

Pedagogika Marii Montessori

Istota Pedagogiki Montessori sprowadza się do stwierdzenia, że ponieważ każde dziecko jest inne, powinno rozwijać się według stworzonych przez siebie, – czyli przez swoje możliwości, kompetencje i umiejętności –

indywidualnych planów rozwojowych

tak, aby ich właściwa realizacja umożliwiała mu naukę samodzielną i efektywniejszą.

Ta myśl przewodnia determinuje **konsekwencje metodyczne**; ponieważ każde dziecko jest inne, każde ma inne zainteresowania. Zainteresowania te pojawiają się w różnym czasie i trwają dowolnie długo. Nie można ich wywołać zewnętrznymi działaniami, mogą zniknąć bezpowrotnie.



Dziecko uczy się samodzielnie, jeśli jest do tego gotowe.

Proces nauczania jest skuteczny, gdy wokół dziecka panuje atmosfera poszanowania dla jego wysiłku: cisza i spokój, brak pośpiechu, oceniania i rywalizacji. Dziecko może się skoncentrować przy wykonywanej przez siebie pracy. Ma do dyspozycji pomoce naukowe. Nie marnuje swojej energii na rozróżnianie fikcji od rzeczywistości.

Rolą nauczyciela jest wskazywać dziecku jak korzystać z materiału dydaktycznego, wprowadzać i respektować zasady swobody wyboru, rodzaju, czasu, miejsca i formy pracy, zasady stopniowania i izolowania trudności, porządku, transferu, własnego działania i powtarzania, samokontroli i ograniczenia.

Celem pracy nauczyciela jest pomoc w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości każdego dziecka, w zgodzie z obiektywnymi normami społecznymi.

Robi to pomagając dziecku w osiągnięciu spontanicznej koncentracji, rozwijaniu samodzielności i wiary we własne siły, wypracowaniu zamiłowania do porządku i do pracy, wypracowaniu zamiłowania do ciszy i pracy indywidualnej, wypracowaniu postaw posłuszeństwa opartego na swobodnej decyzji a nie na zewnętrznym przymusie, uniezależnianiu się od nagrody, osiąganiu spontanicznej samodyscypliny wynikającej z dziecięcego posłuszeństwa, formowaniu postaw wzajemnej pomocy bez egoistycznej rywalizacji, umiłowania do rzeczywistości i otoczenia. **Dziecko nie staje się idealnym, lecz osiąga optimum własnych możliwości rozwojowych.**

Jak wiemy, ignorancja nie polega na niewiedzy, lecz na czerpaniu z wiedzy, która nie jest prawdziwa.

W powszechnie stosowanym systemie edukacyjnym założeniem jest, że dziecko jest osobą pasywną, zdaną na wpływy zewnętrzne, a przez to całkowicie uzależnione od kierownictwa dorosłych. Jest to fałszywa przesłanka antropologiczna. Wynika z niej wyobrażenie nauczycieli, jakoby mają oni obowiązek wychowywania i uczenia dzieci zgodnie z założonymi przez dorosłych planami. Dlatego realizują tzw. programy nauczania.

Tego rodzaju działania powodują, że dziecko czuje się nierozumiane i staje się zahamowane na skutek zniechęcenia, poczucia niższości, onieśmiania, uległości, jest uzależnione od nagrody, dąży do władzy i posiadania, cechuje je marzycielstwo i fantazje o cechach urojeniowych, agresywność, lenistwo itd. To powoduje, że jego początkowy zapał do nauki mija.

Pedagogika Montessori mówi, że nauka jest nierozzerwalnie związana z rzeczywistością i nie ma nic wspólnego z fikcją i udawaniem. (Zabawy, szumnie zwane edukacyjnymi, służą jedynie utrwalaniu umiejętności wcześniej nabytych). Pedagogika Montessori nie zadaje pytania „czy małe dzieci potrafią się uczyć?” Pytanie, jakie należy zadać brzmi „**czy dorośli chcą, żeby małe dzieci się uczyły?**” Pytanie niestety aktualne, choć dzieci udowadniają, że chcą się uczyć, potrafią się uczyć i że uczą się. Dzieci wolą się uczyć o czymś niż być zabawiane. Wolą się uczyć niż bawić. Dzieci chcą się uczyć tak bardzo, że nie rozróżniają nauki od zabawy i – szczęśliwie – nie zwracają uwagi na pseudonaukowe spory. Po prostu – chcą się uczyć. Pozostają w tym nastawieniu dopóki my dorośli nie przekonamy ich, że nauka nie jest zabawą. A przecież nie powinno się uświadamiać tego dzieciom. Należy uświadamiać to nauczycielom. Dziecko chce się uczyć wszystkiego, czego tylko może i tak szybko, jak tylko możliwe. Pierwsze lata – do 4 roku, do 7 roku życia, charakteryzują się

ogromną zdolnością do przyswajania informacji a gotowość do zdobywania wiedzy, jest większa niż kiedykolwiek później. Tymczasem, większości nauczycieli udaje się w tym najważniejszym dla rozwoju dziecka okresie utrzymać je starannie odizolowane od nauki. Szczęśliwie, zanim dziecko zostanie poddane procesowi kształcenia (w przedszkolu, w szkole) uczy się samodzielnie. Od najmłodszych lat życia dziecka, proces uczenia się postępuje z wielką prędkością i jeśli go docenimy, będzie przebiegał w niewiarygodnie szybkim tempie.

Tempo to można zmniejszyć ograniczając okazje do zdobywania doświadczeń. Możemy także je zwiększyć, usuwając bariery nałożone na możliwości uczenia się, poprzez stworzenie mądrych i nieograniczonych naszymi schematami myślowymi, warunków kształcenia.

Życiorys Marii Montessori



Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 r. w Chiaravalle we Włoszech. Po ukończeniu średniej szkoły technicznej, postanowiła podjąć studia medyczne, które ukończyła z wyróżnieniem. Była pierwszą we Włoszech, kobietą-lekarzem.

W roku 1897 podjęła pracę w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego, podczas której zwróciła szczególną uwagę na dzieci upośledzone umysłowo. Wkrótce natrafiła na pracę Marca Gasparda Itarda i jego ucznia Edwarda Sequina. Dzięki pedagogice specjalnej Sequina i Itarda, praktyce medycznej oraz dzięki doświadczeniom w pracy z dziećmi upośledzonymi doszła do wniosku, że problem ich rozwoju i kształcenia jest raczej natury

pedagogicznej niż medycznej i że wymagają one odpowiednich warunków wychowawczych, czyli specjalnej metody pracy.

Montessori była członkiem Narodowej Ligi Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo. Wiosną 1890 roku, Liga otworzyła w Rzymie Instytut Medyczno-Pedagogiczny Kształcenia Nauczycieli dla Opieki i Wychowania Dzieci Umysłowo Upośledzonych, połączony ze szkołą ćwiczeń dla 22 uczniów. M. Montessori powierzono kierowanie tym instytutem. Wkrótce okazało się, że nauczone przez nią dzieci upośledzone umysłowo, osiągały lepsze wyniki niż dzieci w normie. Według Montessori, przyczyną tego były odmienne metody pracy dydaktycznej. „Pierwszym ułatwiono rozwój, gdy ich koledzy normalni byli krępowani i uniecznieni. Sądziłam, że gdyby kiedykolwiek wychowanie specjalne, które tak cudownie rozwinęło upośledzonych, zostało zastosowane do dzieci normalnych cud znikłoby, a przepaść dzieląca ludzi niepełnosprawnych od normalnych nigdy nie byłaby wypełniona. Kiedy wszyscy podziwiali postępy moich idiotów, rozmyślałam nad przyczynami, które mogły zatrzymać zdolnych uczniów szkół miejskich na tak niskim poziomie?”

Panująca we Włoszech atmosfera reform spowodowała powstanie "Istituto Romano, die Beni Stabili", który miał za zadanie zmodernizowanie i wyremontowanie domów w dzielnicy zamieszkałej przez rodziny robotnicze, oraz resocjalizację jej mieszkańców, w tym zajęcie się dziećmi pozostającymi bez opieki. W tym celu w każdym domu na parterze, postanowiono otworzyć placówkę na wzór świetlicy - przedszkola. W instytucjach tych zamierzano zatrudnić nauczycieli, lekarzy, a nad całością miał czuwać odpowiednio przygotowany kierownik. To stanowisko zaproponowano M. Montessori, która chętnie je przyjęła. Montessori nazwała tę instytucję wychowawczą Case dei Bambini - Domy Dziecięce. Pierwsze przedszkole pod tą nazwą zostało otwarte w 1907 roku. M. Montessori spędzała w przedszkolu każdą chwilę wolną od pracy w Uniwersytecie Rzymskim i praktyki lekarskiej. Powoli wyposażała też placówkę w dostosowane do potrzeb dzieci meble, pomoce Itarda, Sequin'a, a także materiały własnego projektu. Po kilku tygodniach pobytu dzieci w placówce, M. Montessori zaobserwowała zmiany zachodzące w ich zachowaniu. Wzrastało też ich zainteresowanie materiałem dydaktycznym. Wybierały go chętniej niż typowe zabawki. Wydarzeniem, które pracy M. Montessori nadało nowy sens, było odkrycie zjawiska, które później nazwała **polaryzacją uwagi**. We współczesnej naukowej literaturze pedagogicznej, miano to nosi nazwę Zjawiska Montessori. Od czasu odkrycia polaryzacji uwagi celem jej eksperymentalnej pracy stało się wywoływanie tego zjawiska. Coraz bardziej doskonaliła opracowany przez siebie materiał dydaktyczny. Zestaw pomocy wzbogacił się

o nowe pomoce do nauki geografii, gramatyki, matematyki oraz innych przedmiotów nauczania. Prowadząc obserwacje, Montessori zauważyła zafascynowanie dzieci ciszą i włączyła ją do swojego systemu wychowawczego w postaci tzw. **Lekcji ciszy**.

Sukces tej nowej placówki spowodował, że rosło zainteresowanie, a to powodowało powstawanie następnych przedszkoli i szkół. W roku 1910 podjęła decyzję o rezygnacji ze wszystkich innych zajęć, łącznie z rezygnacją z prawa do wykonywania zawodu lekarza. Odtąd zajęła się doskonaleniem swoich metod. Wkrótce doszło do spopularyzowania w świecie teorii pedagogicznej Marii Montessori. W 1911 roku metodę tę zaczęto stosować w szkołach w Szwajcarii i we Włoszech. W rok później powstały w Anglii i USA komitety popierające jej pedagogikę. Od tej pory M. Montessori całkowicie oddaje się doskonaleniu i propagowaniu swojej metody. Odbywa liczne podróże w celu wspierania rozwijającego się ruchu montessoriańskiego. Efektem tych wysiłków jest powstawanie komitetów i organizacji popierających idee Montessori. Organizowane są kursy i sympozja pedagogiczne w czasie trwania których, Montessori prowadzi wykłady i odczyty. Powstają nowe placówki pracujące według jej metody. W ruch montessoriański włączają się znane osobistości świata pedagogicznego i oraz osoby będące autorytetami ówczesnych czasów. **Idea Montessori daje początki nowym nurtom pedagogicznym**. W 1929 roku powstaje Association Montessori International (AMI) (Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori), które staje się centralną organizacją koordynującą działalność placówek i towarzystw montessoriańskich w świecie oraz zajmującą się kształceniem nauczycieli. **Idea wychowania do wolności i niezależności**, zawarta w metodzie stała się zagrożeniem dla rządów faszystowskich. W 1933 roku zamknięto w Niemczech wszystkie szkoły prowadzone metodą Montessori, a napisane przez nią książki wraz z innymi spalono publicznie na placu Scheiterhaufen w Berlinie.

