МОТИВАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ МОНТЕССОРИ-ШКОЛЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

MOTIVATION IN A MONTESSORI SCHOOL AS AN IMPORTANT COMPONENT OF INDEPENDENCE

Прокофьева Елена Николаевна

Аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

E-mail: elenaprokofyeva7@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена изучению мотивации в начальной Монтессори-школе. Среди зарубежных исследователей этим занимались А. Мюррай, Ф. Кох, С. Кендалл. В отечественной педагогике подобных исследований пока не было. В США мотивацию в начальной Монтессори-школе рассматривают через призму теории самодетерминации, частью которой является теория организмической интеграции. Начальная Монтессори-школа позволяет детям не только развивать свою внутреннюю мотивацию, но и находить мотивацию для занятий не самыми любимыми предметами. Подход Марии Монтессори для начальной школы называется «космическое воспитание». Космическое воспитание представляет собой целостное развитие ребенка. Ребенок может следовать за своими интересами, а учитель всегда показывает межпредметные связи и помогает ребенку найти свое призвание. В статье представлено сопоставление стадий перехода внешней мотивации на более

Prokofyeva Elena N.

PhD Postgraduate student at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

E-mail: elenaprokofyeva7@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the motivation in the Montessori Elementary School. This topic was previously discussed by A. Murray, F. Koh, S. Kendall and others. There have not been any related studies in Russia yet. The USA researchers consider motivation in Montessori Elementary through the lens of self-determination theory. A part of self-determination theory is called the Organismic integration theory. The Montessori Elementary School allows children not only to develop their intrinsic motivation but also self-motivate to study less favorite subjects. Maria Montessori's approach to the Elementary school is called Cosmic Education. Cosmic Education is a holistic development of a child. The child is free to follow his/her interests, the teacher always shows the relation between subjects and helps the child to find his/her cosmic task. This article considers the stages of the Organismic integration theory and their relation

внутренние уровни с практикой начальной Монтессори-школы. В теории организмической интеграции последней стадией интериоризации мотивации является интегрированная регуляция, предполагающая, что человек может с удовольствием делать то, к чему у него изначально не было внутренней мотивации. Интегрированная регуляция происходит за счет осознания ценности определенных действий для самого человека и для окружающих. На основе проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что космическое воспитание не только развивает внутреннюю мотивацию, но и позволяет развить интегрированную регуляцию. Эта статья носит теоретический характер и выдвигает гипотезу, которую предстоит проверить на практике.

Ключевые слова: самостоятельность, Монтессори, начальная школа, самодетерминация, мотивация, автономия, компетентность, интегрированная регуляция, теория организмической интеграции, космическое воспитание

to the Montessori Elementary procedure. The last stage of the Organismic integration theory is integrated regulation which means that a person is able to enjoy doing something that initially didn't evoke their intrinsic motivation. Integrated regulation occurs when people realize the value of the particular actions for themselves and for others. The theoretical analysis leads to the following conclusion: Cosmic Education not only develops intrinsic motivation but also assists development of the integrated regulation. This article is theoretical and proposes a hypothesis to be tested.

Keywords: independence, Montessori, elementary school, self-determination, motivation, autonomy, competence, integrated regulation, Organismic integration theory, Cosmic education.

Дети от природы интересуются окружающим миром, стремятся узнавать новое и экспериментировать. Однако во многих странах существует одинаковая проблема: уже в начальной школе внутренняя мотивация детей стремительно падает. Например, в России мотивация сильно снижается от первого ко второму классу [1, с. 68].

Снижение внутренней мотивации в американских школах с классно-урочной системой начинается с третьего класса и продолжается до старшей школы [2, с. 2]. Несмотря на современные стандарты образования, основывающиеся на системно-деятельностном подходе и включающие группу личностных результатов, ориентация на оценки и классно-урочная система, в которой ученики вынуждены заниматься определенным предметом строго отведенное на это время, не позволяют детям учиться спокойно и самостоятельно. Совсем иначе дело обстоит в Монтессори-школах. Монтессори-школы успешно развивают внутреннюю мотивацию детей, а также помогают детям самостоятельно находить мотивацию для всего спектра занятий.

