

DOI: 10.15547/YbFE.2019.06

**МЕТОДЪТ МОНТЕСОРИ В РАЗВИТИЕТО НА
ИНИЦИАТИВНОСТТА В ПРОЦЕСА НА ОБЩУВАНЕ ПРИ
ДЕЦА, ЛИШЕНИ ОТ РОДИТЕЛСКА ГРИЖА**

Дияна Паскаleva Georgieva

**THE MONTESSORI METHOD IN THE DEVELOPMENT OF
INITIATIVE IN THE COMMUNICATION PROCESS IN
CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE**

Diyana Paskaleva Georgieva

Abstract: The research focus of the article is on exploring the peculiarities of initiative as an important component in communicating early childhood preschoolers deprived of parental care in order to justify and evaluate the effectiveness of using alternative technologies for its development through the application of the Montessori method. For this purpose, an experimental study involving 8 children between the ages of 2 and 3, who were raised in a medical and social home, was conducted. The results reflected the positive effects of choosing the alternative method of improving communication initiative in this marginalized group.

Key words: Montessori method, initiative, communication, children deprived of parental care

Теоретична обосновка на проблема

Общуването е феномен, който характеризира психическата същност на индивидите в контекста на съгласуване и обединяване на техните усилия с цел постигане на общ резултат. То представлява целенасочен обмен на информация, мисли, идеи, позиции, емоции, оценки между хората в процеса на съвместната им дейност. Общуването играе решаваща роля в психическото развитие на детето.

Особена актуалност в наши дни придобива проблемът за постигане на комуникативен комфорт в условията на социалните домове, където пребивават деца, лишени от стимулираща семейна

среда. Домовете за медико-социални грижи осъществяват дейността си при спазване на стандартите по отношение на качеството на оказаната медицинска подкрепа и осигуряване на правната защита на децата. Паралелно с типичните дейности, свързани със физическото здраве на децата, в домовете се извършва възпитателна и обучителна дейност.

Независимо от грижите, които се предоставят на тези деца, особено се откроява въпросът за тяхното психическо и личностно развитие.

В сравнение със своите връстници, децата, пребиваващи в институционалната микроструктура, изостават в цялостното си развитие. Задържаният напредък се обуславя от различни фактори: проявите на безразличие и равнодушие от околните, незачитането на детските интереси и емоционални потребности, наличието на бедна на всякакъв вид стимули среда и липсата на достатъчно и разнообразни впечатления, ограничените контакти с обкръжаващите го лица, осъкъдният емоционален тон във взаимоотношенията с персонала на социалното заведение. Развитието на децата е в пряка зависимост от количеството и качеството на впечатленията, които получават, от възможността за овладяване на различни видове дейности, за общуване с възрастните. Това са перспективи, които не могат да се разгърнат напълно в рамките на институционалната грижа. Децата попадат в ситуации, които не биха могли да удовлетворят базисни психични потребности. Въз основа на многогодишни проучвания на психичното развитие на децата, отглеждани в маргинализирана среда, през 1984 г. чешките изследователи Langmeier и Matejcek въвеждат понятието „психическа депривация“. Неговата дефиниция е в релация със специфично състояние, възникващо в резултат на жизнена ситуация, която не предоставя на детето възможност за удовлетворяване в значителна степен на основни жизнени и психически потребности в течение на достатъчно дълъг период от време. В условията на институционалната микроструктура авторите извеждат четири основни форми на депривация, които задържат цялостното развитие на децата: сензорна, когнитивна, емоционална, социална.

Наличието на депривационен синдром води към обстоятелството, че на една година детето все още не е проходило,

на две години не е в състояние да изрази своето желание, а на шест – не знае каква е функцията на светофара, например. Това е същото дете, което търси одобрението на възрастния, неговата близост, което има потенциала да сподели всички научени стихотворения, да изпее всички песни, които знае, да разкаже интересни истории, за да привлече и задържи вниманието на комуникативния партньор. Изследванията недвусмислено показват, че най-важното условие за пълноценното функциониране на децата е наличието на надеждни и емоционално удовлетворителни отношения с възрастните (James, 1991). Това е изконна потребност и база за здраво психическо развитие на индивида, потребност, която не би могла да бъде удовлетворена в институционални условия (Todorova-Lipcheva & Rizov, 2008). В резултат на силно ограничения достъп до сензорни и когнитивни стимули тяхното развитие придобива различни и специфични черти.

В поредица изследвания се проявява фактът, че като цяло темпът на развитие и социализация на тази рискова група деца е по-бавен поради дефицит на индивидуално внимание и емоционална подкрепа, произтичащи от ефекта на установения групов начин на живот (Zlatkova-Doncheva, 2016). За лишените от майчина грижа деца е типична появата на психическа депривация, която рефлектира върху тяхното социално, психическо и емоционално здраве, предизвиква отклонения в личностното им и интелектуалното развитие. Комплексът от затормозяващи емоционални неблагополучия се фиксира трайно в съзнанието на децата и води до тяхната изолираност от средата и рефлексии в поведението. Несолучливата социална адаптация се манифестира с изменение на емоционално-волевата сфера, възникване на нервно-психологични разстройства, натрупване на отрицателни емоции, недостатъчност в реализирането на сложни функционални взаимодействия в социума и пренапрежение на регулативните механизми.

Социалният и психическият прогрес на децата, изоставени от родителите си, се стопира необратимо без инициирането на целенасочена социално-педагогическа подкрепа и „уникален педагогически стил“ (Shivacheva-Pineda, 2019). В специализираната литература се откриват различни аспекти на

специфика на тази обособена група деца. Кузманова-Карталова (2018) ги диференцира по психологически и социално-педагогически особености.

Психологическата характеристика включва наличието на:

- неадекватна самооценка;
- когнитивен дисонанс;
- тревожност и страх;
- емоционални нарушения;
- чувство на самота;
- нарушения в социалните роли;
- недоверие в отношенията;
- трудности в адаптацията;
- проблеми с общуването с възрастните;

Социално-педагогическата характеристика предполага:

- отсъствие на съответстваща на социалните норми ценностна система, което препятства интеграцията им в обществото;
- затруднена творческа дейност и познание, както и липса на активна позиция към живота;
- убеденост в своята непотребност, подценяване на способности и отсъствие на достатъчен ресурс за справяне с проблемите;
- дистанциране от връстниците поради формиралото се у тях чувство за различност;
- проектиране върху себе си на всички несполуки, които ги съпътстват в живота;
- емоционално отхвърляне на родителите и в същото време силна необходимост от тяхната психологическа подкрепа.

Сред социалните им характеристики изпъкват:

- убедеността за недостъпност в притежаването на такива ценности, като щастлив живот, материално благополучие, здраве;
- объркаността и стресът поради невъзможност за постигане на мечтите и удовлетворяване на потребностите;
- липсата на синхрон между желано, очаквано и изпълнимо, т.е. децата разбират необходимостта от реализация в живота, но не осъзнават необходимостта от образование, от усвояване на професия и път за постигане на желана цел;

- повишеното ниво на агресивност и тревожност;
- стремежът към удоволствия;
- честите бягства от училище, институцията, животът на улицата, скитничеството и излагането на рискови ситуации. На тези и други фактори, детерминиращи на по-късен етап отпадането от училище, е посветена интересна научна публикация на Тенева и Лавренцова (2019).

