
В.І. БОНДАР, А.М. ІЛЬЧЕНКО

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В СИСТЕМІ
М. МОНТЕССОРІ**

Навчальний посібник

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник*

Полтава - 2009

УДК 37.013.77–053.4

ББК 88.8 : 74.22

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних
закладів (лист № 1/11-6307 від 11.12.2008 року)*

Рецензенти:

Синьов В.М. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, дійсний член АПН України;

Тарасун В.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії діагностики та психічного розвитку дитини Інституту спеціальної педагогіки АПН України;

Золотоверх В.В. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі: Навчальний посібник. - Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.

У навчальному посібнику проаналізовано основні етапи формування світогляду та психолого-педагогічних поглядів М. Монтесорі; здійснено аналіз її життєвого й творчого шляху; виявлено основні умови розвитку дітей; висвітлено внесок італійського психолога, педагога у розв'язання проблеми навчально-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелекту через призму актуальних питань сучасного розвитку національної спеціальної школи й корекційної педагогіки; показана можливість практичного використання наукової спадщини М. Монтесорі в навчально-виховному процесі сучасних спеціальних загальноосвітніх закладів, у тому числі й закладів з інклюзивною (інтегрованою) освітою; подано матеріали для корекції вад психофізичного розвитку.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям і психологам закладів спеціальної освіти, працівникам соціальної служби й центрів ранньої соціальної реабілітації дітей, студентам дефектологічних, психолого-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

Від авторів	4
Вступ.....	7
Розділ I. Розвиток психолого-педагогічних ідей Марії Монтессорі як гуманіста освіти.....	10
1.1. Передумови становлення особистості Марії Монтессорі як реформатора освіти	10
1.2. Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі.....	31
1.3. Формування психіки дитини в контексті педагогічних поглядів Марії Монтессорі.....	42
Розділ II. Теоретико-методологічні засади технології Марії Монтессорі.....	65
2.1. Теоретичні основи концепції сенсомоторного виховання.....	65
2.2. Ефект „виховного простору” Марії Монтессорі як педагогічний прийом	98
2.3 Принципи, зміст і напрями побудови навчально- виховного процесу за ідеями Марії Монтессорі.....	115
Розділ III. Використання наукової спадщини Марії Монтессорі в практиці сучасних закладів освіти	145
3.1. Виховання та навчання за технологією М. Монтессорі в зарубіжних закладах освіти	145
3.2. Застосування педагогічних напрацювань М. Монтессорі в російській та українській системі освіти.....	156
3.3. Творче впровадження педагогічних ідей М. Монтессорі в корекційній роботі з учнями в умовах сучасної спеціальної школи	176
Висновки.....	225
Список використаної літератури	233

ВІД АВТОРІВ

„Дитина є тіло, яке росте, і душа, яка розвивається, – у цих двох формах, фізіологічній і психічній, одне й теж вічне джерело – саме життя. Ми повинні ні придушувати, ні спотворювати таємні сили, закладені у цих двох формах росту; ми повинні дочекатися від них проявів, які ми знаємо, підуть одне за одним... Дорослий відповідає за життя дитини, за розвиток особистості, створюючи умови для вільної діяльності дитини, які б відповідали потребам внутрішнього життя”.

Марія Монтессорі

Одним із найголовніших завдань національної концепції реформування освіти є її демократизація та гуманізація, що передбачають утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, можливостей та задоволення різноманітних освітніх потреб. Державна національна програма „Освіта” розглядає потенціал особистості кожної дитини як найвищу цінність нації. Тому, основною метою навчально-виховного процесу є підготовка особистості як свідомого, активного суб’єкта, здатного вирішувати будь-які проблеми, творити, змінювати, удосконалювати навколишній світ та самого себе. Гуманістична інтерпретація цілей спеціальної освіти полягає у тому, щоб зробити повноцінним і гідним існування й дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Питанням розвитку, навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в усьому світі надається надзвичайно важливого значення. Організована

належним чином корекційно-педагогічна, соціально-психологічна та реабілітаційна допомога є основою для успішного розвитку переважної більшості таких дітей, допомагає одержати їм необхідні для самостійного життя і праці знання, практичні вміння та навички.

В Україні створено розгалужену мережу спеціальних дошкільних і шкільних закладів, в яких навчаються, виховуються, отримують комплекс корекційно-реабілітаційної, лікувально-оздоровчої допомоги діти, котрі їх потребують. Обов'язковим завданням цих закладів є цілісність навчально-виховного й корекційного процесу, що націлені на кінцевий результат – розвиток особистості.

Особливості розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями зумовили необхідність розширення теоретичних та експериментальних досліджень умов виховання і навчання, пошук нових педагогічних технологій корекції та компенсації вад психофізичного розвитку. Спеціальні навчально-виховні заклади для дітей з вадами розвитку знаходяться на різних етапах нововведень. Одні стали на шлях експериментування, інші намагаються осмислити та впровадити в практику справжні інновації, деякі використовують досвід вітчизняних та зарубіжних педагогів, зокрема відомого італійського психолога, педагога та лікаря Марії Монтесорі (1870-1952).

Слід зазначити, що вчитель, вихователь, психолог, який використовує технологію М. Монтесорі в корекційно-виховній та педагогічній роботі повинен: бути ознайомлений із філософськими аспектами освіти в творчості М. Монтесорі, досконало знати теорію і володіти практичними вміннями використання Монтесорі-матеріалів; розуміти особливості розвитку психіки дітей з інтелектуальними порушеннями; вміти створювати розвивальне середовище й забезпечувати порядок у ньому; впроваджувати індивідуальний та диференційований підходи в навчанні.

Навчальний посібник "Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі" є спробою висвітлення особливостей роботи італійського педагога з дітьми різних категорій, зокрема з тими, які мали порушення інтелектуального розвитку. Впродовж роботи над посібником аналізувалися медико-педагогічні системи виховання розумово відсталих дітей відомих лікарів і дефектологів П. Пінеля, Ж. Ескіроля, Ж. Ітара, Е. Сегена, філософські погляди на природу й процеси розвитку дитини Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Дж. Локка. Особлива увага надавалася аналізу наукових праць М. Монтесорі.

На основі літературних джерел визначено провідні чинники, що впливали на формування гуманістичного світогляду педагога; висвітлено та охарактеризовано педагогічні принципи системи М. Монтесорі; виявлено перспективні напрями творчого використання технології М. Монтесорі в сучасних спеціальних навчально-виховних закладах. Ці дані сприятимуть збагаченню історико-педагогічного знання, відродженню педагогічної спадщини М. Монтесорі в спеціальній освіті та творчому використанню її педагогічних ідей в теорії і практиці корекційного навчання вихованців із порушеннями інтелектуального розвитку.

Навчальний посібник може стати в нагоді передусім педагогам, психологам спеціальних навчально-виховних закладів, а також студентам, аспірантам і дослідникам як науковий матеріал для розв'язання проблем розвитку, навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями.

ВСТУП

Реформування освіти в Україні є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом державної політики. Особливої уваги й підтримки з боку держави потребують діти з порушеннями психофізичного розвитку оскільки, на жаль, в суспільстві зберігається уявлення про неможливість здійснення суттєвого впливу на їхню майбутню долю. Державною національною програмою „Освіта” („Україна ХХІ століття”) визначені завдання щодо пошуку оптимальних та перспективних шляхів демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу, нових підходів до педагогічної підтримки дітей даної категорії, надання їм комплексу психологічних, соціальних і корекційних послуг.

У зв'язку з цим у нашій країні розроблено низку нормативних документів: „Державний стандарт спеціальної освіти”, „Програму соціально-психологічної підтримки осіб із психофізичними вадами”, концепцію „Спеціальна освіта осіб із фізичними та психофізичними вадами в Україні на найближчі роки і перспективу”, якими визначаються оптимальні умови для формування активної, самостійної, творчої особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку. При цьому провідним завданням залишається соціальна реабілітація дітей.

Важливого значення набуває оновлення змісту освіти, розробка й залучення у навчально-виховний процес варіативних розвивальних освітніх технологій, які ґрунтуються на принципах історизму, спадковості, свободи творчості, пошук нових підходів до психолого-педагогічної підтримки дітей із порушенням інтелекту, перспективних технологій розвитку, навчання та виховання, інтеграції цих дітей в суспільство.

Тому, для сучасної педагогічної науки характерною є тенденція до розробки новітніх технологій навчання та

виховання на основі вивчення і використання класичної спадщини видатних педагогів. У цьому неоціненну послугу може надати педагогічний досвід відомого науковця М. Монтесорі.

Педагог, психолог, філософ М. Монтесорі на початку своєї професійної діяльності опікувалася дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Вона довела, що ці діти потребують створення особливих умов навчання і виховання, які б сприяли компенсації порушень і вільному природному розвитку особистості та забезпечували соціальну компетентність. Тому наукові ідеї М. Монтесорі залишаються актуальними у вирішенні сучасних проблем спеціальної освіти.

Зростаючий інтерес до наукових ідей і поширення досвіду М. Монтесорі в освітній галузі сприяв вивченню її методичної системи. Дослідженням педагогічної спадщини М. Монтесорі займалася значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Різні аспекти виховної системи відомого італійського педагога, психолога, філософа, лікаря М. Монтесорі, її педагогічна діяльність аналізується в широкому спектрі наукових публікацій вітчизняних вчених, педагогів (А. Андрушко, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський, В. Золотоверх, Н. Кравець, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, О. Савченко, К. Стрюк).

Система М. Монтесорі розкривається у працях провідних вчених Росії в галузі педагогіки, психології (Т. Афанасьєва, М. Богуславський, С. Володін, Д. Сороков, М. Сорокова, С. Сумнітельна, К. Сумнітельний, М. Якімова) та представників зарубіжної наукової школи (Г. Кольберг-Шредер, Р. Крамер, П. Лілард, Е. Стендінг, Д. Фішер, Е. Хейнсток, Т. Хелбруг).

Педагогічні ідеї М. Монтесорі в усьому світі то викликали зацікавленість, то критикувалися, але вони значно вплинули на сучасну зарубіжну та вітчизняну освіту.

Втім, як свідчить проведений нами аналіз, не всі етапи й напрями розвитку педагогічної системи М. Монтесорі одержали

об'єктивне висвітлення у теорії спеціальної педагогіки. Історико-педагогічний аналіз праць окремих вчених-дефектологів радянського періоду засвідчує, що в оцінці розробленої педагогічної системи М. Монтесорі привалювали необ'єктивність та упередженість. Тенденційно стверджувалося, що її педагогічні ідеї зводилися до пасивної організації об'єктивних умов, за яких ніби автоматично розгортаються розумові здібності дитини, що корекційна робота з розумово відсталими дітьми обмежувалася подоланням вад чуттєвої сфери, залишаючи поза увагою розвиток таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, мовлення тощо.

Із розвитком української державності, відродженням національної самобутності, проголошенням курсу на інтеграцію в Європейський освітянський простір виникає необхідність глибокого переосмислення спадщини педагогів минулого, визнаних класиками світової педагогіки, а саме М. Монтесорі, з метою неупередженої, об'єктивної оцінки її педагогічних надбань, поглядів, переконань та використання їх у сучасній спеціальній педагогіці.

Таким чином, у навчальному посібнику висвітлено основні філософські ідеї М. Монтесорі про природу й розвиток дітей, розуміння педагогом розвитку психіки та формування особистості дитини, визначено психолого-педагогічні умови корекції та компенсації порушень психофізичного розвитку, що є важливим для процесу модернізації змісту спеціального навчання дітей із інтелектуальними порушеннями та удосконалення методів корекційної роботи.

РОЗДІЛ I

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ ЯК ГУМАНІСТА ОСВІТИ

1.1. Передумови становлення особистості Марії Монтессорі як реформатора освіти

Становлення і розвиток спеціальної освіти має свою давню історію. Навчання, виховання і розвиток дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальній педагогічній науці розглядається як історико-педагогічний феномен, що увібрав усе найліпше, наявне в загальнолюдських стосунках. На становлення дошкільної педагогіки середини XIX століття значно впливали погляди Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Ф. Фребеля, М. Монтессорі, П. Спенсера, О. Декорлі та інших філософів, педагогів, що ґрунтувалися на ідеалістичних, біологізаторських, прагматичних теоріях. Згідно з цими теоріями, генезис дитини повторює етапи розвитку людського роду, проте в досить прискореному темпі, протягом різних періодів її розвитку.

Перші педагогічні системи виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку будувалися на оптимістичних поглядах щодо розвитку моторики, органів чуття, інтелекту та волі. Відомі педагоги Е. Сеген, Б. Гуггенбюль, М. Монтессорі довели, що за умови комплексного використання педагогічних і медичних засобів впливу можливе покращання розвитку дітей із обмеженими психофізичними можливостями.

Марія Монтессорі (1870-1952) – італійський педагог і лікар, перша в Італії жінка-науковець, яка реалізувала ідеї раннього розвитку і вільного виховання, створила власну педагогічну систему. Її гуманістичні погляди на навчання і виховання дітей зародилися на початку XX століття, а

наприкінці його вже були відомі в усьому світі. Американський педагог Т. Смітт, характеризуючи М. Монтессорі як науковця, підкреслював: „Основоположником цієї системи є жінка широкої медичної і філософської освіти, яка, захоплюючись тенденціями експериментальної психології, як основою наукової педагогіки, і в той же час виходячи зі своїх спостережень за шкільним життям, прийшла до висновку, що наукової педагогіки не може бути без шкіл, в яких допускаються вільні, природні прояви дітей” [190; 31].

Разом з іншими педагогами XIX-XX ст., Е. Кей, Г. Шаррельманом, М. Монтессорі є яскравим представником „вільного виховання”. Педагоги висували ідею самонавчання і самовиховання, підкреслюючи, що дітям потрібно надати можливість спокійно й поступово виховуватися. В основі навчання і виховання мають бути інтереси дитини, самостійність, що сприяє розвитку її творчих сил. Своєрідним девізом „педагогіки вільного виховання” став вислів: „Все для дитини, що навколо дитини”. Провідна роль у навчанні відводилася здобуттю дітьми власного досвіду.

Народилася М. Монтессорі у 1870 році в сім’ї Александро Монтессорі і Ренільди Стоппарі в провінції Анкона (Італія). Батьки її були глибоко релігійними людьми, приділяли багато уваги вихованню та навчанню доньки. Змалку М. Монтессорі відрізнялася від своїх однолітків нестандартним мисленням. Мати підтримувала в Марії прагнення до відкриття нового й невідомого, до свободи, прищеплювала якості лідера. Коли дівчинці виповнилося дванадцять років, сім’я Монтессорі переїхала до Риму з тим, щоб донька могла здобути освіту. Батькам дуже хотілося, щоб Марія стала вчителькою, так як для жінки тих часів це було доступно й досить престижно. Проте донька не сприйняла ідеї батьків про такий шлях професійного становлення.

У 16 років М. Монтессорі стає єдиною дівчиною, зарахованою до Політехнічного інституту Мікеланджело Буанарроті, щоб здобути професію інженера. Проте з часом інтереси дівчини змінюються. Після закінчення інституту М. Монтессорі починає займатися медициною. У ті часи, згідно із законами Італії, жінкам не дозволялося отримувати професію лікаря, і, щоб дістати дозвіл на вступ до університету в Римі, їй довелося докласти чимало зусиль. Марія

Монтессорі звернулася за допомогою до Папи Льва XIII, втручання якого їй дозволило їй стати першою жінкою-студенткою Римського університету.

У 1896 році М. Монтессорі закінчила Римський університет, отримавши диплом доктора терапії та хірургії, і стала першою жінкою-лікарем в Італії. Працювати сімейним лікарем М. Монтессорі не довелося, так як до лікаря жінки не було довіри пацієнтів. Тому з 1898 року вона почала працювати як асистентка в психіатричній клініці при Римському університеті.

Відвідуючи притулки для розумово відсталих дітей, М. Монтессорі проводила обстеження хворих, відбираючи пацієнтів для клінік. Так вона зацікавилася розумово відсталими дітьми, яких на той час утримували в загальних при-

тулках для слабоумних. Одночасно з вивченням дитячих хвороб, М. Монтессорі ознайомлювалася із спеціальними методами виховання „ненормальних” дітей, що наштовхнуло її на думку про ефективність „педагогічного лікування” таких форм хвороб як глухота, параліч, ідіотизм, рахіт та інших.

Уявлення про те, що педагогіка повинна поєднуватися з медициною в лікуванні хвороб є практичним наслідком наукового мислення тієї епохи. Марія Монтессорі дотримувалася думки, що розумова недорозвиненість є передусім педагогічна, а не медична проблема. Так, в 1898

році, на Туринському педагогічному конгресі педагог особливу увагу надала моральному вихованню слабоумних, яке повинно мати місце при медико-педагогічному методі їх лікування і виховання. Вона була впевнена, що розумово відсталі діти можуть успішно навчатися, якщо з ними працювати за спеціальною методикою.

Педагог стверджувала, що школа повинна змінюватися: „Як зазвичай виховання дітей полягає в механічному засвоєнні ними змісту шкільних програм. Зараз перед суспільством стала потреба – перебудувати прийоми виховання і навчання” [105; 43]. Вона була впевнена: «Якщо ми хочемо мати в школі наукову педагогіку, то школа повинна відкривати простір вільним і природним проявам особистості дитини» [105; 34]. Ось у чому полягає суттєва сторона реформи освіти.

Спираючись на ідеї різних педагогів, які пропагували вільне виховання, М. Монтесорі продовжувала розвивати їх далі. Ці ідеї значною мірою вплинули на розвиток її власної педагогічної теорії і практики, сприяли боротьбі проти муштри та догматизму в навчанні.

З 1899 року М. Монтесорі започаткувала роботу зі складної справи – виховання й навчання розумово відсталих дітей, кинутих батьками та взятих під опіку державою. Дітей, яких їй довірили, тримали замкненими й кидали їм їжу, як тваринам, – суспільство відмовилося від них. Лікарю-педагогу було дозволено експериментувати з цими дітьми скільки завгодно. Вона почала ознайомлюватися із першими методами виховання дефективних дітей, що зародилися в епоху французької буржуазної революції.

При створенні власної методики педагог використала досвід відомого французького психіатра Пилипа Пінеля, праці якого посідали важливе місце в історії медицини. Нові методи роботи з психічно хворими встановили стосунки довіри і поваги між лікарями та пацієнтами. Пінель розробив класифікацію душевних хвороб, на підставі якої

недоумкуватість і ідіотія стали розглядатися як дві особливі форми психозів. Психіатр розглядав ідіотію як психічне захворювання, при якому спостерігається зупинка в розвитку інтелектуальних або афективних здібностей. Лікар визначив цей стан „як більш або менш абсолютного порушення функцій розуму чи почуття” [69; 21]. Він правильно бачив своєрідність ідіотії в стійкості її характеру та дотримувався прийнятого в психіатрії погляду, згідно якого ідіотія – одна із своєрідних форм божевілля. Саме ж поняття „ідіотія” П. Пінель розширив, поділив на стани, що відрізняються один від одного за глибиною, а саме визначив 4 види ідіотії:

- 1) стан, близький до тваринного, що характеризується повним дикунством, відсутністю будь-яких почуттів, включаючи фізичні потреби;
- 2) стан, при якому присутні окремі поняття і фізичні потреби, тобто стан, при якому наявний певний ступінь розуму;
- 3) стан, при якому у суб’єкта в повній мірі збережений розум і мова (глупість);
- 4) стан, при якому в суб’єкта спостерігається поступове погіршення колись існуючого розуму (імбецильність).

Лікар був засновником галузі медичної науки „отіатрія”, першим зробив спробу використати розроблену ним методику виховання відчуття слуху. Досліди проводилися в Інституті для глухонімих у Парижі Перейрой, і йому дійсно вдалося довести глухонімих до стану, коли вони почали чути. Таким чином, П. Пінель розмежував два стани – божевілля та розумову неповноцінність, ввів поняття „ідіотія”, виділив дві клінічні форми недоумкуватості – вроджену та набуту.

Вчення П. Пінеля про душевні хвороби та природу й сутність слабоумства продовжив його учень і послідовник Жан-Етьєн-Домінік Ескіроль – лікар, який присвятив свою діяльність вивченню ідіотії. Ж. Ескіроль зауважував, що

ідіотія – це стан, при якому розумові здібності ніколи не проявлялися або ж не розвивалися впродовж життя. Він першим чітко розмежував вроджене та набуте слабоумство та ввів поняття „аменція” і „деменція” для їх визначення, а також поняття „імбецилізм” для визначення більш легкої ступені ідіотії, „розумова відсталість” – для визначення однієї з градацій слабоумства.

Лікар розробив симптоматичну класифікацію розумово відсталих дітей. Він розрізнив 5 категорій слабоумних на основі стану їх мовлення. З часом Ж. Ескіроль уточнив характеристики розумово відсталих та ввів нові ознаки для класифікацій, такі, як емоційні якості, можливості, перспективи їх розвитку. Таким чином, французький лікар-психіатр користувався декількома класифікаціями, що є доказом

систематичного та детального дослідження слабоумства. Як стверджує Х. Замський, Ж. Ескіроль поклав початок клінічному й психологічному вивченню слабоумства. Після нього вчення про слабоумство стало самостійною психіатричною, а з часом – і психолого-педагогічною проблемою.

Французький психіатр В. Соллье розумів слабоумство як порушення уваги. На його думку, при абсолютній ідіотії – довільна увага відсутня, при простій – спостерігається слабкість уваги, при імбецилізмі – нестійкість уваги.

Тривалий час М. Монтесорі вивчала досвід Жана Ітара та Едуарда Сегена, які вперше практично довели можливість виховання і навчання глибоко розумово відсталих дітей. Вперше висунув гіпотезу про те, що медико-педагогічне втручання може ефективно допомогти недоумкуватим Ж. Ітар. Єдиним на той час хто проаналізував, узагальнив і оформив у вигляді цілісної медико-педагогічної системи власну практику виховання слабоумних був Е. Сеген. Взавши за основу досвід Ж. Ітара, він використав його прийоми. Працюючи з дітьми, які виховувалися у притулках

для слабоумних в Парижі, Е. Сеген вдосконалював методику впродовж наступних 10 років. Цю методику він вперше описав у книзі „Виховання, гігієна і моральне лікування розумово ненормальних дітей”, виданій у Парижі в 1846 році. У 1903 році книга вийшла російською мовою у перекладі М. Лебедєвої і впродовж багатьох років була настільною книгою багатьох вітчизняних олігофренопедагогів.