Мария Монтессори, известный итальянский педагог, врач и антрополог, отводила большую роль спонтанной активности в образовании. Вместе со своими последователями она разработала целую образовательную систему для детей от рождения до совершеннолетия. Краеугольным камнем этой системы является детская самостоятельность.

Ошибочно полагать, что метод Монтессори актуален только для детского сада. Мария Монтессори начала распространять свои идеи на начальную и среднюю школу еще в 1920–1930-х гг. [3, с. 346]. Позже, во время вынужденной эмиграции в Индию, у нее сложилось точное видение начальной школы, многие материалы для которой разработал ее сын Марио Монтессори.

Если для дошкольника самостоятельность выражается в основном в бытовом плане, а также в свободном выборе занятия и в способности концентрироваться, то самостоятельность младшего школьника намного сложнее. Она складывается из различных компонентов: эмоционального, когнитивного, волевого, мотивационного [4, с. 3]. В данной статье мы остановимся на мотивационном компоненте.

Начальная Монтессори-школа представляет собой богатую предметно-развивающую среду, в которой дети занимаются 5–6 часов в день. Учебный день состоит из двух трехчасовых учебных циклов, между которыми есть перерыв на обед и на прогулку. Во время учебных циклов учитель дает короткие уроки небольшим группам учащихся. Все, кто не на уроке, продолжают заниматься своими проектами или закреплять навыки, полученные на предыдущих уроках. Монтессори-класс разновозрастной. Например, вместе учатся дети в возрасте от 6 до 9 лет, то есть подготовительный, первый и второй классы. Также существует вариант, когда вместе учатся дети с подготовительного по пятый класс в возрасте от 6 до 12 лет. Младшие всегда учатся у старших, которые, в свою очередь, с большим удовольствием и пользой для себя помогают младшим.

В начальной школе ведущую роль играет способность детей к абстрактному мышлению, а содержание образования состоит из базового и индивидуально-творческого компонентов [5, с. 90]. Главной целью является раскрытие потенциала ребенка. Учитель рассказывает ученикам много историй, чтобы вдохновить детей на исследования и дать им почувствовать себя важной частью Вселенной. Такой подход к образованию в начальной школе Мария Монтессори назвала космическим воспитанием.

Так каким же образом формируется мотивационная самостоятельность в Монтессори-школе?

Анжела Мюррай, координатор исследований в Американской Монтессори-ассоциации, рассматривает связь современных теорий мотивации с начальной Монтессори-школой и отмечает, что, хотя Мария Монтессори не писала о мотивации напрямую, она говорила о развитии энтузиазма и любви к учению [6, с. 1]. Монтессори считала, что «наша цель не заставить ребенка понять, а затронуть его воображение, чтобы вдохновить до глубины души. Нам нужны не послушные ученики, а жаждущие знаний» [7, с. 11].

В настоящее время в западной психологии большой популярностью пользуется теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, через призму которой часто рассматривают и Монтессори-педагогику. О. Е. Дергачева пишет, что у Райана и Деси считают проблему собственной активности человека первостепенной [8, с. 104]. Авторы теории, как приверженцы позитивной психологии, считают, что в человеке изначально заложены все предпосылки для полноценной жизни. Если с детства ребенок развивается в условиях, где ему предоставлена свобода выбора активности и области интересов, если есть широкий диапазон возможностей и отсутствуют излишние ограничения, то человек будет развиваться здоровой и полноценной личностью.

Такой подход как нельзя больше коррелирует с философией Марии Монтессори, чья образовательная система нацелена на поддержку природного познавательного интереса детей. Монтессори призывала убрать с пути ребенка препятствия, мешающие полноценному проявлению его любознательности и развитию заложенных природой способностей, а также создавать подготовленную среду, где взрослый будет проводником и наставником для самостоятельно обучающегося ребенка.

К. Немик и Р. Райан утверждают, что человеку с рождения присуща тенденция взаимодействовать с окружающей его реальностью и присваивать культурные ценности и практики. То есть люди от природы любопытны, любят учиться и стремятся вобрать в себя окружающие их знания, обычаи и ценности. По мнению исследователей, именно на эти способности людей нужно опираться, выстраивая систему образования. Однако слишком часто учителя и методисты используют избыточный внешний контроль и систему оценивания, основанную на наказаниях и поощрениях. Такой подход отражает как давление на учителей, так и уверенность в том, что мотивация лучше формируется через внешние рамки, чем через поддержку врожденного интереса к учению, присущего всем детям. Однако энтузиазм и радость исчезают, и на смену им приходят тревога и скука. Это приводит к тому, что ожидания учителей оправдываются: дети больше не хотят учиться и учителя вынуждены контролировать их [9, с. 133].