Po II Wojnie Światowej, M. Montessori ponownie podjęła wysiłki w celu odrodzenia ruchu społecznego na rzecz metody. Zaowocowały one reaktywowaniem starych i powoływaniem nowych stowarzyszeń, ośrodków szkoleniowych, przedszkoli i szkół montessoriańskich. Za wybitne osiągnięcia pedagogiczne i przesłane humanistyczne zawarte w ideach swojej metody wychowawczej, Maria Montessori została wyróżniona najwyższymi odznaczeniami, przyznawanymi przez rządy i uniwersytety wielu krajów. Była wyróżniana tytułami Doktora Honoris Causa, na Uniwersytecie w Sorbonie otrzymała Krzyż Legii Honorowej, była nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla. By uczcić jej osiemdziesiąte urodziny, zorganizowano spotkanie poświęcone zagadnieniom pedagogiki. Przerodziło się ono w

konferencję międzynarodową, podczas której M. Montessori wygłosiła trzy wykłady. Zebrała w nich wszystkie podstawowe idee swojej teorii. Sformułowała też słynne zdanie, stanowiące zasadę wychowania metodą Montessori - **"Pomóż mi samemu to zrobić"**.

W maju 1951 roku odbył się ostatni kongres Montessori z jej udziałem. Organizatorem było AMI. Brało w nim udział prawie 150 delegatów z siedemnastu krajów.

Maria Montessori zmarła 6 maja 1952 roku w Noordwijk w Holandii. Ostatnim domem Marii Montessori było mieszkanie przy Koniginweg w Amsterdamie, które od czasu jej śmierci jest siedzibą AMI i miejscem pamięci narodowej.

E. M. Standing (autor książki: M. Montessori. Her life and work) kończąc rozdział poświęcony omawianiu życia Marii Montessori, pisał: "Została pochowana na małym, katolickim cmentarzu w Noordwijk, grób jej zdobi piękny pomnik wzniesiony przez jej zwolenników. Ale pomnikiem o wiele wspanialszym i - chcemy wierzyć - o wiele trwalszym, jest i będzie ten, zbudowany radością i szczęściem, które emanują z twarzy tysięcy dzieci, w każdej części świata.

Zasady pedagogiczne

Swobodny wybór

Charakterystyczną cechą przedszkolnej i szkolnej pedagogiki M. Montessori jest zasada wolnego wyboru zajęć, albo krótko: "swobodnej pracy". W obrębie przygotowanego otoczenia dziecko wybiera sobie przedmiot działań i samo ustala tempo i czas uczenia się oraz stopień trudności. Również do dziecka należy wybór ewentualnego partnera. Ono zatem w istotnej mierze współdecyduje o przebiegu procesu kształcenia w przygotowanym do tego celu otoczeniu, samo kieruje swoim uczeniem się i działaniem. W ten sposób naprowadza się je na umiejętność korzystania z wolności. Nauczycielowi i wychowawcy przypada tutaj ważne zadanie, bowiem jego praca pedagogiczna polega w znacznym stopniu na umiejętnym przygotowaniu otoczenia, a więc na oddziaływaniu pośrednim. Celowe pedagogicznie i dla potrzeb rozwojowych dziecka naukowo zaaranżowane otoczenie musi zatem zawierać propozycje poznawcze stosowne do fazy tego rozwoju oraz specyfiki danej kultury, tak aby dziecko mogło w poszczególnych fazach sensorywnych zaspokajać swe potrzeby rozwojowe i poznawcze i wszechstronnie się rozwijać.

Zasada swobodnego wyboru materiału.

W sali przedszkolnej wszystkie materiały są zawsze dostępne, ułożone tematycznie na półkach, w zasięgu ręki dziecka. Dziecko samodzielnie podejmuje decyzję, z którym materiałem będzie pracować. Nasza zgoda na samodzielny wybór materiału nie zawsze musi dotyczyć pracy z dziećmi niepełno-sprawnymi. Łatwo jest odróżnić dwa rodzaje wyborów podejmowanych przez dzieci. Pierwszy - to wybór spontaniczny, kiedy sięga ono po konkretny przedmiot pod wpływem chwilowego zaciekawienia wywołanego m.in. jego zewnętrzną atrakcyjnością. Jest to zainteresowanie nietrwałe, charakterystyczne dla dzieci rozpoczynających edukację montessoriańską. Drugi rodzaj wyboru, to wybór świadomy - dokonywany dopiero wtedy, gdy dziecko wie już, jakie jest przeznaczenie danego przedmiotu; co z nim można zrobić, czemu on służy. Informacje o sposobach wykorzystania możliwości edukacyjnych określonego zestawu pomocy rozwojowych - jak często nazywany jest Materiał Montessori - zdobywa dziecko podczas indywidualnej Lekcji Podstawowej.

Zasada swobodnego wyboru miejsca pracy

Wszystkie dzieci są nasze. W praktyce, oznacza to, że dziecko nie musi pracować w swojej grupie. Może przejść do grupy drugiej, trzeciej lub do grupy szkolnej. Pracować może na stole, na podłodze, na korytarzu, na parapecie, na tarasie czy w ogrodzie. Tam, gdzie zdecyduje i gdzie pozwalają na to granice naszego rozsądku i możliwości organizacyjnych. Oczywiście jest, że dziecko jest zawsze obserwowane przez nauczycieli. W tym miejscu dodajmy, że dziecko nie ma obowiązku uczestniczenia w zajęciach grupowych. Jeśli jest czymś ważnym zajęte.

Zasada swobodnego wyboru czasu pracy

Jeśli pamiętamy o omawianych wyżej fazach chłonności, łatwo pogodzimy się z faktem, że niemożliwe jest określenie, kiedy dziecko ma się zajmować wymyślonymi przez nas tematami, jeśli - na dodatek - chcemy, by robiło to z zainteresowaniem. Przypominam, że faz chłonności nie możemy wywołać zewnętrznymi działaniami. Owszem - można narzucić dziecku swoją wolę. Można mu kazać robić coś o godz.7⁵⁰ lub 11⁴⁵, jesienią - bo są "dary jesieni" lub zimą - bo uważamy, że jest to czas właściwy do nauki spółgłosek. Można mu

określić czas na naukę np. 15 lub 45 minut a potem kazać iść na rytmikę lub uczyć się wierszyka. Natomiast w placówkach pracujących wg założeń Pedagogiki Montessori, to dziecko informuje nas, że właśnie teraz zdecydowało, że będzie zajmować się np. nauką literek lub wiązaniem sznurowadeł lub będzie uczyć się nazw kolorów. Będzie to robiło tak długo, jak zechce: dwie minuty, dwie godziny lub dwa tygodnie, codziennie rano lub raz w tygodniu, po podwieczorku lub w każdym innym czasie.

Zasada swobodnego wyboru formy pracy

Lekcję podstawową przeprowadzamy z każdym dzieckiem indywidualnie. Następnie zaczyna ono pracować samodzielnie. Wie, że ma prawo do pracy w ciszy, że nikt nie będzie mu przeszkadzał. Wie także, że nikt nie będzie mu pomagał, jeśli pomoc jest niepotrzebna. Samodzielnie wybrało sobie temat pracy, pracuje wtedy, kiedy zechciało, będzie pracowało to tak długo jak długo praca ta będzie dla niego atrakcyjna i będzie sprawiała mu przyjemność. Jeśli w grupie mamy 30 dzieci każde może robić coś innego. Jeśli dwoje lub troje dzieci postanawia zrobić coś wspólnie, to robią to wspólnie.

Zasada porządku

Każdy przedmiot w przedszkolu ma swoje miejsce - skąd został wzięty, tam zostaje odniesiony. Podobnie - każda osoba także ma swoje miejsce i wie, co do niej należy. To proste - dzieci kochają porządek. **Porządek w otoczeniu - porządek w sercu.**

Zasada ograniczenia

Do przedszkola trafiają także dzieci kierowane przez różne poradnie, ze wskazaniem na walory Pedagogiki Montessori, ponieważ jest ona jakoby metodą bezstresową, gdzie dzieci mogą robić to co chcą a między dzieckiem a nauczycielem panują stosunki partnerskie. Jest to wielkie nieporozumienie. Pedagogika Montessori nie jest ani metodą partnerską, ani bezstresową. Dzieci nie mogą robić tego co chcą i nie są partnerami nauczyciela.

Ograniczeniu, regułom i zasadom postępowania, podlegają wszystkie elementy życia przedszkolnego. Aż strach wymieniać - po prostu brakuje miejsca na wyliczanie wszystkich reguł. Dla przykładu: każdy rodzaj materiału jest tylko w jednym egzemplarzu i trzeba go stosować zgodnie z jego przeznaczeniem, można pracować tylko w miejscu przez siebie wybranym, nie można innym pomagać - jeśli ktoś tego nie potrzebuje, nie można innym przeszkadzać, nie można sobie przeszkadzać.

Wiem, że pisząc te zdania jestem na wysokim poziomie uogólnień, ale trudno sobie wyobrazić wyliczanie konkretnych przykładów, choćby takich jak: nie można przeszkadzać

nauczycielowi, jeśli jest on zajęty lub że trzeba zjeść zupę, jeśli dziecko samo sobie tę zupę nałało. Nie ma miejsca na spontaniczne odruchy, przypadkowe rozwiązania, nieprzewidywalne zachowania. Metoda Montessori jest metodą bezrepresyjną, dzieci robią to, co je interesuje i co nie przeszkadza innym.

Zasada izolowania trudności

Powszechnie znana. Jeśli dziecko pracuje z różową wieżą po to, aby poznać lub uporządkować znane już sobie pojęcia związane z wielkością (choćby takie jak: duży-mały, mniejszy niż-większy niż, duży-większy-największy, mały-mniejszy-najmniejszy) ma do dyspozycji:

- a) nauczyciela, który wie jak i kiedy w tym pomóc,
- b) różową wieżę (która jest różowa).