Особеностите на децата, лишени от родителска грижа, произтичат както от спецификата на техния социален статус, така и от дефицитите, проявяващи се в цялостното им психическо и физическо развитие и породени от социалната ситуация, в която се намират. Отличителни черти на тази рискова група са също: високата степен на фрустрация и агресия, емоционалната лабилност, ниското равнище на социална компетентност, липсата на усвоени просоциални поведенчески модели, детерминирани от отсъствието на семейство. Лишението от родители и от семеен модел на функциониране прави децата лесно уязвими и емоционално незрели. Последното намира израз в бягство във фантазна реалност и ненавист към рационалния свят. Интелектуалното им развитие може да изостава вторично.

Депривационната среда неизменно повлиява общуването на децата. Потребността от комуникация възниква на по-късен етап. Изследванията на авторите показват, че една от най-ярките прояви на хоспитализъм е задържаното или отсъстващо речево развитие през първата година от живота на детето поради силно ограниченияте контакти с възрастния. Независимо от осъдната речева експресия, при децата, отглеждани в домове, също се регистрира потребност от внимание, ласка, любов, зачитане и уважение към уникалността на тяхната личност. Силните негативни емоции, с които посрещат липсата на удовлетвореност на тази потребност, са доказателство за наличието на отрицателен социален опит. Той се проявява под формата на страх, обида, учудване, тревога. Активното предлагане на контакт от страна на възрастния обаче подобрява качествено комуникативния репертоар на децата. Появяват се вокализации, радостта се изразява с по-ширака усмивка и повече смях, а хаотичното махане с ръце преминава в протягане на ръце към възрастния. Детето е изцяло очаровано от общуването с него и неговият интерес е траен

и не се отвлича от други дистрактори. Подобрява се и познавателната активност – наблюдава се активна игра с подадената им играчка.

Установените закономерности в овладяването на умения за общуване при деца, отглеждани в домове за медико-социални грижи, налагат прилагането на алтернативни технологични решения, чрез които се реализира тяхното обучение и комуникация. В качеството на такава технология встъпва методът „Монтесори“.

Методът „Монтесори“ е създаден от изтъкнатия медик и педагог Мария Монтесори преди повече от 100 години и се прилага успешно по цял свят. Тя е първата жена – лекар в Италия, която формулира идеите си върху разбирането, че първо трябва да се стимулира сензориката, а след това да се мобилизира интелектуалният капацитет. Убедена е, че децата притежават интуитивно знание за това, какво е подходящо за собственото им развитие, и че този прогрес е индивидуален при всяко дете.

Оскъдни са опитите за въвеждане на образователни правила – възприемани като универсална ценност подобно на тези на Мария Монтесори. Впечатляващ е фактът, че нейната доктрина е почитана от хора от най-различни култури и вероизповедания.

Монтесори е считана за социален реформатор. Според нейната житейска позиция истинските причини за проблемите на съвременната цивилизация се крият в нейното изграждане върху нестабилна основа – обществото взема под внимание само ценностите на възрастния. А детето не е получавало подобаващо място като творчески и социален фактор, не са били оценявани способностите му и неговата потенциална функция като създалец на социума.

Въпреки че основава дейността си върху научно издържани принципи, тя разглежда детското като продължение на сътворението. Вероятно точно тази комбинация от подходи е удивителната страна на нейната теза – да провежда точни експерименти и наблюдения в духа на науката и в същото време да приема вярата, надеждата и доверието като най-ефективните средства в обучението на децата (Bagby & Jones, 2010).

При работа с децата се използват специални средства, направени от естествени материали, стимулиращи сетивата.

Тяхната изработка се основава на научни концепции, според които в процеса на манипулация с тези предмети децата сами откриват грешките си. Започва се с по-лесни, а впоследствие се продължава с по-сложни дейности, като всеки материал е свързан с усвояването на конкретно умение.

Чрез метода „Монтесори“ обучението е вълнуващ процес на откриване, водещ до развитие на концентрация, самодисциплина и любов към ученето. Процесът се извършва спонтанно, чрез опита в предварително структурираната среда.

Монтесори използва много от материалите, разработени от Сеген, и на тази основа гради собствената си концепция. Запознава се и с трудовете на Якоб Перира, който, като съвременник на Сеген разчита изключително много на запазената сетивност в обучението на глухи деца. Монтесори приема идеята за обучение чрез сетивата и чрез директния опит. Тя е последовател и на идеите на Русо, реализирани в класната стая от Й. Песталоци в Италия и от Ф. Фрьobel в Германия. Като се позавава на сензорната стимулация, Песталоци въвежда в своята педагогика и движението и разходките сред природата. Неговата методика е базирана на схващането за прехода от реалната и конкретна стимулация към абстрактното схващане – идея от първостепенно значение в педагогическата доктрина на Монтесори.

В концепцията на Монтесори могат да се открият и ориенталски елементи. Нейният седемгодишен престой в Индия по време на Втората световна война, като гост на Теософското общество, повлиява сериозно нейния светоглед.

Тя прилага на практика много от заимстваните от други изследователи идеи, като изтъква, че първите шест години след раждането на детето са най-важните и добавя вътрешната си убеденост за необходимостта от следване на детето. Нейният метод на образование е модел, при който деца с различни умствени и физически способности живеят и учат в естествена среда, в разнородни възрастови групи, което от своя страна много наподобява обществото, в което ще функционират като възрастни.

Монтесори препоръчва възрастова разлика от 3 години (3-6 години, 6-9 години, 9-12 години) с отворен достъп до класовете, които децата са свободни да посещават. Тя счита, че всяко дете намира свое собствено място и остава там поради естеството на

човешката природа. Наред с това вярва, че всяко дете притежава вътрешна сила, която го стимулира да израства и обучава, а това може да бъде наблюдавано в спонтанните му занимания. Докато следва вътрешната си интуиция, детето намира собствен начин на учене и удовлетворение от работата си. То е активната страна, а не възрастният. В трудовете си Монтесори подчертава два важни принципа: задължението на учителя да помага вместо да осъждада и действителната умствена дейност не изтощава, а по-скоро подхранва духа на детето.

Едно от най-революционните й открития е, че децата предпочитат работата пред играта. Когато физическите, менталните, духовните и емоционалните потребности на децата са удовлетворени, те растат щастливи, играят и работят с ентузиазъм, учат и създават с желание. Сами разрешават възникналите недоразумения и проявяват стремеж към обучение, оказване на помощ, грижа за другите и за околната среда.

Монтесори подчертава фундаменталната разлика между възрастния и детето – детето е в продължително състояние на растеж и метаморфоза, докато възрастният е достигнал нормата на вида. През различните етапи на своя прогрес детето демонстрира различни умствени способности.

Първият етап (от 0 до 6 години), най-важният, е наречен „Popivač um“. Това е периодът на трансформация, разделен на:

- От раждането до 3-та години – подсъзнателен „Popivač um“. През този етап се формират интелигентността и всички психични способности. Главната функция на детето е да придобие автономност по отношение на възрастните за основните си човешки дейности. То се учи да говори, да ходи, придобива контрол върху ръцете си и усъвършенства телесните си функции. Развитието на тези основни способности привежда умствения потенциал към съзнателно равнище.

- от 3 до 6 години – съзнателен „Popivač um“. Започва усъвършенстване на детското съзнание. Отбелязва се стремеж към изучаване и овладяване на средата, проявяване на воля. Детето вече работи за собственото си развитие. През този период личността преминава през големи промени (by Uainar, 2011).

Вторият етап, известен като среден период или втори етап на детството, обхваща времето между 6 и 12 години.

Третият етап (трансформиращ) се разполага в диапазона на 12 и 18 годишна също е подразделен на два подетапа:

- от 12 до 15 г. – възраст на половото съзряване (пубертет);
- от 15 до 18 години – юношество.