Самодетерминацией называется способность осознанно выбирать, в отличие от подкрепляемых реакций и удовлетворения импульсов, которые также могут определять поведение человека. Райан и Деси постулировали существование трех базовых потребностей: в автономии, в компетентности и в соотнесенности.

Потребность в автономии – стремление быть инициатором собственного поведения, самостоятельно контролировать собственные действия. У ребенка должен быть выбор: заниматься сейчас математикой или русским, сделать плакат или поставить сценку по изучаемой теме, сидеть за столом или стоять за конторкой, заниматься одному или с другом. Потребность в автономии относится к деятельности, выполняемой по собственному желанию и осознанно. Например, ученики являются автономными, когда они охотно уделяют время и энергию своей учебе.

Потребность в компетентности – стремление быть уверенным в своих знаниях и умениях, чувствовать себя своего рода экспертом. Нужно предоставлять учащимся подходящие инструменты, чтобы дети ощущали успех и чувство эффективности. Важно отметить, что дети будут ценить только ту деятельность, которую они могут понять и освоить. Т. О. Гордеева отмечает, что «потребность в компетентности включает в понимание того, как достичь различных внешних и внутренних результатов и быть эффективным» [10, с. 30]. Ученики являются компетентными, когда они чувствуют, что в состоянии справиться с работой. Важно, что удовлетворение потребности в автономности и компетентности необходимо для поддержания внутренней мотивации.

Потребность в соотнесенности – стремление быть в контакте с другими людьми, чувствовать единство целей и поддержку от других участников процесса. Люди склонны присваивать и воспринимать как свои собственные ценности и практики тех, с кем они чувствуют общность. В классе соотнесенность напрямую связана с уверенностью ученика

в том, что учитель и одноклассники его любят, уважают и ценят. Теория самодетерминации утверждает, что внутренняя мотивация поддерживается удовлетворением базовых психологических потребностей в автономии и компетентности.

В Монтессори-подходе мы исходим из того, что ребенок с рождения обладает любознательностью и активной познавательной позицией, а также может осуществлять осознанный выбор. Следовательно, автономия учащихся является важной чертой Монтессори-подхода. В США проводилось исследование, в котором сравнивалась автономия учащихся, принадлежащих к одинаковым слоям населения, в школах с классно-урочной системой и в Монтессори-школах, показавшее, что учащиеся Монтессори-школ намного чаще проявляют автономное поведение: самостоятельно учатся, сами выбирают задания, сами решают проблемы и проявляют саморегуляцию.

В Монтессори-школах при возникновении трудностей 43,2% учащихся самостоятельно ищут информацию в дополнительных ресурсах, тогда как в традиционной школе 73,3% спрашивают учителя и лишь 18,8% учащихся обращаются к дополнительным ресурсам [11, с. 77]. Другие исследования показали, что у детей в Монтессори-системе выше внутренняя мотивация и к учению и достижению результатов на государственном тестировании [2, с. 1].

О внутренней мотивации говорят, когда человек совершает поступки без внешних указаний и эти поступки интересны для него, приносят ему радость. Так, когда люди внутренне мотивированы, они играют, исследуют и занимаются деятельностью для удовольствия, преодоления трудностей и радости от работы.

Раньше контроль часто рассматривался как нечто противоположное внутренней мотивации, однако теория самодетерминации предлагает иной взгляд и отмечает, что люди обладают врожденным стремлением к внутренней мотивации, поэтому человек способен трансформировать социальные нормы и требования в свои собственные установки и ценности.

В рамках теории организмической интеграции как части теории самодетерминации Райан и Деси предлагают 4 стадии интериоризации мотивации [12, с. 61].