Nie zajmuje się kolorami, bo do tego służy inny materiał - kolorowe tabliczki. Nie zajmuje się długościami, grubościami, temperaturami, wagami, dźwiękami i in. bo do tego służą inne materiały; czerwone belki, brązowe schody, butelki termiczne, tabliczki baryczne, puszki szmerowe i in.

Zasada transferu

Pedagogika Montessori oferuje także najpełniejszy, spośród wszystkich metod nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, zestaw pomocy dydaktycznych - Materiał Montessori. Każdy z tych materiałów to "ogniwo", logicznie powiązane w długi "łańcuch". Każde "ogniwo" zawiera w sobie cechy materiału poprzednio wprowadzonego plus jedna cecha więcej. Informacje, kompetencje, umiejętności opanowane podczas pracy z materiałem dziecko przenosi na otoczenie. Przenoszenie cech w obrębie materiału i przenoszenie umiejętności na otaczające dziecko środowisko, to właśnie zasada transferu.

Zasada własnego działania i powtarzania

Typowe dla nabywania nowych umiejętności jest intensywne zwrócenie się dziecka ku określonej dziedzinie ludzkich działań, a wraz z tym fenomen powtarzania. Przykładem niech będzie gaworzenie jako sposób ćwiczenia mowy czy powtarzanie rozmaitych ruchów rozwijających koordynację oka z ręką i ręki prawej z lewą. Fenomen powtarzania obserwujemy też w zabawach dziecka. W placówkach montessoriańskich dzieci nie muszą "realizować programu opartego na (...) założeniach". Założeniem jest, że dziecko rozwija się zgodnie z programem wyznaczonym własnymi zainteresowaniami, potrzebami, możliwościami intelektualnymi, fizycznymi, itp. Jeżeli ma potrzebę powtarzania czynności

wchodzenia i schodzenia ze schodów - akceptujemy to. Jeśli wchodzi na drabinę, żeby z niej zeskoczyć na materac i powtarza tę czynność wiele razy - czy mamy go zachęcać, by ten czas poświęcił - dla swojego dobra, oczywiście - np. na malowanie farbami "darów jesieni", bo za oknem akurat jest jesień? Nie - pozwalamy dziecku na własne działanie i powtarzanie, nie zależnie od tego, czy nam się to podoba, czy nie.

Zasada samokontroli

To jedna z zasad, z którą najtrudniej pogodzić się nauczycielowi. Pozbawia go bowiem narzędzi, których możliwość użycia jest dla niektórych z nas, jednym z nielicznych powodów uzasadniających naszą obecność w placówce w ogóle. Pozbawia nas możliwości korygowania, poprawiania, wyrażania opinii, chwalenia dzieci, wyrażania dezaprobaty, możliwości zastosowania łagodnego uśmiechu zachęty, srogiego grymasu niezadowolenia. Jednym słowem; zasada ta, pozbawia nauczyciela władzy nad dzieckiem.

Mało tego: staje się on niepotrzebny. Dlaczego? Dlatego, że materiał montessoriański jest tak skonstruowany, że pozwala dzieciom, samodzielnie stwierdzić, czy daną pracę wykonały dobrze czy źle. W którym miejscu nastąpiła pomyłka i jak ten błąd naprawić.

Rola nauczyciela

motto: Maria Montessori wskazała, że bywa tak, że gdy nauczyciel motywuje swoje postępowanie dobrem dzieci, zazwyczaj wybiera rozwiązanie dla siebie wygodniejsze.

Jak we wszystkich systemach oświatowych, nauczyciel montessoriański - poprzez swą rolę społeczną i kwalifikacje - jest główną postacią, od której zależą wyniki instytucjonalnego kształcenia. Rola jego jest bardzo trudna i wymaga nie tylko rzetelnego przygotowania merytorycznego i doskonałej znajomości materiału montessoriańskiego. Musi on wykazać się znajomością teoretycznych i praktycznych zagadnień związanych z Metodą Montessori oraz umiejętnością wykonywania nowych materiałów montessoriańskich. Przesłaniem metody Marii Montessori jest hasło:

" Pomóż mi zrobić to samodzielnie "

- jest to apel ucznia skierowany do nauczyciela . Sformułowanie tego hasła, dokonane przez samą Marię Montessori, należy uznać za kwintesencję jej przymysłów pedagogicznych. Wyraża ono dążenia dziecka do samodzielnego i nieskrępowanego rozwoju, w warunkach właściwej pomocy nauczyciela, która musi opierać się na jego głębokiej i rzetelnej wiedzy o danym zjawisku. Jednak forma tej pomocy musi inspirować ucznia do pracy samodzielnej.

Rolą nauczyciela nie jest asystowanie w tej pracy i pełnienie zadań przewodnika ucznia. Nauczyciel winien być jedynie dyskretnym obserwatorem jego pracy. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie dziecku optymalnych warunków rozwoju, a tym samym - wyzwolenie procesów kształtowania się właściwych form postępowania.

Proces ten przebiega harmonijnie, gdy prowadzi do osiągnięcia pożądaných skutków pedagogicznych tzn. powstania osobowości twórczej samodzielnej i przestrzegającej uniwersalnych norm moralnych. Nauczyciel nie ocenia. Zdarza się, że zdawkowo wypowiedziana ocena pracy dziecka powoduje, że traci ono zainteresowanie dla tego, czym

przed chwilą jeszcze zajmowało się z zaangażowaniem i pasją. Robiło to nie dla oceny. Nauczyciel nie zdobędzie zaufania ucznia subiektywnymi ocenami, zależnymi od samopoczucia, gustu lub od przyjętych kryteriów staranności. Zdobędzie zaufanie wykazując życzliwe zainteresowanie jego pracą. Jeśli uczeń w czasie rozwiązywania zadania popełni błąd - materiał, umożliwiający przeprowadzenie samokontroli, pozwoli mu na samodzielne skorygowanie błędu. W Pedagogice Montessori, błędy uczniowskie są traktowane jako informacja, że nie nadszedł jeszcze czas, aby uczeń zajmował się danym tematem. Podjęcie decyzji, kiedy to ma nastąpić jest główną rolą nauczyciela, przy czym podjęcie jej jest łatwe, ponieważ wynika z obserwacji zachowań ucznia. Zadaniem nauczyciela jest wybranie dla konkretnego dziecka najodpowiedniejszego materiału rozwojowego, wskazanie właściwego sposobu posługiwania się nim, i umiejętnie wycofanie się w celu pozostawiania dziecku swobody wyboru rodzaju i zakresu aktywności oraz rytmu i tempa pracy.

Materiał rozwojowy (pomoce dydaktyczne)

Wykorzystywany jest oryginalny zestaw pomocy dydaktycznych zwany Materiałem Montessori. Jego cechy to:

- prostota, precyzja i estetyka wykonania,
- uwzględnienie zasady stopniowania trudności,
- dostosowany do potrzeb rozwojowych dziecka,
- logiczna spójność ogniw ciągów tematycznych,
- konstrukcja umożliwiająca samodzielną kontrolę błędów,
- ograniczenie - dany rodzaj występuje tylko raz, w jednym egzemplarzu.

Materiał dydaktyczny zastosowany w pedagogice montessoriańskiej jest najbardziej rozbudowanym zestawem pomocy dydaktycznych, przypisanym do jakiegokolwiek metody nauczania początkowego i wczesnoszkolnego. Został zaprojektowany przez samą Marię Montessori i jej uczniów. Wykorzystane są także elementy systemu Freobla'a i Sequine'a. Pedagogika Montessori pozostawia miejsce dla projektów nauczycieli montessoriańskich, którzy mogą opracowywać nowe zestawy pomocy dydaktycznych. Podstawowy zestaw

pomocy montessoriańskich wykonywany jest w zakładach, wyspecjalizowanych w produkcji tego typu środków dydaktycznych.

Do cech charakterystycznych dla materiału montessoriańskiego można zaliczyć :

- 1) atrakcyjny wygląd i precyzję wykonania,
- 2) logiczną spójność ogniw i ciągów tematycznych,
- 3) konstrukcję umożliwiającą samodzielną kontrolę błędów.

ad 1. Każdy element materiału montessoriańskiego wykonany jest w sposób dokładny i precyzyjny. Całość jest pomalowana. Kolory nie są przypadkowe - konsekwentnie powtarzają się w całym materiale, np. oznaczenie rzędów w systemie dziesiętnym. Barwa i precyzja wykonania materiału zachęcają dzieci do zajmowania się nim. Ponadto materiały te są trwałe. Dzieci przestrzegają zasad właściwego obchodzenia się z materiałem, wzajemnie zwracając sobie uwagę przy próbach niewłaściwego zastosowania go np. do podpierania czerwoną belką zamykającego się okna (jest to przykład podany przez samą Montessori).

ad 2. Każdy zestaw jest ściśle powiązany z zestawem poprzednim i następnym. Układ ten jest niezmienny w całym komplecie pomocy dydaktycznych od przedszkola aż do gimnazjum. Umożliwia to uczniowi w każdej sytuacji powrót do etapu poprzedniego lub też pogłębianie wiedzy, za pomocą zestawu następnego w hierarchii.

ad 3. Jedną z podstawowych zasad metody Montessori jest wdrażanie dziecka do samodzielności. Proponowany materiał, daje mu możliwość samodzielnego sprawdzenia poprawności wykonanej czynności i zlokalizowania popełnionych błędów. Jeśli błąd zostanie popełniony, samo go usuwa i przywraca właściwy porządek. Dzięki temu dziecko ma możliwość czerpania radości z samodzielnego wykonania zadania, nabiera zaufania we własne siły i pragnie podejmować nowe, trudniejsze zadania.

W Pedagogice Montessori wyróżnia się cztery kategorie materiału dydaktycznego:

- **materiał do ćwiczeń z życia praktycznego** ; związany z troską o środowisko, samoobsługą, dotyczący zwyczajów i form grzecznościowych, związany z pracami domowymi,

- **materiał sensoryczny**; służący wszechstronnemu kształceniu zmysłów oraz pobudzaniu aktywności umysłowej,
- **materiał szkolny**; służący nauce języka, matematyki i innych dziedzin wiedzy,
- **materiały artystyczne**; związane z ekspresją dziecka.

Praca przy pomocy materiału sensorycznego prowadzi do rozwoju wrażliwości zmysłów.

Szczególną cechą podanego niżej materiału jest:

- możliwość oddziaływania na każdy ze zmysłów,
- wyodrębnianie cech każdego przedmiotu,
- różnicowanie poprzez szeregowanie, zestawianie w pary, stopniowanie, wyszukiwanie

Dla ćwiczeń każdego zmysłu proponuje się materiał o różnych stopniach trudności.