Друга впечатляваща педагогическа идея е свободата на ученика, която позволява просперирането на индивида и спонтанното изразяване на детската същност. Свободният избор на дейност и естествената концентрация създават дисциплина, ред и любов към работата, а последната е наградата, която децата очакват.

Педагогическата мисъл на Монтесори кореспондира с връзката между готовността и "чувствителността" на учащия. Децата учат повече и по-добре, когато занятията съответстват на техните интереси, когато специалистът подхожда индивидуално и не се намесва допълнително. Педагогът поощрява работата и по този начин създава предпоставки за развитие на концентрацията, което привежда към "нормализация".

Отличителна характеристика на „Монтесори метода“ е, че се следва само по една стъпка за обучение: от лесно към сложно и от конкретно към абстрактно. Например в предоставения материал, чрез който се овладяват формите, не присъстват ярки цветове, объркващи детето. В „Монтесори средата“ трябва да има само по един артикул от даден вид. Материалите имат вграден контрол на грешката, т.е. конструирани с механизми, които да ги коригират в случай на грешка от страна на детето. Игнорирането на задължителната "поправка" от страна на възрастния не засяга самочувствието на децата.

Материалите улесняват процеса на учене. Ученикът започва да включва абстрактни идеи едва, когато е възприел модела и не се нуждае повече от съответния материал. Монтесори постулира, че детският ум първо трябва да бъде удовлетворен от фокусиране на погледа върху цялото, а след това към съставящите го части (Lillard, 2012).

Монтесори вярва, че образоването трябва да следва и да хармонира на естественото развитие на детето. Според нея самата природа е източник на вдъхновение и децата са удивени от нея. Тя обръща внимание на важната връзка и близост до природата, които могат да превърнат детето в неин активен наблюдател.

Нейно е твърдението, че в съвременния свят достъпът до природата е по-необходим от всякога.

При детето движението се проявява като развитие на ума. Научни наблюдения отразяват данни, че интелигентността е последица от движението. Движението подпомага психическото развитие и има голям принос при овладяването на езика, което е едно от най-важните постижения на детската психиката. С увереност се подчертава, че най-важната част от живота на човека са не годините, прекарани в университета, а първият период – от раждането до 6-та година. Това е времето, през което се формират всички психологически свойства и не е подходящо използването на общоприети методи на обучение, основаващи се на преподаване.

Забележителната визия на Монтесори за малкото дете като за "Духовен зародиш" извежда най-важния принцип в нейната теория – подрастващото човешко същество не е само биологично или психологично създание, а духовна енергия, търсеща израз във формата на човешкото тяло чрез физическия свят. Съзнанието трябва да се развива и да премине през деликатен процес, който не трябва да се смущава.

Монтесори констатира, че първите 3 години от живота са период, през който детската личност и характер започват да се изграждат благодарение на постнаталната умствена и духовна дейност на детето. То трябва да измине дълъг път докато стане независимо и самостоятелно.

Детето попива майчиния език, култура, религия, предразсъдъци, обичаи, нрав, като ги въпълъщавайки в себе си и започва да ги обича. През първите 6 години от живота си то притежава съзнание, което функционира много различно от това на възрастния. Причината е подсъзнателното проникване на огромно количество информация, на усещания и впечатления, получавани от заобикалящата го среда. В този ракурс Монтесори издига хипотеза за наличие на подсъзнателно умствено състояние, което има творчески характер. Това на практика са т.нар. сензитивни периоди – време на интензивна психическа възприемчивост. Детето попива средата си толкова отлизо, че тя става част от него. По този начин то обогатява опита, въз основа на който по-късно ще управлява съзнателния си живот.

Този удивителен "попиващ ум" превръща детето във възрастен. Структурираната среда създава основните предпоставки за оптимално развитие. Тя предоставя аргументи за конструктивна и целенасочена дейност (Murray, 2012). Обстановката е приятна, релаксираща, топла, комфортна, подканваща детето към участие с цел постигане на желанието на вътрешната си воля. „Монтесори средата“ е аранжирана съобразно принципите на реалността, природата, красотата, чистотата, простора, подвижността, свободата и развитието на социалния живот. Тя наподобява повече на уютен дом, отколкото на класна стая. Стените са с неутрални цветове. Отглеждат се растения и има постелки на пода. На картините, окачени на нивото на децата, са илюстрирани хора, предмети и сцени от истинския живот. Мебелите са с детскими размери, леки и лесно преносими, направени от дърво. Всичко в средата е достъпно до децата. Стаята е подредена според различните дейности: от реалния живот, сензорни, езикови, математика, география, биология, приложни изкуства и др. На двора има достатъчно място за физически активности: тичане, скачане, хвърляне, катерене, строене, копаене, игри с пясък и вода и др.

Организираната среда включва специалните Монтесори материали, подпомагащи формирането на когнитивните умения. Това са инструментите, които удовлетворяват и стимулират развитието на интелектуалния потенциал, вътрешното желание за самоизграждане, духовното им развитие. Материалите носят на детето радост и удоволствие от работата. Те го подготвят индиректно за предстоящия процес на обучение.

Комбинираните възрастови групи в Монтесори средата поощряват усвояването на социални умения, тъй като децата учат едни от други. По-големите са пример за по-малките, обичат ги и им помагат. Научават се на търпение и толерантност към по-малките си комуникативни партньори. Малките деца от своя страна се опитват да ги имитират.

Ролята на възрастния е от особена важност. Той моделира и се грижи за средата, която трябва да посрещне потребностите на детето за себеизграждане. Възрастният встъпва в качеството на медиатор между структурираното пространство и детето. Той дава насока, без да се намесва в полаганите от детето усилия или да

налага собствената си воля. Специалистът поощрява уважението, любопитството, творчеството, поемането на отговорност и демонстрира правилното използване на материалите. Внимателно следи за прогреса на всяко дете.

Малкото дете проявява любознателност към околния свят и има потребността от свободно движение и изследване на средата. То само избира заниманията, удовлетворяващи потребностите му, без ограничение на времето за работа с предпочитания материал. Под свобода на малкото дете Монтесори има предвид неутрализиране или ограничаване на препятствията, които могат да се превърнат в бариера за естествено и пълноценно развитие, а не насърчаването на външни действия, водещи до безредица – резултат от безцелна дейност.

В своята педагогическа практика Монтесори знае как да насочва процеса на развитие на детето и да поддържа специално организираната среда. Тя наблюдава всяко дете и разбира кога то е готово да премине в следващия етап на обучение по съответния предмет, планиран за изучаване в учреденото от нея училище. В нейните уроци използва стратегия, чрез които започва словесната формула и оставя детето да продължи самостоятелно (например, Това е....; Дай ми....).

„Монтесори методът“ включва образование чрез развитие и стимулиране на всички сетивни системи чрез прилагане на систематична методология и релевантни материали. Тази индиректна подготовка е известна под името дистанционна подготовка. Трите най-важни принципа в представения метод са: наблюдение, индивидуална свобода, подготовка на заобикалящата среда.

Детето с типично развитие обича реда и конструктивните занимания. То отрано се изгражда като дисциплинирано и щастливо. Първата цел, която трябва да бъде постигната според Монтесори, това е т. нар. нормализация. После следва образоването.

Множеството наблюдения върху децата позволяват на Монтесори да стигне до извода, че детският ум организира информацията първо чрез създаване на обща диференциация, а след това следва фиксиране на детайлите. Задълбочените й психологически и медицински познания върху човешката природа,

основани на нейните наблюдения, формират същността на нейния метод. Тя изработва списък на вещите, които децата според нея харесват или не, за да има възможността да прилага на практика своите принципи.