У 1848 році Е. Сеген імігрував до США, де заснував низку інститутів для дефективних і видав працю „Ідіотизм і його лікування фізіологічним методом”. Ця книга була надрукована в Нью-Йорку в 1866 році. Французький лікар і педагог був великим гуманістом, вірив у людину, незалежно від її недугів. Він вважав, що в кожній людині закладені значні потенційні можливості для удосконалення її духовних і фізичних сил. Ці можливості можуть бути приведені в дію силою духу, волі і мистецтва виховання, а також шляхом створення сприятливих умов життя для тих осіб, які потребують допомоги лікаря та вихователя.

Нові погляди представників французької буржуазної революції щодо сутності розумової відсталості значно вплинули на розвиток гуманістичних поглядів щодо слабоумних, створивши умови для поглибленого вивчення недоумства лікарями та педагогами. Гуманістичні ідеї й успіхи у вивченні слабоумних на той час, у свою чергу стимулювали розвиток суспільної допомоги дітям із порушенням інтелектуального розвитку.

Марія Монтесорі вивчала досвід роботи з аномальними дітьми Е. Сегена в Лондоні і Парижі, переклала та власноручно переписала його твори. Вона відвідала Бісетр – місто, в якому працював Е. Сеген під керівництвом видатних психіатрів П. Пінеля і Ж. Ескіроля. Тут М. Монтесорі більш детально ознайомила із дидактичними матеріалами Е. Сегена. Пізніше вона писала: „Після вивчення методів, що використовувалися в Європі, я

закінчила свої дослідження над дефективними дітьми в Римі та навчала їх впродовж двох років. Я дотримувалася книги Сегена й немало користі взяла із досвіду Ітара; керуючись ними, я розробила різноманітні дидактичні матеріали” [105; 50].

Таким чином, на погляди М. Монтесорі стосовно виховання та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а в подальшому й дітей, які розвиваються нормально, вплинули ідеї прогресивних педагогів епохи французької буржуазної революції, особливо Ж. Ітара та Е. Сегена. Їх педагогічні ідеї стали основою технології М. Монтесорі.

Дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до розвитку і навчання, вважала М. Монтесорі. Для того, щоб цей розвиток відбувався, слід створити оточення для самовиховання. Педагог вивчала сутність дитини, а школа, на її думку, повинна бути лабораторією, в якій вивчається психічна діяльність дітей [220].

Технологію М. Монтесорі можна вважати конструктивіською. Останнім часом ведеться чимало дискусій про „конструктивізм” – термін, що його використовують у сфері освіти вчителі, які базують свої методи на роботах і філософії Жана Піаже. Послідовники Ж. Піаже вважають, що людина сама будує свої знання. Знання не є чимось зовнішнім, що може пасивно засвоюватися, але вони також не є й чимось внутрішнім, що може розкриватися в міру того, як людина стає дорослою. Конструктивісти вважають, що людина будує свої знання у процесі інтерактивного спілкування з оточуючим середовищем.

За М. Монтесорі процес конструювання знань можна спостерігати в усіх сферах розвитку дитини. Він зумовлюється бажанням до істинного пізнання. З цього приводу італійський педагог стверджувала: „Пізнання створює в дитині складну систему ідей, що побудована

самою дитиною протягом цілого ряду складних психічних процесів. Пізнання є внутрішнім формуванням дитини й засвідчує про її психічний ріст” [223; 38]. Лейтмотивом у цій же книзі проходить думка, що: „Шляхи, якими йде дитина в активному формуванні своєї індивідуальності, співпадають повністю із шляхами, якими йде геній” [223; 38].

Підтримував ранні педагогічні погляди М. Монтесорі Ж. Піаже. Він відмічав важливість використання конкретних матеріалів, які суттєво прискорюють інтелектуальний розвиток дитини. Пізніше Ж. Піаже критикував послідовників М. Монтесорі за те, що вони використовували матеріали в невідступному порядку: він був впевнений, що дитина повинна вільно експериментувати з матеріалами. Особливої уваги надавала М. Монтесорі рухливості та розширеному використанню дидактичних матеріалів. Послідовники Ж. Піаже стверджують, що автономія повинна стати основною метою у навчанні, що тільки діти, які стали автономними, здатні самотійно вчитися, можуть стати незалежними, самодостатніми мислителями.

Біологічною передумовою тут є ідея про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, а, отже, дитина, яка розвивається, має природжену потребу в свободі й спонтанності. Виходячи з цього, М. Монтесорі відмовилася вбачати сутність виховання у формувальному впливі на дитину, протиставивши йому проблему організації середовища, яке б найбільш відповідало дитячим потребам, здібностям та інтересам. При цьому обов'язково враховувалися перспективи того, що Л. Виготський назвав „зоною найближчого розвитку”.

Незабаром діти, поміщені в людські умови, показали надзвичайні результати. Педагогу вдалося навчити декількох розумово відсталих дітей із притулків для

слабоумних читати та писати так добре, що їх можна було послати на екзамени в народну школу й вони їх успішно витримали. Наведемо один із її записів: „Я навчила розумово відсталих дітей читати та писати так гарно, що це дало їм можливість скласти екзамени разом із нормальними дітьми в звичайній школі. І вони склали їх успішно” [105; 12]. Педагог впевнилася, що розумово відсталі діти можуть розвиватися, якщо їх навчати за спеціальною методикою, створивши відповідні умови для виховання. Вона перша використала ідеї Е. Сегена щодо сенсомоторного виховання у процесі навчання дітей із легкими формами розумової відсталості й згодом довела ефективність такої роботи у вихованні нормальних дітей.

На прохання міністра народної освіти Італії Гвідо Бачеллі М. Монтессорі розробила курс лекцій для римських учителів із проблем виховання розумово відсталих дітей. Цей курс у 1898 році було покладено в основу роботи „Державної Ортофренічної школи для відсталих дітей”, в якій педагог працювала два роки. Був набраний клас дітей, яких у початковій школі визнали безнадійно відсталими в розумовому відношенні. Пізніше, під впливом однієї філантропічної організації, був заснований Медико-педагогічний інститут, куди, крім дітей із народних шкіл, збирали всіх розумово відсталих дітей із римських притулків для слабоумних.

Працюючи в Медико-педагогічному інституті, М. Монтессорі зі своїми колегами навчала вчителів спеціального методу спостереження і виховання розумово відсталих дітей. Вивчаючи в Лондоні та Парижі прийоми виховання дефективних дітей, вони вивчали безпосередньо й самих дітей. Ці два роки практики й складають першу та сутнісну педагогічну ступінь технології М. Монтессорі. Отже, „Ортофренічна школа” вперше в Італії почала готувати вчителів для роботи з розумово відсталими дітьми. Саме тут зароджується відомий „метод Монтессорі”, поширений як у

нинішніх західноєвропейських загальноосвітніх школах та школах-Монтессорі, дитячих садках, так і в нашій країні.

Усі свої свідомі роки життя М. Монтессорі присвятила проблемам освіти. З часом вона повертається в університет і вивчає курси філософії, психології та антропології, а також нервові хвороби дітей, друкує власні роботи з проблем навчання та виховання психічно хворих дітей. Педагог, підтримуючи положення свого вчителя, відомого італійського антрополога Джузеппе Серджі, акцентує увагу на тому, що для розроблення "розумних" методів виховання необхідно проводити точні та раціональні спостереження над дитиною як особистістю, особливо в період від народження до 7 років, оскільки цей вік сприятливий для закладання основ виховання і культури.

Основною ідеєю вільного виховання, за М. Монтессорі, є „самобудова” особистості дитини на основі виявлення законів її розвитку. Це дозволило педагогу створити власну систему виховання і навчання, яка б давала змогу працювати індивідуально з кожною дитиною, спостерігати, вивчати її. Для досягнення поставленої мети педагог розробила спеціальні дидактичні матеріали, що допомагали дітям самостійно розвиватися, виховуватися, навчатися.

Як зауважує І. Дичківська, метод Монтессорі розширив проблему індивідуального виховання. У педагогічній системі створені умови реалізації концепції індивідуального виховання: підготовлене середовище, дидактичні матеріали, освітній, діяльнісний та особистісний компоненти професійної компетентності педагога. Цей метод сприяє також соціалізації дитини: вона вчиться рухатися, дякуючи різноманітним вправам, легко й точно виконувати акти соціального життя, тобто готується не до школи, а до життя.

З 1907 року М. Монтессорі розкривається ще більше як педагог-практик. 6 січня 1907 року в Сан-Лоренцо М. Монтессорі відкриває школу „Будинок дитини”, яка відрізнялася від інших своєю педагогічною організованістю. Це був не

просто притулок, а „школа для виховання”, в якій використовувалися педагогічні ідеї М. Монтесорі. Спочатку в школі навчалися 50 некерованих дітей. Комісії визнали, що вони не піддаються навчанню, хоча діти не мали ураження центральної нервової системи, були просто соціально й культурно занедбаніми, жили в жахливих умовах, не мали можливості вчитися і жити в нормальній сім'ї. Колеги були вражені тим, як доктор медицини могла так „низько впасти”. Вони вважали, що, обіймаючи посаду вчителя у бідному районі, вона деградує як учений і як особистість.

Працювала педагог в одній великій кімнаті, застосовуючи матеріали, за допомогою яких навчала соціально й культурно занедбаних дітей. М. Монтесорі не планувала проводити науковий експеримент, а хотіла лише перевірити реакцію нормальних дітей на роботу з цими матеріалами. У школі вчителі привчали дітей до самостійності, сприяли їх різнобічному вдосконаленню, допомагали організовувати свою діяльність, реалізовувати свої можливості. Вони також слідкували за фізичним розвитком дітей. Суттєвого значення при навчанні надавалося лінгвістичним вправам, систематичному вихованню відчуттів, вправам, які допомагали в підготовці до виконання обов'язків повсякденного життя. Діти показали високий рівень концентрації уваги, зацікавленості у виконанні завдань, самостійність.

7 квітня 1907 року в кварталі Сан-Лоренцо був відкритий другий „Будинок дитини”, а 18 жовтня 1908 року – ще один дім Міланським гуманітарним суспільством у робітничому кварталі. Третій аналогічний заклад було засновано 4 листопада того ж року в Римі, в приміщенні, що знаходилося на Віа Фамагоста, в частині міста під назвою Праті ді Кастелло. Спостерігаючи в процесі роботи за дітьми, М. Монтесорі відкрила й визначила такі ключові поняття, як „формування волі” дитини, „свобода” та її

ліміти, „підготовче середовище”, „сензитивні періоди”, „допитливий розум” дитини.

Через два роки до М. Монтессорі прийшло визнання. Системою М. Монтессорі зацікавилися у різних країнах світу. В 1911 році в США редактор журналу „McClure's Magazine” С.С. Мак-Клур видав першу серію статей про метод Монтессорі під назвою: „Освітнє чудо: метод Марії Монтессорі”. У 1915 році на Всесвітній виставці в Сан-Франциско італійський педагог ознайомила присутніх зі своїм практичним досвідом. Робота педагога була високо оцінена.

У своїх книгах „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки” [105], „Педагогічна антропологія” [210] та інших М. Монтессорі описала проведену роботу. У 1912 році її книгу „Метод Монтессорі” було перекладено англійською мовою, у 1939 році опубліковано книгу „Таємниця дитинства” [222], у 1949 році – „Абсорбуючий розум” [215].

На початку ХХ ст. почали відкриватися дитячі садки-Монтессорі в США. Однак прибічники традиційних методів навчання і виховання (передусім професор Колумбійського університету Уільям Кілпатрик) розкритикували цей метод навчання, визнали його „несучасним” і всіляко стримували його популяризацію. Як вказує П. Ліллард, Мак-Хант у своїх працях відзначав, що погляди М. Монтессорі не відповідали окремим популярним на той час теоретичним концепціям [205]. Використання методу Монтессорі в той час у США не мало позитивного результату, передусім з таких причин: недостатньої підготовки вихователів, учителів, відсутності якісних Монтессорі-матеріалів. До кінця 30-х років дитячі садки Монтессорі були закриті.

Відродження педагогіки Монтессорі в США відбулося завдяки Ненсі Рембуш у кінці 50-х років ХХ ст., яка, подорожуючи Європою, зацікавилася цим методом і після навчання в Англії отримала сертифікат учителя Монтессорі

від Міжнародної Асоціації Монтесорі. В 1957 році в штаті Коннектикут був відкритий перший дитячий садок-Монтесорі. У 1959 році Б. Стефенсон провела перші курси підготовки Монтесорі-педагогів у США. У цей період відкриваються навчальні центри підготовки Монтесорі-педагогів. Так, у 1961 році був створений Монтесорі-інститут у м. Вашингтоні, який функціонує і сьогодні, центр у Каліфорнії під керівництвом Л. Уікрамаратне, в Атланті, заснований М. Радоніс, Е. Брайан, Н. Хьюджемсом, освітні Монтесорі-центри в Техасі, Майамі, Мілуокі, Нью-Джерсі, Міннесоті, Лос-Анджелесі, Огайо, Канаді. Саме завдяки Ненсі

Рембуш були встановлені зв'язки, які поклали початок запровадженню методу Монтесорі в Україні.

Виступаючи на міжнародних конференціях, М. Монтесорі знайомиться з відомими людьми: Т. Едісоном, Е. Келлер, Дж. Дьюї. Чимало слухачів міжнародних курсів стали її послідовниками, друзями, колегами: Клод Кларемот (Англія) – редактор усіх видань книг М. Монтесорі англійською мовою, Анна Маккероні – керівник „Будинку дитини” в Мілані (1908 р.) – особистий секретар і біограф М. Монтесорі, Зігмунд Фрейд – австрійський психолог, психіатр і невропатолог, фундатор психоаналізу, Жан Піаже – швейцарський психолог, на той час президент Монтесорі-суспільства в Женеві, Елізабет Стендінг – офіційний біограф і друг.

У М. Монтесорі були сподвижники. Один із них – доктор медицини, професор Піццалі, який створив в Італії школу наукової педагогіки, що мала за мету підготовку вчителів у дусі нового плину педагогічної думки. Другий – відомий антрополог Джузеппе Серджи – який у своїх педагогічних працях так визначав шлях до відродження людства: методичне вивчення об'єкта виховання під керівництвом педагогічної антропології й експериментальної психології.

У 1915 році М. Монтесорі брала участь в Панамській

Тихоокеанській Міжнародній виставці, присвяченій завершенню побудови Панамського каналу, де їй було вручено дві золоті медалі. На знак особливого впливу на французьку освіту її нагородили орденом Почесного легіону, кілька країн присудили їй ступені доктора. У Нідерландах, США науковець виступала з доповідями та лекціями, маючи великий успіх.

У 1922 році М. Монтессорі призначають державним інспектором шкіл Італії. З приходом до влади Муссоліні, педагога вигнали з Італії за непокірливість – вона перетворилася в „громадянку світу” й була змушена переїхати до Нідерландів. У цей час продовжуються поїздки науковця по світу. У 1929 році педагог організувала Міжнародну Монтессорі Асоціацію (АМІ), яка діє і нині, Монтессорі-товариства в Індії, Аргентині (1927р.), Англії (1930р.), Ірландії (1934 р.). У 1939 році М. Монтессорі приїхала на півроку до Індії працювати на підготовчих курсах. Індійські педагоги-Монтессорі систематично відвідували Міжнародні Монтессорі-курси в Римі (1913 р., 1930-1931 р.р.), Лондоні (1919 р.), Барселоні (1933 р.) .

Із приїздом науковця до Індії було відкрито перші дитячі садки та школи-Монтессорі у м. Аллахабаді, м. Венаресе, м. Бомбеї, м. Калькутте, м. Хайдерабаде; окремі з них існують і сьогодні. Сподвижниками Монтессорі-руху в країні були С. Сарабхаї, Е. Стендінг, Г. Бхадека. В Індії було перекладено та видано твори М. Монтессорі „Абсорбуючий розум”, „Відкриття дитини”, „Формування людини”. Почесними членами Міжнародну Монтессорі Асоціації стали Д. Неру, В. Пандит, С. Рамасвами Айяр, а також вчені С. Радхакрішнан і З. Хуссейн.

Після війни М. Монтессорі повернулася до Європи. В цей час вона продовжувала читати лекції на Міжнародних курсах в Бельгії, Нідерландах, Норвегії, Іспанії, Швеції, Пакистані, Цейлоні, Австралії, а також працювала лікарем-психіатром. Із 1925 по 1953 роки було проведено 10

Міжнародних Монтессорі-Конгресів: Хельсінкі (1925 р.), Ніцца (1932 р.), Амстердам (1933 р.), Рим (1934 р.), Оксфорд (1936 р.), Копенгаген (1937 р.), Единбург (1938 р.), Сан-Ремо (1949 р.), Лондон (1951 р.), Париж (1953 р.). У 1948 році М. Монтессорі була нагороджена Нобелівською премією світу. У 1950 році педагог брала участь в конференції ЮНЕСКО (Флоренція).

Із 1952 року Монтессорі-педагогіка поширюється на Філіппінах. Перший дитячий садок-Монтессорі був заснований монашкою із Нідерландів сестрою Г. Бургеманс при Коледжі святого Джозефа в Куезон-Сіті. У 1957 році сестра Аккурсія відкрила Монтессорі-школу для дітей із порушеннями розвитку. Науковцями П. Солвієн і І. Гомез було засновано два Монтессорі-центри, а також Монтессорі-дитячі

садки і школи, в яких спільно навчалися як діти з нормальним розвитком, так і з вадами розвитку. Так, у Монтессорі-центрі П. Солвієн серед 1100 учнів було спочатку 15 дітей із різними вадами розвитку, і з кожним роком до центру приймали 12-20 таких дітей. Після закінчення навчання в центрі близько 80% дітей із порушеннями психофізичного розвитку здобували освіту в масовій школі і лише 20% – у спеціальних навчальних закладах [195].

Система М. Монтессорі була відомою також у Росії та Україні, де друкувалися її книги, а досвід висвітлювався у журналах. Прихильницею методу М. Монтессорі була Ю. Фаусек (1863-1943), яка на практиці впроваджувала систему М. Монтессорі, пропагуючи її педагогічні ідеї. У жовтні 1913 року при одній із гімназій вона створила невеликий дитячий садок, у якому навчання та виховання дітей проводилося за педагогічною системою М. Монтессорі. На початку 20-х років Ю. Фаусек керувала спеціальною кафедрою за методом Монтессорі при інституті дошкільного виховання в Петрограді. На базі дитячого садка

було створено у 1916 році „Суспільство вільного виховання (метод Монтессорі)”, при якому були відкриті курси для ознайомлення з системою італійського педагога [5].

У Росії було засновано декілька дитячих закладів-Монтессорі: Яснополянська школа, якою керувала Т. Сухотіна, дитячий садок у селищі Лісне поблизу Петербурга, один дитячий садок – у провінції, в м. Кирилові Новгородської губернії. Було відкрито спеціальні дитячі садки при Піклуванні про бідних і Народному будинку графині Паніної для дітей простих робітників та інші. В 1917 році у Петрограді Ю. Фаусек відкрила дитячий садок-Монтессорі, який був лабораторією кафедри Інституту дошкільної освіти [173].

Педагогічну систему М. Монтессорі вивчала послідовниця К. Ушинського О. Тіхєєва. Вона організувала дитячий садок в Санкт-Петербурзі, де працювала за власним „методом Тіхєєвої”, основою якого було поєднання гри та праці дітей. У своїх працях педагог критикувала педагогічну систему М. Монтессорі. Вона зауважувала, що у „Будинках дитини”, в яких їй довелося побувати, немає свободи та індивідуалізації виховання [168].

Згодом у Росії зростає кількість дитячих садків-Монтессорі, зазначають М. Богуславський та Г. Корнетов. У Москві – „Кельнський дім” на Дівочому полі, яким керував А. Перроте, садок під керівництвом А. Виготської, садок для глухонімих дітей Н. Соколової; будинок у Вятці, а також чотири дитячих садки в Тифлісі, де працювали соратники М. Монтессорі. За даними М. Якімової, до кінця 20-х років дитячих закладів-Монтессорі нараховувалося близько двадцяти.

При Інституті дошкільної освіти у 1923 році відкрився „Науковий гурток за методом М. Монтессорі”, в якому вперше було узагальнено наукові підходи щодо вивчення можливостей і шляхів використання методу Монтессорі у вітчизняних умовах. Крім того, у Жіночому педагогічному інституті проводилася також підготовка спеціалістів.

Паралельно діяли семестрові Монтессорі-курси під керівництвом С. Сазонова, проводилися семінари з питань вільного виховання.

У післяреволюційний період стає актуальним питання відповідності освітньо-виховної роботи ідеологічним догмам епохи. Тому після 20-х років ставлення до педагогів, які пропагували виховання вільної дитини, в тому числі й до педагогіки М. Монтессорі, стає негативним. На початку 30-х років педагогічні ідеї М. Монтессорі були розкритиковані як буржуазні. Так, у всесоюзній пресі було заявлено: „Турбуючись лише про розвиток тих сторін людини, які вигідніше й легше використовувати з метою експлуатації, М. Монтессорі вже у самий розквіт своєї теоретичної і практичної діяльності стала виразником інтересів великої буржуазії. У даний час її школи є оплотом фашизму” [92; 101]. Система М. Монтессорі не відповідала радянській ідеології та принципам єдиної трудової школи того часу за такими параметрами, як відсутність колективного виховання, зв'язку теорії з життям, із суспільно корисною працею і в кінці 30-х років була заборонена.

Порівняльний та історичний аналіз педагогічного досвіду М. Монтессорі, проведений сучасними науковцями, позбавив від несправедливої у педагогіці радянського періоду критики системи італійського педагога, зазначає В. Синьов. Насправді, на думку вченого, М. Монтессорі у вихованні дітей надавала важливого значення розвитку самостійності, відповідальності, цілеспрямованості, вміння працювати в колективі.

В Україні метод Монтессорі пропагували О. Дорошенкова, Н. Лубенець. Педагогічні ідеї італійської вченої вплинули на становлення дидактичних поглядів видатного педагога С. Русової. Вивчаючи праці М. Монтессорі, С. Русова приходять до висновку, що в школі має панувати самодіяльний метод, який передбачає активність і

самостійність учнів у навчальному процесі. Метод Монтесорі пропагував журнал „Дошкільне виховання”, що друкувався у Києві.

У 1915 році видається книга Н. Лубенець „Фребель і Монтесорі”. В ній автор порівнювала педагогічну діяльність вчених і зазначала, що праці Ф. Фребеля та М. Монтесорі відіграють велику роль в історії дошкільного виховання.

Відомий педагог С. Русова, автор першої концепції національного дитячого садка в Україні, в кожному розділі своєї книги „Дошкільне виховання” звертається до авторитету М. Монтесорі, як уважного спостерігача, дослідника дитячої душі. У своїх роботах педагог підкреслювала принцип надання дитині можливостей для вільного розвитку особистості.

У 60-х роках А. Усова у своїй праці „Сенсорне виховання дошкільнят” привернула увагу до системи навчання і виховання М. Монтесорі, однак виключно в аспекті сенсорики. Ідеї М. Монтесорі використовували свого часу такі видатні педагоги, як Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Спок, Ш. Амонашвілі та інші.