Ćwiczenia można (ale nie trzeba) podzielić na:

- ćwiczenia wzrokowe (chromatyczne, kształtów i wielkości, grubości i objętości, proporcji i stosunków, kierunków i odległości, orientacji przestrzennej),
- ćwiczenia słuchowe (w zakresie kierunków i odległości, rozpoznawania wydawanych dźwięków, różnicowania ich nasilenia i wysokości),
- ćwiczenia zmysłu dotyku i kinestetycznego (rozróżnianie temperatury, kształtów, wielkości, ciężaru, szorstkości),
- ćwiczenia innych zmysłów, np.: powonienia i smaku.

Metoda Montessori a edukacja dzieci niepełnosprawnych

M. Montessori, razem z O.Decroly i A. Adlerem, zaliczana jest do grupy wielkich reformatorów szkoły tradycyjnej, którzy mają również swój bezpośredni udział w tworzeniu podstaw pedagogiki dzieci upośledzonych.

Teoria Montessori, stosowana w pracy z dziećmi o prawidłowym rozwoju intelektualnym, równie dobrze jest stosowna w pracy z dziećmi opóźnionymi w rozwoju. Zaletami metody w tym wypadku są: troskliwość, z jaką nauczyciel montessoriański odnosi się do dziecka proponując mu zajęcia się pomocami dydaktycznymi, pomoce dydaktyczne które są atrakcyjne i zachęcające do wytrwałości w pracy, przez co dają maksimum prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu. Ponadto Metoda Montessori dostarcza ćwiczeń praktycznych, bezpośrednio związanych z kształceniem zaradności i współżycia w

środowisku. Kolejną zaletą metody jest stwarzanie dziecku warunków do podejmowania samodzielnej decyzji odnośnie czasu zajmowania się daną pracą.

W szkolnictwie specjalnym ważne są ogólne zasady tkwiące w metodzie, tj. **zasady akceptacji i życzliwości, wszechstronnej pogłębłości i przykładu oraz wszechstronnej pomocy i indywidualizacji**. Podstawą metody Montessori jest **nauczanie wielozmysłowe**. Umożliwia to oddziaływanie na wiele zmysłów, co jest warunkiem niezbędnym do powstawania skojarzeń w procesie uczenia się. Podstawowy zasób pojęć, jakimi musi się posługiwać dziecko, aby móc zrozumieć otaczający je świat, bywa przyswajany tylko na drodze wielokrotnego powtarzania odbieranych przez nie wrażeń i kojarzenia ich z odpowiednimi nazwami i sytuacjami. Dlatego metody stosowane w postępowaniu rehabilitacyjnym z dziećmi głębiej upośledzonymi umysłowo okazują się najskuteczniejsze wtedy, gdy opierają się na uaktywnianiu różnorodnych funkcji spostrzeżeniowych, pamięci, różnicowania bodźców, ćwiczeniu uwagi oraz na kojarzeniu ze sobą wrażeń wielozmysłowych. Nie mniej ważną sferą niż spostrzeganie jest rozwój ruchowy, który u omawianej grupy dzieci często bywa zaburzony lub opóźniony. Ćwiczenia rewalidacyjne oddziałujące na zmysły mogą jednocześnie uaktywniać sferę ruchową. Zajęcia rewalidacyjne wspomagające sferę ruchową powinny być połączone z innymi rodzajami zajęć, rozwijającymi np. zasób pojęć słownych, czy też wyrabiających u dziecka orientację przestrzenną. Wszystkie te zadania można wypełnić stosując materiał montessoriański. Wymóg uaktywniania sfery ruchowej realizowany jest przy okazji wykonywania każdego rodzaju pracy z materiałem. Jako doskonały instrument integracji sprawdziła się Pedagogika Specjalna Montessori, opracowana w Centrum Zdrowia Dziecka w Monachium. Pedagogika ta uwzględnia neurofizjologiczne podstawy uczenia się, podczas którego dziecko pracuje samodzielnie wykorzystując montessoriański materiał dydaktyczny.

Wspieranie dziecka przy zintegrowanym wychowaniu dotyczy nie tylko czynności życia codziennego, ale przede wszystkim odnosi się do rozwoju społecznego. Ośrodek ten opiera swoją działalność na ścisłej współpracy lekarzy, rehabilitantów, psychologów i pedagogów. Ośrodek prowadzi wczesną terapię wieku rozwojowego. Dziecko przyjmowane do ośrodka, poddane jest specjalistycznym badaniom medycznym i psychologicznym, których celem jest ustalenie funkcji życiowych dziecka i jego prawidłowej rehabilitacji. Gdy dziecko osiągnie dojrzałość wieku przedszkolnego, rozpoczynają się indywidualne spotkania dziecka z pedagogiem montessoriańskim. Zajęcia odbywają się w obecności rodziców dziecka, którzy poza tym, że zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa, mają okazję do otrzymania

wskazówek do pracy z dzieckiem w domu. Pedagog, po konsultacjach z lekarzem i psychologiem, rozpoczyna zajęcia indywidualne. Zapoznaje dziecko z materiałem montessoriańskim, demonstrując właściwe przeznaczenie. Nauczyciel przyjmuje postawę bardzo czynną; obserwuje zainteresowania dziecka i proponuje mu odpowiedni materiał. W trakcie ćwiczeń może okazać się, że niezbędne jest dodatkowe oprzyrządowanie np. odpowiednie magnesy ułatwiające budowę różowej wieży. W trakcie zajęć nawiązywany jest życzliwy kontakt między dzieckiem i nauczycielem, który obserwuje na ile dziecko jest w stanie zainteresować się ćwiczeniami, zrozumieć przeznaczenie materiału i wykonać polecenia nauczyciela. Jeżeli dziecko niepełnosprawne osiągnie potrzebną samodzielność, włącznie jest do grupy integracyjnej. Przystosowanie materiału montessoriańskiego do potrzeb dzieci niepełnosprawnych nie nastęrcza dużych trudności. Część materiału może być stosowana bez żadnych przeróbek.

W przypadku stosowania go przez dzieci niewidome, zamiana kolorów na zróżnicowaną fakturę lub alfabetu czarno drukowego na alfabet Braille'a jest mechaniczna (przy zachowaniu określonych reguł). W metodzie Montessori, przy wykonywaniu niektórych ćwiczeń zaleca się dzieciom pełnosprawnym przesłonięcie oczu specjalną, czarną opaską. Niemniej jednak stosowanie materiału montessoriańskiego w pracy z niepełnosprawnymi, nie jest prostym przeniesieniem klasycznych zasad metod montessoriańskich.

Pedagogika Specjalna Montessori.

Wczesna integracja społeczna. Jednym z celów rehabilitacji wieku rozwojowego jest integracja społeczna dziecka upośledzonego w mniejszym lub większym stopniu. Ten cel rehabilitacji wieku rozwojowego pozostaje w sprzeczności z szeroko rozpowszechnionymi dążeniami pedagogiki specjalnej, w ramach której tworzy się specjalne organizacje zajmujące się problematyką poszczególnych wad i upośledzeń, a to prowadzi do odsuwania od społeczeństwa dzieci dotkniętych upośledzeniem.

Integracja w rodzinie. Przyjęcie dziecka w rodzinie jest pierwszym krokiem na drodze integracji w społeczeństwie. Pokonanie szoku rodziców, gdy dowiadują się, że mają dziecko, które nie jest normalnie rozwinięte, wymaga specjalnej pomocy psychologicznej. Czasami niezbędna jest terapia psychologiczna rodziców.

Najczęściej rodzice nie życzą sobie żadnej terapii polegającej na akceptacji tego faktu, ale chcą jednoznacznej porady, co mają robić ze swoim dzieckiem. Preferowana w niektórych centrach zdrowia dziecka terapia rodzinna, w wielu przypadkach odnosi skutek. Nierzadko jednak przeszkadza w kontrolowanej terapii i wspieraniu dziecka, ze względu na to, że

głównym podmiotem oddziaływań w psychoterapii są rodzice, a nie ich dzieci. W działaniach na rzecz pomocy rodzinom dziecka niepełnosprawnego kładzie się nacisk na stworzenie systemu skoncentrowanego na rozwoju dziecka. Zapomina się o rodzicach. Już w szpitalu pomija się dramatyczne problemy matki, które pogłębiane są przez bulwersujące zachowania lekarzy, położnych itp., niewłaściwą reakcją rodziny, obawą przed zachowaniem sąsiadów i dyskwalifikacją przez społeczeństwo. Następne miesiące i lata powodują dalsze wzmocnienie poczucia niepełnej wartości matki – brak informacji sprawia, że rodzice bezkrytycznie podejmują zalecenia przekazywane przez specjalistów, terapeutów. W świadomości matek utrwała się mechanizm odkładania prób rozwiązywania własnych problemów na rzecz pomocy swojemu dziecku. Bezkrytyczna zgoda na korzystanie z zaleceń przynosi poczucie zależności od opinii i rad otoczenia także na czas edukacji przedszkolnej i szkolnej. Dopiero etap po edukacji podstawowej przynosi rodzicom poczucie straty czasu przeznaczanego na wspieranie rozwoju dziecka w każdym zakresie. Godzą się ze świadomością, że ponieśli porażkę proporcjonalną do podjętych działań i oczekiwań. Zbiega się to w czasie z pojawieniem się kolejnych dramatycznych pytań, – co dziecko będzie robiło w życiu dorosłym i co z nim będzie po śmierci rodziców? Mechanizm ten można zmienić, kładąc akcent na pomoc rodzicom poprzez przekazanie informacji ułatwiających przyjęcie wyzwania, jakim jest wychowanie. Nie można jednoznacznie stwierdzić, czy wychowanie dziecka niepełnosprawnego jest wyzwaniem większym czy mniejszym, niż wychowanie dziecka zdrowego. Natomiast istnieją dane o nie zawinionych dramatach, przeżywanych przez jego rodziców na tej drodze. W terapii indywidualnej rodzice otrzymują wyraźne wskazówki co do leczenia. Celem jest tu przeniesienie choćby najmniejszych efektów uczenia się czynności życiowych do środowiska domowego.

Efektywne wspieranie rozwoju społecznego oferuje montessoriańska metoda terapii małych grup. Celem tej terapii jest kształtowanie umiejętności komunikacyjnych dzieci upośledzonych oraz wskazanie rodzicom, w jaki sposób mogą wpłynąć na skuteczną integrację swych upośledzonych dzieci w środowisku rodzinnym i sąsiedzkim. Integracja w przedszkolu. Pedagogika Montessori sprawdziła się również podczas integracji dzieci w przedszkolach. Ponieważ działania pedagogiczne skierowane są tu na dzieci, bez większego trudu możliwe jest wspieranie procesu uczenia się tak u dzieci o normalnej inteligencji, jak i u dzieci z zaburzeniami fizycznymi (niedowład pochodzenia mózgowego, wodogłowie), dzieci niewidomych, głuchych czy upośledzonych umysłowo. W grupie przedszkolnej może być 20 - 25 dzieci, w tym sześcioro z różnymi zaburzeniami. Wzajemna pomoc wśród dzieci pojawia się spontanicznie, przez co rozwija się samodzielność dziecka. Dotyczy to również

upośledzonych, gdy np. dziecko upośledzone umysłowo pcha wózek dziecka z niedowładem pochodzenia mózgowego.