Придобиването на автономия, естеството на която се променя през различните етапи в хода на детското развитие, е най-важният елемент от образователния процес. Независимостта играе жизненоважна роля за формирането на волята, характера и личността, които са отличителни характеристики за еволюцията на човешкия индивид. Тяхното усъвършенстване преминава през „пътеката на непрестанен труд“ (by Uainar, 2011). Независимите деца, според нея, са по-щастливи. Обратното води към зависимост от възрастните, към чувство за собственост, страх, към агресия, комплекс за малоценност, психосоматични заболявания. Възрастният е този, на когото се пада важната задача за идентифициране на причините за появата на тези отклонения, както и тяхното стопиране. Той стимулира прогреса, като предлага интересни занимания с цел концентриране на енергията на детето в съзидателна и продуктивна дейност. Възрастните трябва да се опитат да открият и каква е причината за тези отклонения.

Мария Монтесори постулира, че дисциплината не е факт, а начин на живот. Истинската “вътрешна дисциплина“ е повече резултат от непрестанно израстване (Timoshenko, 2015).

В контекста на разглеждания метод спазването на установените норми се приема като вътрешен импулс на съзнанието. Детето има способността да контролира собствените си действия и да прави позитивен избор, като обръща внимание на своето поведение. Самодисциплината е в директно обвързана позиция с укрепване на волевия компонент. Съблудаването на правилата е в строга зависимост от носенето на отговорност за последствията. Фундаменталното правило, формулирано от Монтесори, гласи: “Грижи се и уважавай всички хора, всички живи същества и всички материални неща в нашата среда!“ (by Uainar, 2011).

Самата Монтесори лансира разбиране, че е открила не образователен метод, а по-скоро истинската детска природа и нейните безгранични способности за развитие и усъвършенстване. Водещите й идеи за образование са много различни от

общоприетите и се отличават ярко със своята уникалност. Тя изповядва философия, според която истинската роля на образованието е да съдейства на истинския живот. Дефинира образованието като "външна помощ за душата в напредъка към нейната еволюция".

Фактологичният материал, получен в хода на литературния обзор, обосновава необходимостта от провеждане на изследване, установяващо резултативността на метода „Монтесори“, чието приложение е тясно обвързано с формирането на важни компоненти от процеса на общуване при деца, лишени от родителска грижа.

Методология и методика на изследването

Възникването и формирането на комуникативната дейност е едно от основните направления на психическото и личностното развитие на децата в предучилищна възраст. Представеното изследване е фокусирано към развитието на инициативността, като един от най-важните компоненти в процеса на общуването, чрез използването на алтернативни технологии.

Обект на експерименталното изследване е общуването при деца от начална предучилищна възраст.

В качеството на **предмет** се определя развитието на инициативността в процеса на общуване чрез прилагане на метода „Монтесори“ при деца, отглеждани в домове за медико-социални грижи.

Цел, задачи и хипотеза на изследването

Според формулираната **хипотеза** се допуска, че развитието на инициативността в общуването при деца от начална предучилищна възраст, се осъществява по-ефективно чрез използване на метода „Монтесори“.

Целта на изследването е обвързана с проучване на особеностите на инициативността като важен компонент в общуването на децата от начална предучилищна възраст, отглеждани в домове за медико-социални грижи, и обосноваване и оценка на ефективността от използване на алтернативни технологии за нейното развитие чрез прилагането на метода „Монтесори“.

Целта се декомпозира на следните **задачи**:

1. Анализ на специализираната литература, отразяваща разглеждания проблем.
2. Определяне на дизайна на изследването.
3. Създаване на релевантна методика за изследване.
4. Анализ на получените резултати и формулиране на съответните изводи.

Методи на изследване

Използваните изследователски методи са:

- *Анализ на литературни източници.* Основната цел на метода е да представи обективен анализ на съществуващите по конкретния проблем научни данни. Проучването на литературните източници изисква преди всичко техния подбор по конкретната тематика на изследване. Текстът на аналитичния обзор отговаря на строго определени изисквания.
- *Наблюдение.* В конкретното изследване се осъществява наблюдение върху поведението на изследваните деца по време на експерименталните ситуации и по време на режимните моменти.
- *Беседа.* Провежда се беседа със специалистите от персонала, участващи в обгрижването и възпитаването на изследваните деца: педагоги, социален работник, педиатър, медицински сестри.
- *Анализ на основната документация* по отглеждането в ДМСГД на всяко от изследваните деца.
- *Математико-статистически методи.* Математико-статистическите методи обезпечават изучаването и добиването на информация чрез анализ и интерпретация на емпиричните данни. Тук се включват планирането и организирането на събирането на данни чрез проучвания и експерименти.

Участници в изследването

Експерименталното изследване е проведено през учебната 2018 – 2019 г. В експеримента участват 8 деца на възраст от 2 до 3 години. По полов признак 5 са момичета, а 3 – момчета. Всички деца се отглеждат и възпитават в условията на ДМСГД.

Процедура на изследването

Изследването се представя от два изследователски блока.

В първия изследователски блок се използва тест на M.

Лисина, адаптиран към българската културна матрица от К. Тагарева през 2004.

Основна форма на общуването с възрастния през третата година е ситуативно-деловото общуване. Една от най-важните негови характеристики е, че освен използването на предметно-действени средства детето активно оперира и с речеви кодове. Поради това идентифицирането на общуването се осъществява успоредно с диагностицирането на речевия потенциал.

При някои деца от тази възраст започва формирането на извънситуативно-познавателното общуване, при което детето разгръща своята любознателност към предмети и събития, които са извън рамките на конкретната ситуация. Елементи на извънситуативно-познавателното общуване са детските въпроси, проявеният интерес към разказите на възрастния, към съвместното разглеждане на картички, стремежът за съобщаване на някакви сведения на възрастните. Определянето на равнището на развитие на извънситуативно-познавателното общуване дава възможност да се установи перспективата в процеса на развитие на общуването при детето.

Един от основните параметри на общуването е инициативността. Използвани са следните диагностични ситуации:

Ситуация 1. „До възрастен“.

Цели:

1. Определяне на предпочитаната от детето форма на общуване при минимална комуникативна активност на възрастния – ситуативно-делово или ситуативно-личностно общуване.

2. Определяне на нивото на инициативност в общуването.

Процедура: Възрастният се позиционира на минимално разстояние от детето и в рамките на една минута наблюдава неговото поведение без да инициира контакт.

Ситуация 2. „Съвместна игра с възрастния“.

Цели:

1. Определяне на нивото на развитие на ситуативно-деловото общуване.

2. Определяне на нивото на развитие на пасивния и активния речник на детето.

Процедурата обхваща 3 акцента:

Първи епизод. Възрастният предлага на детето съвместно да разгледат играчките, които са разположени на масата. Показва му различни предмети и задава въпроса „Какво е това?“. Ако детето не даде отговор, възрастният назовава обекта и го стимулира да повтори след него.

Втори епизод. Възрастният инструктира детето да му подаде два предмета един след друг, а след това да му подаде същите предмети, но едновременно. Следва стимулиране на детето за едновременно подаване на два предмета. Специалистът предлага на детето да постави куклата на столчето, след това – под столчето. Ако детето се затруднява, възрастният сам изпълнява действията, като ги коментира. Следва предложение към детето да повтори действието. Възрастният стимулира детето да избере определен предмет от тези, които се намират пред него в няколко екземпляра.

Трети епизод. Съвместно предметно взаимодействие. Възрастният предлага на детето да поиграят с играчките. Пита го, коя от играчките му харесва най-много. В случай, че то избере (покаже, вземе, назове) играчка, възрастният и детето започват да играят с нея. Ако се затруднява при избора, възрастният му предоставя играчка и се реализира взаимодействие, предполагащо участието на двамата партньори (подаване на топка, каране на количка, подреждане на кубчета).