Марії Монтесорі було присуджено нагороди, премії від уряду, університетів, наукових товариств. Вона стала почесним Доктором Даремського університету (США), Почесним членом наукового товариства Педагогічного університету в Единбурзі (Шотландія), Почесним Доктором філософії Амстердамського університету. Педагога тричі висували на здобуття Нобелівської премії (1948 р., 1950р., 1951 р.), її приймали королі, президенти і прем'єр-міністри. За своє життя педагог опублікувала близько 30 робіт, які були перекладені на 24 мови. Це: „Педагогічна антропологія” (1905 р.), „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки” (1909 р.), „Самовиховання і самонавчання в початковій школі” (1922 р.), „Виховання для нового світу” (1946 р.), „Розвиток потенційних можливостей людини”

(1948 р.), „Абсорбуючий розум” (1949 р.), „Формування людини” (1950 р.) та інші. Останні роки життя М. Монтессорі провела в Нідерландах, де й померла в 1952 році.

Відродження педагогіки М. Монтессорі в Росії та Україні починається з кінця 80-х – початку 90-х років і пов’язане з демократизацією суспільного життя, що розпочалося в епоху перебудови. У цей період відбуваються перетворення і в системі освіти. Поступово важливого значення у навчанні та вихованні набувають різні інноваційні педагогічні підходи. На початку 90-х років педагоги Росії у пошуках шляхів гуманізації виховання та освіти підростаючого покоління, створення оптимальних умов для їхнього росту на основі вільного розвитку й самореалізації особистості знову повернулися до системи М. Монтессорі. У 1992 році був створений Московський центр Монтессорі, у 1993 році – Міжрегіональна альтернативна Монтессорі-асоціація (МАМА).

Зазначені факти є свідченням всесвітнього визнання М. Монтессорі як педагога-гуманіста. Основні ідеї системи М. Монтессорі є актуальними й понині. Це – проблеми індивідуального навчання, саморозвитку дитини, створення спеціальної системи виховання і навчання для успішного саморозвитку як нормальної дитини, так і дитини з порушенням інтелектуального розвитку, допомога дорослому дитині в „самопобудові” й духовному розвитку. Вони відповідають основним принципам Державної національної програми „Освіта України ХХІ ст.”. З-поміж них такі, як:

- гуманізація освіти, утвердження людини, як найвищої соціальної цінності, розкриття її здібностей і задоволення різноманітних освітніх потреб, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства, природи;
- гуманітаризація освіти, що забезпечує формування

цілісної картини світу, духовності, культури та планетарного мислення особистості;

– забезпечення права кожної дитини мати умови для всебічного розвитку, бути соціально й психологічно захищеною [35].

Ідеї М. Монтессорі щодо виховання та навчання дітей близькі з ідеями гуманізації та демократизації виховання. Гуманізм педагогічної системи М. Монтессорі ґрунтується на положенні про безмежну віру в природу дитини, її цінність у цьому світі, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Педагоги минулого виходили з того, що дитина, як активна істота від природи, здатна до самостійного спонтанного розвитку. Таких поглядів дотримувалися всі представники теорії вільного виховання, проте лише М. Монтессорі зуміла розробити педагогічну систему, що ґрунтується на максимальному розвитку дитячої активності. Вона зазначала, що здібності дитини розвиваються відповідно до законів природи. Це дає можливість вести дитину її власним, вільним внутрішнім шляхом. Феномен педагогіки М. Монтессорі полягає в прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості.

Аналізуючи життєвий та творчий шлях видатного педагога М. Монтессорі, зазначаємо, що на формування її особистості впливали фахівці з різних галузей гуманітарного знання, однак головною особливістю цього процесу є чітка орієнтація її як фахівця на діяльність педагога-новатора. Своєю невтомною працею М. Монтессорі зробила вагомий внесок у розвиток спеціальної освіти, оскільки значну частину свого життя присвятила вихованню та навчанню дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Контрольні питання і завдання:

-
1. Який внесок зробила М. Монтессорі в становлення та розвиток спеціальної педагогіки?
 2. Як вплинули на розвиток педагогічних ідей М. Монтессорі методики, розроблені відомими лікарями П. Пінелем, Ж.Ескіролем, В. Солльє?
 3. Поясніть вплив досвіду роботи з розумово відсталими дітьми Ж. Ітара і Е. Сегена на розвиток гуманістичних поглядів М. Монтессорі щодо навчання і виховання.
 4. Розкрийте термін "конструктивізм". Чому окремі вчені вважають систему Монтессорі конструктивіською?
 5. Які ключові педагогічні поняття визначила італійський педагог, працюючи з дітьми? Розкрийте їх.
 6. Назвіть основні наукові роботи та книги М. Монтессорі.
 7. Впродовж радянського періоду педагогіка М. Монтессорі була заборонена. Чим ви можете пояснити упереджене ставлення до цієї педагогічної системи і чому її не можна застосовувати за будь-якої політичної системи?
 8. В якому році і з якою метою було вперше організовано Міжнародну Монтессорі Асоціацію?
 9. Чому М. Монтессорі можна вважати педагогом-новатором?
 10. Хто з відомих педагогів пропагував та використовував свого часу педагогічні ідеї М. Монтессорі?
 11. Як педагогічні ідеї М. Монтессорі пов'язані із провідними ідеями сучасної освіти?

1.2. Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі

Розуміння та осмислення педагогічних ідей М. Монтесорі можливе лише з позиції аналізу її філософських поглядів на природу й процеси розвитку дитини та ставлення дорослої людини. На розвиток філософських ідей педагога щодо виховання та навчання дітей вплинули погляди просвітителів, філософів, педагогів Жан-Жака Руссо, Йогана Генріха Песталоцці, Фрідріха Фребеля, Джона Локка.

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – французький просвітитель, філософ, письменник, педагог, композитор вважав, що виховання моральних якостей у дітей має відбуватися в процесі здійснення „добрих справ” та ознайомлення з історією. У педагогічній системі Ж.-Ж. Руссо значне місце посідає праця, що є засобом виховання й самоціллю. Виховання людини він поділив на чотири вікові періоди:

- 1) від народження до двох років (фізичне виховання);
- 2) від двох до дванадцяти років (період „сну розуму”, розвиток органів чуття);
- 3) від дванадцяти до п’ятнадцяти років (розумове виховання);
- 4) від п’ятнадцяти до повноліття (період морального і статевого виховання) [123].

Жан-Жак Руссо також обґрунтував теорію вільного виховання. У своїх поглядах він виходив із того, що педагог не повинен нав’язувати своєї волі дитині. Завдання педагога полягає в тому, щоб сприяти природному росту дитини, створювати умови для її розвитку, організувати середовище, в якому дитина матиме самостійність і свободу. Вчитель також повинен давати дитині такі знання, які відповідають її інтересам та досвіду. На думку Ж.-Ж. Руссо,

такий підхід до виховання й навчання розвиває відповідальність людини за свої справи, вчинки, вчить будувати свою поведінку так, аби жити вільно, у згоді та гармонії з іншими людьми [4]. Ці ідеї вільного розвитку дитини М. Монтессорі підтримувала й згодом реалізувала в своїй практиці. Педагог наголошувала: дитина здатна до самостійного розвитку від природи, однак для цього їй необхідне спеціально підготовлене навколишнє середовище [106].

Йоган Генріх Песталоцці (1746-1827) визначав основне завдання виховання – розвиток здібностей дитини відповідно до законів природи. Він вважав, що дитина народжується із задатками, з прагненням до діяльності, в процесі якої й розвиваються здібності. Й. Песталоцці розробив теорію елементарної освіти, спрямовану на забезпечення гармонійного розвитку дитини, що охоплює розумове, морально-естетичне й фізичне виховання у тісному взаємозв'язку.

У вихованні дитини Й. Песталоцці радив починати з найпростіших елементів. У моральному вихованні таким найпростішим елементом він вважав любов дитини до матері, яку дитина природно й поступово спочатку переносить на членів своєї сім'ї, а потім – на навколишніх і, нарешті, – на все людство. У розумовому вихованні основним завданням Й. Песталоцці вважав засвоєння дитиною знань, що ґрунтуються на чуттєвому досвіді, та розвиток розумових здібностей [37].

Йоган Генріх Песталоцці є одним із перших педагогів, які прагнули практично пов'язати навчання з продуктивною працею вихованців. Для підготовки дитини до трудової діяльності він намагався створити „елементарну гімнастику” – систему вправ, спрямовану на розвиток фізичних сил, набуття дитиною необхідних у житті трудових умінь. Для дітей, які в майбутньому працюватимуть у промисловості, він вважав за необхідне розробити на основі „елементарної

гімнастики” „індустріальну гімнастику”, яка б складалася зі спеціальних вправ для рук і пальців, що допомагали б оволодіти різноманітними й, часом, складними трудовими прийомами [123].

Педагогічні погляди Й. Песталоцці, особливо ідея розвитку навчання, значною мірою вплинули на розвиток дидактики, приватних методик у багатьох країнах світу, в тому числі й на погляди М. Монтессорі щодо виховання та навчання як розумово відсталих, так і здорових дітей.

Марія Монтессорі була послідовницею **Фрідріха Фребеля** (1782-1852) – німецького педагога, теоретика дошкільного виховання, який при розробці своєї системи дошкільного виховання, що поширилася згодом у різних країнах світу, виходив із природних особливостей дітей молодшого віку. Це – рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування та інші. Він поглиблював ідеї свободи розвитку, пізнання індивідуальності дитини, вважаючи, що виховання має бути пасивним і „обережним”, а не спрямовуючим і активним [7].

Для задоволення потреб дитини в діяльності й спілкуванні з іншими дітьми, зауважував Ф. Фребель, необхідно організовувати її заняття в колі ровесників, якому він і дав поетичну назву „дитячий садок”. Основна мета дитячого

садка – сприяти розвитку природних здібностей дитини. Педагог пропагував створення дитячих садків, розробивши своєрідну методику роботи вихователів і поклавши в її основу розвиток органів чуття, рухів і мовлення шляхом ігор та систематичних вправ [123].

Різниця у поглядах видатних педагогів у тім, що М. Монтессорі вбачала в основі розвитку та індивідуальності „життєву силу” дитини, а Ф. Фребель приймав за основу „внутрішній закон”, як вираження божої активності. Тому в основі виховання Ф. Фребеля закладені

робота, праця, а в основі виховання М. Монтесорі – підготовка дитини шляхом саморозвитку. Вона виходила з того, що дитина, як активна істота, від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку. При створенні власної педагогічної системи М. Монтесорі спиралася на теорію вільного виховання, розвиткового навчання, на те, що здібності дитини розвиваються відповідно до законів природи; дитина засвоює краще ті знання, які ґрунтуються на чуттєвому досвіді, відповідають її вікові та розвитку, є цікавими й поєднуються із практичним досвідом.

Однак, на відміну від попередників, у своїх філософських поглядах М. Монтесорі наголошувала на тому, що для розуміння того, як дитина саморозвивається і самобудується, треба враховувати певний „внутрішній зародок”, який є у дитини до народження. Поступово людина реалізує ту програму, яка закладена в зародку природою. На думку педагога, людина формує всі аспекти своєї особистості через власний досвід взаємодії з навколишнім середовищем, сама створює себе [220].

На світогляд М. Монтесорі впливали ідеї німецького філософа, психолога і педагога *Йогана Фрідріха Гербарта* (1776-1841), який вважав, що світ складається з незмінних найпростіших сутностей, які вступають у різні зв'язки, створюючи лише враження, що світ змінюється. Він розробив систему морального виховання, що базується на п'яти моральних цінностях:

- 1) внутрішня свобода, що робить людину вільною;
- 2) досконалість, що вміщує в собі силу й енергію волі і дає „внутрішню гармонію”;
- 3) прихильність, яка полягає в узгодженні волі однієї людини з волею інших людей;
- 4) право людини, що застосовується у разі конфлікту двох чи кількох воль;
- 5) справедливість, яка визначає нагороду тому, хто служить суспільству, або покарання того, хто

порушує закон [123].

В основу духовного життя Й. Герbart поклав самосвідомість, з якої виводив і почуття, і волю, і всю поведінку людини. Він вважав, що особистістю керує коло уявлень, що включає в себе комплекс знань, ідей, які сприймає дитина. Тому завдання педагога – підібрати і дати знання, які б сприяли вихованню особистості, тобто навчання повинно бути виховуючим [80].

При створенні системи виховання М. Монтезорі врахувала також ідеї *Джона Локка* (1632-1704) – англійського просвітителя, філософа, який у своїй основній філософській праці „Досвід про людський розум” розвиває теорію пізнання матеріального емпіризму. Згідно цієї теорії єдиним джерелом усіх ідей є чуттєвий досвід. Він вважав, що матеріалом для знання є здобуті ідеї, які переробляються завдяки діяльності розуму.

У своїх працях Дж. Локк робить висновок, що в формуванні особистості велике значення має виховання. На його думку, всі люди, незалежно від соціального статусу, мають від природи однакові можливості для розвитку розуму та здібностей, а відмінності між ними є результатом різних умов життя й виховання. Особливу увагу філософ звертав на звільнення розуму вихованців від забобонів і упереджень, на розвиток самостійності суджень.

Підкреслюючи значення у вихованні дітей прикладу дорослих, Дж. Локк надавав також особливого значення індивідуальному підходу, урахуванню вікових особливостей кожної дитини в процесі навчання, з чим погоджувалася М. Монтезорі. Педагог вважав за необхідне розвивати допитливість, інтерес до засвоєння знань, з дітьми молодшого віку – використовувати ігрові методи навчання, поєднувати розумову працю з трудовим навчанням.

Проте педагогіці Дж. Локка притаманні й суперечності. Всі прогресивні думки педагога стосуються лише виховання дітей дворян та буржуазії. Призначення простого народу, на

думку Дж. Локка, – фізична праця, що не потребує ґрунтовної підготовки, сприяє зміцненню здоров'я. Також, вимагаючи гуманного ставлення до дитини, педагог допускав фізичні покарання, навіть жорстокість [123]. З такими поглядами Дж. Локка М. Монтесорі не погоджувалася, вважаючи, що навчати потрібно всіх дітей, незалежно від їх походження, навіть тих, які народилися з недоліками в розвитку, і з часом довела це на практиці. Вона заперечувала також доцільність використання заохочення та покарання у навчанні.

Вивчаючи та аналізуючи роботу *М. Монтесорі* „Космічне виховання” та роздуми педагога-філософа про місце людини в утворенні оточуючого, можемо зробити висновок, що, крім вищесказаного, філософські погляди педагога базуються на „Космічній теорії” [209]. Ідеї „*Космічної теорії*” знайшли своє відображення у розумінні природи дитини і законів її розвитку й викладені в книгах „Креативна дитина” [206] та „Діти – інші” [208].

На думку М. Монтесорі, все в світі – рослини, тварини, людина – існує і діє у відповідності до космічного плану розвитку Всесвіту. Відомо, що все в природі пов'язано між собою, впливає одне на одного та доповнює одне одного. Як зазначає М. Монтесорі, корали та інші морські безхребетні й окремі одноклітинні забезпечують постійність хімічного складу й чистоту морської води, деякі з них необхідні для життя риб. Залишки рослин та живих істот із часом перетворюються у кам'яне вугілля, крейду, мармур та інші тверді породи, що утворюють поверхню Землі. Чистота повітря підтримується різноманітними рослинами, особливо деревами. „Екологія – нова наука, яка вивчає ці взаємовідношення” [209; 21]. Отже, все, що існує у Всесвіті, розвивається, взаємодоповнює, тобто живе, і на все це може вплинути людина.

Важливого значення педагог-філософ надавала ролі людини в житті. Вона стверджувала, що життя – це горда

богиня, яка постійно рухається вперед, долаючи перешкоди, що середовище ставить на її переможному шляху. „Ось основна істина: чи мова йде про вид, чи про індивід, істиний розвиток завжди забезпечено за тими переможними організмами, в яких є міцна й дійова таємна сила життя” [110; 62]. Як слушно зауважувала М. Монтессорі, основна мета життя – вплинути на оточуюче середовище та досягти в ньому визначеної мети [209; 19-20]. „Життя проявляється, життя творить, життя дає і в свою чергу тримається у відомих межах і пов’язане відомими законами, яких не переступиш” [110; 64].

Слід зазначити, що проблемою ролі й значення людини в житті цікавилися чимало відомих науковців, просвітителів. Так, усвідомлюючи виключну роль і значення людини в житті та перетворенні планети, **В. Вернадський** вживає поняття „ноосфера”. Ноосфера – новий емоційний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Для ноосфери характерна взаємодія людини та природи: зв’язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера – оболонка Землі, на яку впливають виробництво, культура, побут людей. Поняття „ноосфера” В. Вернадський вживає в різних значеннях:

- як стан планети, коли людина стає найбільшою перетворювальною геологічною силою;
- як галузь активного прояву наукової думки;
- як головний чинник перебудови та зміни біосфери [19].

Водночас М. Моїсеєв стверджує, що існують два основних аспекти в усьому вченні В. Вернадського: „а) діяльність людини стає поступово основним чинником еволюції біосфери та всієї Землі як космічного тіла; б) для подальшого розвитку людства та біосфери людина обов’язково повинна колись взяти на себе відповідальність за характер проходження основних еволюційних процесів нашої планети” [103; 19].

Вчення про ноосферу, розроблене В. Вернадським, є видатним досягненням наукової думки. „В. Вернадський усвідомив необхідність нового мислення в умовах, коли людська діяльність прийняла загальнопланетарний характер і стала могутньою геологічною силою, що змінює біосферу”, зазначив М. Кузнецов [88; 41]. У цих умовах, на думку вченого, людина повинна мислити та діяти в планетарному, біосферному масштабі. Особливо це стосується наукової роботи вченого, який несе повну відповідальність за долю біосфери й за майбутнє людства.

Космічна теорія, розроблена М. Монтесорі, та ноосферна концепція, основи якої були закладені В. Вернадським в його роботах у 30-х і 40-х роках, були адресовані сучасності, сьогоднішньому дню. Вони виражають якісно новий ступінь у розвитку самого природознавства та його докорінного повороту до наукового освоєння продуктивних сил природи.

У своїх роботах М. Монтесорі розрізняє природу дорослого і дитини та їх життя: „Є дві форми життя: життя дорослого і життя дитини, вони дуже різні і протилежні” [208; 201]. „Ми не повинні розглядати життя дитини і дорослого просто як наступні одна за одною фази життя індивідуума. Нам потрібно дивитися на них, як на дві різні форми людського життя, що протікають в один і той же час і взаємно впливають одна на одну” [208; 202]. Дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від дорослого. За М. Монтесорі, все життя дитини – це рух до вдосконалення себе, до завершення створення в собі людини.

Розрізнення дорослої людини й дитини, які помітила М. Монтесорі, проаналізувала М. Сорокова. Вона поділила їх на три групи:

- 1) різниця в рівні розвитку дитини і дорослого;
- 2) різниця в характері їхньої роботи;
- 3) особливості розумового розвитку, властиві тільки

дитині.

Різниця в рівні розвитку дорослого і дитини визначається тим, що дорослий – це людина, яка вже склалася, як психічно, так і фізично, а дитина – ні. Різниця в характері роботи дорослої людини та дитини полягає в її діяльності. Доросла людина змінює оточуючий світ із метою пристосування його до своїх потреб. Дитина діє іноді позасвідомо, її робота є проявом природної потреби розвитку, і мета її полягає у розвитку різноманітних функцій і побудови власного життя. В той час як для дорослих робота зазвичай є обтяжуючим обов'язком, дитині притаманне таке ставлення до життя, за якого праця, виконання власного обов'язку приносять радість і щастя [154].

Виникає питання: „Що таке дитяче життя?”. Відповідь знаходимо в працях М. Монтесорі. „Дитяче життя не абстракція, це – життя окремих дітей” [110; 60]. Кожна дитина має свій розвиток, свої можливості, це – індивідуальність, якій необхідно допомагати і направляти. Педагог стверджувала: дитяче життя – це „інший полюс людської природи” [206; 25]. Доросла людина повинна оцінити дитину, яка впливає на цей світ. Вона має проникнути почуттям глибокого „благоговіння” до життя; спостерігаючи за дитиною з гуманним інтересом, поважаючи розвиток у дитині цього життя, – навчити керувати, використовувати і направляти середовище, в якому розвивається дитина [217].

„Дитина є тіло, яке росте, і душа, яка розвивається у цих двох формах, фізіологічній і психічній, одне і теж вічне джерело – саме життя. Ми повинні ні придушувати, ні спотворювати таємні сили, закладені у цих двох формах росту; ми повинні дочекатися від них проявів, які ми знаємо, підуть одне за одним” [110; 60]. Водночас, підкреслювала М. Монтесорі, дорослий відповідає за життя дитини, за формування особистості, створюючи умови для її вільної

діяльності, які б відповідали потребам внутрішнього життя. І, головне, зазначала М. Монтессорі, – це вірити в дитину, в її можливості, в те, що вона здатна оновити людство [216].

Разом з цим доцільно проаналізувати принципи критичної свідомості, характерні педагогічній діяльності видатного англійського мислителя К. Поппера, який доводить що вчитель „не повинен нав'язувати своє мірило „вищих” цінностей учням, а мусить збуджувати їхній інтерес до цих цінностей. Він повинен піклуватися про душі своїх учнів” [132; 245]. Тому вчителю, якому громада довірила формування активних цілеспрямованих особистостей, необхідно обирати за мету принципи співпраці, діалогу, толерантності. Дитина повинна відчувати потребу стати незалежною від дорослого й спроможною робити свій вибір. Дорослий, у свою чергу, повинен допомагати їй у цьому, направляти її можливості в потрібне русло. „Ми, передусім не повинні завдавати шкоди – це слід визнавати за основу освітянської діяльності” [132; 248].

У своїх працях М. Монтессорі надає важливого значення оточуючому середовищу та визначає місце людини в ньому. Вона зазначає, що середовище, без сумніву, є вторинним фактором у життєвих явищах; воно може впливати, може взаємодіяти, але воно ніколи не може створювати, – це повинна робити людина [110]. Середовище буде сильніше впливати на людину, яка має менш стійке індивідуальне життя. Воно може впливати в двох протилежних напрямках: сприяти поліпшенню життя або „глушити” його. „Так, наприклад, багато видів пальм відмінно проростають в тропічних поясах, де кліматичні умови сприяють їх розвитку, а багато видів тварин і рослин вимерли в регіонах, де вони не зуміли пристосуватися до середовища” [110; 62].