Integracja w szkole. Podobnie jak w przedszkolu metoda Montessori okazuje się doskonałym narzędziem integracji dzieci w szkole. Zgodnie z doświadczeniami CZD w Monachium, dzieci upośledzone umysłowo są promowane tak samo jak dzieci uzdolnione. Ponieważ w metodzie Montessori nie ma klas wg. roczników, społeczne procesy uczenia się wysuwają się na plan pierwszy i są uzależnione od wieku i doświadczenia dziecka. Rozwój społeczny w zakresie rozwoju samodzielności i kompetencji komunikacyjnych zdecydowanie się poprawia. Dzięki samodzielności dzieci efektywniej przebiegają procesy poznawcze uczenia się.

Lekcja ciszy

Często zdarza się, że zastanawiamy się dlaczego nasze dzieci są tak rozkrzyczane i hałaśliwe? Dlaczego od najmłodszych lat krzyczą na podwórku, na ulicy, w przedszkolu? Dlaczego odrabiają lekcje słuchając głośnej muzyki, a po przyjeździe do domu włączają telewizor? Wiemy przecież, że cisza ułatwia skupienie, pozwala na wyciszenie emocji. Pomóżmy więc naszym dzieciom - spróbujmy nauczyć je ciszy ... Odwiedzający nasze przedszkole goście często są zdziwieni tym co widzą (i słyszą).

To, że w przedszkolu jest cicho, każde dziecko jest zajęte wybraną przez siebie pracą, dzieci nie nudzą się, nie biją się i nie płaczą, a na dodatek - że nie tak łatwo jest nas między nimi zauważyć - tłumaczą tym, że grupa jest mała.

Montessori mówiła, myśląc o największej liczbie dzieci w grupie, że powinno tam być tyle dzieci, ile może pomieścić się w sercu jednego dziecka... Kto odpowie co to znaczy, ile to może być? Dziesięcioro? Dwadzieścioro ? Trzydzieścioro ? Sto ? Może czterdzieści milionów, a może ponad cztery miliardy ?

Nie w małej grupie sedno lecz w wielkości serca... Podobnie jest z naszymi ćwiczeniami. Czy przeprowadzenie ich jest w ogóle możliwe? Czy to są mądre propozycje? Czy można inaczej ? Odpowiedzi są proste - tak, tak, tak. Jeśli ktoś nie wierzy - niech nie próbuje. Jeśli ktoś nie jest pewny - niech sprawdzi. Jeśli ktoś ma własne pomysły - niech je realizuje. Jedna prośba - do wszystkich - nie krytykujmy zanim nie poznamy, nie negujmy zanim nie sprawdzimy, nie wyważajmy otwartych drzwi.

Zainteresowanym chętnie przedstawię konspekty zawierające kilkadziesiąt przykładów lekcji ciszy. Możecie Państwo prowadzić je domu. Bez trudu znajdziecie potrzebne do ćwiczeń rekwizyty. Ćwiczenia te mogą być także wykonywane w przedszkolach, szkołach ... Opisane ćwiczenia są przeprowadzane w przedszkolach i na co dzień mamy okazję przekonać się o ich pozytywnych wartościach. Dzieci stają się spokojniejsze, zachowują się ciszej, łatwiej im się uczyć. **Dzieci kochają ciszę.**

Lekcje ciszy - bo tak należy nazwać Wasze zajęcia z dziećmi - są charakterystycznym elementem dla Metody Montessori i prowadzone są we wszystkich placówkach przedszkolnych i szkolnych pracujących wg Pedagogiki Montessori.

Pomysł został wzięty z bogatej literatury dotyczącej pedagogiki montessoriańskiej. Bezpośrednią inspiracją była praca Pani *Hedwig Geilen*. Większość ćwiczeń pochodzi z czasopisma *Religionspädagogische Praxis*.

Przed rozpoczęciem zajęć dobrze jest zapoznać się z zasadami, które obowiązują we wszystkich proponowanych poniżej ćwiczeniach. Dla porządku przedstawiamy je w formie zbliżonej do konspektu zajęć, choć - oczywiście - dozwolone są, a nawet wskazane wszelkie modyfikacje. Ćwiczenia można prowadzić z jednym dzieckiem lub całą grupą, można je zaproponować dzieciom w każdym wieku. Podstawowym warunkiem rozpoczęcia zajęć jest **zgoda dziecka**. W praktyce oznacza to pewną trudność, szczególnie na początku, gdy dzieci jeszcze nie wiedzą, co chcemy im zaproponować. Jednak, gdy uda nam się zaintrygować je głosem, miną czy postawą - niosącymi w sobie zapowiedź niespodzianki i szczególnego wydarzenia, uda nam się zapewne zgromadzić wokół siebie 5-10 dzieci. Pozostałymi dziećmi powinien zająć się ktoś, kto zechce nam pomagać... Dobrze byłoby, gdyby grupa, która nie ćwiczy nieco się oddaliła, jednak nie za daleko, ponieważ z całą pewnością nasze ćwiczenia mogą ich zainteresować i - kto wie - może następnym razem zechcą się do nas przyłączyć.

Pamiętajmy, że nie należy przeprowadzać ćwiczeń bez akceptacji wszystkich uczestników zajęć. Zajęcia te w żadnym razie nie mogą być traktowane, rozumiane, przeżywane jako kara (np. przeprowadzamy ćwiczenia, bo jest za głośno).

Przed przystąpieniem do ćwiczeń należy odczekać, aż wszystkie dzieci usiądą spokojnie na krzeselkach albo na podłodze i w sali będzie rzeczywiście cicho. Większość ćwiczeń odbywa się w kręgu, który tworzą dzieci i nauczyciel. Dla ułatwienia sobie pracy, na podłodze wyklejamy taśmą kręgi o odpowiedniej średnicy. Środek tego kręgu okaże się ważnym punktem, zazwyczaj stawiamy w tym miejscu jakiś przedmiot, który ma przyciągnąć uwagę dzieci. Pamiętajmy, że powodzenie ćwiczeń zależy od tego, czy dziecko będzie nimi

zainteresowane. Starajmy się pobudzić dzieci do “dziwienia się” nowym przeżyciem, jakim okaże się cisza.

Kolejnym warunkiem do przeprowadzania ćwiczeń ciszy jest to, żeby ich istota odzwierciedlała się w postawie i zachowaniu osoby prowadzącej zajęcia. Sens i cel ćwiczenia muszą być rozpoznawalne w działaniach nauczyciela... Stanowczo odradzamy przeprowadzania ćwiczeń ciszy tym z nauczycieli, którzy z założenia nie są życzliwie nastawieni do “całego tego pomysłu”, chcą zrobić to z dnia na dzień, z całą grupą, tylko dlatego, aby udowodnić, że przedstawione tu propozycje są niemożliwe do zrealizowania. Każde z przedstawionych w tej książce ćwiczeń jest trudne do przeprowadzenia, wymaga od prowadzącego wiele cierpliwości, spokoju, dobrej kondycji psychicznej. Prowadzący zajęcia powinien mieć dobry (odpowiedni) nastrój i chcieć przeprowadzić ćwiczenia jak najlepiej.

Z całą pewnością nie należy oczekiwać natychmiastowych rezultatów. Maria Montessori mówiła, że możesz myśleć o sobie, że jesteś dobrym nauczycielem, jeśli choć raz w miesiącu uda Ci się przeprowadzić lekcję, z której jesteś zadowolony.

Jeśli pracujesz w dobrym zespole i wszyscy wiedzą co robią, niewykluczone, że już po 6-12 miesiącach zauważysz pozytywny wpływ Twoich działań. Ten komentarz jest ważny przed przystąpieniem do ćwiczeń 11-20.

Wkraczamy w intymny świat dziecka. Pomagamy mu opanować jego troski, lęki, jego wątpliwości czy zwykły strach. Dzieci będą odsłaniały swoje wnętrza, ukazywały swoje prawdziwe problemy i wątpliwości. Jak dobrze wiemy, mogą to być problemy przeżywane równie dramatycznie jak nasze - “dorosłe” kłopoty. Dzieci będą mówiły o swoich nadziejach i potrzebach. Trzeba, by prowadzący zajęcia był szczególnie delikatny, subtelny. Żadne pytanie nie może zadziwić, żadna reakcja czy odpowiedź rozśmieszyć. Mamy być profesjonalistami. Niezależnie od naszej oceny czy światopoglądu mamy uszanować wypowiedzi dzieci. Naszą rolą nie jest ocenianie, a nasze subiektywne odczucia - jeśli są negatywne - nie mają znaczenia. To dzieci pokażą nam, co jest im naprawdę potrzebne i czego oczekują.

Praca i zabawa - twórcza wyobraźnia

"Odkrycie" zabawy dziecka związane było z rozwojem pedagogiki naturalizmu. Istniało kilka teorii dotyczących genezy czynności zabawowych; różnice dotyczyły charakteru wewnętrznych, impulsywnych doznań i potrzeb dziecka.

Henryk Spencer rozwinął teorię nadmiaru energii: dzieci bawią się, aby wyładować nadmiar sił żywotnych, życiowej energii, która w tym wieku nie znajduje ujścia w pracy.

Amerykański pedagog i psycholog Hall stworzył atawistyczną teorię zabawy. Według tej teorii w zabawie przejawiają się te skłonności natury ludzkiej, które charakteryzowały naszych przodków w minionych etapach rozwoju historycznego i które zanikły wraz z rozwojem cywilizacji.

Karol Gross traktował zabawę jako ćwiczenie przygotowawcze. Gross porównywał zabawy dzieci z zabawami młodych zwierząt, twierdząc, iż czynności zabawowe przygotowują do wielu czynności wykonywanych później, już w wieku dojrzałym.