Скалата за оценяване на инициативността като параметър на общуването има следното съдържание:

Висока степен (3 бала): детето активно подканва възрастния да се присъедини към действията му и за тази цел използва разнообразни стратегии: задаване на въпроси, подаване на предмет, насочване на погледи и др.

Средна степен (2 бала): детето проявява инициатива във всички ситуации, но действията му са еднообразни.

Ниска степен (1 бал): детето рядко (два или три пъти) проявява инициативни действия и предпочита да повтаря след възрастния.

Отсъствие на инициативност (0 бала): детето не проявява никаква инициативност и пасивно гледа към комуникативния партньор.

Вторият изследователски блок разкрива равнището на инициативност чрез прилагане на „Монтесори метода“.

Основните правила за провеждане на занятията по метода на Монтесори имат следното съдържание:

1. Занятията с определен „Монтесори материал“ да се провеждат след като детето добре познава материала.

2. Занятието трябва да е онагледено и кратко.

3. Детето само да донася образователните артикули, да знае мястото им и да има формиран навик да ги прибира след приключване на работа с тях.

4. Занятието да бъде ясни и недвусмислено.

5. Бавните и разбираеми действия играят решаваща роля. Да се използват кратки словесни формули. Да не се пречи на съприкосновението на детето с материала. Специалистът е длъжен да показва цялата последователност на действията при работа със съответния материал, така че детето да ги опознае и репродуцира.

6. Веднага след разбиране и изпълняване на задачата детето трябва да премине към извършване на самостоятелна работа, а педагогът да наблюдава.

7. Срамежливите деца да се стимулират, но никога да не се заставят да изпълняват демонстрираните упражнения.

8. Когато детето се научи самостоятелно да оперира с материала, тогава са допустими комбинации и вариации с различни материали.

9. Най-важно е първото занятие. След дълга и интензивна работа с материала да се закрепят изработените навици и да се премине към усвояването на нови понятия.

Особено значение имат устните стратегии, които са тристепенни:

1 степен – Това е.....

Специалистът показва предмета и ясно и отчетливо произнася неговото название, което води до формиране на асоциативни връзки.

2 степен – Дай ми....!

Специалистът продуцира наименованието на обекта, а детето го взема, за да му го подаде, постави на масата или да го отнесе на мястото му. Разнообразието от инструкции стимулира детето към постепенно усвояване на реда без да се губи интересът към

заниманието. Повторенията трябва да са многобройни, интересни за детето, като се отчита силния му стремеж към движение.

3 степен – Какво е това?

Специалистът показва предмета и стимулира детето да го вземе. Пасивният речник се активизира. Детето идентифицира предмета и го назовава.

Всички процедури се провеждат в отделна стая, в която са разположени детската масичка и столче. На масичката са поставени „Монтесори материали“:

- десет розови дървени кубчета, вариращи по размер от 1 куб. см. до 1 куб. дм.;
- кутия, съдържаща 6 цветни дървени плочки: 2 сини, 2 червени, 2 жълти;
- 4 различни по големина гайки и болтове;
- 2 торбички, всяка от които съдържа малки твърди предмети (чаена лъжичка, макара, голямо копче, камък, монета, ключ, шишарка и детската количка);
- малка саксия със стайно растение.

Ситуация 1. „До възрастен“.

Цели:

1. Регистриране на предпочитаната от детето форма на общуване при минимална активност от страна на възрастния: ситуативно-делово общуване (СДО), извънситуативно-познавателно общуване (ИПО), ситуативно-личностно общуване (СЛО).

2. Определяне на нивото на инициативност в общуването.

Процедура: Възрастният се настанива на малка дистанция от детето и в рамките на една минута наблюдава поведението му, като не проявява инициатива.

Ситуация 2. „Съвместна игра с възрастния“.

Цели:

1. Определяне на нивото на развитие на СДО.
2. Определяне на равнището на развитие на рецептивната и експресивната реч на детето.

Процедура: Експерименталната ситуация обхваща 3 епизода:

Първи епизод. Възрастният предлага на детето да разгледат заедно играчките, поставени на масата. Изчаква детето да си

избере играчка и да я назове. Ако детето не прояви интерес, възрастният му показва последователно играчките, изговаря „Това е....“ и стимулира детето да го имитира.

Втори епизод. Възрастният стимулира детето да му подаде предмет, като вербализира с „Дай ми...!“. След това следва едновременно подаване на два обекта. Възрастният предлага на детето да вземе шишарката и да я постави на столчето, след това – под столчето. Ако детето се затруднява, възрастният сам изпълнява действията, като ги коментира. Следва предложение към детето да направи същото.

Трети епизод. Възрастният пита детето коя от играчките му харесва най-много. При положение, че то избере (покаже, вземе или назове) играчка, комуникативният партньор започват съвместна игра с нея. Ако се затруднява в своя избор, възрастният му предлага играчка и кооперативни действия, което предполага участието на двамата партньори. Специалистът отново задава въпроса „Какво е това?“.

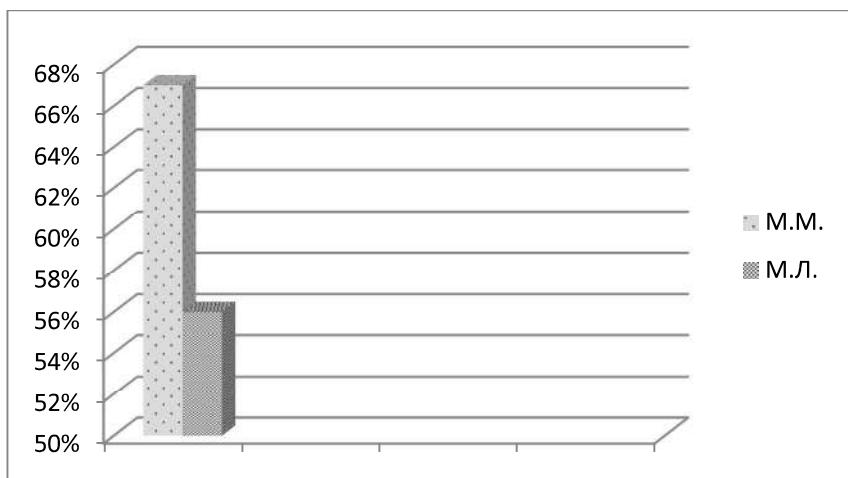
Скалата за оценяване на инициативността е същата, както при методиката за изследване на общуването по М. Лисина.

Данните от наблюдението се нанасят в протокол, на който за всяка експериментална ситуация се отбелязват проявите и се отбелязват оценки за инициативността.

Резултати и дискусия

Анализът на данните от двата експериментални блока (фиг.1), изведени при проучване на инициативността на децата в процеса на общуване с възрастен, показва, че средната стойност при използваните вербални и невербални комуникативни средства по М. Лисина е 56%. По-висок количествен показател е отбелязан след прилагане на „метода Монтесори“ – 67%.

При провеждането на двете експериментални изследвания (по М. Лисина и по М. Монтесори) децата оперират с различни средства за изразяване на инициативност, които варират от липса до проява на широка инициативност. Използваните патерни могат да се диференцират на експресивно-мимически, предметно-действени и речеви.