„Спостереження функцій тварин підтвердили, що їх поведінка, їх індивідуальні способи діяльності в оточуючому середовищі мають за мету не лише підтримати власне життя, але перш за все виконати спеціальний пункт в

комплексній задачі збереження Землі й підтримки гармонії” [209; 21]. Отже, всі живі істоти беруть участь у збереженні природи в гармонійному стані.

Педагог-філософ задавала собі питання, яка ж роль людини в Всесвіті? Чи живе людина тільки заради підтримки власного існування? І відразу ж давала відповідь: „Ні! Людина виконує в природі „перетворювальну функцію”, залишаючи на Землі слід свого існування” [209; 21].

Людина прикрашає Землю, використовує її багатства, будує, синтезує, досліджує, винаходить. „Людський розум став майже всемогутнім, сьогодні він досягнув того, що приборкує енергію, і став здатний проникати в таємниці життя” [209; 22], тобто людина змінює і вдосконалює оточуюче середовище. „Людина, яка власними силами виконує всі роботи, необхідні для потреб життя, перемагає себе, тим самим примножує свої здібності та удосконалюється як особистість” [110; 56]. На думку М. Монтесорі, людина повинна зрозуміти цей факт й осмислити свою космічну задачу, вміти пристосовуватися до сучасних умов та створювати єдине універсальне гармонійне суспільство.

При цьому людина повинна усвідомити, що вона – житель планети. Людина може й повинна мислити та діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особи, сім’ї або роду, але й у планетному аспекті. І з кожним днем соціальна, наукова та культурна зв’язаність людства тільки посилюється і заглиблюється. „Збільшення вселенської спаяності всіх людських суспільств безперервно росте і стає помітним трохи не щорічно” [20; 88].

„Космічна теорія” розвитку Всесвіту і „космічна задача” людини є методологічним поясненням системи М. Монтесорі. Вони відіграють значну роль у розумінні педагогом-філософом процесів розвитку дитини, визначаючи основну мету виховання та його зміст.

Аналізуючи філософські погляди М. Монтессорі щодо розвитку дитини, її життя та місця у цьому світі, можна визначити такі **основні філософські принципи**:

1. Принцип єдності людини з природою.
2. Принцип постійного розвитку Всесвіту та пріоритет у цьому процесі людини.
3. Принцип диференціації ролей дорослого та дитини в житті.
4. Принцип гуманного ставлення до дитини.
5. Принцип віри в потенціал дитини, що реалізується у майбутньому.
6. Принцип застосування дисципліни для розвитку свободи дитини.

Ці філософські погляди та принципи було покладено в основу педагогічної технології М. Монтессорі й вплинули на зміну існуючої на той час системи навчання і виховання дітей як з фізичними і психічними недоліками, так і дітей, які розвиваються нормально.

Контрольні питання і завдання:

1. Як вплинули на розвиток філософських ідей М. Монтессорі погляди просвітителів, філософів, педагогів Фрідріха Фребеля, Жан-Жака Руссо, Йогана Генріха Песталоцці, Джона Локка.
2. Охарактеризуйте філософські погляди М. Монтессорі.
3. Поясніть теорію вільного виховання дитини.
4. Розкрийте «Космічну теорію» за М. Монтессорі. Чому можна вважати, що «Космічна теорія» була адресована сучасності, сьогоденню?
5. У чому полягає роль людини в Всесвіті, яка її космічна задача?
6. Як впливає оточуюче середовище на розвиток людини?
7. Як Марія Монтессорі пояснює різницю природи дорослого та дитини?

-
8. Які особливості природи дитини у розумінні М. Монтесорі?
 9. Визначте та розкрийте основні філософські принципи Монтесорі-педагогіки.

1.3. Формування психіки дитини в контексті педагогічних поглядів Марії Монтесорі

Розвиток психіки людини була й залишається однією із основних проблем філософії, психології та педагогіки. Психологічні особливості певного віку описуються у спеціалізованій літературі, енциклопедіях, посібниках. На даний час існує понад 20 теорій психічного розвитку. Серед них всесвітньо відомі теорії Ж. Піаже [126], Л. Виготського [22], З. Фрейда [177] Е. Еріксона [63] та інші. У кожній теорії є частка істини, проте вони не можуть дати вичерпного знання про цілісний психічний розвиток.

Впродовж усього свого життя М. Монтесорі уважно спостерігала за дітьми й дійшла висновку: все, що роблять діти, вони роблять аж ніяк не випадково. Педагог визначила, що діти проходять певні етапи розвитку. Беручи до уваги точку зору вчених біологів, психологів, педагогів та філософів, М. Монтесорі спостерігала за розвитком дитини в двох напрямках, які генетично закладені в кожній дитині – фізичному та психічному. Розглядаючи процес розвитку дитини, наголошує М. Сорокова, педагог посилилася на роботи психологів В. Штерна, Ш. Бюлера, Е. Джонса та біолога А. Гезелла, яким, за її словами, належить ідея вікової періодизації психічного розвитку людини [154].

Марія Монтесорі говорила, що новонароджена дитина – це „психічний ембріон” [220; 55], оскільки її психічні функції ще не розвинені. З народження у дитині закладена психічна сила, що допомагає їй розвиватися. „В дійсності будь-яка найпримітивніша форма життя наділена частиною

психічної енергії, визначеним типом психіки” [220; 56]. Упродовж життя людина повинна сама „створювати”, „будувати” себе. „Без сумніву немовлячий період має створювальний характер. Не можна сказати, що при появі на світ малюк володіє хоч якоюсь частиною інтелекту, пам’яті, волі, але він готовий рости та розвиватися далі” [206; 15].

Отже, психічне життя дитини, на думку М. Монтесорі, виникає ще в ембріоні й існує на кожному етапі життя. Дитина народжується із закладеними функціями, які поступово розвиваються. З першого періоду життя у дитини формується цілий комплекс психічних властивостей, людська індивідуальність. „В період від народження до 3-х років починає несвідомо для дитини відбуватися емоційний та інтелектуальний розвиток, період від 3-х до 6 років є періодом реалізації і вдосконалення, у період від 6 до 9 років дитина здатна набувати соціальних навичок, з 9 до 12 – на свідомому рівні вивчати світ” [224; 21].

Розумовий та фізичний розвиток дитини починається з моменту її народження, і протікає найбільш інтенсивно в перші три роки життя, коли формується розум і фізичні навички. У цей період малюк має особливу психіку. Він володіє „вбираючим мисленням”, за допомогою якого несвідомо накопичує враження оточуючого світу, вчиться розпізнавати об’єкти і робити висновки, засвоює стосунки, мову, рухи, поведінку.

Працюючи з дітьми, М. Монтесорі помітила, що вони здатні навчатися і здобувати інформацію з навколишнього світу без зусиль і несвідомо. Педагог вважала, що дитина має підсвідоме прагнення до творення; вона вбирає враження не тільки розумом, але й своїм життям. Отже, після тривалих спостережень М. Монтесорі дійшла висновку, що всі діти, без виключення, вміють „вбирати” культуру. Вона розвінчала думку психологів того часу, які вважали, що це можуть робити тільки діти з особливими здібностями.

Педагог зазначала, що діти вбирають інформацію із навколишнього середовища, тому особливого значення при цьому набуває предметне та соціальне середовище, що оточує дитину. Це середовище має бути привабливим, цікавим, таким, в якому б дитина знайшла все необхідне й корисне для свого розвитку. Оточуюче середовище має допомогти отримати різноманітні сенсорні уявлення, сприяти формуванню правильного мовлення, засобам емоційного реагування, позитивної соціальної поведінки, засобам раціональної діяльності з предметами. Те, що засвоїла, увібрала в себе дитина, формує, в майбутньому, її особистість. Думки про те, що дитина з моменту народження постійно перебуває у взаємодії і під безпосереднім впливом оточуючого середовища, дотримувався Л. Виготський. Середовище визначає розвиток дитини, у процесі якого відбуваються не тільки кількісні зміни, а й утворюються нові властивості та якості особистості.

На думку М. Монтесорі, тип розуму дитини відрізняється від типу розуму дорослого. Діти, віком до 5-6 років, яких не навчали, „вбирають” у себе культуру оточуючого середовища. На відміну від дорослих, вони роблять це неусвідомлено, без заздалегідь поставленої мети. Прикладом цього може бути порівняння сприймання та оволодіння дитиною й дорослим мовленням. Для дитини оволодіння мовленням не викликає труднощів: вона вбирає в себе конструкцію мови без труднощів, не замислюючись над цим. Дорослій же людині для оволодіння мовою потрібна зовсім інша форма розумових здібностей, щоб досягти чогось нового. Засвоїти нові знання доросла людина може тільки працею і старанністю. „Можна сказати, що якщо ми, дорослі, набуваємо знання за допомогою нашого розуму, то дитина вбирає їх засобами свого психічного життя” [224; 22].

За допомогою того, що дитину оточує, вона створює

свою власну „розумову плоть”. Цей процес М. Монтессорі назвала „абсорбуючим розумом”. „Немає нічого важливішого цієї абсорбуючої властивості дитячої психіки, яка формує людину і пристосовує її до будь-яких соціальних умов, до будь-якого клімату, до будь-якої країни” [224; 23]. Дитина володіє абсорбуючим сприйманням стосовно до всього, що знаходиться навколо неї. Завдяки спостереженню та абсорбції оточуючого середовища можлива її адаптація до навколишнього.

Отже, зазначає М. Монтессорі, володіючи таким неусвідомленим типом розумової діяльності, дитина робить значні успіхи в пізнанні оточуючого світу: „Дитина володіє настільки сильним сприйманням, що оточуючі предмети, речі пробуджують в ній інтерес і ентузіазм, які пронизують все людське життя” [206; 25]. Завдяки цій особливості психіки дитина „вбирає” в себе звичаї, традиції того краю, в якому вона живе, і врешті-решт формує в собі особистість, типову для своєї місцевості.

Великого значення М. Монтессорі надавала дорослому, який повинен не нав’язувати свої ідеї, а допомагати дитині працювати над своїм розвитком, створювати відповідні умови, бути позитивним прикладом у житті. „Було б чудово, якщо б нам вдалося – розумним спілкуванням з дитиною, розумінням її життєвих потреб – продовжити той період, коли в ній діє „абсорбуючий розум”. Ми надали б велику послугу людству, якщо б змогли допомогти індивіду вбирати в себе знання, не відчуваючи втомленості...” [206; 28].

Такої думки дотримувалися й вітчизняні педагоги, психологи. Цікаво зазначити погляди Е. Еріксона, який зауважував на важливості спілкування дитини з дорослим [196]. На думку А. Дусавицького, в процесі співробітництва з дорослим, коли результат дій дитини оцінюється старшими, виникає також самосвідомість дитини – вона вчиться дивитися на себе очима інших. У

дошкільному віці оцінка кожної конкретної дії сприймається дитиною як оцінка її особистості [46].

Дитина стає повноправним членом суспільства тільки тоді, коли опанувала певні елементи культури – цінності, норми, засоби спілкування. Якщо культура може бути сприйнята без докладання зусиль, то потрібно дати дитині можливість „вбирати” в себе й інші елементи оточення, говорила М. Монтесорі [215]. Дитина формує свою особистість через опанування загальною культурою. Якщо створити для дитини відповідні умови, можемо спостерігати, як легко, спонтанно, без тяжкої праці діти засвоюють читання, письмо, знання із зоології, математики та інших предметів.

Таким чином, М. Монтесорі зробила висновок, що дитячий розум може „вбирати” знання і має здатність само-навчання. Становлення людської істоти починається, передусім, із розвитку розуму. Все інше буде розвиватися за ходом розвитку психіки, яка формує якості особистості.

Відкриття в дитини „абсорбуючого розуму” стало революційним у системі виховання на той час. Педагог підкреслювала, що дитина володіє величезною створювальною енергією. Ця енергія належить неусвідомленому розуму, який має стати засобом роботи й досвіду, набутому в оточуючому середовищі. Дорослий не може звичайними (наприклад, словесними), традиційними методами навчання підступитися до розуму дитини, в повній мірі здійснити процес розкриття людських здібностей, тому слід підбирати нетрадиційні різноманітні шляхи формування особистості.

Пізніше в дитини виникають особливі періоди в розвитку, які провокують інтенсивну активність організму у визначеному напрямі. Такі тимчасові стани, які закінчуються здобуттям певного досвіду, педагог назвала *сензитивними періодами*. Це періоди особливого чуттєвого сприйняття та настрою психіки в житті дітей, коли вони, на

перевагу всім іншим видам діяльності, обирають щось одне [164]. Дякуючи цим періодам, починають розвиватися психічні функції, які М. Монтесорі назвала „психічними органами”: мовлення, мислення, пам'ять, воля та інші психічні процеси, інші форми координації, здатність оцінювати оточуючі предмети, орієнтуватися у просторі. Через свободу вибору діяльності в сензитивному періоді дитина вчиться концентрувати увагу, формує волю, демонструє слухняність і обов'язково отримує навички абсолютно природним шляхом.

Визначені періоди впродовж життя змінюють один одного, тобто коли певна психічна особливість вже сформувалася, на її місці виникає інша. „Мова йде про періоди особливої чуттєвості, які зустрічаються у розвитку. Вони є часовими і служать лише для того, щоб дати можливість живій істоті набути певну здібність. Як тільки це відбулося, відповідна чуттєвість знову зменшується. Так розвивається кожна якість характеру на основі певного імпульсу і впродовж обмеженого проміжку часу. На ці основні стадії розвитку дорослий не може ніяк вплинути ззовні. Але якщо в дитини не було можливості діяти у відповідності з директивами своїх періодів особливої чуттєвості, то вона упустила свій шанс природним шляхом набути певну здібність; і цей випадок упущений назавжди” [198; 30].

Отже, психічний розвиток кожної дитини, на думку М. Монтесорі, визначається сензитивними періодами, які сприяють розвитку певної функції, кращому засвоєнню певних знань, умінь, навичок поведінки. Вони незворотні, незалежно від того, чи були реалізовані за сприятливих умов, чи ні. Якщо розвивати в дитини певну здібність, яка не відповідає сензитивному періоду, то для відповідного результату слід затратити неабияких зусиль. „Якщо період сприймання пройшов, то подальші успіхи можуть бути досягнуті тільки через рефлекторну діяльність, із затратою

сили волі, із старанням і напруженням; і робота буде втомлювати” [198; 35].

І знову М. Монтессорі наголошує на ролі оточуючого середовища в процесі розвитку, вважаючи: якщо дитину ізолювати від суспільства, то навіть при повноцінному фізичному розвитку в розумовому плані вона не перевершить дикуна. Педагог підкреслює, що визначені сензитивні періоди, які наявні людській природі, можуть реалізуватися тільки в процесі вільної взаємодії з оточуючим середовищем. Тому, повноцінний розвиток неможливий без соціуму: „Цей рух відповідає реальній потребі в соціальному розвитку, наявній природі дітей і підлітків” [198; 36].

Найбільш важливим етапом психічного розвитку дитини педагог вважала дошкільний вік, оскільки сензитивні періоди найбільш простежуються в роки раннього дитинства. Вони тривають майже до 5-6 років і допомагають дитині інтенсивно „вбирати” образи з навколишнього світу. Як зазначає У. Земпер, кожен сензитивний період дитини – це:

- період найбільш чутливого сприйняття та настрою психіки;
- сила і великий інтерес, які спонукають дитину вивчати те чи інше, явище або предмет з оточуючого середовища;
- періоди в житті дитини, коли вона повністю концентрує свою увагу на специфічних об’єктах середовища, виключаючи все інше;
- захопленість та вміння запам’ятовувати й фіксувати в пам’яті;
- період, який починається на несвідомому рівні й веде дитину до свідомої творчої роботи;
- період інтенсивної та тривалої діяльності дитини, яка не стомлює її і не набридає, а навпаки, є постійним джерелом енергії та інтересу;
- тимчасовий стан дитини – після реалізації завдань

цього періоду він зникає;

– період, який ніколи не повторюється [171].

Сензитивні періоди є як універсальними, так й індивідуальними, зауважує М. Монтессорі. Універсальними педагог вважає їх тому, що вони виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від національності, соціального статусу, культурних традицій. Індивідуальними – тому, що час виникнення, тривалість і динаміка протікання можуть бути різними в різних дітей. Тому вчителі, вихователі, працюючи з дітьми, повинні уважно спостерігати за своїми вихованцями й уміти помічати прояви, характерні для найбільш інтенсивних етапів протікання того чи іншого періоду, використовувати результати спостережень для оцінки актуального розвитку дитини, підготовлювати оточуюче середовище, яке потребує в даний момент дитина.

До проблеми знаходження і максимально можливого використання для розвитку кожного сензитивного періоду в житті дитини звертався Р. Немов. На його думку, проблематичність цього питання полягає у тому, що на даний час невідомі всі сензитивні періоди розвитку інтелекту та особистості дитини, а також їх початок, тривалість і кінець. Психолог зазначає, що в кожній дитини сензитивні періоди індивідуально своєрідні, настають у різний час і протікають по-різному. Тому педагог повинен бути добре ознайомлений з різними сензитивними періодами розвитку. Важливо вміти прогнозувати їх появу, визначати ознаки початку сензитивного періоду, а також комплекси психологічних якостей дитини, які можуть формуватися і розвиватися в межах того чи іншого сензитивного періоду [115].

Італійський педагог також розробила **вікову періодизацію розвитку дитини**. У процесі розвитку дитини М. Монтессорі виділила три періоди, які чітко розрізнила між собою, вважаючи, що вони співпадають із фазами фі-

зичного розвитку організму.

Перший період розвитку психічної діяльності припадає на період від народження до шести років. У цей час, на думку М. Монтесорі, дитина може сама себе розумово розвивати. Її „всотуюча свідомість” „вбирає” у себе засоби емоційного реагування дорослих стосовно до подій. Тому важливими для розвитку дитини в цьому віці є родина, батьківське піклування. Батьки повинні знати та враховувати внутрішні закони розвитку своєї дитини й не порушувати їх.

У віці від народження до 4,5 місяців дитина здатна відчувати мовлення людей, які її оточують. Почувши мовлення, вона повертає голову до того, хто говорить, слідкує за його губами. Якщо цього не відбувається, існує вірогідність того, що в малюка є проблеми зі слухом, тому батькам слід звернутися до лікаря. У цьому віці дитина схильна до повторення. „Маленька дитина при повноцінній свободі дій багаторазово повторює маленькі дії свого життя ... Це явище повторення у ході діяльності зустрічається у кожної нормальної дитини, яка живе в слухних умовах” [198; 31]. Діти вчаться наслідувати звуки, тому мовлення дорослих повинно бути грамотним, ясним і чітким. У цей час починається тренування м'язів мовленнєвого апарату.

Малюк у віці 1 року свідомо вимовляє перше слово, словесно виражає свої думки. Приблизно до 2-2,5 років відбувається збагачення словника дитини. Дитина здатна сприймати граматичні норми мови і здатна граматично будувати речення. У цей період, як ніколи, дитина потребує, щоб їй більше розповідали історій, використовуючи все багатство й різноманітність слів та граматичних конструкцій рідної мови. У віці від 2,5 до 3-х років дитина часто розмовляє сама з собою; те, про що вона думає, зразу промовляється. Це дає можливість дорослому почути в голосному мовленні дитини логіку, послідовність або

непослідовність думок. У 3,5-4 роки дитина починає використовувати мовлення цілеспрямовано й усвідомлено [151].

У переддошкільному віці, за М. Монтесорі, в дитини формується сприйняття порядку. „Для дитини порядок є те саме, що для нас підлога, по якій ми ходимо, для риби – вода, в якій вона плаває. У ранньому дитячому віці людський дух вбирає від оточуючого середовища елементи, які потрібні для наступного оволодіння світом” [198; 33]. Допомогти дитині розібратися у хаосі світу може, перш за все, зовнішній порядок. На його основі в цьому віці дитина будує внутрішній порядок у самій собі. М. Монтесорі зауважує, що в подальшому житті людини внутрішній порядок – порядок у думках, вчинках, і рівень саморегуляції поведінки в цілому – буде розвинений настільки, наскільки упорядкованим було оточуюче середовище у віці від 0 до 3 років.

Вік дитини від 0 до 5,5 років є сприятливий для сенсорного розвитку. Здорова дитина, зазвичай, може бачити, чути, відчувати запах, смак. Однак високий рівень розвитку органів чуття, на думку М. Монтесорі, можливий лише при спеціальному тренуванні. Це тренування відбувається за допомогою сенсорних Монтесорі-матеріалів, які допомагають розпізнавати властивості предметів за величиною, формою, вагою, температурою, а також вправ у соціальній поведінці дітей.

У віці 2,5-6 років дитина починає цікавитися формами поведінки. Вона вчиться спілкуватися з однолітками та дорослими. Тому дорослі повинні бути прикладом для дитини, мають допомагати їй адаптуватися у суспільстві.

Отже, у першому періоді педагог виділяє дві підфази.

1. Від народження до 3-х років, коли дитина вбирає розумом оточуюче. У цей період М. Монтесорі характеризувала дитину як „духовний ембріон”. Дитина вбирає в себе емоційне реагування дорослих стосовно до

подій, стосунки між близькими людьми, оточуючий світ. Тому в цей період важливим є батьківський дім, піклування рідних.

2. Від 3-х до 6 років, коли дитина піддається певному впливу та „будує саму себе”. На цей період припадають фази максимальної інтенсивності таких сензитивних періодів розвитку дитини, як сенсорний, руховий, мовленнєвий, соціальний. Найбільш сприятливим середовищем для розвитку дитини в цей час є дитячий садок, де дитина має можливість розвиватися в спеціально створеному середовищі.

Даному періоду в цілому властива глибока трансформація особистості. До 6 років у дитини формується комплекс психічних утворень, людська індивідуальність, дитина стає настільки розумною, що її можна віддавати до школи.

Важливого значення ранньому розвитку дитини надають й інші педагоги та психологи. Так, наприклад, В. Тарасун вважає, що дитина від народження до 7 років проходить через три основні періоди свого розвитку: 1) період немовляти (перший рік життя дитини); 2) раннє дитинство (від 1 до 3 років); 3) дошкільне дитинство (від 3 до 7 років). Ці періоди характеризуються певним кроком назустріч загальнолюдським цінностям і новим можливостям пізнавати світ. Вони відмежовані один від одного; кожний попередній створює умови для виникнення наступного [44].

Другий період триває від 6-ти до 12-ти років. Він характеризується ростом без якісних змін, розділяється з першим фізичним розвитком дитини. Розвиток дитини зорієнтований на пошук нею місця і ролі в природі й культурі. З точки зору психіки в нормі цей період спокійний, – це період здоров’я, сили та стійкості. У цей час дитина пізнає оточуючий світ, а також засвоює відповідні знання. Вона здатна витримувати шкільне навантаження: розуміти вчителя, керувати собою, вміти вислуховувати

інших, здатна засвоювати багато нового.

