи мені зробити це самому» описаний М. Монтесорі в однойменній праці [1]. Вона вважає, що процес учіння і пізнання відбувається в самій дитині, вона – сама собі вчитель, а дорослий має навчитися вести дитину до її самопізнання, а згодом залишитися в ролі спостерігача за процесом дитячого пізнання. Учитель повинен володіти методами розпізнання сенситивних періодів і вміти привести дитину до діяльності, яка здатна активізувати її інтерес, при збереженні принципу свободи вибору дитиною видів діяльності. Трансформація школи можлива лише за умови відповідної підготовки вчителя. Якщо учитель спостережливим, його можна навчити методу педагогічного спостереження і експериментування в школі.

Історія розвитку шкіл М. Монтесорі. М. Монтесорі почала з навчання дітей з особливими потребами, а пізніше почала застосовувати свою педагогічну систему до всіх дітей. У 1906 році М. Монтесорі запросили для навчання і виховання групи дітей в бідному районі Риму. Лікар і педагог, яка до того працювала з дітьми з особливими потребами, була зацікавлена, як діятимуть її методи на звичайних дітей, тому вона погодилася працювати в навчально-виховному закладі для дітей від 2 до 7 років під назвою «Дім дитини» (Casa dei Bambini). З наявними в «Домі» матеріалами, які М. Монтесорі розробила для роботи з дітьми з особливими потребами, діти вчилися дбати про себе, про приміщення і про садок. М. Монтесорі розробляла свою педагогічну систему на основі спостереження за дітьми. Вона відзначила періоди глибокої уваги і концентрації, багаторазово повторюваної діяльності. Тоді педагог зробила висновок про те, що маючи можливість вільного вибору видів діяльності, діти виявляють більший інтерес до практичної діяльності і

розроблених спеціально для них матеріалів, ніж до звичайних іграшок, менше реагують на солодощі та інші заохочення. Після регулярних спостережень вона помітила появу в дітей спонтанної самодисципліни [5, с. 113 – 116]. Пізніше були розроблені різні сектори класної кімнати, і діти отримали право вільного переміщення в межах класної кімнати для участі в різних «уроках».

Після того, як було підтверджено успіх першого «Дому дитини», 7 квітня 1907 р. у Римі було відкрито ще один. Діти, які навчалися за педагогічною системою Монтесорі, продовжували демонструвати концентрацію, увагу і спонтанну самодисципліну. Як наслідок, ці навчально-виховні заклади привернули увагу відомих науковців, журналістів і громадських діячів [5, с. 123 – 125]. М. Монтесорі надалі експериментувала з матеріалами для читання і письма, завдяки яким діти демонстрували неординарні здібності. Як наслідок, ще три «Доми дитини» були відкриті в 1908 році в Італії, а її авторська модель почала витісняти традиційні методи навчання і виховання дітей у дитячих будинках і дитсадках італійської Швейцарії. У 1909 р. були відкриті перші курси підготовки вчителів у Італії, традиції яких продовжили подібні курси у Римі й Мілані. Авторські ідеї почали поширюватися у Великобританії, Франції та інших європейських країнах.

У цей період активно друкувалися і перекладалися англійською, румунською, французькою, іспанською, датською, японською мовами праці М. Монтесорі, що сприяло виходу ідей за межі Європи. У 1911-12 рр. праці М. Монтесорі здобули популярність американської педагогічної громади, і у жовтні 1911 р. перша школа Монтесорі була відкрита у США, а до 1913 р. в країні функціонувало уже близько 100 шкіл такого типу [5, с. 172]. Проте через критику з боку авторитетного американського педагога В. Кілпатрика її ідеї з 1914 р. почали втрачати популярність в освіті США і більш потужно повернулися на американський ґрунт в 1960 р., після чого стали основою функціонування тисяч шкіл.

З 1913 по 1936 р. школи Монтесорі були відкриті у Франції, Німеччині, Швейцарії, Бельгії, Росії, Сербії, Канаді, Індії, Китаї, Японії, Індонезії, Австралії і Новій Зеландії. На основі національних асоціацій (Нідерландської, Американської тощо) у 1929 році постала Міжнародна асоціація Монтесорі, метою якої, крім популяризації ідей, були ще й контроль за дотриманням авторських вимог, підготовка педагогів до використання цієї педагогічної системи та виготовлення і розповсюдження розроблених навчальних матеріалів. Серед тих, хто підтримував діяльність Асоціації на початковому етапі, були З. Фройд, Ж. Піаже і Р. Тагор [5, с. 211].

У 1915 р. М. Монтезорі повернулася зі США в Європу й оселилася в Барселоні, продовжуючи багато подорожувати з лекціями, що надалі викликало великий інтерес педагогічної громадськості Іспанії, Нідерландів, Великобританії, Італії, і, як наслідок, отримало урядову підтримку в низці країн. У передвоєнні роки, коли уряди диктаторських країн побачили в школах Монтезорі значний потенціал політичного впливу на молоде покоління, педагог, навпаки, почала пропагувати можливості досягнення миру засобами освіти. Ця миротворча діяльність не могла залишитися в Італії, де на той час проживала М. Монтезорі, тому Мусоліні (з яким педагог була особисто знайому) у 1936 р змусив її з сином негайно залишити країну як політично неблагонадійних [8, с. 157].