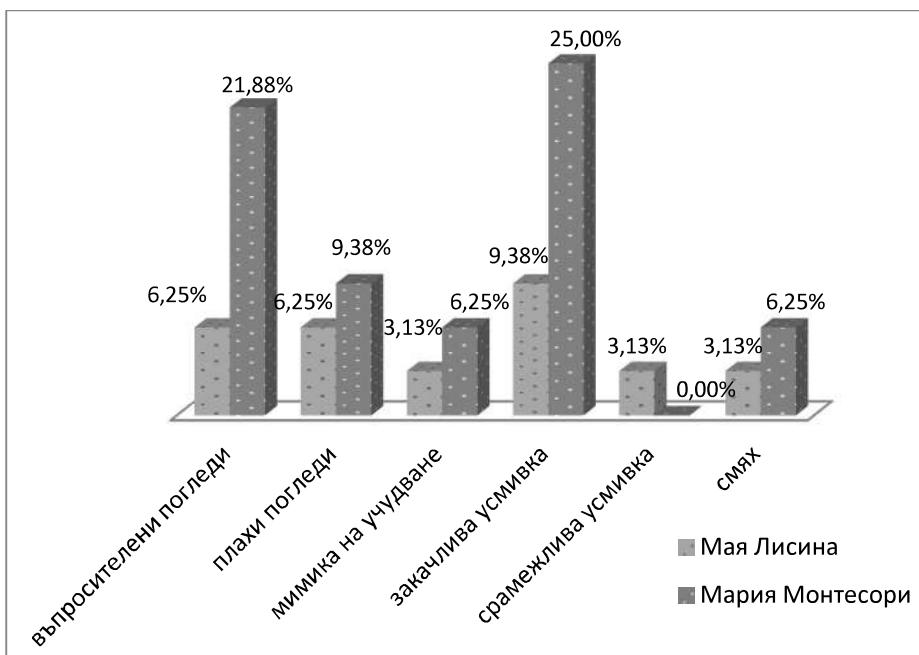
Фиг.1. Инициативност на изследваните деца по М. Лисина и М. Монтесори

Експресивно-мимическите средства са насочени предимно към привличане на вниманието на възрастния. Тяхната употреба е мотивирана от изострената необходимост от вниманието на възрастния при децата, лишени от родителска грижа. Регистрираните реакции в експеримента са:

- въпросителни погледи;
- плахи погледи;
- мимика на учудване;
- срамежливи усмивки;
- закачливи усмивки;
- смях;
- други реакции.

На фиг. 2 е визуализирано процентното разпределение на видовете експресивно-мимически средства за общуване, използвани при децата, изследвани чрез подбрания инструментариум.

На фигурата ясно се забелязват по-високите проценти на експресивно-мимическите средства за общуване, отчетени при децата, обучавани и изследвани по метода на М. Монтесори. Силно впечатление правят по-високите стойности на въпросителните погледи (21,88%) и закачливите усмивки (25%) при децата, които са работили с „Монтесори – материалите“.



Фиг.2. Процентно разпределение на експресивно-мимическите средства за общуване по М.Лисина и М. Монтесори

Количеството на изследваните експресивно-мимически средства в първия изследователски блок по М. Лисина е представено от 10 бройни елемента, а по М. Монтесори – от 22. Техният общ брой е 32. В първата експериментална част демонстрираните въпросителните погледи са 2, докато във втория изследователски блок те са 7. При използването на теста на М. Лисина са регистрирани 2 плахи погледа и 1 мимика, изразявящи учудване. В същото време по М. Монтесори са отчетени 3 плахи погледа и 2 мимики на учудване. Общата вялост на експресивно-мимическите средства проличава и в броя на срамежливите усмивки и реакциите със смях: 1 срамежлива усмивка и 1 реакция със смях са констатирани при децата, оценени по М. Лисина и 0 срамежливи усмивки и 2 реакции със смях са наблюдавани след прилагане на метода „Монтесори“. Най-голямата разлика в резултатите, в порядъка на 15,62%, е отбелязана по отношение на закачливите усмивки в полза на „Монтесори метода“. Интерес представлява реакцията на Г., която е на 2 г. и 11 м. В първата

експериментална ситуация „До възрастен“ (по М. Лисина) детето не забелязва присъствието на възрастния и не използва никакви експресивно-мимически средства като израз на инициативност. Част от нейния протокол служи като доказателствен материал:

Възрастният поздравява Г., но тя не реагира на поздрава. Г. забелязва разположените върху масичката играчки. Внимателно сяда на детското столче и започва да ги разглежда. Погледът ѝ се спира първо на топката. Взема я в ръце и започва да я подхвърля нагоре. След няколко секунди забелязва, че на масичката има количка. Започва да играе с количката по предназначение, като я отмества напред – назад. През цялото време детето не поглежда към специалиста.

Чрез втория протокол на Г. от експерименталния блок по М. Монтесори се проявява фактът за повишаване на нейната инициативност по отношение на експресивно-мимическите средства.

Детето отива до масичката, на която са поставени различни предмети. Разглежда шишарката, тута я по масата. С любопитство посяга към детската количка. Изучава с интерес макарата и се усмихва закачливо на възрастния.

В сравнителен план степента на инициативност в първата експериментална ситуация е по-ниска от степента на инициативност във втората, в която това комуникативно поведение е характерно повече за възрастния. В първата експериментална ситуация той наблюдава и регистрира особеностите в поведението на детето, като не проявява инициатива, а само поддържа активността на детето. Тези констатации могат да бъдат илюстрирани със следния пример – участието на 4 годишната Ф., изследвана по М. Лисина.

Възрастният посреща детето и му се представя. Ф. не забелязва присъствието му и не отвръща на поздрава. Отива до играчките, подредени на масата, и започва да ги разглежда. Погледът ѝ се спира първо на кубчето, а след няколко секунди насочва вниманието си към куклата. Разглежда я от всички страни. Куклата бързо ѝ омръзва и Ф. отново поглежда към играчките. Между тях открива топка, която леко побутва и се смее. Хвърля незабелязан поглед към възрастния. На неговото предложение да я вземе, ако желае, поклаща глава в знак на

несъгласие. През цялото време детето не поглежда към специалиста.

Интеракциите при децата са в позиция на силна зависимост от присъствието на възрастен. Възрастният е инициатор на взаимодействието, организира го и му дава насоченост. По-голямата активност на възрастния предизвиква и по-голяма активност при детето. Затова инициативните действия, които използват децата във експериментална ситуация 2, са повече и по-разнообразни като репертоар.