Edward Claparede stworzył teorię funkcji zastępczej, według której zabawę należy traktować w znaczeniu kompensacyjnym oraz funkcjonalnym. Kompensacyjność i funkcjonalność zabawy polega na tym, że >Dziecko nie potrafi jeszcze wykonać wielu poważnych czynności naprawdę. Czyni to więc "na niby", zaspokajając w ten sposób swoją potrzebę działania. Kompensuje w zabawie to, czego mu brak w rzeczywistości, dopomagając sobie fantazją i wyobraźnią.<

Teoria Claparede'a jest najbliższa obecnemu pojmowaniu zabawy dziecka - zyskała też sobie najwięcej zwolenników. Edward Claparede odnosząc się do metody Montessori, jako pierwszy sformułował zarzut o braku twórczej zabawy. Uczynił to w 1927 roku. Terminu "praca" w ujęciu Montessori, nie należy kojarzyć z mozolnym trudem, i egzekwowanym konsekwentnie systematycznym wysiłkiem, zbliżonym do czynności wykonywanych przez dorosłych. Dla odwiedzających przedszkola montessoriańskie po raz pierwszy, metoda ta jawi się jako "nauczanie przez zabawę". Określenie to wzbudzało ostry protest samej M. Montessori, która aktywności dziecka nadała głębszy sens. Aktywność tą nazwała pracą, aby odróżnić ją od potocznie rozumianego wówczas pojęcia zabawy. W zabawie Freobla'a i Claparede aktywność oparta jest na fikcji i fantazji - jak twierdzi sam autor teorii funkcji zastępczej - dziecko "kompensuje w zabawie to, czego mu brak w rzeczywistości". Stwarza to doskonałą okazję dla nauczyciela do świadomej ingerencji w proces formowania się konstrukcji psychicznej dziecka, zgodnie z przekazywaną przez nauczyciela sugestią. Dla Montessori jest to ingerencja niedopuszczalna. Przykład takiej ignorancji znaleźć można w polskiej literaturze pedagogicznej: "Oczywiście proces myślenia dziecka [...] nie rozwija się jeszcze bez oporów i zahamowań. Czasem napotykana trudność sprawia, że nie wiąże ono poszczególnych epizodów zabawy w jedną całość, czasem luka w dotychczasowych przeżyciach i doświadczeniach uniemożliwia znalezienie właściwych pomysłów dla przedłużenia zabawowego wątku. I tu poważną rolę do spełnienia ma wychowawczyni. [...] Z obserwacji zabawy wnioskujemy, że [...] coraz wyraźniej występuje w niej zwiększający się

wpływ wychowawczyni ". Spełnienie postulatów zachowania fikcji w zabawie jest łatwiejsze w realizacji, ponieważ nie wymaga wyposażenia dziecka w odpowiedni zestaw pomocy dydaktycznych. Praktyka Montessori wskazuje, że gdy pozostawi się dziecku swobodę wyboru między np. modelem samochodu a kawałkiem drewna, który miałby imitować samochód, dziecko wybiera model samochodu. Montessori mówi: Jeśli dziecko chce pracować - pozwól mu pracować, nie sugeruj, by prało na niby. Jeśli chce budować dom albo most, pozwól mu używać materiału specjalnie do tego celu przystosowanego. Tego rodzaju aktywność jest przez dzieci przedkładana nad działania fikcyjne. Harmonijny rozwój jest stymulowany przez rzeczywistość a nie przez pozory i udawanie. Jednym z mitów na temat Metody Montessori jest - jakoby - brak możliwości rozwijania dziecięcej wyobraźni, fantazji i inicjatywy, ograniczanie swobodnej twórczości. A przecież procesy nauczania i wychowania w placówkach montessoriańskich oparte są m.in. na metodach waloryzacyjnych; impresyjnych i ekspresyjnych - stymulujących aktywność intelektualną, emocjonalną, sensoryczną, motoryczną i receptywną. Wszak ekspresja konkretna lub oderwana jest naturalnym etapem uczenia się, przypisanym do każdego rodzaju działalności dziecka w otoczeniu montessoriańskim. Przygotowane otoczenie przedszkola montessoriańskiego umożliwia realizację każdego rodzaju swobodnej twórczości, np. treści i zakres prac artystyczno-technicznych wyznaczane są fantazją, inicjatywą i wyobraźnią dzieci. M. Montessori przypisywała wielkie znaczenie możliwości rozwoju dziecięcej wyobraźni - poprzez pracę z materiałem rozwojowym przygotowywała dziecko do dokładnej percepcji szczegółów wyróżniających jakość danego przedmiotu czy zjawiska, co uznawała za proces służący zbieraniu wrażeń służących rozwojowi twórczej wyobraźni dziecka. Uważała przy tym, że twórcza wyobraźnia nie jest błąkanem się fikcji pomiędzy nie powiązаныmi ze sobą wrażeniami, lecz jest konstruktywnie spokrewniona z rzeczywistością. Twórcza wyobraźnia nie może pracować w próżni fikcji. Najlepszym sposobem pomocy dziecku w rozwijaniu wyobraźni jest zapewnienie takich relacji z przygotowanym otoczeniem, aby wyobraźnię budowało na podstawie spontanicznej obserwacji tego otoczenia. Jest prawdą, że dziecko często ucieka od realnego w świat pozorów. Lecz od jakiego realnego świata? Ucieka od świata, który dorośli zaprojektowali dla siebie; z proporcjami, standardami, celami i pośpiechem dorosłych. Świat, w którym patrzy się na dziecko z góry, jako na to, które zakłóca porządek, wprowadza zamieszanie i narusza spokój. Świat dziecka jest usunięty, jeśli to możliwe do pokoju dziecięcego lub do klasy szkolnej do czasu, aż będzie gotowe do pełnienia roli użytecznego członka społeczeństwa. Pamiętajmy, że nawet w tych miejscach (pokój, szkoła) nadal pozostaje zdominowane przez dorosłych. Nic dziwnego, że szuka ucieczki od takiej rzeczywistości w świat pozorów, który może próbować kontrolować i

zdominować. W ciekawy sposób stawia M. Montessori zagadnienie bajek (jako punkt wyjściowy przytacza przykład dziecka, które po usłyszeniu historii "Piotrusia Pana" wyskoczyło przez okno). Czytanie bajek przez dzieci siedmio - ośmioletnie, jest korzystne ze względu na zawarte w nich treści moralne. Przed dzieckiem trzy - czteroletnim, stoi zadanie przemienienia otaczającego go chaosu w uporządkowany schemat. Dla małego dziecka, życie jest pełne tajemnic i "dziwów". Małe dziecko nie potrzebuje dodatkowej tajemniczości zawartych w bajkach. Na tym etapie dziecko zaakceptuje wszystkie wprowadzane przez nas postacie bajkowe i tajemnicze zjawiska, jako obiektywną rzeczywistość. Doprowadzi to do tego, że wcześniej czy później, dziecko wejdzie w okres rozczarowań, gdy będzie zmuszone oddzielić fakty od fikcji.

Ruch i aktywność

Sprawność ruchową zdrowe dziecko może rozwinąć tylko dzięki własnej aktywności. Jeśli przyjmimy, że sprawność ta kształtuje się w coraz to bardziej złożonym procesie koordynacji i powtarzania, przyjmimy też, że decydujące znaczenie ma stwarzanie okazji do takich działań, poprzez które dziecko ową sprawność ruchową może rozwijać samodzielnie.

Tej pracy nikt za dziecko nie wykona i nikomu nie wolno jej dziecka pozbawiać. Powtarzanie jest dobrym objawem i kiedy dziecko go wykazuje, nie wolno mu przeszkadzać.

Co więcej - w praktyce pedagogicznej należy ten fenomen wartości powtarzania czynności koordynujących uwzględnić, poprzez stwarzanie dziecku okazji do takich działań. Są nimi m.in. praktyczne ćwiczenia codzienne, ćwiczenia z pomocami do kształcenia zmysłów, a w późniejszym czasie także praca ze szkolnymi pomocami dydaktycznymi. W ćwiczeniach takich zawsze przewidziana jest możliwość powtórzeń. Dzieci bez doświadczeń zdobytych poprzez ruch, osiągają określony poziom inteligencji. Wraz z rozwojem aktywności manualnej, poziom ten rośnie - od tej chwili kierowanie ręką staje się coraz bardziej świadome. Jeśli małe dziecko chwyta przedmioty instynktownie, to mając już 6 miesięcy robi to już z konkretnym zamiarem. W wieku 10 miesięcy zainteresowanie dziecka budzi obserwacja otoczenia, które chce zdobyć i opanować. Tu właśnie rozpoczynają się rzeczywiste ćwiczenia manualne, których szczególnym wyrazem jest przestawianie i poruszanie przedmiotów. Dziecko, które próbuje zarazem wszelkich możliwych czynności manualnych i podejmuje próby chodzenia, musi mieć zapewnioną swobodę ruchu i okazje do praktycznych ćwiczeń. Rozwój ruchowy dzieci 3-6-letnich jest już na tyle zaawansowany żeby sprawnie kierować czynnościami rąk. Ćwiczenia ruchowe mają teraz inną funkcję - o ile wyrobione w młodszym wieku umiejętności motoryczne mogły być rezultatem poczynień

nieświadomych, to świadomość 3-6 latków jest już na tyle rozwinięta, że potrzebują one możliwości takich działań, które w sposób systematyczny i uporządkowany prowadzą do rozwijania kompetencji sensoryczno-motorycznych (precyzyjne spostrzeganie, koordynacje itd.) i psychicznych (koncentracja, wytrwałość, itd.). Realizacji tych zadań służą praktyczne ćwiczenia codziennych czynności, praca z pomocami do kształcenia zmysłów, ale także inne materiały konstrukcyjne, malowanie, majsterkowanie, lepienie w plastelinie, oraz niektóre zabawy ruchowe. Zestaw ćwiczeń które proponujemy dziecku nie służą zabawie.

Istotna różnica między zabawą jako działaniem zasadniczo nieświadomym a pracą dziecka, polega na świadomości własnych poczynań. Praca zaczyna się wraz z rosnącą świadomością.

Kolejną cechą przechodzenia od zabawy do pracy jest celowość działań. Kiedy dzieci robią coś, co nie ma żadnego zewnętrznego celu, nazywamy to zabawą. Musimy jednak - nawet wtedy - rozumieć cel dziecka, a może on polegać na rozwijaniu i wydoskonalaniu umiejętności, aż do osiągnięcia stanu świadomości własnych działań. Bawiąc się małe dziecko zyskuje wprawę w bawieniu się. Przedmiot ćwiczeń nie jest ich prawdziwym celem. Natomiast, gdy zechce zaakceptować celowość wykonywanych czynności, będzie także gotowe do przyjęcia inspiracji płynących z otoczenia. Na tym etapie niniejszego opracowania pojawiają się dwa pytania; pierwsze - czy nauczycielowi zależy na tym, by dziecko wykonywało czynności celowe? Drugie - co zrobić, aby gotowość dziecka do wykonywania owych czynności celowych uzyskać? Pomijamy odpowiedź na pytanie pierwsze, rozumiejąc, że Czytelnik któremu "nie zależy" - już zakończył lekturę. Odpowiedź na pytanie drugie przekracza ramy niniejszego opracowania, niemniej jednak, proponowane poniżej ćwiczenia należy rozumieć jako odpowiedź pośrednią. Proponujemy dzieciom ćwiczenia, w których jest ruch nakierowany na pożyteczny cel, po to aby czynności podejmowane przez dzieci nie miały wartości ćwiczeń gimnastycznych.