Впродовж другого періоду дитина постійна в своїй праці й має в нормі гарне здоров'я, тому цей вік вважається найбільш сприятливим для засвоєння культури. Вчителі та батьки повинні допомагати розвиватися людській душі дитини, тоді вони можуть спостерігати народження „Нової Людини”. У свідомості дитини формується адекватне, усвідомлене сприйняття світу, образ самої себе й свого місця в світі. Цей вік можна назвати віком „дитини-вченого”. Умовно цей період також можна поділити на дві підфази:

1. У 6-9 років в умовах вільної реалізації пізнавальних імпульсів дитина – це „дослідник”. У цьому віці розвиткова зона з дидактичними Монтессорі-матеріалами (математичними, біологічними, мовними) надає оптимальні умови для дослідження різноманітних явищ природи та культури. Поступово дитина усвідомлює, що немає необхідності постійно досліджувати будь-яке явище, а можна користуватися готовими знаннями з даної проблеми.

2. Вік від 9 до 12 років є віком „учених”. У цей час дитину цікавлять готові знання і факти. Вона із задоволенням вчиться працювати з каталогами, підручниками, енциклопедіями; готується до виходу в реальний світ. ~~Будь-який~~ ~~період~~ ~~триває~~ ~~від~~ ~~12-ти~~ ~~до~~ ~~18-ти~~ ~~років~~. Він характеризується сильними трансформаціями як у психічному, так і в фізичному розвитку, направленістю на суспільство й пошуком у ньому свого місця. Дитина стає рівноправним, активним членом суспільства. В цей час у людини складається новий тип психіки. Цей період М. Монтессорі поділяє на дві підфази:

1. Вік від 12-ти до 15-ти років, коли дитина має можливість підсилити свої пізнавальні здібності, набути освіти належного рівня.

2. Вік від 15-ти до 18-ти років, коли людина є активним соціальним учасником, яка може здобувати освіту,

працювати. Це вік початку професійної кар'єри.

Наявність у третьому періоді двох підфаз М. Монтесорі підтверджує поділом даного етапу навчання на дві частини: на незакінчену і закінчену середню освіту. Вивчали та давали характеристику даній періодизації психічного розвитку й вітчизняні психологи, педагоги, в тому числі Д. Ельконін, В. Давидов, Д. Сороков та інші.

Важливого значення у психічному розвитку М. Монтесорі надавала діяльності дитини. Педагог слушно зауважувала, що психічні функції дитини розвиваються за допомогою її діяльності, підкреслюючи, що саме в праці дитина саморозвивається і демонструє свою індивідуальність. Працюючи з матеріалами, окремими предметами, які цікаві їй у даний період, дитина вчиться концентрувати свою увагу на завданні, і це сприяє формуванню її психіки, а також її духовного світу.

Дидактичні матеріали привертають увагу дитини до кольорів, форм, звуків та інших властивостей предметів. Вибираючи матеріал, дитина зосереджується на ньому. Це сприяє розвитку її уваги, яку вона зосереджує не на всіх предметах, а лише на тих, які гармонують з її смаками, інтересами, є корисними для життя. Тому предмети, які оточують дитину, повинні сприяти її внутрішньому розвитку. Важливу роль у розвитку уваги дитини М. Монтесорі надавала педагогу: все мистецтво педагогів, головним чином, повинно спрямовуватись на підготовку уваги до сприймання навчального матеріалу, який би приваблював дитину, відповідав її внутрішнім потребам [112].

Коли дитина навчилася фіксувати свою увагу, планувати та контролювати свої дії, формується її незалежність, самостійність, автономність. Уміння концентрувати увагу на предметах, завданнях є основою розвитку *волі*, яка сприяє набуттю дитиною навичок соціального життя.

Виконуючи різноманітну роботу, дитина вчиться

стримувати себе, свої рухи, керувати своєю поведінкою. „Робота є внутрішня схильність людської природи, і наявний тільки людському роду інстинкт” [214; 12]. За допомогою власних рук і власного досвіду людина стає розумною, набуває власної індивідуальності, яка відповідає часу і оточенню, створює свій розум, поступово розвиває пам’ять, здатність розуміти, розмірковувати. „Діти працюють самотійно і за допомогою цього навчаються активної дисципліни та набувають незалежності в повсякденному житті. Так само, щоденно вирішуючи життєві завдання, вони забезпечують власний інтелектуальний розвиток”, – писала М. Монтесорі [214; 14].

Аналізуючи думки інших науковців, зауважимо, що Н. Анкудінова висуває гіпотезу, згідно якої, усвідомлюючи свої уміння, дитина пізнає й свою особистість [2]. Погляд на дитину як на цінність визначає загальний підхід до її виховання і розвитку з позиції ампліфікації, яку О. Запорожець пояснив як максимальну реалізацію можливостей дитини, що формуються і проявляються в дитячих видах діяльності [70]. Головним здобутком у розвитку дитини дошкільного віку, зазначає С. Кулачківська, є уміння керувати багатьма психічними процесами, діями та рухами, контролювати їх. Найістотнішим у загальному розвитку дитини є оволодіння вмінням доволі регулювати своєю діяльністю [89]. Дослідник Л. Божович прийшла до слушного висновку, що готовність дитини до шкільного навчання визначається перш за все сформованістю у неї тенденції до суспільно значущої та суспільно оцінюючої діяльності [6].

Отже, власна діяльність допомагає дитині домагатися інтелектуального росту та фізичного вдосконалення, зміцнювати силу та розум. Повноцінний психічний розвиток неможливий без активності, руху та без діяльності, роботи, яку виконує сама дитина: „Запорукою розвитку дитини є докладання власних зусиль до усього, особиста участь в

усьому” [219; 117]. Виконуючи будь-яку діяльність, дитина стає активною, створюючи саму себе завдяки праці.

У діяльності та русі розвивається воля дитини. Тільки виконуючи різні вправи, спілкуючись з однолітками, поважаючи роботу інших, розвиваються вольові механізми. За М. Монтесорі існують *три ступені формування волі*:

1. Повторення дії. Виконуючи будь-яку роботу, дитина вчиться концентрувати, а потім поляризувати свою увагу. Для досягнення позитивного результату, вона може виконувати одну й ту ж вправу декілька разів, а далі повторювати її для власного задоволення. Навчившись виконувати завдання, дитина стає незалежною і рухається до другого ступеня формування волі – самодисципліни [32].

2. Самодисципліна є способом життя. Активно ознайомлюючись із навколишнім середовищем, виконуючи різноманітні вправи, дитина перебуває у постійному русі. Діяльність та рух є природними функціями дитини, засобами пізнання світу, інтелектуальної діяльності. Дитина самотійно вибирає собі роботу, вирішує, як їй діяти, відповідає за власні вчинки, вчиться володіти свободою, творчо використовувати свої можливості, і це сприяє розвитку її волі [12]. Рішення – це справжній вольовий акт. Якщо давати можливість дитині приймати рішення самотійно, то це буде основою для розвитку самодисципліни. Самодисципліна передбачає вміння користуватися свободою, знаючи її ліміти.

3. Слухняність. Слухатися дорослого, який допомагає, є природне бажання дитини. Проте, слухняність повинна бути, за М. Монтесорі, не сліпа, не така, що руйнує особистість, а така, що виражає почуття власної гідності. Слухняність не повинна зламати волю дитини, приглушити в ній індивідуальне – вона повинна допомагати дитині співіснувати в гармонії з природою і суспільством. Розвиток слухняності – це складний процес, який педагог поділила на

три періоди [32].

Перший період характеризується тим, що дитина не підкоряється дорослому не тому, що не хоче, а тому, що не може. Вона чує, що від неї вимагають, але не слухає. Ніякі вимоги, роз'яснення у цей період не зроблять дитину слухняною.

Другий період характеризується свідомим розумінням вимоги, сприйманням її, але іноді невиконанням. Воля дитини ще недостатньо розвинена для того, щоб примусити себе виконати завдання, хоча бажання зробити це існує.

Третій період характеризується тим, що дитина вже може спрямувати і виконати дії, щоб задовольнити прохання дорослого.

Як зазначає М. Монтессорі, вміння дитиною володіти собою, обмірковувати свої дії, керувати своїми вчинками, поведінкою дає ключ до розуміння життя, є початком інтелектуального розвитку. *Мислення* дитини розвивається тоді, коли вона вільно може брати з оточуючого середовища все необхідне для свого розвитку.

Педагог вважала, що такі психічні функції, як *уява* та творчість, закладені в кожній дитині природою і розвиваються у залежності від навколишнього середовища. Гармонійне, красиве, реальне середовище дозволить дитині проявити себе. Бідність, монотонність оточуючого середовища, його обмеженість може призвести до глибокої затримки психічного розвитку, може гальмувати інтелектуальний розвиток дитини і викликати порушення у поведінці. Основною базою розвитку уяви повинен бути сенсорний розвиток дитини. На думку М. Монтессорі, основою для розвитку уяви є виховання відчуттів, точне сприймання всіх окремих властивостей, деталей різноманітних предметів, уміння спостерігати за речами та явищами. Тому для повноцінного розвитку дитини необхідно збагатити її життя таким середовищем, у якому б вона могла здобувати знання і досвід, збагачуючи свій розум

спостереженнями, що базуються на реальній дійсності.

Емоційний та моральний розвиток дитини зазвичай закладається з любов'ю матері, у сім'ї. Саме стосунки у родині пробуджують внутрішні почуття. У своїх роботах М. Монтесорі звертається до батьків, зазначаючи, що дитина живе у світі, створеним дорослими, і повинна адаптуватися у ньому. Тому більш справедливим і милосердним підходом до дитини буде створення оточуючого середовища, яке б захищало дитину від складних і небезпечних перешкод, що загрожують їй у світі дорослих. Це буде гарантувати здоровий розвиток дитини [218].

Як слушно зауважує М. Монтесорі, ні одна соціальна проблема не є більш універсальною, як пригнічення дитини. Нерідко дорослі зневажливо відносяться до її прав. Дитина, як самостійне створіння, іноді не може існувати соціально. Завжди було прийнято, що вона живе в домі, зручному для дорослих, в якому батьки піклуються про дітей відповідно до своїх можливостей. Тому дитину потрібно розглядати як окремий організм із різноманітними потребами, які необхідно задовольняти. За цих умов дитина може домагатися високих результатів у житті [197].

Неправильне спілкування дорослого з дитиною, особливо в перший період її життя, зауважувала М. Монтесорі, може призвести до формування негативних якостей характеру. Якщо в цей період не надавати дитині належної уваги, то її розум не отримає потрібної інформації, що впливатиме на формування негативних якостей особистості дитини. З часом ми можемо спостерігати відхилення у поведінці таких дітей. Педагог описує відхилення у поведінці сильних і слабких за характером дітей. Для сильних дітей характерні такі порушення у поведінці, як капризи, гнів, агресія, егоїзм та інші. Ці діти неуважні, галасливі, іноді жорстокі. У них спостерігається безладне мислення, порушення координації рухів. Слабким дітям

властиві в'ялість, уповільненість, пасивність. Вони потребують постійної допомоги з боку дорослих [197].

Процес переходу від порушеної поведінки дітей до правильної М. Монтесорі назвала „нормалізацією”. Для того, щоб виправити відхилення у поведінці дитини, дорослі повинні надати можливість їй самостійно і вільно працювати у спеціально створеному предметно-розвитковому середовищі. Педагог підкреслює, що „нормалізація” повинна бути результатом роботи самої дитини, а не зовнішнього впливу дорослого. Якщо умови для вільної роботи створені, дитина вчиться концентрувати свою увагу, зосереджено працювати, займатися самостійною діяльністю, що, в свою чергу, сприяє гармонізації її особистості. Дитина стає вільною у своїх діях і звільняється від різних недоліків. Тільки після „нормалізації”, розвиваючись у спілкуванні з оточуючим світом, писала М. Монтесорі, діти розкривають свої кращі якості: спонтанну дисципліну, здатність до тривалої праці, бажання допомогти один одному, взаєморозуміння.

Хоча М. Монтесорі зазначала, що дорослі не повинні прямо впливати на дитину, ми зауважуємо, що сім'я, а також дорослі, які оточують дитину, є одним із важливих чинників, що впливає на формування особистості дитини. До цього питання зверталось чимало вчених. Так Г. Цукерман вважає, що для того, щоб відчувати себе комфортно, дитина повинна отримувати від батьків любов і прийняття, які не замінюються нічим. Не отримавши таких знаків безумовного прийняття, відчуваючи себе нелюбимою, дитина приречена на душевне неблагополуччя, що іноді зустрічається у сім'ях, в яких виховується дитина з порушеннями психофізичного розвитку. При правильному вихованні в сім'ї у дитини розкриваються передусім такі якості, як доброта, чесність, відповідальність. У сім'ї дитина вчиться розрізняти добро, зло, любов, ненависть та інші почуття [183]. Батьки відіграють провідну роль у процесі

формування позитивного ставлення дитини, перш за все, до самої себе.

Діти, у яких удома панує атмосфера взаємної поваги, мають вищу самооцінку, більшу здатність до життя, встановив Л. Стот [231]. Батьківські позиції щодо виховання дітей систематизував А. Макаренко, назвавши їх „батьківським авторитетом”. Справжніми є такі типи батьківського авторитету, як любов, доброта, повага; хибними – авторитет пригнічення, відстані, педантизму, підкупу та резонерства [94].

Науковець Р. Ленгс розкрив поняття „містифікація”. На його думку, це – навіювання батьками дітям того, ким вони є, які риси їм притаманні, прогнозування майбутнього своїх дітей. Одна з форм містифікації – приписування нездатності самостійно віднайти вихід із складних ситуацій. Друга форма містифікації – інвалідизація – змушене знецінювання точок зору дитини, її планів та інтересів [204].

Вчені А. Рой та М. Сігельман зазначають, що уважна, шаноблива поведінка батьків до дитини розвиває самоприйняття останньої, а знехтувальна поведінка веде до неприйняття дитиною самої себе [228]. Вербальні, навіювальні впливи батьків на дитину можуть суперечити непрямим впливам. Отже, батьки можуть стверджувати, що люблять дитину і цінують її, але своєю поведінкою демонструють зворотнє. Г. Батесон називав це „подвійним зв'язком”, який негативно впливає на формування особистості дитини [191].

Проблеми сімейного виховання, педагогічної освіти батьків і дорослих розглядав видатний педагог і письменник В. Сухомлинський. Він зауважував, що батьки повинні брати активну участь у вихованні дитини, прищеплювати любов до праці, бережливе ставлення до матеріальних та духовних благ людства. Сім'я є головним осередком, у якому формується особистість дитини. Педагог вважав, що душевна проникливість, палка любов, доброзичливість

дорослого до дитини сприятимуть її всебічному розвитку та розкриттю найінтимніших відтінків її психічного життя, виявленню особливостей її почуттів, сподівань, мрій [160]. В. Сухомлинський визначав і роль дитини в сім'ї. На його думку, дитина є рівноправним членом сім'ї, активним учасником усіх сімейних справ.

Педагог застерігав, що неправильне ставлення батьків до дитини може призвести в майбутньому до спотворення людської особистості. Він виявив найтиповіші види безглуздої любові: любов замилювання, деспотична любов та любов відкupu.

У першому випадку батьки живуть тільки заради своїх дітей, дозволяють їм усе, задовольняють усі їхні бажання. Такі тепличні умови розбещують душу дитини, і вона виростає безвідповідальною, примхливою.

Деспотична любов проявляється, коли батьки невміло користуються батьківською владою. Примуси, пригнічення, докори негативно позначаються на дитині. В. Сухомлинський зазначав, що діти, на яких часто кричать, втрачають здатність сприймати найтонші відтінки почуттів інших людей і – це особливо тривожить – втрачають чутливість до правди, справедливості. Педагог вважав, що через неповагу з боку дорослих до дитячих почуттів починається відчуженість, замкнутість, норовистість дитини [161].

Любов відкupu спостерігається у тому випадку, коли батьки вважають своїм основним обов'язком тільки забезпечення матеріальних потреб дитини. Відтак важливо, щоб у вихованні панували батьківська любов, мудрість, гармонія доброти та вимогливості, ласки та суворості [163]. Отже, за В. Сухомлинським, суттєве значення для інтелектуального розвитку дитини, зокрема мислення і пізнавальних інтересів, має психологічний клімат сім'ї, спілкування з дорослими, активна пізнавальна та трудова діяльність.

На сучасному етапі це питання залишається актуальним. Зокрема, Т. Устименко встановила, що недостатнє спілкування батьків з дитиною, дефіцит теплоти, уважного ставлення батьків до дітей, зникнення спільних форм корисної праці дитини з дорослими можуть бути причиною шкільної дезадаптації дітей [169]. Науковець зазначає, що збіднення і формалізація контактів дорослого та дитини у поєднанні із завищеною вимогливістю певних дій, порушує формування самооцінки в дітей. Часто ще в ранньому віці такі чинники провокують у дітей невпевненість у власних силах, негативізм, афективні реакції, створюють у них сенсові бар'єри в розумінні вимог дорослих, навіть ускладнюють життя як дітей, так і самих батьків [169].

На розвиток дитини, зауважує Е. Фромм, впливають соціальне оточення, любов дорослого, яка пробуджує у ній живу душу. Емоційний зв'язок зі світом, з іншими людьми, за М. Фроммом, визначає душевне й духовне здоров'я людини. Любов – єдиний правильний шлях до формування цілісності особистості [178].

На думку А. Ковальова, неправильне виховання, сімейні конфлікти, недостатність емоційного тепла, любові, добрих взаємовідносин у сім'ї може стати причиною порушення психічного розвитку дитини. Дефіцит спілкування, порушення та деформація значимих відносин особистості, що утворюють цілісну систему, зумовлюють розвиток особистості по невротичному типу [75]. Потреба в емоційному визнанні оточуючими, в емоційних контактах із батьками особливо актуальна в дитинстві. Гостра потреба у визнанні – це одночасно й потреба в самоствердженні. Дитина потребує допомоги в розкритті свого Я, підтримки й люблячого ставлення.

Порушення емоційних контактів із батьками, перш за все із матір'ю, може бути причиною значних психологічних проблем у розвитку, визначив К. Роджерс. Недостатність любові та визнання часто компенсується страхами,

капризами. У дітей формується замкнутість, недовіра до оточуючих. Американський психотерапевт прийшов до висновку, що середовище та соціальне оточення впливає на формування „повноцінно функціонуючої людини”, прогресивного особистісного розвитку. Головне, на його думку, створення таких людських взаємин, які б конкретна людина могла б використати для свого власного особистісного розвитку [138]. Таким чином, дитина потребує позитивного ставлення до себе. Взаємовідносини між дитиною і дорослим повинні будуватися так, щоб дитина відчувала повагу до себе, визнання, розуміння.

Психічний розвиток дитини М. Монтесорі розглядала у взаємодії з фізичним, довівши, що успішний розвиток психічних можливостей неможливий без фізичної активності [61]. Педагог говорила, що рух – це життя особистості і ніщо не може його зупинити у житті; рух – це ще одне із дивовижних досягнень дитини [206]. Однак, перевагу вона надавала формуванню психічної основи. Отже, діяльність дитини починається в області психіки, а не моторики. М. Монтесорі вважала: для розвитку людини формування психічного життя важливіше, ніж оволодіння рухами, оскільки самі рухи будуть пізніше освоєні за допомогою психіки.

На думку М. Монтесорі, рухи, якими оволодіває дитина, формуються не випадково – вони визначаються особливостями конкретного періоду розвитку дитини. До того часу, коли дитина починає рухатися, її розум уже створив власне середовище, тобто у дитини вже проходить неусвідомлений психічний розвиток, і, удосконалюючи перші рухи, вона робить сама себе свідомою людиною. „...Велике значення для розвитку дитини має власний спонтанний рух”, говорила М. Монтесорі [206; 34]. Рухи в житті означають для дитини ріст можливостей особистості. Для дитини характерне бажання до точних, координованих рухів: „Це

ознака того, що в дитини є потреба, інстинкт координувати свої власні рухи” [206; 35].

Інноваційний підхід італійського педагога дав можливість знайти шляхи для розвитку інтелекту дитини: „Це новий шлях, новий напрям навчання: допомагати розуму в різноманітних процесах його розвитку, підтримувати його сили й укріплювати його безмежні можливості” [213; 88].

У результаті глибинного розуміння психічного розвитку дитини М. Монтесорі змінила всю концепцію освіти. Основною задачею педагогів стала допомога в житті дитини, а не нав’язування культурних фактів, думок і слів, які дитина повинна запам’ятовувати. Розвиток дитини, за М. Монтесорі, залежить від внутрішніх життєвих імпульсів, сензитивних періодів, впливу оточуючого середовища. Дитина в процесі свого розвитку сама будує себе, виробляє й удосконалює важливі людські функції у процесі діяльності та активної взаємодії з оточуючим середовищем. Дитина, розвиваючись, виконує подвійну задачу: задачу росту та самотворення, але головне – задачу служіння світовій гармонії. Вона володіє „абсорбуючим” розумом, який необхідно враховувати в процесі навчання та виховання. Розуміння психічного і фізичного розвитку дитини М. Монтесорі було покладено в основу її власної педагогічної системи.

Контрольні питання і завдання:

1. Розкрийте зміст термінів "абсорбуючий розум", "всотуюче мислення", вікова сензитивність, "вільна робота дитини", підготовлене середовище.
2. Поясніть визначені М. Монтесорі поняття "нормалізація", "поляризація уваги". У чому полягає їх зв'язок?
3. Які особливості розвитку психіки дитини визначила

Марія Монтессорі?

4. Які сензитивні періоди розвитку виділила італійський педагог?
5. Наведіть вікову періодизацію розвитку дитини, запропоновану Марією Монтессорі.
6. Яка роль середовища в процесі розвитку дитини за М. Монтессорі?
7. Які потреби розвитку дитини виділяє М. Монтессорі?
8. Поясніть роль сім'ї у розвитку дитини та формування її особистості.
9. Яке значення італійський педагог надавала руху в житті дитини?
10. Як розуміння Марією Монтессорі психічного розвитку дитини вплинуло на концепцію освіти того часу?

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

2.1. Теоретичні основи концепції сенсомоторного виховання

У розумово відсталих дітей порушення інтелектуального розвитку позначається на формуванні узагальнених способів дій у процесі сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. У зв'язку з цим образи сприймання у них збіднені, недостатньо диференційовані; виникають труднощі під час узагальнення, класифікації предметів, виділення суттєвого, спільної ознаки. Для таких дітей характерні також розлади моторики. Це виявляється у порушенні термінів розвитку певної послідовності рухів, в особливостях формування рухових дій, що призводить до труднощів у процесі навчання грамоти, письма, читання, малювання, фізичних вправ і трудових умінь.

Значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість мисленнєвих операцій, порушення моторного розвитку уповільнює темп формування пізнавальної діяльності, і в цілому – життєвої компетентності дитини з порушенням інтелекту. Тому розумовий розвиток дітей даної категорії неможливий без сенсомоторного виховання.

На сучасному етапі одним із основних принципів корекційно-виховної роботи у вітчизняній дефектології є сенсомоторний розвиток у процесі всієї навчально-виховної роботи.

Сенсорне виховання – це цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання. Чуттєве

пізнання навколишнього світу – невід’ємна ланка в системі пізнавальної діяльності людини, необхідна передумова інтелектуального розвитку. Воно є фундаментом загального розумового розвитку дитини. Сенсорна культура допомагає дитині краще орієнтуватися у реальному світі [155].

Враховуючи особливості психічного та фізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту, педагог розробила систему виховання, в якій найбільше уваги надала сенсомоторному розвитку, оскільки він є основою для розвитку мислення; ввела поняття „сенсорна культура”. На думку педагога, сприймання за допомогою органів чуття складає основу розумового, а з часом – і морального життя, а також є необхідною умовою раннього розвитку дитини. Вона писала: „Виховання відчуттів може бути фундаментом, на якому дитина зможе побудувати ясний і сильний дух” [112; 36].

Розробляючи систему сенсомоторного виховання, М. Монтесорі вважала, що повноцінне сприймання навколишньої дійсності розумово відсталими дітьми залежить від відчуття. Тому педагог керувалася досвідом виховання розумово відсталих дітей Ж. Ітара та Е. Сегена. Працюючи лікарем національного інституту глухонімих у Парижі, в 1799 році *Ж. Ітар* взявся за виховання здичавілого хлопчика на ім’я Віктор віком 11-12 років, якого знайшли в лісах Авейрона Франції, хоча попередньо його визнали невиліковним ідіотом, який не підлягає вихованню. Поведінка хлопчика свідчила про те, що дикий спосіб життя став для нього звичним: він кусався, дряпався, знаходився у постійному русі. Всі органи чуття були абсолютно нерозвинені, рухи мали некоординований і хаотичний характер. У хлопчика не було виявлено жодних проявів розумових здібностей, він володів лише однією здібністю – хватанням [201].

Поділяючи погляди сенсуалістів про те, що основою усієї психічної діяльності людини є її відчуття, Ж. Ітар викори-

стовував у процесі виховання розумово відсталого дитини методи, що базувалися на розвитку відчуттів, які назвав фізіологічним навчанням [201]. Ці методи раніше використовувалися першим учителем глухонімих у Франції Я. Перейром (1715-1780). Ж. Ітар розумів своє завдання дещо спрощено: він окремо розвивав органи чуття за допомогою системи спеціальних тренувальних вправ, одночасно виховуючи в хлопчика соціальні якості особистості. Недосконалим у роботі Ж. Ітара було те, що він спочатку розвивав більш складні відчуття – слух і зір, після чого лише найпростіше й елементарне відчуття – дотик.

Спочатку Ж. Ітар виховував хлопчика в умовах, наближених до тих, в яких він перебував раніше. Поступово ці умови зводилися до тих, в яких зазвичай проживають люди. Лікарю вдалося досягти чималих успіхів. Ж. Ітар виховував у Віктора людські потреби, прихильність, прагнення до комфорту, розбірливість у їжі, охайність. Чимало уваги він приділяв розвитку мовлення. Віктор став розрізняти температуру води, навчився фіксувати погляд на предметах, „прив’язався” до няні, виконував і дотримувався елементарних гігієнічних вимог, відчував небезпеку, навчився складати з букв окремі слова. На думку Х. Замського, хоча Ж. Ітару не вдалося досягти помітних результатів у вихованні хлопчика, його досвід переконав у тому, що навіть глибоко розумово відсталі діти небезнадійні й здатні до розвитку [69].

За допомогою системи вправ Ж. Ітар практично довів можливість виховувати розумово відсталіх дітей. Свій досвід він виклав у праці „Трактат про хвороби вуха й слуху”. Він же обґрунтував методичний розвиток слуху в глухонімих дітей. У процесі виховання розумово відсталіх лікар використовував методи, що спиралися на розвиток органів чуття, розробив систему тренувальних вправ, багато уваги приділяв розвитку мовлення, моторики, задоволенню людських потреб.

На створення системи сенсомоторного розвитку М. Монтесорі також вплинули ідеї *Е. Сегена* – французького лікаря, педагога. Він визначав, що у вихованні фізично слабких дітей особливе значення мають вправи для м'язів, які розвивають рухову здатність; причому варто починати з імітації, як пасивної вправи, що наслідують всі види довільних рухів. Після цього йде системне виховання зовнішніх відчуттів, ознайомлення з формами предметів, інтелектуальне та моральне виховання. З точки зору лікаря-педагога, основними завданнями виховання розумово відсталих є виведення їх з інертного стану, встановлення зв'язків із зовнішнім світом. Кінцева мета виховання, на думку Е. Сегена, – розвинути здібності, надати навички виробничої праці з тим, щоб бути корисним суспільству [146].

Досягнення філософії, психології, фізіології, гігієни допоможуть у створенні педагогічної системи виховання розумово відсталих, зауважував Е. Сеген. Принципи виховання повинні бути точними, як формула. Цю формулу він подавав у вигляді „триади”:

- 1) виховання активності, діяльності – розвиток рухових здібностей, м'язової системи, відчуттів, почуттів;
- 2) виховання мислення – формування уявлень і понять, оволодіння елементарними знаннями і навичками читання, письма і рахунку;
- 3) виховання волі, що відповідає моральному вихованню, оскільки привчає розумово відсталих управляти своїми інстинктами [69].

На думку Е. Сегена, головним у вихованні розумово відсталої дитини є розвиток моторики та органів чуття, як умова пізнання оточуючого світу. Тому основна задача виховання – це формування активності, що включає в себе рухову здатність, яка дозволяє дитині спілкуватися з оточуючим, здатність сприймати оточуючу дійсність за допомогою відчуттів. Він вказував, що всі зовнішні

враження як повсякденного, так і соціального життя, доходять до людини через нервову систему та органи чуття. Перш ніж приступити до інтелектуального виховання глибоко розумово відсталої дитини, зауважував Е. Сеген, слід попередньо розвинути в неї органи чуття.

Французький педагог першим визначив порядок, якого необхідно дотримуватися при вихованні відчуттів. Передусім – це дотик, за допомогою якого дитина ознайомлюється з предметами. Друге відчуття – зір, за допомогою якого відбувається сприймання оточуючих предметів з усіх сторін. Третє відчуття, що розвивається пізніше, – це слух (відчуття інте-

лектуальне, але майже завжди пасивне, тобто дитина отримує зовнішній стимул, але не шукає його). Ще пізніше, за Е. Сегеном, при наявності інтелекту, розвивається смак та нюх.

У вихованні розумово відсталих дітей треба впливати на всю особистість, наголошував учений, що забезпечить її всебічний розвиток, скорегує недоліки неповноцінного розвитку. Лікар-педагог визначав засоби, які допоможуть подолати інертний стан розумово відсталого і залучать його до корисної праці, зокрема:

- створення сприятливих умов життя у спеціальних закладах;
- використання системи спеціальних вправ, спрямованих на розвиток моторики, органів чуття, інтелекту, волі, які згодом розвивають у вихованців увагу та здатність до довільного регулювання своєю поведінкою в залежності від зовнішніх умов;
- використання методу наслідування дій вихователів та вплив вихователя на дитину такими засобами як погляд, наказ, покарання, заохочення [145].

Отже, Е. Сеген – видатний французький лікар, педагог, учений, проаналізував, узагальнив та оформив у вигляді цілісної медико-педагогічної системи власний досвід виховання розумово відсталих дітей. У цій системі

особливого значення він надавав розвитку органів чуття, рухових здібностей засобами складної системи спеціальних вправ. На думку Е. Сегена, розвиток розумово відсталих дітей стане результативнішим, якщо здійснюватиметься на досягненнях філософії, психології, фізіології, гігієни та передбачатиме виховання активності, діяльності, волі.

На основі досвіду Е. Сегена М. Монтесорі побудувала власну систему гімнастики відчуттів, яка сприяла поступовому розвитку розумових здібностей дітей із порушенням інтелекту. Таким чином, створена Е. Сегеном перша система виховання розумово відсталих дітей, яка поєднувала в собі медичні та педагогічні засоби впливу на вихованців, і система виховання Ж. Ітара стали основою концепції сенсомоторного виховання дітей із порушенням інтелектуального розвитку, створеної М. Монтесорі. Спираючись на ці методики виховання, педагог розробила дидактичні матеріали та систему вправ із ними, використання яких мало позитивний результат. Вона помітила, що засобом багаторазового повторення сенсорних вправ, спрямованих на розвиток органів чуття, у розумово відсталих дітей розвивається вміння розрізняти, порівнювати, класифікувати предмети за їх властивостями: розміром, формою, кольором, температурою, смаком, звуком та іншими. М. Монтесорі писала: „Сенсорна гімнастика дала дитині ті основні й найперші вправи інтелекту, які пробуджують і пускають в хід центральні нервові механізми” [105; 79]. Тільки активно взаємодіючи із зовнішнім світом, діти набувають життєвий досвід.

Цю думку підтримували й інші вчені. Ідеї Е. Сегена щодо сенсомоторного виховання розумово відсталих дітей отримали розвиток у працях Р. Вайса, О. Декролі, Ж. Демора, Б. Меннеля, Ж. Філіппа, Г. Поль-Бонкура.

Принципи та методи раціональної лікувальної педагогіки були розроблені **Р. Вайсом** (1911 р.) – німецьким олігофренопедагогом кінця ХІХ-початку ХХ століття. На

його думку, інтелектуальний розвиток неможливий без сформованих уявлень зовнішнього світу, які поступають у свідомість через органи чуття. Тому Р. Вайс рекомендував максимально залучати всі органи чуття розумово відсталої дитини під час діяльності, стимулювати сенсорний розвиток. Олігофренопедагог пропонував використовувати в процесі навчання розумово відсталих дітей предметне навчання, ручну працю, гімнастику. Важливого значення він надавав розвитку мовлення [155].

Бруно Меннель (1911 р.) – засновник німецької лікувальної педагогіки – вважав, що розвиток відчуттів та моторики розумово відсталих дітей є основою для подальшого розвитку мовлення, арифметики та інших інтелектуальних видів діяльності. Для всебічного розвитку розумово відсталої дитини Б. Меннель рекомендував включити в програму допоміжної школи такі предмети як малювання, ручна праця, гімнастика. На його думку, ці заняття розвивають у дітей моторику та чуттєву сферу, а також пробуджують бажання до рухової та конкретної практичної діяльності, що допомагає підготовці розумово відсталих дітей до довільної діяльності [155].

Французькі вчені **Ж. Філіпп** і **Г. Поль-Бонкур** у своїй лікувально-педагогічній системі виховання розумово відсталих дітей значне місце надавали фізичному розвитку та розвитку органів чуття. Вони розробили гімнастичні вправи, фізіотерапевтичні процедури та систему вправ-тренувань у рамках сенсомоторної культури. Основну мету виховання розумово відсталих дітей вони вбачали у подоланні затримки та порушень у розвитку. Тому перевагу в навчальній роботі вони надавали урокам ліплення, малювання, на яких діти могли б пізнавати форми предметів, розвивали б уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, класифікувати.

Вивчаючи особливості фізичного та розумового розвитку розумово відсталих дітей, бельгійський учений,

лікар та педагог **Ж. Демор** (1867-1941), погоджуючись із думкою Е. Сегена, вказував на тісний взаємозв'язок кори головного мозку з органами чуття. Він відмічав, що у розумово відсталій дитині відсутні часові та просторові уявлення, що вказує на неповноцінний розвиток нервових, рухових центрів. Тому слід прагнути до того, щоб ці центри досягли повного розвитку. Для цього потрібно використовувати подразники, які заставляють працювати ті органи чуття, що керуються цим центром [34].

Педагогічні погляди Ж. Демора розділяв **О. Декролі**. Він розробив комплексні програми для спеціальних шкіл, які сприяли розвитку елементарних уявлень: „подоланню психічної сліпоти і глухоти”, що властива розумовій відсталості, вихованню сенсорної та моторної сфери. Позитивним у науково-методичній діяльності О. Декролі є те, що він розробив різноманітні серії навчальних ігор для розумово відсталих дітей. Ці ігри включали „життєві” дидактичні матеріали, які педагог підбирав із найближчого оточення дитини. Дії дитини з дидактичними матеріалами сприяли набуттю окремих навичок із метою застосування їх у повсякденному житті. При цьому в процесі дій з матеріалами використовувався принцип самонавчання.

Сенсомоторне виховання дітей за методикою **М. Монтесорі** може бути умовно поділено на дві частини: виховання м'язів та виховання органів чуття. Одночасно з цим суттєвого значення вона надавала розвитку мовлення.

Педагог зауважувала, що виховання м'язів дитини з порушенням інтелектуального розвитку – вкрай складний, але необхідний для фізіологічного розвитку процес. Для розумово відсталій дитини характерні безладні рухи, невміння керувати собою. Тому завдання вчителя – упорядкувати хаотичні рухи дитини, допомогти навчитися виконувати необхідні дії. У цьому М. Монтесорі вбачала мету моторного виховання на ранньому етапі розвитку.

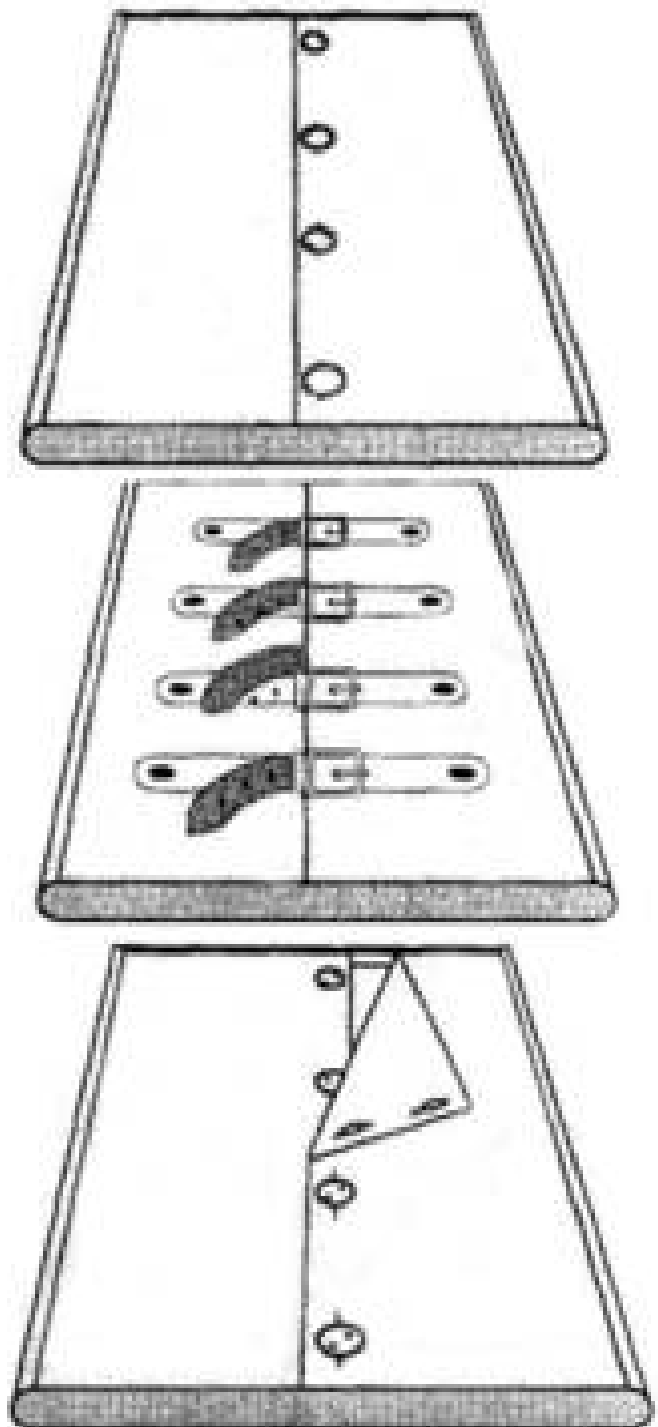
Педагог зазначала, що, отримавши певний поштовх, рухи дитини спрямовуються до відповідного призначення, – вона сама заспокоюється, робиться активною істотою, працює з бажанням.

Для виховання м'язів М. Монтесорі пропонувала систему вправ, що, на її думку, мали полегшити нормальний розвиток дитини: рухи кожного дня (ходьба, вставання, передача предметів), турбота про тіло, господарські заняття, садівництво, ручна праця, гімнастика, ритмічні рухи.

У турботі про тіло першим кроком, за М. Монтесорі, є одягання і роздягання. Для вправ цього роду вона розробила

колекцію рамок, до яких прикріпила два клаптики тканини або шкіри, що можна застібати на гудзики, гачки, зав'язувати бантами, зашнуровувати тощо.

Марія Монтесорі рекомендувала, щоб учитель повільно й чітко демонстрував роботу з рамками, допомагаючи дитині виконати всі необхідні рухи пальцями, намагаючись виділити кожен окремий рух у всіх його деталях. Вона помітила, що діти, виконуючи такі вправи самостійно, набувають спритності, координованості, зацікавленості. Далі вони навчаються й іншим видам практичної діяльності:



умивання, накривання на стіл, миття посуду, прибирання тощо. Діти виконують їх із точністю і старанням.

Педагог помітила, що чимало радості приносять дітям заняття в саду та ручна праця. Вона підкреслювала важливість догляду за рослинами і тваринами у вихованні позитивних рис особистості в маленьких дітей. М. Монтесорі також зауважувала, що для розвитку моторики неабияке значення має ручна праця – пластична робота або ліплення. Тому рекомендувала такі завдання: ліплення з глини невеличких ваз, цеглинок, черепків, глечиків, потім складніших витворів мистецтва: будиночків, тварин. Усе це діти вчаться прикрашати, що сприяє естетичному вихованню.

Важливого значення для розвитку м'язів, на думку М. Монтесорі, має гімнастика та ритмічні рухи. Серед гімнастичних вправ найважливішою педагог вважала так звану „мотузочку” – це лінія, проведена на землі крейдою, або на підлозі в приміщенні. Вчитель виконує вправи на лінії, діти наслідують його. Вони привчаються ходити по лініях, як по канату. Ходьба по лінії сприяє розвитку рівноваги. Педагог рекомендувала виконувати такі вправи під музику, поступово їх ускладнювала та урізноманітнювала, наприклад, супроводжувала пісеньками. Нею було помічено, що після таких вправ дитина зберігала рівновагу, її хода робилася вільною, красивою, впевненою, а постава і всі рухи набували особливої грації. Педагог зауважувала, що у ході виконання вправ на розвиток м'язів має панувати спокійна атмосфера, яка налаштовує на товариські відчуття та прагнення до взаємодопомоги. На сучасному етапі педагогами розроблені різноманітні „ігри на лінії”. З'єднуючи з розумово відсталими дітьми, М. Монтесорі також підбирала предмети, які, на її думку, були необхідними для практичного виховання відчуттів – вони стимулювали особистісне становлення дитини через активізацію розвитку моторики й сенсорики. Ці предмети й

склали дидактичну систему сенсорного розвитку спочатку дітей із порушенням інтелектуального розвитку, а потім – звичайних. Як зазначає Н. Кравець, сенсорні матеріали дають дитині змогу пізнавати навколишній світ, досліджувати, експериментувати, співставляти поняття розміру, форми, величини, довжини, товщини, висоти, об'єму, смаку, кольору, ваги, запаху, температури тощо. Виконання різних вправ з сенсорними матеріалами є „розумовою гімнастикою для дитини” [84].

Дидактичні матеріали дають можливість самовиховання і допускають методичне виховання відчуттів. Їх можна використовувати як у роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку, так і з дітьми, які розвиваються нормально. На думку педагога, різниця полягає в тому, що в роботі з розумово відсталими дітьми дидактичні матеріали дають можливість виховувати, а з нормальними – дають поштовх до самовиховання.

За допомогою дидактичних матеріалів відбувається як сенсорний, так і фізичний розвиток розумово відсталих дітей, формуються навички практичного життя, удосконалюється координація рухів, розвиваються м'язи. Працюючи з матеріалами для сенсорного розвитку, діти вчаться концентрувати увагу, мотивувати свої дії.

Дидактичні матеріали розроблені так, щоб діти могли контролювати кожну свою дію. Працюючи з ними, вони можуть самостійно помітити та виправити помилки й недоліки в роботі. Подібні „самоправки” заставляють їх зосереджувати увагу на різних властивостях предметів, порівнювати та розрізняти. У цьому порівнянні, на думку педагога, і полягає психосенсорна вправа. Крім того, такі вправи розвивають спостережливість, самостійність.

У книзі „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки” М. Монтесорі виділяє сенсорні матеріали для виховання тактильного, термічного, баричного, стереогностичного відчуттів, смаку, нюху, слуху та зору. Остання група включає

матеріали трьох підгруп: для розрізнення розмірів, форм і кольорів [105].

Не всі матеріали спочатку мали той вигляд, який вони мають нині. Виховання тактильного й термічного відчуттів відбувалося паралельно, оскільки для розвитку термічного відчуття необхідно торкатися предметів. Перед роботою з дидактичними матеріалами М. Монтессорі привчала дітей старанно мити руки холодною водою, полоскати в теплій воді, що також сприяло вихованню термічного відчуття. Дидактичні матеріали для розвитку тактильного відчуття склалися:

1. З довгої прямокутної дерев'яної дощечки, поділеної на два рівних прямокутники, один з яких покритий гладким тонким картоном, а інший – полірованим папером.

2. З дощечки (як і попередня), яка по черговою покрита смужками гладкого і полірованого паперу.

3. З дощечки (як і попередня), на якій по черговою розміщені смужки паперу полірованого і наждачного паперу.

4. З дощечки, на якій розміщені смужки різної гладкості, від пергаменту до гладкого паперу першої дощечки.

Пізніше М. Монтессорі виготовила три набори карток: гладенькі картки, наждачні картки та картки з тканини: два види бархату, два атласу; шовку, шерстяної тканини – від грубої до гладкої; лляної та бавовняної тканини.

Виховуючи відчуття дотику при роботі з серією наждачних і гладеньких карток, вчитель не тільки показує, як працювати з ними, але й втручається у роботу дитини: він бере в свою руку два пальчики дитини і легко проводить ними по поверхні дошки. При цьому вчитель не дає ніяких пояснень, а лише намагається спонукати дитину розпізнавати різні відчуття за допомогою руки. Вправи в обмацуванні роблять більш тонкими тактильні відчуття дитини і сприяють удосконаленню рухів кінчиків пальців.