1. Внешняя регуляция предполагает, что поступки совершаются только с подачи внешних обстоятельств, чтобы избежать наказания или получить награду. Деятельность слабо поддерживается в отсутствие внешних стимулов. Например, учащийся занимается, чтобы получить хорошую оценку или чтобы не показаться некомпетентным в глазах одноклассников, однако он не будет углубляться в тему после сдачи теста. Этот тип мотивации присущ учащимся школ с классно-урочной системой и ориентацией на оценки, в Монтессори-школах акцент ставится на поиск взаимосвязей между интересами ребенка и всеми изучаемыми предметами, поэтому такой тип мотивации встречается крайне редко, например, у отдельных детей во время сдачи итоговых аттестаций по отдельным предметам.

2. Интроективная регуляция – поступки не рассматриваются как часть интегрированного себя и, следовательно, выполняются неохотно, даже если они не инициированы внешними условиями. Этот тип мотивации связан с самооценкой индивида, с похвалой или наказанием, которые он устанавливает для себя сам. Важно отметить, что здесь вовлечено эго. Например, учащийся старается сделать что-то хорошо, чтобы гордиться собой

или чтобы не чувствовать себя виноватым. Такой вид мотивации свойствен многим детям, особенно если в семье есть установки на конкуренцию и на перфекционизм. Однако вся деятельность Монтессори-школы направлена на то, чтобы мотивация этого уровня перешла хотя бы в идентифицированную регуляцию, поскольку Монтессори-педагогика поощряет свободный выбор, следование за своими интересами, а учитель всегда поддерживает детей и помогает им формировать адекватную самооценку.

3. Идентифицированная регуляция – поступки ценятся и принимаются как часть себя до известной степени. Индивид осознает важность и значение деятельности. Ученик занимается каким-либо делом, так как понимает, что, не овладев этим навыком, он не сможет двинуться дальше в том, что его интересует. Например, ребенку нравится проводить соцопросы, но нужно уметь находить проценты, чтобы представлять результаты опросов в виде диаграмм. Такой тип мотивации наиболее часто встречается в начальной Монтессори-школе. На всех уроках учитель помогает детям выстраивать межпредметные связи. Русский язык и математика всегда рассматриваются не только как самоценные предметы, но и как инструменты познания, без которых невозможно освоение ни одной другой области, поэтому дети осознают их ценность и готовы отрабатывать отдельные навыки. Обычно такая осознанность приходит ближе к девяти годам.

4. Интегрированная регуляция – поступки полностью интегрированы с чувством собственного восприятия. Ребенок осознает свое призвание и выполняет работу, чтобы в будущем получить навыки и профессию, при помощи которой он будет служить другим людям, что полностью совпадает с его внутренними ценностями и установками. Такой тип мотивации полностью соответствует тому, к чему стремится начальная Монтессори-школа. Мария Монтессори считала, что к концу второй стадии развития, то есть к 12 годам, ребенок при должной поддержке начинает осознавать свою «космическую задачу», то есть он уже знает и ценит основные достижения человечества, понимает взаимосвязи в природе, знает свои сильные стороны и хочет тоже вносить свой вклад. Осознание своей «космической задачи» является главным результатом «космического воспитания».

Деси и Немик приводят ссылки на исследования, доказывающие, что учащиеся лучше осваивают информацию и показывают более высокий уровень психического здоровья, когда у них наблюдается хорошо интериоризированная внешняя мотивация. Например, в 1991 г. Гролник и соавторы обнаружили, что ученики начальной школы, проявлявшие более автономную саморегуляцию к учению, показывали более высокий уровень академических достижений и адаптации в классе [13, с. 897].

В 2005 г. Ратхунде и Чиксентмихайи проводили исследование в Монтессори-школах и традиционных школах, отслеживая занятия детей в школе 8 раз в день в течение недели. Статистический анализ показал, что у учащихся в Монтессори-школе более высокие показатели внутренней мотивации к занятиям. Авторы предположили, что такие результаты связаны с тем, что Монтессори-практика совпадает с постулатами современных теорий мотивации. Учителя Монтессори поддерживают автономию детей, что положительно сказывается на интериоризации внешней мотивации к занятиям в школе [14, с. 75].

Таким образом, Монтессори-школа не только поддерживает внутреннюю мотивацию учащихся, но и помогает развить интегрированную регуляцию в тех случаях, когда

внутренняя мотивация не возникла [15]. Мотивация является одним из важнейших компонентов самостоятельности, поскольку обуславливает выбор деятельности. Именно развитие интегрированной регуляции развенчивает миф о том, что в Монтессори-школе дети делают все, что хотят, и мало занимаются академическими предметами, поскольку этот тип мотивации предполагает осознанность и самодетерминацию.