Після цього М. Монтезорі багато подорожувала, особливо в Індії, де було відкрито низку шкіл Тагора-Монтезорі через теософічний рух, який мав на меті надання освіти бідним. Авторка педагогічної системи залишалася в Мадрасі, де до неї згодом приєднався інтернований у Британії син, до 1946 р. Саме під час перебування в Індії Марія і Маріо Монтезорі додали до педагогічної системи поняття «космічної освіти», яке означало врахування взаємозалежності всіх елементів природи.

Отримавши відносну свободу пересування мати з сином поїхали в Шрі-Ланку в 1944 р., а після закінчення війни в 1946 р. повернулися в Європу, де активно подорожували з лекціями, відновлюючи роботу товариств, центрів і шкіл Монтезорі. Вони знову відвідали Індію, побували в Пакистані, де були відкриті авторські школи і створена Асоціація Монтезорі. За свою діяльність М. Монтезорі була номінована на Нобелівську премію Миру, отримала орден Французького почесного легіону і стала почесним професором Амстердамського університету.

Сучасний стан розвитку Монтезорі освіти у країнах ЄС. Аналіз сучасного стану поширення ідей видатного італійського педагога в європейських країнах засвідчив, що у 17 країнах Європейського Союзу функціонують початкові і середні школи, які намагаються забезпечити цілісне впровадження її педагогічної системи (див. табл. 1). Щодо закладів дошкільної освіти, які не були предметом нашого аналізу, то їх кількість і географія поширення ще більш вражаючі.

Таблиця 1

**Кількість початкових і середніх шкіл Монтесорі у країнах ЄС
(станом на 2013 р.)**

Австрія	Велика Британія	Бельгія	Гвешія	Естонія	Ірландія	Іспанія	Італія	Литва	Нідерланди	Німеччина	Польща	Угорщина	Фінляндія	Франція	Чехія	Швеція	Всього
5	1	4	1	1	7	5	4	2	4	10	1	1	2	6	5	6	65

Навчально-виховний потенціал шкіл М. Монтесорі. Для шкіл Монтесорі характерний акцент на незалежності, свободі і повазі до дитини, усвідомленні потреб її психологічного розвитку, а також урахуванні виховання цілісної особистості.

Основні ознаки моделі Монтесорі систематизовані Міжнародною асоціацією Монтесорі (Association Montessori Internationale (AMI)), заснованою самою М. Монтесорі в 1929 р. [2]:

- навчання у різновікових групах;
- вибір учнями видів діяльності з запропонованого їм спектру;
- створення підтримуючого середовища;
- неперервні блоки робочого часу;
- Заміна прямого навчання конструктивістським підходом, за якого учні відкривають для себе явища, поняття і предмети, працюючи з ними й експериментуючи.

Отже, практично перевірена наукова система методів М. Монтесорі залишається актуальною, оскільки є динамічною у адаптуванні до потреб дітей та молоді, повазі індивідуальних відмінностей, акцентуванні на необхідності групової взаємодії, працюють і граються з ентузіазмом і креативністю, допомагають, навчають і піклуються про інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Монтессори М. Помогите мне это сделать самому. М.: Карапуз, 2000. – 187 с.
2. Association Montessori Internationale. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.montessori-ami.org/>
3. International Montessori Society. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.imsmontessori.org/>
4. Itard J. An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man: Or, the First Developments, Physical and Moral, of the Young Savage Caught in the Woods Near Aveyron in the Year 1798 / Jean Marc Gaspard Itard. – London: R. Phillips, 1802. – 148 p.

5. Kramer R. Maria Montessori: Biography / Rita Kramer. - Chicago: University of Chicago Press, 1976. - 410 p.
6. Montessori M., Gutek G. L. The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method / Maria Montessori, Gerald Lee Gutek. - Rowman & Littlefield, 2004. – 295 p.
7. Seguin E. Idiocy Eduard Seguin // Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method. New York: William Wood & Co, 1866. - P. 39-77
8. Trabalzini P. Maria Montessori: da Il metodo a La scoperta del bambino / Paola Trabalzini. - Aracne, 2003. – 252 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Заболотна Оксана Адольфівна – к.п.н., професор кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.
Коло наукових інтересів: історія розвитку педагогічних систем

УДК 376.54

ВИДИ ТА ТИПИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тетяна ЗОРОЧКІНА (Черкаси)

Вітчизняних та зарубіжних учених цікавить проблема визначення видів обдарованості. Вчені по-різному підходять до розв'язання цієї проблеми, тобто термін “обдарована дитина” застосовують до різних за здібностями дітей. Обдарованість є багатограним явищем з різноманітними трактуваннями, і на вікових етапах проявляється по-різному. Тому і видів обдарованості визначено багато. На наш погляд, вдалі критерії для класифікації видів обдарованості запропонували Д. Богоявленська, О. Моляко, В. Чудновський, В. Юркевич, Г. Тарасова, В. Щорс.

Завдяки працям таких психологів як Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, П. Торренс почали розрізняти та виділяти інтелектуальну та творчу обдарованість. Як зазначає О. Загребельна, структура інтелектуальної обдарованості включає сукупність психічних властивостей та індивідуальний психологічний досвід. До психічних властивостей відносяться: інтелектуальні здібності; інтелектуальний контроль; інтелектуальні критерії. До форм індивідуального психологічного досвіду належать: когнітивні психічні структури; база знань людини; суб'єктивний ментальний простір [1, с. 64-65].