Роботу з картками змінюють вправи із серією різнома-

нітних тканин. Дитина практикується в обмацуванні матерій. Далі, із зав'язаними хусткою очима, розкладає однакові клаптики матерії парами. Закінчивши вправу, знімає хустку й перевіряє себе.

Для вправ на розвиток термічних відчуттів педагог користувалася набором металевих чашок, які наповнювала водою різної температури, та гладкими металевими посудинами.

Температуру вимірювали термометром. Також пропонувалися різноманітні вправи з водою – холодною, теплою, гарячою.

Для виховання баричного відчуття (відчуття ваги, тиску) М. Монтессорі користувалася гладкими відшліфованими дерев'яними дощечками, 6 на 8 см, в товщину – 0,5 см, які були виготовлені з трьох сортів дерева: акації, горіха та ялини. Їх вага була 24 г, 18 г і 12 г. Дитина повинна взяти дощечку, покласти її легко на долоню біля основи витягнутих пальців і визначити вагу: найлегша, середньої ваги, найважча. Вправу можна виконувати із зав'язаними очима.

Виховання стереогностичного відчуття можливе при розпізнаванні предметів шляхом обмацування, коли одночасно беруть участь тактильні та м'язові відчуття. Дидактичні матеріали, якими користувалася М. Монтессорі на початку, склалися з фребелівських цеглинок та кубиків. Дитину ознайомлювали із формою цих двох геометричних тіл, давали можливість щупати із відкритими очима, зосереджуючи увагу на особливостях цих фігур. Потім просили їх розкласти окремо, не дивлячись на фігури. Можна запропонувати дітям різноманітні предмети для обмацування (іграшки, кульки, монети, рис, просо та інші). Педагог вважала, що такі вправи вчать розпізнавати різноманітні форми предметів, розвивають увагу дітей, зацікавлюють їх.

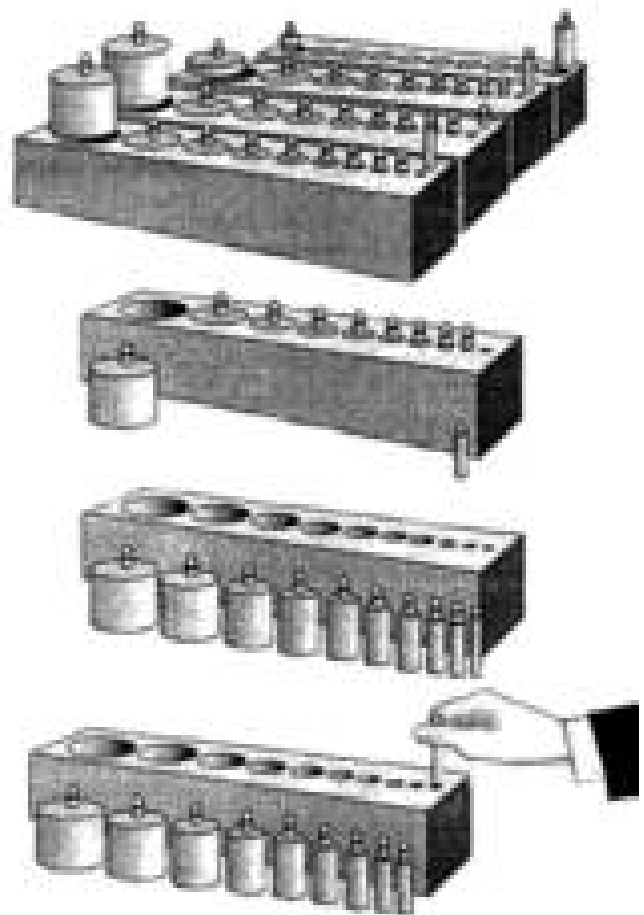
У процесі виховання відчуття смаку і нюху дитині

пропонували понюхати свіжі квіти (фіалки, жасмин), після чого вона розпізнавала запах із зав'язаними очима і вгадувала

назву квітки. Засвоювати різноманітні запахи можна й під час їжі. Смакуючи молоко, свіжий хліб, масло, дитина ознайомлюється із запахами цих продуктів. Для розпізнавання неприємних запахів можна підібрати зіпсовані продукти. Також у процесі виховання відчуття смаку можна пропонувати дитині спробувати гіркі, солодкі, кислі, солоні розчини, продукти з різними смаками: цукор, сіль, цукерки, лимон та інші.

Для виховання відчуття зору пропонувалися дидактичні матеріали для розрізнення та сприймання розмірів, які склалися з:

1. Вкладних тіл. Набір складався із трьох дерев'яних брусків, кожен з яких мав по десять гнізд. У ці гнізда потрібно вставити по дерев'яному циліндрику із гудзиками зверху в якості ручок. У першому наборі циліндри однакової висоти, проте різні за діаметром. У другому – всі циліндри однакового діаметру, але різні за висотою. У третьому – циліндри відрізнялися як висотою, так і діаметрами. Розвивальна функція вправ

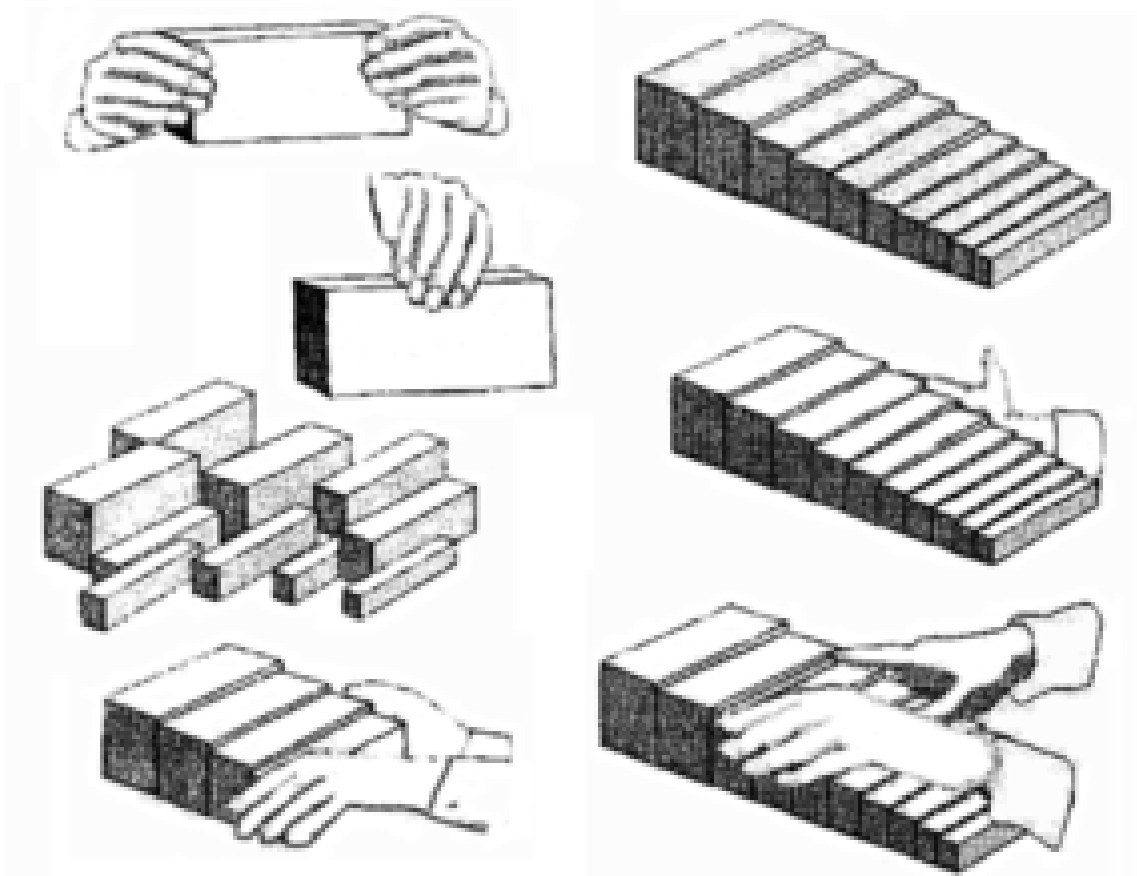


полягала в тому, що діти виймали і змішували циліндри, потім вставляли їх знову у відповідні гнізда брусків. За допомогою цих наборів дитина навчалася розрізняти

предмети за товщиною, висотою та об'ємом. Педагог помітила, що вправа будить духовні сили дитини: їй хочеться виконувати все заново, вона набуває певного досвіду та горить бажанням застосовувати його на ділі й енергійно береться до роботи.

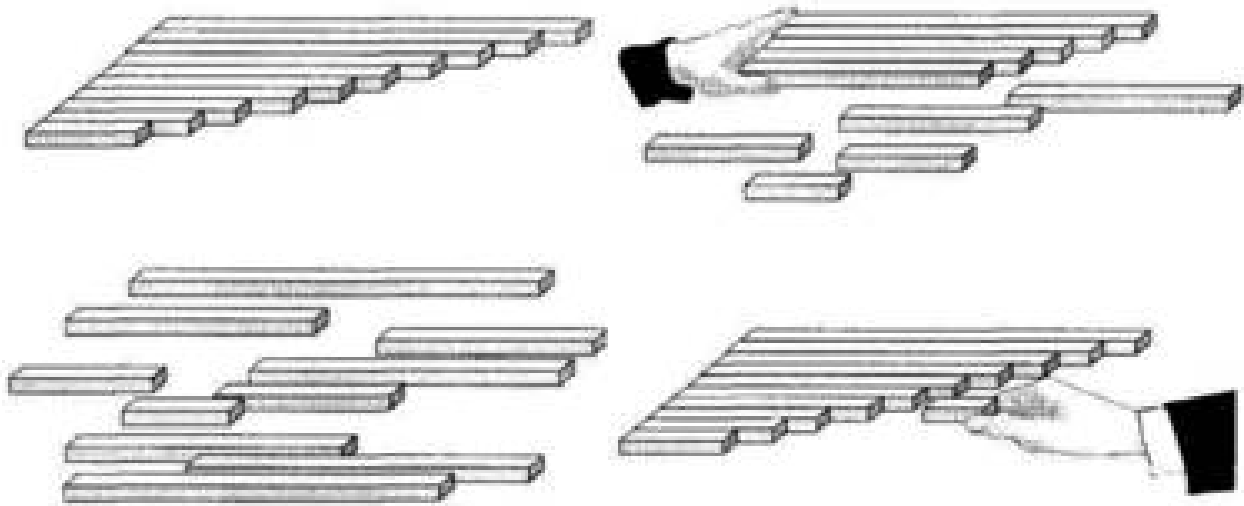
2. Великих брусків, які поступово змінюються у розмірі. У цей набір входять чотири системи, що допомагають формувати поняття: довгий – короткий, великий – малий, товстий – тонкий, високий – низький.

а) Товщина: предмети товсті та тонкі. Набір складався із десяти чотиригранних призм, із яких найбільша має основу 10см, а основа інших зменшується на 1см. Призми темно-коричневого кольору мали однакову довжину – 20см. Діти розкидали призми на будь-який світлий килимок, потім розкладали їх на столі, у порядку товщини, починаючи то з найтовстішої то з найтоншої. У цій грі вони повинні побудувати велику драбинку.

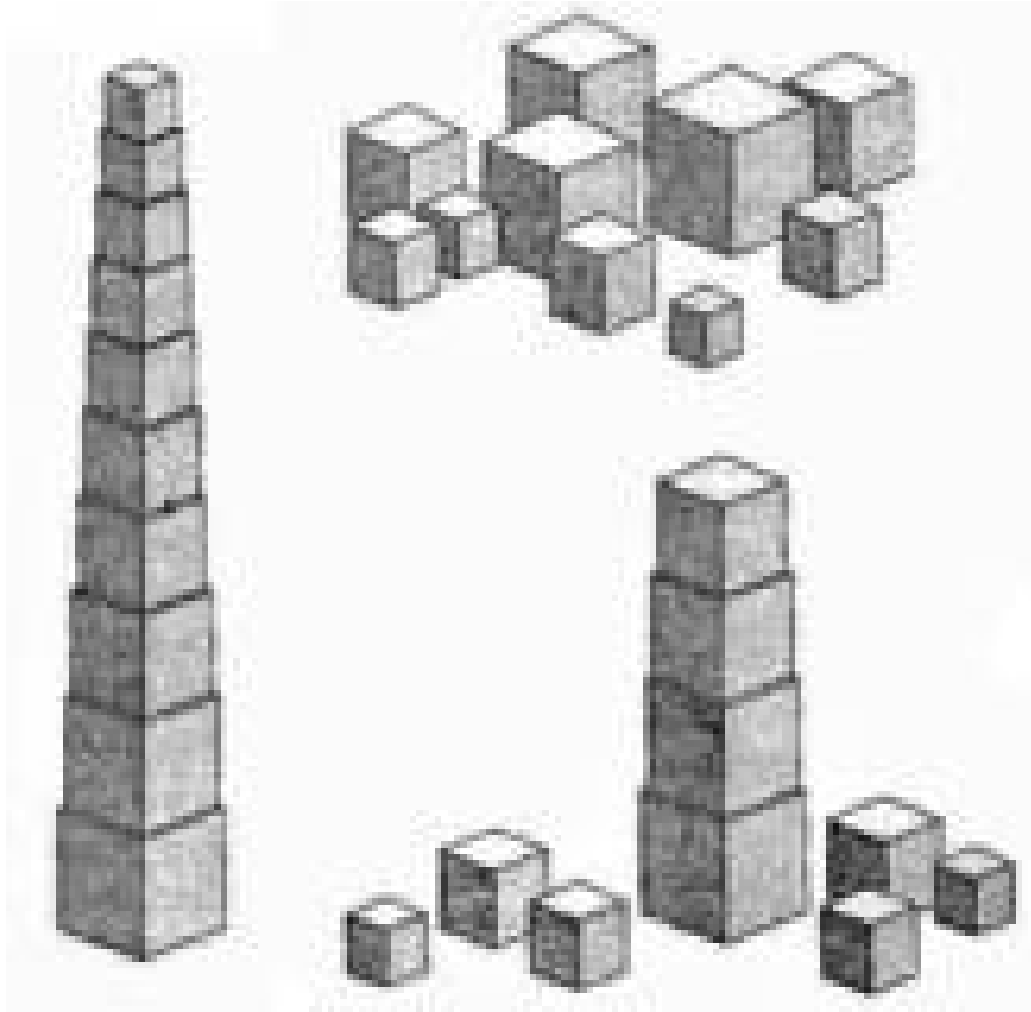


б) Довжина: предмети довгі та короткі. Набір складався із десяти чотиригранних палиць або брусків. Перша палиця

має довжину 1м, остання – 10см. Кожна наступна палиця довша від попередньої на 10см. Дитина розкидає штанги на килимі, перемішує їх, і прикладаючи одну до одної, розташовує відповідно до зменшення довжини так, щоб штанги набирали форми довгої драбини.



в) Висота: предмети високі і низькі. Набір складався із десяти дерев'яних призм, з основою 20см на 5см, висотою від 10см до 1см. Кожна зменшується на 1см. Призми покриті жовтим лаком, основа – білим; основа завжди зверху і відмічає ступені драбини, коли дитина виставляє призми. Дитина повинна побудувати драбинку.



г) Об'єм: предмети великі та малі. Ця серія складалася із десяти дерев'яних кубів рожевого кольору. Ребро найбільшого куба – 10см, найменшого – 1см. Ребро інших кубів зменшується на 1см. Для цієї гри потрібна зелена ковдра. Під час гри дитина розкидає куби по ковдрі, і будує з них башту: ставить на килимок найбільший куб, а на нього один на одного всі інші куби в порядку зменшення їх величин. Будуючи башту, дитина постійно рухається, то стає на коліна, то піднімається на ноги. У процесі засвоєння поняття „великий – малий” паралельно розвивається вміння керувати своїми рухами.

Ці набори можна використовувати і для інших ігор. Ігри спонукають дитину рухатися, сприяють розвитку дрібної та загальної моторики, координації рухів, розвивають вміння впорядковувати предмети, розпізнавати різницю у розмірах однакових предметів.

Дидактичні матеріали для розрізнення форм і зорово-тактильно- м'язового сприймання включали в себе:

А. Плоскі геометричні вкладки з дерева. Ця дидактична гра вперше була розроблена Ж. Ітаром, згодом її використовував Е. Сеген. Працюючи з розумово відсталими дітьми, М. Монтесорі використовувала вкладки в тій формі, в якій користувалися її попередники. Е. Сеген користувався зіркою, прямокутником, квадратом, трикутником і кругом (різного кольору). В школі для розумово відсталих дітей М. Монтесорі урізноманітнила цю гру з вкладками: окремо для вивчення кольору та окремо для вивчення форми. Вкладки для вивчення кольору були у вигляді кругів, для вивчення форми – усі синього кольору. Таких вкладок було багато, різної форми і різних кольорів. Працюючи з нормальними дітьми, М. Монтесорі удосконалила матеріал, який складався з дерев'яного ящика із 6-ма ящичками:

У першому лотку – 6 кружків, які поступово зменшуються в діаметрі.

У другому – квадрат і п'ять прямокутників однакової довжини, але різної ширини.

У третьому – шість трикутників, які відрізняються за своїми сторонами, або кутами (рівнобедрений, рівносторонній, різносторонній, прямокутний, тупокутний, гострокутний).

Четвертий лоток містить шість кривих фігур – овал, еліпс, ромб, ромбоїд, трапеція, трапецоїд.

У п'ятому лотку міститься шість многокутників – від п'ятикутника до десятикутника.

В останньому – чотири простих дерев'яних дощечки без геометричних вкладок і без гудзичків та дві різні неправильні геометричні фігури.

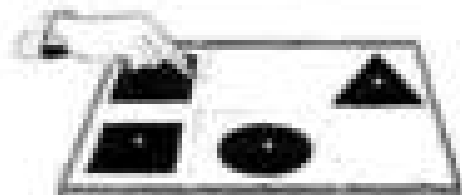
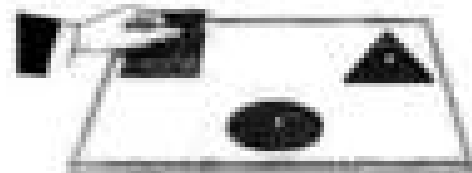
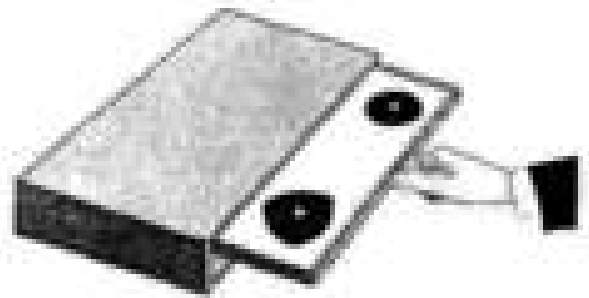
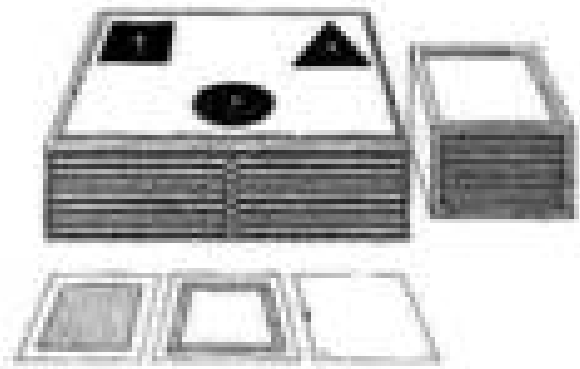
При ознайомленні з геометричними фігурами вкладки виймаються, перемішуються на столі, дитині пропонують вставити їх знову в рамки. Таким шляхом розвивається зорове сприймання та вміння розпізнавати форми.

Особливого значення педагог надавала вправам на обмацування геометричних вкладок. Дитині пропонували обмацати контур геометричної фігури кінчиками вказівного і середнього пальців правої руки, а далі – контур рамки відповідної фігури, і лише після цього дозволяли вставити фігуру на місце. Вправи виконувалися з відкритими та із зав'язаними очима.

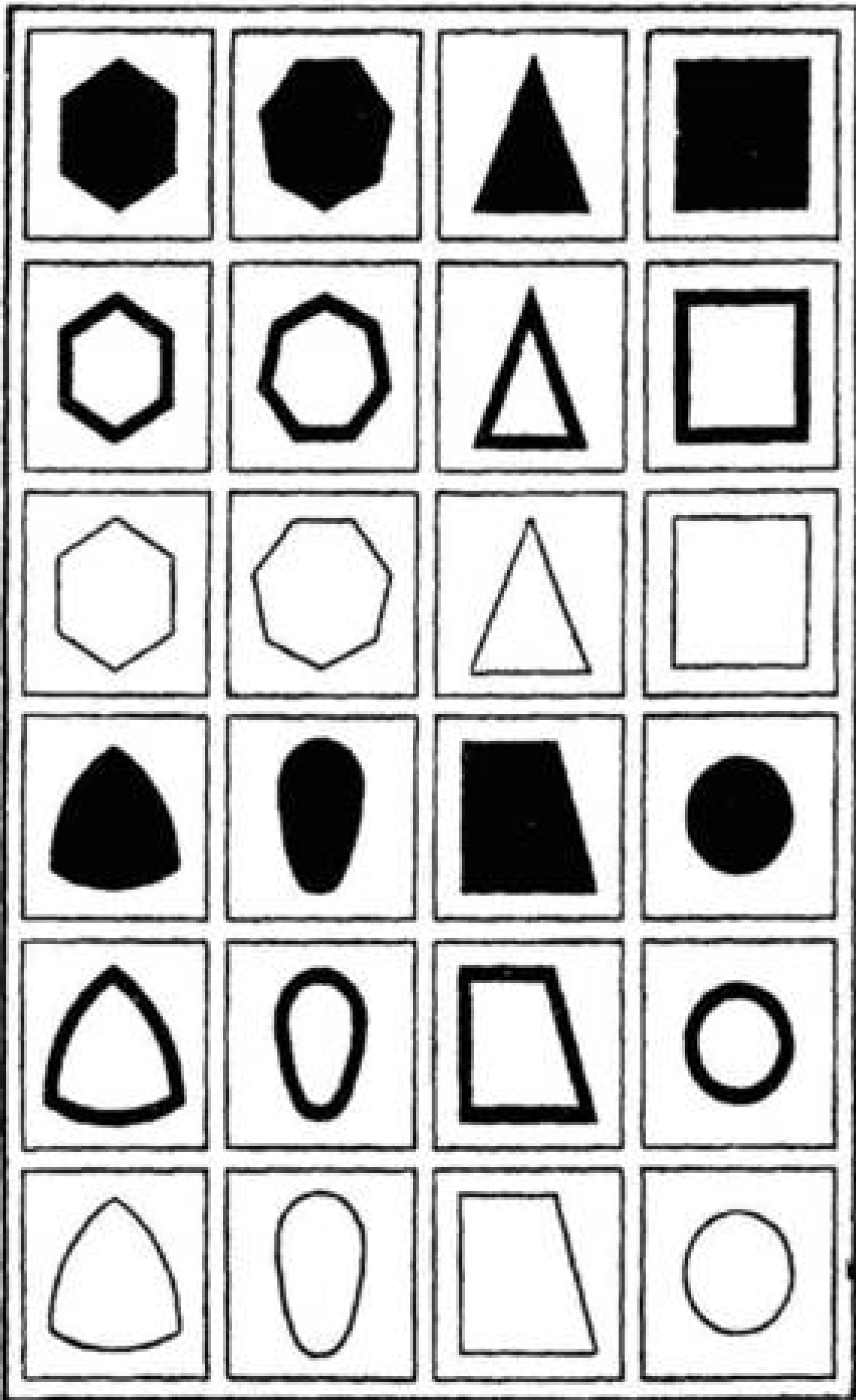
В. Вправи з трьома серіями карток.