Praktyczne ćwiczenia codzienne a więc takie czynności jak m.in. nakrycie i sprzątnięcie stołu, powszednia samoobsługa itd. należy przetworzyć w zajęcia (ćwiczenia) dostosowane do stopnia rozwoju dziecka i wolne od presji czasu i rozliczania z osiągniętych efektów.

Tak prowadzone ćwiczenia umożliwiają osiąganie kolejnych szczebli samodzielności i niezależności, a przy tym realizują się w formach, które - jeśli już ktoś musi - może uznać za zabawowe. Nie ulega wątpliwości, że wspomniane ćwiczenia nie wystarczają dla pełnego rozwoju ruchowego. Pierwszą i podstawową potrzebą rozwojową dziecka, a dotyczy to zwłaszcza rozwoju ruchowego, jest pozytywne nastawienie prowadzących ćwiczenia, którzy rozumieją centralne znaczenie ruchu i dają dziecku to, czego mu na początek potrzeba: zachęty w postaci spokoju, wsparcia wysiłków i zrozumienia, że kiedy potrzeba ruchu

natrafia na przeszkody, dziecko bezpowrotnie traci szanse rozwojowe. Niezbędne mu są zatem zestawy ćwiczeń pobudzające czynność zmysłów i aktywność ruchową, a zarazem odpowiadające potrzebom psychicznym: materiał, który pozwoli poznać kształty i kolory, dźwięki i zapachy; przedmioty, które można przesuwać, obracać i wkładać itd.

Umieszczamy więc w otoczeniu dziecka zweryfikowane praktyką zestawy do ćwiczeń, które stanowią propozycje odpowiednie dla jego gotowości i aktywności. Pamiętajmy, że zajmujemy się grupą dzieci w różnym wieku, (np. od 3 do 6 lat) i w związku z tym potrzebują one zajęć różnego rodzaju, o różnym stopniu trudności w zależności od predyspozycji dziecka, jego specyficznych indywidualnych potrzeb uzależnionych także od środowiska, w jakim na co dzień żyje.

Ćwiczenia te pozwalają osiągnąć następujące cele:

- nadają sensowny i atrakcyjny kierunek podstawowemu dziecięcemu pragnieniu ruchu i aktywności;
- umożliwiają doskonalenie ruchu i koordynacji ruchowej;
- umacniają w dziecku wiarę we własne siły i poczucie osobistej wartości, dają okazję do zdobycia społecznego uznania;
- umożliwiają integrację ze społecznością i przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych, a przez to pośrednio realizują społeczne cele wychowania.

Wychowanie religijne w Przedszkolu Montessori

Wnikliwie obserwując dziecko Montessori odkryła, że psychiczny (duchowy) wzrost dziecka przebiega harmonijnie wtedy, gdy może ono zaspokoić swoje potrzeby poznawcze, w warunkach spontanicznej aktywności, zgodnej z fazami swojego rozwoju. W przedszkolach Montessori w każdej grupie są dzieci o zróżnicowanym poziomie wieku. Dzieci samodzielnie wybierają rodzaj pracy przedszkolnej (tak nazywana i traktowana jest aktywność dziecka), same decydują o czasie zajmowania się daną pracą, z kim i gdzie chcą ją wykonać. Wybory te uzależnione są od zainteresowań dziecka, jego zdolności i predyspozycji. Rolą nauczyciela jest zorganizowanie dziecku takiego pola aktywności, aby mogło ono samodzielnie zdobywać doświadczenia. Nauczyciel inspiruje dziecko do aktywności twórczej. Aktywność dziecka w warunkach przygotowanego otoczenia prowadzi go do skoncentrowania się nad daną czynnością. Przeżycie tej wewnętrznej koncentracji, kontemplacji porządkuje psychikę dziecka. Dziecko ma przed sobą wielkie zadanie do

wykonania. Tworzenie Człowieka. W tym procesie ważne miejsce zajmuje wychowanie religijne. Swoje przemyślenia na ten temat M. Montessori przedstawiła w książce " Dziecko w Kościele" opatrzonej zdjęciem i autografem Papieża Piusa XII.

Religijność wg. Montessori jest uniwersalnym sposobem odczuwania, towarzyszącym człowiekowi od początków istnienia świata. Nie jest ona czymś co musimy dziecku dać. Tak jak każdemu człowiekowi dana jest zdolność mówienia, tak i dana mu jest zdolność przeżycia religijnego. Tak jak w przypadku nauki języka, tak i w przypadku religii istnieje pewna potencjalność, otwartość na religię.

Ta pojawiająca się w momencie narodzin zdolność do przeżyć religijnych jest tęsknotą za całościowym zrozumieniem, dążeniem do transcendencji a tym samym do wszechstronnego poznania świata i stworzenia.

Montessori wyróżniała w nauczaniu religijności, fazę odczuć i fazę nauczania. W fazie odczuć, charakterystycznym dla okresu wczesnego dzieciństwa, dziecko może przyjmować religię szybko, kompleksowo i nieświadomie. Decydujące jest przy tym środowisko rodzinne i najbliższe otoczenie, jako obszar przeżyć i doświadczeń religijnych. Małe dziecko myśli w sposób poglądowo-symboliczny i potrzebuje symboli religijnych w najbliższym otoczeniu. W przedszkolach Montessori jest kącik religijny. Dziecko jest wrażliwe na oznaki miłości; obraz Boga rozwija poprzez relacje z drugim człowiekiem. Uczy się religii nie tylko poprzez słowa ale w sposób pośredni poprzez wspólne działanie, naukę form grzecznościowych, sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Wśród potrzeb uczuciowych małego dziecka ważne miejsce zajmuje potrzeba bezpieczeństwa. *Odkrycie istnienia Bożej opieki jest dla dziecka radością i wzbudza w nim potrzebę modlitwy. Dzieci chcą czuć się bezpiecznie nie tylko w sferze fizycznej, chcą być także ochraniające prawem do indywidualności, chcą mieć prawo do sekretów, samodzielnych przemyśleń i spontanicznej aktywności. Montessori uważała, że dorosłym potrzebny jest swoisty trening duchowy oczyszczający ich serca, podczas którego nabrałoby głębokiej wiary w potrzebę poszanowania godności dziecka. Jest to trudne dla nas dorosłych z powodu naszych defektów, które skłaniają do poszukiwania złych tendencji, także u dzieci.* Skutkiem tego jest ich ciągle poprawianie i upominanie. Informując dzieci o istnieniu dobra i zła, winniśmy koncentrować się na dobru i harmonii.

Nie żądajmy i nie oczekujmy od dziecka zbyt wiele, lecz pamiętajmy, że dzieci w wieku do 6 lat odznaczają się nie tylko wielką wrażliwością ale też zdolnością rozumienia rzeczy o wiele głębszą niż sądzimy.

Opracowanie: Jarosław Jordan nauczyciel montessoriański

www.montessori.pl

Bibliografia

na podstawie zestawienia bibliograficznego (1996-2004) Oddział Informacji Naukowej BG AP przygotowane przez E. Piotrowska, E. Tłuczek, R. Zając, A. Gumułka

Artykuły

1. Baran Zofia, Cyran Alfreda, Momora Zofia : Metoda Marii Montessori - historia i współczesność // Wychowanie w Przedszkolu. - 2002, nr 6, s. 341-343
2. Bednarczuk Beata : Edukacja globalna w ujęciu Marii Montessori // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 2001, T. 21, s. 107 - 112
3. Bednarczuk Beata : Formy organizacji pracy uczniów w metodzie Marii Montessori // Wychowanie na co Dzień. - 2001, nr 4/5, s. 9-11
4. Bednarczuk Beata : Idea "kosmicznej edukacji" Marii Montessori próba całościowego spojrzenia na świat // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 1997, T. 18, s. 143-147
5. Bednarczuk Beata : Jak upływa czas? // Wychowanie w Przedszkolu. - 2003, nr 1, s. 32-35
6. Bednarczuk Beata : Ocena pracy dziecka według Montessori // Edukacja i Dialog. - 2002, nr 7, s. 66-72
7. Bednarczuk Beata : Poziom przystosowania szkolnego dziewięcioletnich uczniowi z klasy konwencjonalnej i grupy Montessori // Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej. - 2000, Z. 12, s. 21-32
8. Bednarczuk Beata : Psychologiczne podstawy pedagogiki Marii Montessori // Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J Paedagogia- Psychologia. - 2000, Vol. 13, s. 117-131
9. Bednarczuk Beata : Teoriopoznawcze podstawy edukacji metoda Marii Montessori // Życie Szkoły. - 2001, nr 1, s. 52-58
10. Guz Sabina : Edukacja środowiskowa w szkołach Montessori // Wychowanie na co Dzień. -2004, nr 1-2, s. 3-7
11. Guz Sabina : Kosmiczna edukacja w klasach Montessori // Życie Szkoły. - 2004, nr 1, s. 8-14
12. Guz Sabina : Metoda Montessori a zachowania społeczne dzieci // Wychowanie w Przedszkolu. - 2002, nr 9, s. 515-520
13. Guz Sabina : Opinie współczesnych uczonych amerykańskich o metodzie Montessori //

Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 2000, T. 20, s. 33-42

14. Guz Sabina : Organizacja pracy uczniowi w średniej szkole Montessori : na przykładzie Szkoły Woods w Houston w stanie Teksas // Wychowanie na co Dzień. - 2000, nr 1/2, s. 3-7

15. Guz Sabina : Przygotowanie dzieci do udziału w szyciu społecznym : z doświadczeń szkoły Montessori // Wychowanie na co Dzień. - 2000, nr 6, s. 27-31

16. Guz Sabina : Wykorzystanie pedagogiki Montessori w kształceniu nauczycieli i edukacji dzieci w Polsce // Rocznik Edukacji Alternatywnej-2003, nr 1, s. 43-54

17. Hellbrügge Theodor : Pedagogika lecznicza według Montessori jako metoda wczesnej integracji społecznej w rodzinie, przedszkolu i szkole // Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne. - 1996, Z. 24, s. 21-28

18. Johansson Margareta : Education in Maria Montessori's "prepared pedagogic environment" at Swedish universities today - a justified possibility? // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 2003, T. 23, s. 51-62

19. Jordan Jarosław : "Pomóż mi zrobić to samodzielnie" Trendy i innowacje. Edukacja w przedszkolu. Wyd. Raabe, 1998.

20. Jordan Jarosław : "Ruch i aktywność własna" Trendy i innowacje. Edukacja w przedszkolu. Wyd. Raabe, 2003

21. Kondracka Monika Mariola : Antropologiczne podstawy metody Marii Montessori // Test. - 1996, nr 3, s. 23-31

22. Kondracka Monika Mariola : Rozwój społeczno - moralny dziecka w świetle poglądów Marii Montessori // Test. - 1996, nr 4, s. 84-92

23. Krokowska Izabela : Moje doświadczenie ze szkołą Montessori // Auxilium Sociale. - 1999, nr 3/4, s. 204-207

24. Kucha Ryszard : Rozwój pedagogiki Marii Montessori w Polsce - rys historyczny // Rocznik Edukacji Alternatywnej. - 2003, nr 1, s. 23-42

25. Kujawska Iza : Może za rok // Głos Nauczycielski. - 1999, nr 27, s. 10-11. - Spór o utworzenie gimnazjalnych klas Montessori.