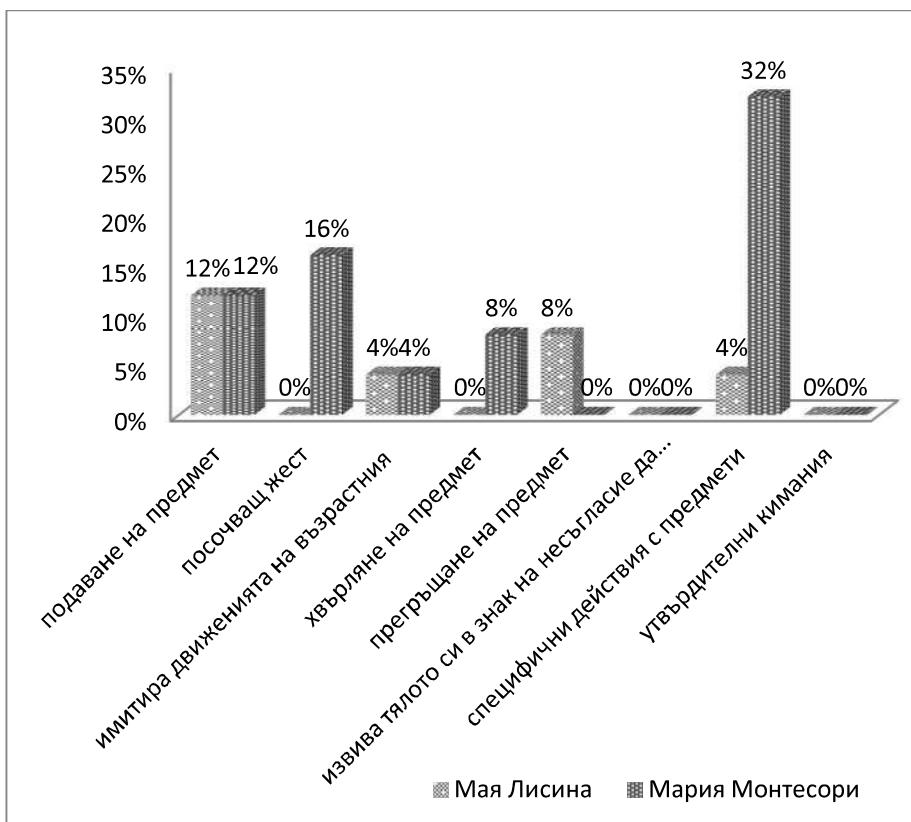
Предметно-действените средства за общуване са друга група средства, чрез които може да се определи инициативността на децата. Те са индикатор за желанието на детето да общува с комуникативния партньор. Разкриват готовността на детето за взаимодействие. Предметно-действените средства за общуване включват както действията с предмети, така и позата на тялото (например, имитиране на движенията на възрастния, утвърдителни жестове и др.).

Предметно-действените средства за общуване – обект на изследване в този дискурс са:

- подаване на предмет;
- използване на посочващ жест;
- имитиране на движенията на възрастния;
- хвърляне на предмет;
- прегръщане на обект;
- извиване на тялото си като реакция на отказ за изпълнение на молбата на възрастния;
- специфични действия с предмети (чукане по масата, поставяне на предмети в устата и др.);
- утвърдителни кимания.

На **фиг.3** са изведени резултатите от използваните предметно-действени средства за общуване, показващи равнището на инициативност при децата, изследвани по М. Лисина и М. Монтесори. Отчетени са близки ниски стойности в двата експериментални блока.

Общийят брой на предметно-действените средства за общуване, демонстриращи степента на изявената инициативност, установени чрез теста на М. Лисина, е 7. Във втория експериментален блок техният брой е нараснал до 18.



Фиг. 3. Процентно разпределение на предметно-действените средства за общуване по М.Лисина и М. Монтесори

От всички 8 деца, които участваха в двете експериментални изследвания, само при едно от тях, изследвано по М. Лисина, в първата ситуация „До възрастен“ се осъществи контакт със специалиста. Детето се приближи до него и му подаде предмет, за да изрази желание и покана към съвместна дейност. Този комуникативен акт беше съчетан с вокална продукция и се отличаваше с интензивна емоционална окраска.

Тук е представена част от протокола на А., който е на 2 г. и 8 м.

Детето влиза в стаята. Възрастният го поздравява с усмивка и му се представя. Без да поглежда към него, А. се отправя към масата с подредените играчки. Настанява се на столчето и с интерес ги изучава. След няколко секунди погледът му се спира на детската количка. Взема я в ръце и започва да си

играе с нея. Поглежда възрастния и със закачлива усмивка му я подава с думите „На!“. Отново отправя погледа си към масичката с играчки, от където си избира кубче, взема го и започва да го върти в ръцете си.

На фигурата може да се проследи, че само при 16% от децата, работили с материалите на М. Монтесори, се отчита използването на посочващ жест за иницииране на контакт. Например Е. (на 2 г. и 11 м.), изследвана по М. Монтесори, забелязва, че на масичката има детскска количка. Обръща се към възрастния и му я посочва. В първия експериментален блок не е регистрирано използване на това предметно-действено средство.

По отношение на броя имитиращи движения се наблюдава съвпадение на резултатите от двата експериментални блока – налице е по едно имитиращо действие.

При изследване на инициативността чрез предметно-действени средства по М. Монтесори са констатирани 2 броя хвърляне на предмет. Не са наблюдавани прегръщания на обекти. Контрастна е ситуацията при изследваните деца по М. Лисина: децата не хвърлят предоставените им игри и се отчитат 2 броя прегръщане на обектите.

Например К. (на 4 годишна възраст), изследвана по М. Лисина в първата експериментална ситуация „До възрастен“, открива, че на масата има кукла. Взема я и я прегръща, като имитира приспиване на бебе.

Резултатите от изследването на специфичните действия с предмети сочат чувствителна разлика в двата експериментални блока. Постигненията при използване на „Монтесори метода“ бележат стойност от 32% срещу едва 4%, реализирани при теста на М. Лисина.

Посоченият пример от протокола на Ц. (на 2 г. и 4 м.) е в подкрепа на по-успешното ѝ представяне чрез прилагането на алтернативната технология.

Детето влиза в стаята, поглежда възрастния и отива до масата с подредените играчки. Най-напред вниманието ѝ е привлечено от макарата. След това взема гайките и болтовете и започва да чука с тях по масата. Те бързо я отегчават и тя започва да играе с детската количка, като я върти в ръцете си.

И при двете експериментални изследвания бяха търсени

инициативни действия в първата ситуация „До възрастен“, като иззвиване на тялото в знак на несъгласие, утвърдителни кимания, но не бяха фиксираны такива. Посочените инициативни действия бяха проявени от децата във втората ситуация.

Речеви средства за общуване

Относно речевите средства, използвани като инициативни, може да бъде направен интересен коментар. Установи се, че 50% от децата, изследвани по М. Лисина, използват устна реч за иницииране и поддържане на контакт. Количество показватели нарастват значително при изследването по М. Монтесори до 62%. Например, едно от децата – Ц. (2 г. и 11 м.) във втория изследователски блок при експериментална ситуация „До възрастен“ произнася няколко фрази, с които показва умения за водене на елементарен диалог. Ето част от протокола на това комуникативно постижение:

Погледът на Ц. се спира на „цветната кутия“. Изважда цветните плочки от нея и поставя вътре ключа. Обръща се към възрастния с усмивка и му казва: „Аз искам пълня бебето!“ Опитва се да постави и лъжичката в кутийката, но поради размерите ѝ тя не се събира в нея. Ц. упорито намества лъжичката с думите: „Айде, влизат!“. Обръща се към възрастния с думите: „Кака, виж!“ – усмихва се“.

К. (на 4 г.), изследвана по М. Монтесори, оперира активно с вербални (речеви) средства за общуване, като последователно задава въпросите: „Какво е това?“; „Сега да наредя ли кубчетата?“.

От друга страна, 37,5% от децата, изследвани по М. Монтесори, и 50% от участниците в експеримента по М. Лисина не използват устната реч като комуникативен модел при първата ситуация „До възрастен“. Приоритетно е наличието на експресивно-мимически патерни, жестове, предметни действия. Осмыслените лингвистични единици – думите не присъстват в комуникативната изява на тези деца.

Сравнителният анализ на използваните средства за общуване за изразяване на инициативност води към някои обобщения.