Список литературы

1. Гуткина Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
2. Koh J. H. L., Frick T. W. Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom // International Journal of Education. 2010. Vol. 2, No. 2. P. 1–15.
3. Kramer R. Maria Montessori. A biography. New York, USA: Diversion Books, 2017. 369 p.
4. Яковлева Ю. В. Феномен самостоятельности на материале юношеского возраста // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 5. С. 163–165.
5. Сумнительный К. Е. Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постсоветского периода в европейское пространство // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2006. № 1. С. 85–90.
6. Murray A. Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories // Montessori Life, spring 2011. 11 p.
7. Montessori M. To educate the human potential. Oxford, England: Clio Press, 1989.
8. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–122.
9. Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom // Theory and Research in Education. 2009. No. 7. P. 133–144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>.
10. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 47–103.
11. Kendall Sh. D. The development of autonomy in children: an examination of the Montessori educational model // The NAMTA Journal. 1993. No. 18. P. 64–83.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. 25 (1). P. 54–67. URL: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (дата обращения: 30.03.2019).
13. Grolnick W. S., Ryan R. M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52, No. 5. P. 890–898. DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.890.
14. Rathunde K. R., Csikszentmihalyi M. Middle school student's motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments //

American Journal of Education. 2005. Vol. 111, No. 3 (May). P. 341–371. URL: https://www.jstor.org/stable/10.1086/496907?read-now=1&seq=17#page_scan_tab_contents (дата обращения: 30.03.2019).

15. Богуславский М. В., Куликова С. В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 50–60.

Reference

1. Gutkina N. I. Razvitie uchebnoy motivatsii uchashchikhsya v pervykh dvukh klassakh sovremennoy nachalnoy shkoly. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. 2007, No. 2, pp. 62–74.
2. Koh J. H. L., Frick T. W. Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom. *International Journal of Education*. 2010, Vol. 2, No. 2, pp. 1–15.
3. Kramer R. *Maria Montessori. A biography*. New York, USA: Diversion Books, 2017. 369 p.
4. Yakovleva Yu. V. Fenomen samostoyatel'nosti na materiale yunosheskogo vozrasta. *Vestn. Kostromskogo gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 2008, No. 5, pp. 163–165.
5. Sumnitelnyy K. E. Problemy i puti adaptatsii pedagogicheskoy sistemy M. Montessori na fone integratsii Rossii postsovet'skogo perioda v evropeyskoe prostranstvo. *Izv. Volgogradskogo gos. ped. un-ta*. 2006, No. 1, pp. 85–90.
6. Murray A. Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories. In: *Montessori Life*, spring 2011. 11 p.
7. Montessori M. *To educate the human potential*. Oxford, England: Clio Press, 1989.
8. Dergacheva O. E. Avtonomiya i samodeterminatsiya v psikhologii motivatsii: teoriya E. Desi i R. Rayana, In: Leontiev D. A. (ed.) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii*. Moscow: Smysl, 2002. Pp. 103–122.
9. Niemiec S. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*. 2009, No. 7, pp. 133–144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>.
10. Gordeeva T. O. Motivatsiya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problem. In: Leontiev D. A. (ed.) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii*. Moscow: Smysl, 2002. Pp. 47–103.
11. Kendall Sh. D. The development of autonomy in children: an examination of the Montessori educational model. *The NAMTA Journal*. 1993, No. 18, pp. 64–83.
12. Rayan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000, 25 (1), pp. 54–67. Available at: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> (accessed: 30.03.2019).
13. Grolnick W. S., Rayan R. M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, Vol. 52, No. 5, pp. 890–898. DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.890.
14. Rathunde K. R., Csikszentmihalyi M. Middle school student's motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*. 2005, Vol. 111, No. 3 (May), pp. 341–371. Available at:

https://www.jstor.org/stable/10.1086/496907?read-now=1&seq=17#page_scan_tab_contents (accessed: 30.03.2019).

15. Boguslavskiy M. V., Kulikova S. V. Sovershenstvovanie istoriko-pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. 2013, No. 1 (25), pp. 50–60.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2019, № 6

Статья поступила в редакцию 12.05.2019

The article was received on 12.05.2019