26. Ludwig Harald : Montessori-Pädagogik in Deutschland // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 2003, T. 23, s. 37-49

27. Łatacz Ewa : Edukacja językowa w ujęciu Marii Montessori jako przygotowanie do czynnego i twórczego uczestnictwa w logosferze // Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. - 2001, nr 3, s. 119-131

28. Łatacz Ewa: Pedagogika Marii Montessori-próba wykorzystania w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi//Roczniki Pedagogiki Specjalnej-2000, T. 11, s. 42-46

29. Łatacz Ewa:Podobieństwa metod pedagogicznych Marii Montessori i Marii

- Grzegorzewskiej//ActaUniversitatis Lodziensis Folia Paedagogica1999,[Z]2,s15-19
30. Łatacz Ewa : Trud wychowania Marii Montessori dla cywilizacji miłości // Wychowanie na co Dzień. - 1998, nr 1/2, s. 36-38
31. Materniak Mieczysława : Die Aufgaben der Erzieher in der Montessori-Pädagogik und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht // Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Studia Neofilologiczne. - 2000, Z. 1, s. 93-98
32. Materniak Mieczysława : // Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Studia Neofilologiczne. - 2002, Z. 3, s. 15-25
33. Matyjas Bożena : Działanie pedagogiczne (dydaktyczno-wychowawcze) na szczeblu elementarnym w poglądach i pracy Marii Montessori // Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne. - 1999, Z. 35, s. 11-24
34. Metoda Marii Montessori - historia i współczesność / Zofia Baran [i in.] // Wychowanie w Przedszkolu. - 2001, nr 6, s. 341-343
35. Nowak Urszula, Skopinska Danuta, Kucharzewska Grażyna : Pedagogika Marii Montessori w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych : pedagogika M. Montessori - jej "narodziny" i rozwój // Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne. - 1996, Z. 26, s. 29-38
37. Ordon Urszula : System Marii Montessori w pracy z małym dzieckiem // Prace Naukowe. Pedagogika / Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie. - 1999/2000, Z. 8/10, s. 203-209
38. Rabińska Maria, Kruk Jolanta : Praca według założeń Marii Montessori // Wychowanie w Przedszkolu. - 1997, nr 6, s. 348-349
39. Rachawska Joanna : Kluczowe zadania nauczyciela w pedagogice Montessori // Rocznik Edukacji Alternatywnej. - 2003, nr 1, s. 55-60
40. Rawska Teresa : Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori - historia i współczesność // Paedagogia Christiana. - 1999, [T.] 3, s. 105-115
41. Rozdziałik Alicja : Dziecko niepełnosprawne jako podmiot procesu nauczania w świetle pedagogiki i psychologii humanistycznej // Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego 2000 nr 1 s.116-118
42. Sierszecka Bernadeta : O kształceniu zmysłów w pedagogice Marii Montessori // Katecheta. -2003, nr 5, s. 52-57
43. Sikorska Iwona, Strzepek Beata : Jeden dzień. z życia przedszkola Montessori // Wychowanie w Przedszkolu. - 2000, nr 6, s. 362-367
44. Szablewska Magdalena : O pedagogice Marii Montessori i mojej szkole // Życie Szkoły. - 1999, nr 10, s. 788-790
45. Szmytka Renata : Ćwiczenia codziennego dnia w teorii pedagogicznej Marii Montessori //

Wychowanie na co Dzień. - 1998, nr 7/8, s. 11-14

46. Sliwerski Bogusław : Pedagogika Marii Montessori w Polsce // Wychowanie na co Dzień. - 2002, nr 12, s. 7-9

47. Włodarczyk Renata: Korelacja zajęć ruchowych o charakterze ogólnorozwojowym z matematyka w edukacji klasycznej i montessoriańskiej// Wychowanie na co Dzień. - 1998, nr 6, dod. s. I-IV

48. Zellma Anna: Wybrane elementydydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Montessori w katechezie wczesnoszkolnej //Katecheta.2003 nr5 s.3-11

49. Zwierzchowska Iwona : Pedagogika Marii Montessori - przyszłością dla Europy : III Międzynarodowa Konferencja Montessori-Europa // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. - 2003, T. 23, s. 185-189 ; Toż // Wychowanie w Przedszkolu. - 2003, nr 6, s. 367-368

50. Zoltak Zofia : Idea i dorobek pedagogiczny Marii Montessori w rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo // Szkołą Specjalna. - 1996, nr 4, s. 227-229

51. Adamek Irena : Maria Montessori i jej system // W : Podstawy edukacji wczesnoszkolnej / Irena Adamek. - Kraków, 1997. - S. 146-153

52. Badura-Strzelczyk Gabriela : Próby wykorzystania elementów pedagogiki Marii Montessori w praktyce nauczania początkowego // W : Pedagogika alternatywna - dylematy praktyki / red. Krystyna Baranowicz. - Kraków, 2000. - S. 137-140

53. Bednarczuk Beata : Dziecko w grupie Montessori // W : Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej. T. 1 / pod red. Józefa Kuzmy i Janusza Morbitzera. - Kraków, 2003. - S. 103-110

54. Bednarczuk Beata : Materiały rozwojowe Montessori droga indywidualnej nauki dziecka // W : Dziecko - nauczyciel - rodzice : konteksty edukacyjne / pod red. Rafała Piwowarskiego. - Białystok, 2003. - S. 397-403

55. Bednarczuk Beata : Modele przystosowania szkolnego uczniowi z klas konwencjonalnych i grup Montessori // W : Integracja w edukacji : dylematy teorii i praktyki / pod red. Jana Jakóbowskiego, Anny Jakubowicz-Bryx. - Bydgoszcz, 2002. - S. 292-303

56. Głodzik Beata : Idee i założenia pedagogiki Marii Montessori w odniesieniu do zreformowanego systemu oświaty w Polsce // W : Kształtowanie umiejętności wychowawczych / pod red. Teresy Sokolowskiej-Dzioby. - Lublin, 2002. - S. 123-128

57. Guz Sabina : Metoda Marii Montessori w opiniach i badaniach współczesnych uczonych amerykańskich // W : Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych / red. nauk. Grażyna Milkowska-Olejniczak, Kazimierz Uzdicki. - Zielona Góra, 2000. - S. 423-431

58. Guz Sabina : Nauczanie - uczenie się w oddziałach Montessori w świetle obserwacji zachowan dzieci // W : Edukacja poprogresywistyczna pod red. Ewy Smak, Stanisławy

Wloch. - Opole, 2004. - S. 91-98

59. Guz Sabina : Znaczenie metody M. Montessori dla rozwoju społecznego dziecka // W : Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej / pod red. Marii Chodkowskiej. - Lublin, 2002. - S. 109-118

60. Guz Sabina : Znaczenie metody Marii Montessori dla rozwoju integracji sensoryczno-motorycznej u dzieci w wieku przedszkolnym // W : Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci : wybrane zagadnienia / pod red. Sabiny Guz. - Warszawa, 2001. - S. 137-150

61. Jaworska Bolesława : Wybrane koncepcje nauki całościowej : system Marii Montessori // W : Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej / Bolesława 62. Jaworska. - Płock, 1999. - S. 31-36

63. Ludwig Harald : Montessoriańska szkoła doświadczania życia społecznego : teoria i praktyka szkół ponadpodstawowych w zakresie pedagogiki Montessori //

W : Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku / pod red. Bogusława Sliwerskiego. - Kraków, 2001. - (Idee, Metody, Inspiracje). - S. 521-535

64. Ludwig Harald : "Wychowanie kosmiczne" Marii Montessori - alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej // W : Pedagogika alternatywna - dylematy teorii / red. Bogusław Sliwerski. - Wyd. 2 zm. - Kraków, 2000. - S. 105-117

65. Łatacz Ewa : Od szkoły średniej po uniwersytet, czyli opis przedstawionych przez Marie Montessori instytucjonalnych form kształcenia dorosłych i młodzieży // W : Pedagogika alternatywna - dylematy praktyki / red. Krystyna Baranowicz. - Kraków, 2000. - S. 51-64

66. Metoda Marii Montessori // W : Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. T. 3, księga 1, Myśli pedagogiczna w XX stuleciu / wyboru i oprac. Stefan Wołoszyn. - Wyd. 2 zm. - Kielce, 1998. - S. 173-194

67. Miksza Małgorzata : Miejsce Marii Montessori (1870-1952) w klasyfikacjach prądów, kierunkowa i ruchowa pedagogicznych // W : Pedagogika alternatywna - dylematy teorii / red. Bogusław Sliwerski. - Wyd. 2 zm. - Kraków, 2000. - S. 99-104

68. Sikorska Iwona : Komunikacja jako przekazywanie znaczeń w pedagogice Rudolfa Steinera i Marii Montessori // W : O komunikowaniu w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym / pod red. Krystyny Gasiorek i Magdaleny Grochowalskiej. - Kraków, 2003. - (Nowoczesna Szkoła ; 10). - S. 91-102

69. Szady Katarzyna : Podmiotowość dziecka w systemie pedagogicznym Marii Montessori // W : Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej / pod red. Henryka Machela. - Toruń, 1997. - S. 137-143

70. Zdybel Dorota : Klasa szkolna jako źródło doświadczeń komunikacyjnych dziecka : na przykładzie szkoły tradycyjnej i szkoły Montessori // W : Problemy edukacji lingwistycznej :

teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. T. 2, Roczne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka / pod red. Marii Teresy Michalewskiej i Mirosława Kisiela. - Kraków, 2002. - S. 253-263

71. Zdybel Dorota : Obraz szkoły Montessori w świetle badań amerykańskich // W : Edukacja alternatywna : nowe teorie, modele badań i reformy / pod red. Jacka Piekarskiego i Bogusława Sliwerskiego. - Kraków, 2000. - S. 257-267

Książki

1. Maria Montessori : Domy dziecięce (Le case dei bambini) reprint Wyd. "Edytor" S.A.
2. Cavalletti Sofia : Potencjal duchowy dziecka : doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat. - Kraków : Wydaw. WAM, 2001
3. Łatacz Ewa : Recepja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939. - Łódź : Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, 1996
4. Lukaniuk-Quintanilla Anna : Szkołą Marii Montessori - historia i współczesność. - Kraków : Oficyna Wydawnicza "Espero", 1998
5. Miksza Małgorzata : Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka. - Kraków : Impuls, 1998
6. Barbara Stein : Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej. Kielce 2003 Wyd. Jedność.
7. Ulrich Steenberg : Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu. Kielce 2004 Wyd. Jedność Herder