Репертоарът на инициативните комуникативни действия на децата, отглеждани в домове за медико-социални грижи, е беден и

еднообразен. Абсолютната стойност на инициативните действия за общуване при децата, изследвани по М. Лисина, е 17, а при М. Монтесори – 40. От тях най-голям дял се пада на експресивно-мимическите средства за общуване – 10 по М. Лисина и 22 по М. Монтесори. Количество на предметно-действените средства за общуване е по-малко в сравнение с експресивно-мимическите, както по М. Лисина (7), така и по М. Монтесори (18). При 37,5% от децата, изследвани по М. Лисина, и 12,5%, изследвани по М. Монтесори, в двете ситуации, които предлагат голяма възможност за проява на инициативност, отсъства стремеж и желание за прилагане на собствен вариант на перцепция, взаимодействие и комуникация. Една част от тях изявяват предпочтение за изолирано извършване на предметно-действени операции без приканване на възрастния към комуникативен акт. Иманентна характеристика на общуването е споделянето на комуникативните намерения с комуникативния партньор, демонстриращи уменията за партньорство в комуникацията.

Най-малък е дялът на комуникативно-речевите средства за общуване. По този показател 50% от децата демонстрират постижения. Те са изследвани по теста на М. Лисина. С 12% повече са участниците, обучавани по „Монтесори метода“, използвали средствата от тази категория.

Анализът на особеностите в проявите на инициативност и в двата експериментални блока показва, че такива действия обикновено са плахи, колебливи и в повечето случаи кратковременни. Малкото количество реализирани взаимодействия оформя картина, типична за децата, при които депривационния синдром е силно изразен. При наличие на високо равнище на инициативност детето е активно и с удоволствие взаимодейства с възрастния, независимо от неговата комуникативна позиция.

В 25% от случаите (2 деца), изследвани по М. Лисина, се установява по-висока степен на инициативност. Същият успех е достигнат при 3 от децата (37,5%), обучавани по метода на Монтесори. По-големият относителен дял се дължи на факта, че едно от децата, което е постигнало нисък резултат при изследването си по М. Лисина, във втория експериментален блок демонстрира силно желание за интеракция с възрастния.

Само при едно от децата се отчита корелация в резултатите от двете експериментални части. Въпреки еднообразните се действия, то е реализирало средна степен на инициативност и в двете моделирани ситуации. Доминират инициативни действия за получаване на одобрение или помощ от екзаминатора, привличане на вниманието му към играчките или споделяне на удоволствието от играта.

При останалите участници в изследването, дори и при висока комуникативна активност от страна на възрастния, особено във втората експериментална ситуация, степента на инициативност е ниска. Те използват еднообразни средства за общуване с цел провокиране на вниманието или одобрението на възрастния, не изразяват желанията си за предметно взаимодействие, стремежът си към похвали. Предпочитат да повтарят след специалиста и не показват активност при контактите с възрастни.

Заключение

Предприетото на основата на доказана необходимост емпирично проучване, задълбоченият теоретичен анализ на специализираната литература, практическата дейност на изследователя позволиха фокусиране на вниманието към важен въпрос, свързан с търсенето на алтернативни технологии за развитие на инициативността при деца, лишени от родителска грижа. Не са редки случаите, в които степента на проявената инициативност в общуването се разглежда като признак за равнището на личностното развитие на детето. Отсъствието или слабото развитие на инициативност в процеса на общуване може да бъде сериозна бариера за когнитивното развитие и да се интерпретира като индикатор за възникнали проблеми в мотивационната сфера. Това е ситуация, в която е необходимо оказване на мощна подкрепа в посока търсене и откриване на вътрешна мотивация (Neminska, 2015).

Фактологичният материал, получен в хода на изследването, обосновава извеждането на аргументирани заключения относно резултативността на „Монтесори метода“, обвързан с развитието на инициативността като важен компонент от процеса на общуване. Той позволява осъществяването на успешно обучение и възпитание. Доказал своята ефективност, методът се прилага

сполучливо в цял свят. За съжаление у нас все още се отбелязва недостиг на Монтесори – училища, градини, центрове, кабинети. Липсват и подгответни Монтесори – педагози. Очевидно е назряла необходимостта от обучение на такъв тип специалисти в съвременната университетска среда.

ЛИТЕРАТУРА

- Златкова-Дончева, К. (2016). *Социално-педагогическа характеристика на деца в риск, отглеждани извън семейна среда*.
- Кузманова-Карталова, Р. (2014). Деца в риск – причини, диагностика, повлияване. В: Ст. Смиљковић, Р. Кузманова-Карталова (Ред.), *Савремене тенденции у наставним и ваннаставним активностима на учителским (педагошким) факултетима* (с. 426-433). Врање: Учителски факултет.
- Лавренцова, Е., Тенева, М. (2019). Отпадането от училище. Ст. Загора.
- Неминкса, Р. (2015). *Симулационно-базирано педагогическо обучение*. Ст. Загора: Изд. „Кота“.
- Тимошенко, Е. (2015). *Чудото Монтесори или учение без мъчение и възпитание без оценки, награди и наказания*. изд. „Асеневци трейд“ ЕООД.
- Тодорова-Липчева, И., Ризов, И. (2008). *Поредица „Хоризонтално общество“, Сдружения, съучастие, Децата в институция*, Варна.
- Уайнър, Г. (2011). *Истинската природа на детето и методът "Монтесори"*. В.
- Шивачева-Пинеда, И. (2019). Професионално-личностна рефлексия на учителя. *Педагогика*, 91 (5), 615-625.
- Bagby, J. H., & Jones, N. A. (2010). *Montessori education and practice: A review of the literature, 2007 – 2009*. *Montessori Life*, 22, 44-48.
- James W. (1991). *Psychology*. M.
- Langmeier, Y., Mateichek, Z. (1984). *Psihicheskaya deprivaciya v detskom vozraste*. Praga.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in a classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Murray, A. (2012). Public knowledge of Montessori education. *Montessori Life*, 24 (1), 18-21.

REFERENCES

- Bagby, J. H., & Jones, N. A. (2010). *Montessori education and practice: A review of the literature, 2007 – 2009*. *Montessori Life*, 22, 44-48.
- James W. (1991). *Psychology*. M.

- Kuzmanova-Kartalova, R. (2014). Cetsa v risk – prichini, diagnostika, povliyavane. In St. Smilkovih, R. Kuzmanova – Kartalova (Eds.), *Savremene tendentsije u nastavnim i vannastavnim aktivnostima na uchitelskim (pedagogiskim) fakultetima* (pp.426-433). Vraniya: Uchitelski fakultet.
- Langmeier, Y., Mateichek, Z. (1984). *Psihicheskaya deprivaciya v detskom vozraste*. Praga.
- Lavrentsova, E., Teneva, M. (2019). *Otpadaneto ot uchilishte*. St. Zagora.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in a classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Murray, A. (2012). Public knowledge of Montessori education. *Montessori Life*, 24 (1), 18-21.
- Neminska, R. (2015). *Simulatsionno-bazirano pedagogichesko obuchenie*. St. Zagora: Izd. "Kota".
- Shivacheva-Pineda, I. (2019). Profesionalno-lichnostna refleksiya na uchitelya. *Pedagogika*, 91 (5), 615-625.
- Timoshenko, E. (2015). *Chudoto Montesori ili uchene bez machenie i vazpitanie bez otsenki, nagradi i nakazaniya*. izd. "Asenevtsi treid" EOOD.
- Todorova-Lipcheva, I., Rizov, I. (2008). *Poreditsa "Horizontalno obshtestvo", Sdruzheniya, sauchastie, Detsata v institutsiya*. Varna.
- Uainar, G. (2011). *Istinskata priroda na deteto i metodat "Montesori"*.
- Zlatkova-Doncheva, K. (2016). *Socialno-pedagogicheska harakteristika na deca v risk, otglezhdani izvan semeina sreda*.

Author Info:

Assoc. Prof. **Diyana Paskaleva Georgieva, PhD**

Faculty of education

Trakia University - Stara Zagora

e-mail: paskaldi1929@abv.bg