У першій серії дитині пропонували картку з наклеєними геометричними фігурами і геометричні дерев'яні формочки, що відповідали цим фігурам. Вона повинна була розкласти картки в ряд, після чого накласти відповідні формочки на них так, щоб закрити фігури на папері.

У другій серії дитині пропонували декілька карток із фігурами, обведених синім кольором (шириною в 0,5 см), та



відповідними дерев'яними формами. Вправа виконується аналогічно до попередньої.



У третій серії дитині пропонували картки, на яких контури фігур намальовані чорним кольором і відповідні дерев'яні форми. У цьому випадку дитина переходить до лінії, тобто до абстракції. Педагог зауважувала що, дякуючи цим вправам, дитина поступово переходить від конкретного до абстрактного. Спочатку вона працює з предметами трьох вимірів, потім переходить до плоских фігур, і лише після цього до лінії.

Коли дитина обводить контури фігур пальчиком і накладає на них відповідні геометричні форми, вона засвоює особливості цих форм, у неї формуються уявлення із цілого ряду конкретних зорових і рухових образів. Отже, дитина вчиться стежити очима за контуром намальованої фігури, а також обмальовувати ці фігури рухами руки.

Дидактичні матеріали для розрізнення зорового сприймання кольорів та виховання хроматичного відчуття М. Монтесорі розробила, працюючи зі здоровими дітьми. Він складався:

- із по-різному пофарбованих тканин: гладких, у смужку, у клітинку, з квіточками, крапочками, горошками та іншими;
- із „німецьких ляльок”, пошитих із різнокольорової тканини;
- із різнокольорових шерстяних м'ячиків.

У роботі з розумово відсталими дітьми (в Інституті для відсталих дітей) педагог користувалася вкладками – маленькими картками (дощечками або табличками), обмотаними кольоровою тканиною. М. Монтесорі вибрала 8 кольорів, кожен мав 8 різноманітних відтінків: чорний (від сірого до білого), червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, коричневий (каштановий) та інші. Всього – 64 кольорових табличок. До них були розроблені дублікати, тобто серія складалася із 128 табличок. Із дидактичними матеріалами виконувались такі вправи:

1. Добір кольорів попарно. На стіл перед дитиною

кладуться три кольори попарно (наприклад, 2 червоних, 2 синіх, 2 жовтих). Продемонструвавши один із кольорів, педагог пропонує їй знайти такий серед інших табличок. Ознайомившись з яскравими кольорами, переходять до ніжних відтінків. Потім дитині пропонують дві-три таблички одного кольору, але різних відтінків, і вчать розкладати їх у певному порядку. І, врешті-решт, дитині демонструють усі вісім відтінків кожного кольору.

2. Добір табличок одного кольору, різних відтінків. Змішавши по вісім відтінків двох кольорів (наприклад, червоного і синього), дитині пропонують виділити групи і розкласти відтінки по групам; потім пропонують групи все більш споріднених між собою кольорів (наприклад, синій і фіолетовий, жовтий і помаранчевий та інші).

3. На стіл перед дітьми кладуть декілька кольорових груп, розмішуючи їх. Увагу кожної дитини звертають на колір, який вона повинна вибрати. Дитина вибирає усі відтінки свого кольору і розкладає їх від найсвітліших до темних.

4. На стіл висипають усі 64 таблички, перемішуючи їх. Дитині пропонують зібрати їх по групах і розкласти по відтінках, складаючи кольоровий килимок.

Розвивати зорову пам'ять М. Монтесорі пропонувала за допомогою наступної вправи. Продемонструвати дитині відтінок, дати час, щоб придивитися до нього, після чого запропонувати підійти до іншого стола, на якому знаходяться різні відтінки, і вибрати схожий.

Виховувати відчуття слуху педагог пропонувала в „абсолютній тиші”. Для цього необхідно, на думку М. Монтесорі, проводити уроки тиші, у ході яких „душа дитини набуває свою власну нагороду і духовну насолоду” [105; 195]. Педагог помітила, що діти стають більш слухняними, ніжними, доброзичливими.

Для розпізнання звуків М. Монтесорі використовувала

серію свистків Піццолі; музичні інструменти: металофон на дві октави з молоточком, набір дзвіночків, барабан, фортепіано. Для розпізнавання відтінків шуму – шумові коробочки, наповнені більш чи менш дрібною сипучою речовиною (від піску до гальки та камінців різних розмірів), можна використовувати рис, манну крупу, дрібну квасолю, кусочки деревини. Коли вихователь трясє коробочку, дитина прислуховується до шуму. Потім вона повинна підібрати іншу коробочку з таким же шумом. Робота продовжується, допоки всі коробочки не будуть складені попарно. Такі вправи розвивають сприймання і диференціацію різних шумів, а також сприяють розвитку дрібної моторики, слухової пам'яті та готують дитину до сприймання музики.

Працюючи над сенсомоторним вихованням дітей, М. Монтезорі рекомендувала дотримуватися відповідного порядку цього процесу:

- 1) розпізнавання однакових предметів (розташування їх парами і розміщення вкладок у відповідні гнізда);
- 2) розпізнавання за контрастом (ознайомлення з контрастними предметами якої-небудь серії у дидактичному матеріалі);
- 3) розрізнення предметів, досить схожих один до одного.

Отже, впроваджуючи ідеї своїх попередників Ж. Ітара та Е. Сегена, М. Монтезорі розвивала ідею укріплення і розвитку органів зовнішніх відчуттів. І. Соловйов відмічав, що ще Й. Песталоцці і Ф. Фребель вбачали в цьому основу початкового виховання і навчання, але тільки в руках цієї жінки ці ідеї отримали своє завершальне втілення [108]. Матеріали для сенсорного розвитку не були доскональними, але вони відкрили нові шляхи для психологічного обстеження дитини.

Як зазначає М. Сорокова, особливого значення М. Монтезорі надавала порядку. Чим більш упорядкована і диференційована система понять, образів, уявлень у

людини, тим вищий її інтелект. Ця система була побудована на основі взаємозв'язку дитини із зовнішнім світом. У дитячому віці уміння впорядковувати нову інформацію не сформовано, тому дуже важливо допомогти дитині самостійно побудувати свою систему уявлень про світ. Ця допомога здійснюється засобами автодидактичних матеріалів, які відповідають вікові дитини, її інтересам та потребам [154].

Дидактичні матеріали для розвитку відчуттів дають змогу навчитися розрізняти і засвоювати усі сторони властивостей предметів, розбиратися у ступенях цих властивостей. Так, наприклад, предмети можуть бути більш або менш високими чи низькими, широкими чи вузькими, товстими чи тонкими, звуки мають різні тони, кольори – різні відтінки. Працюючи з матеріалами, відбувається класифікація властивостей, що допомагає зробити доступними всі оточуючі речі. Світ, що оточує дитину, перестає бути хаосом для неї, все, що вона засвоює, зберігається у її розумі в певному порядку, і в майбутньому цей порядок не порушується, а збагачується новими знаннями.

Для засвоєння сенсорних еталонів розумово відсталими дітьми, спираючись на методику проведення уроку Е. Сегена, М. Монтесорі пропонувала здійснювати цю роботу в три етапи:

- 1) асоціація сенсорного сприймання з назвою. Наприклад, ознайомлюючи із кольорами, вчитель пропонує дитині два кольори – червоний і синій. Показуючи червоний, ми говоримо: „Це – червоний”, синій : „Це – синій”. Далі кладемо перед дитиною на стіл;
- 2) розпізнавання предметів за назвою. Ми говоримо дитині: „Дай мені червоний”, після чого: „Дай мені синій”;
- 3) запам'ятовування назв предметів. Показуючи предмет, ми запитуємо дитину: „Якого він кольору?” [105].

Для здорових дітей, на думку М. Монтесорі, існує період, що передує трьом етапам Е. Сегена і включає в себе виховання відчуттів – набуття гостроти різноманітного сприйняття, що досягається шляхом самовиховання. Працюючи за власним методом, вона помітила, що діти швидко й точно реагують на зовнішні сенсорні впливи, й поступово починають відмічати ті властивості оточуючих предметів, які були непоміченими раніше.

Сенсорне виховання розумово відсталих дітей, зауважує М. Монтесорі, має свої особливості. Якщо в процесі роботи з матеріалами у нормальної дитини проявляється живий інтерес до гри, вона прагне до самостійної роботи, швидко зацікавлюється, завжди повторює вправи багато разів із постійним інтересом відповідно індивідуальних особливостей, то розумово відстала дитина до матеріалів ставиться байдуже і їй потрібно постійно зацікавлювати. Якщо нормальна дитина уважно обстежує предмет, визначає його властивості, то працюючи з розумово відсталою дитиною, вчителю необхідно постійно зосереджувати її увагу на матеріалі, спонукати приглядатися до нього, неодноразово демонструвати. Якщо нормальна дитина припустилася помилки, вона сама виправить її і знайде правильне рішення. Коли розумово відстала дитина робить помилку, необхідно звернути увагу дитини на це та переконати її в необхідності виправити помилку.

Велику увагу в методичній системі надавала М. Монтесорі розвитку чуттєвого пізнання зовнішнього світу – найважливішої ланки пізнавальної діяльності. Уміння бачити, чути, сприймати формуються у процесі самостійної змістової діяльності під впливом засвоюваного дитиною сенсорного досвіду. Тому, виховання відчуттів потрібно починати методично, з раннього віку, і продовжувати впродовж всього періоду дошкільного навчання. Тільки активно взаємодіючи із зовнішнім світом, дитина набуває досвід, у неї формуються уявлення, абстрактні поняття.

Інша важлива особливість техніки виховання відчуттів полягає в ізоляції відчуття там, де це можливо. Так, наприклад, вправи на сприймання слухом проходять успішніше в умовах не тільки тиші, але й темряви. Для виховання відчуттів взагалі, при вправах тактильних, термічних, баричних, стереогностичних, педагог рекомендувала зав'язувати дитині очі. Нормальній дитині цей прийом допомагає зосередитися, поляризувати свою увагу. Зав'язування очей зацікавлює дитину, вона залишається задоволеною собою у разі правильної відповіді. Вплив таких ігор на розумово відсталих дітей має інший характер. Розумово відсталі діти нерідко із зав'язаними очима засинають або виконують мимовільні рухи. Вони звертають увагу на саму пов'язку і перетворюють вправу в шумну гру, без будь-якої мети. В цьому разі потрібно пояснити дитині, для чого їй зав'язують очі [105].

Педагог зауважувала, що при виконанні будь-якого завдання важливого значення набуває свобода та робота самої дитини, а не робота та допомога вчителя. Головна задача вчителя – направляти психічну діяльність і фізичний розвиток. Тоді дитина може самовдосконалювати власні сили. Те ж саме можна сказати і про виховання відчуттів. Педагог вбачала дві основні мети сенсомоторного виховання: біологічну і соціальну. На її думку, з біологічної точки зору вправи на розвиток сенсорики та моторики полегшують природній розвиток особистості, а з соціальної – готують дитину до життя в оточуючому середовищі. Отже, виховання відчуттів у дітей, на думку М. Монтесорі, проходить дві фази:

1. Сприяння природному психофізичному розвитку дитини. Педагог вважала сенсомоторне виховання фізіологічним, оскільки воно сприяє розвитку психіки, удосконалює органи чуття, проєктивні та асоціативні нервові шляхи.

2. Пристосування індивіда до середовища. Сенсомоторні

вправи розвивають індивідуальність дитини, вміння самотійно мислити, спостерігати за середовищем, розуміти та правильно використовувати те, що її оточує.

Розроблені М. Монтесорі спеціальні вправи для виховання сенсорної культури в дітей, як вважав І. Єременко, допомагають подолати лише недоліки їх чуттєвої сфери і ніяк не впливають на розвиток мислення [62]. На нашу думку, важливим є те, щоб виховання зорової, слухової, тактильної, нюхової, смакової та іншої чуттєвості було пов'язано з інтересами та життєвими потребами дитини, з процесом і результатами діяльності. Тоді діти із задоволенням вчать диференціювати, класифікувати предмети за різноманітними ознаками. Відчуття, сприймання є основою розвитку різних психічних процесів, у тому числі й мислення.

Сенсомоторне виховання, як зауважувала М. Монтесорі, є основою для розвитку мислення через розширення поля сприймання: „Процеси розрізнення, групування і позначення зовнішніх предметів на основі встановленого у розумі міцного порядку і складають мислення...” [112; 42].

На сьогоднішній день матеріали для сенсорного розвитку, розроблені М. Монтесорі, більш удосконалені. З ними можна проводити різноманітні ігри [95]. Основні групи сенсорних матеріалів, відповідно до сучасної класифікації, запропоновані Міжнародною асоціацією Монтесорі такі:

1) матеріали для розвитку зору, які поділяються на наступні підгрупи:

- матеріали для розрізнення розмірів і розвитку окоміру: циліндри-втулки, рожева башта, коричнева драбина, червоні штанги;
- матеріали для розрізнення кольорів і їх відтінків: кольорові таблички (ящики 1-4);
- матеріали для розрізнення форми плоских фігур:

„геометричний комод”;

– матеріали для розрізнення розмірів і форми плоских фігур та просторових тіл: „біологічний комод”, конструктивні трикутники (5 ящиків), декономічний квадрат або таблиця Піфагора, накладні геометричні фігури, кольорові циліндри, біноміальний і триноміальний куби;

2) матеріали для розвитку дотику: дошки для обшупування А, В і С, шершаві таблички, скринька з кусочками тканини;

3) матеріали для розвитку слуху: шумові коробочки, дзвіночки;

4) матеріали для розрізнення ваги (баричного відчуття): таблички з різних порід дерева або вагові таблички;

5) матеріали для розвитку відчуття тепла: термічні баночки, теплові таблички;

6) матеріали для розвитку нюху: коробочки із запахами;

7) матеріали для розвитку смаку: смакові баночки;

8) матеріали для розвитку стереогностичного відчуття: геометричні тіла, сортування, чарівний мішечок.

У вітчизняній педагогіці та дефектології тривалий час вважали, що вправи із сенсорними матеріалами за методом М. Монтесорі – це просте тренування органів чуття, що веде лише до зниження порогів чуттєвості дітей. Так, Г. Дульнев вбачає у системі М. Монтесорі єдине джерело саморозвитку дитини – чуттєве пізнання [45]. Однак значення сенсомоторного виховання за методикою М. Монтесорі полягає не лише в цьому. Воно передбачає оволодіння новими засобами предметно-пізнавальної діяльності. На початку роботи з матеріалом педагог демонструє дитині способи та прийоми визначення будь-якої властивості предмета: розрізнення, зіставлення, порівняння, встановлення відношень. У подальшому, в процесі виконання вправ із матеріалами, дитина оволодіває спочатку продемонстрованими засобами пізнання, а далі або

з допомогою вчителя, або самотійно, засвоює й інші способи діяльності.

На думку Х. Замського, М. Монтессорі та інші вітчизняні олігофренопедагоги початку ХХ століття, використовуючи розроблену Е. Сегеном систему виховання розумово відсталих, переробили її у систему формальних вправ, яка отримала назву психічної ортопедії і сенсомоторної культури, та яка була відірвана від навчальної і трудової діяльності [69]. Цю думку розвіює сама М. Монтессорі: „Якщо ми захочемо шляхом виховання підготувати людину до практичного життя і обмежимося тільки психомоторними вправами, то ми упустимо головну мету виховання – привести людину в пряме спілкування із зовнішнім світом” [105; 204]. Педагог також надавала особливого значення господарським заняттям, садівництву, ручній праці в навчально-виховному процесі. Зазначимо, що М. Монтессорі, розробила та впровадила різноманітні дидактичні матеріали, що сприяють всебічному розвитку дитини, вирізвивши в методі Е. Сегена провідну роль духовного моменту. На її думку, педагог повинен уміти знайти в душі дитини людину, яка в ній дримає, й бути каталізатором процесу виховання або його помічником.

Існує думка, що сенсорне виховання за методикою М. Монтессорі не сприяє розвитку сенсорних еталонів; що ознайомлення з властивостями предметів та явищ оточуючої дійсності проводиться лише з метою тренування відчуттів [143]. Ми не солідарні з такою думкою, оскільки відомо, що тільки використовуючи отримані уявлення про властивості предметів і засвоєння способів дій у практичній діяльності, ці властивості починають відігравати роль еталонних. Так, Л. Венгер слушно зауважує, що для засвоєння дітьми сенсорних еталонів недостатньо тільки ознайомлення з ними. Властивості предметів і відношення можуть стати еталонними лише в процесі їх використання для

обстеження

різноманітних предметів і явищ дійсності [18]. За методикою М. Монтессорі, після того, коли дитина засвоїла зразок

раціональної діяльності з дидактичними матеріалами, а також властивості предметів та способи дії з ними, вона закріплює одержані знання у процесі виконання вправ у реальному житті. Тому, з нашого погляду, у системі М. Монтессорі дійсно створюються відповідні умови для розвитку сенсорних еталонів.

Марія Монтессорі акцентувала увагу на тому, що сенсорне виховання тісно пов'язане з розвитком уяви, творчості, естетичним та моральним вихованням. За допомогою

сенсорного виховання у дітей розвивається здатність сприймати дійсність, уміння зосереджувати свою увагу на дрібних деталях різноманітних предметів, і це стає матеріалом для розвитку уяви. Навчившись відчувати, враховуючи найтонші відмінності у стимулах, дитина може сприймати красу оточуючого у всій її гармонії і насолоджуватися цим [112]. Робота із сенсорними матеріалами сприяє збагаченню словникового запасу, так як вчитель постійно вводить нові поняття, що відображають властивості предметів, а також впливає на розвиток інтелекту дитини. Тому сенсорне виховання є базою для вивчення математики та мови.

Ідеї сенсомоторного виховання М. Монтессорі підтримували Ю. Фаусек, О. Тіхеєва, А. Усова, Н. Сакуліна та інші педагоги. Так, Ю. Фаусек, пропагуючи та використовуючи елементи системи М. Монтессорі, змінила позицію та роль дорослого в процесі навчання та виховання. На її погляд, педагог повинен більше приділяти уваги дітям, спрямовувати їх діяльність. Вона також удосконалила використання

ігрових прийомів, запропонованих М. Монтессорі [174].

Методика сенсомоторного виховання, як зазначала

О. Тіхєєва, повинна забезпечувати загальний розвиток дитини, тому педагог урізноманітнила використання дидактичних матеріалів. Вона підтримувала ідею М. Монтессорі про те, що для пізнання різноманітних властивостей предметів слід використовувати природний матеріал. На її думку, це дає змогу, поєднати діяльність дітей з „абстрактним і природним матеріалом” та ідеї автодидактизму з використанням ігрової діяльності [168].

Іntenсивно розробляли питання сенсорного виховання А. Запорожець та А. Усова. Вони зауважували, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з основних напрямів дошкільної педагогіки [147]. Дослідники зазначали, що важливою умовою сенсорного виховання дітей є ознайомлення їх із сенсорними ознаками предметів у процесі різних видів діяльності – продуктивних, використання дидактичних матеріалів у самостійній ігровій діяльності, а також закріплення отриманих уявлень та знань у повсякденному житті.

Найбільшу популярність та визнання ідеї сенсорного виховання М. Монтессорі отримали у 60-70-х роках. Вони знайшли втілення в змісті сенсорного виховання Л. Венгера. Науковці та практики В. Аванесова, Л. Венгер, А. Запорожець, О. Пілюгіна, Н. Сакуліна, Л. Усова, розробляючи сучасну систему сенсорного виховання, визначили задачі, зміст, форми та методи його реалізації в практиці дошкільного виховання. Важливе значення в сенсорному вихованні, на думку педагогів, відіграє формування у дітей уявлень про сенсорні еталони – загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів.

Велику увагу сенсомоторному вихованню розумово відсталих дітей приділяли дефектологи. Так, у своїх дослідженнях французькі вчені М. Дюбост та К. Колер довели, що недоліки моторики в розумово відсталих дітей

проявляються в уповільненні рухів, незграбності, а також у нерівномірному характері рухів, обумовлених нестійкістю уваги. На думку Н. Вайзмана, порушення праксису в розумово відсталих дітей обумовлено недорозвитком рухових систем мозку. Дослідження Р. Бабенкової показують, що для розумово відсталої дитини найбільш складним є диференціація рухів, швидкість і плавність їх виконання, переключення з одного руху на інший, що, в свою чергу, залежить від патологічного виміру тону м'язів [16].

У дітей-олігофренів, зазначають М. Певзнер і К. Лебединська, спостерігається значний недорозвиток всієї особистості, що супроводжується дефектами моторики. Моторика таких дітей характеризується стереотипністю і загальмованістю. На їх думку, такі порушення виникають при дифузному ураженні кори головного мозку, у поєднанні з порушенням лобних систем [170], [120].

Відомі вітчизняні дефектологи Ф. Новік, Н. Кузміна, О. Граборов відмічали, що інтелектуальна неповноцінність у розумово відсталих дітей супроводжується порушенням сенсомоторних механізмів. Це проявляється у порушенні координації, в'ялості, скованості та хаотичності рухів. Їх дослідження показали, що сприймання розумово відсталих дітей відрізняється поверховістю, неповнотою і недостатньою тривалістю, що впливає на розвиток уваги та пам'яті [33]. Тому вони рекомендували в процесі навчання використовувати вправи, спрямовані на розвиток та удосконалення нервово-м'язового апарату. На перших етапах своєї діяльності А. Граборов спирався на систему М. Монтесорі, яку з часом видозмінив. У навчання він ввів активніші компоненти й соціально значущі елементи, такі як гра, ручна праця, предметне навчання, екскурсії.

Вчений Л. Виготський у своїх роботах підкреслював, що важливо навчити розумово відсталу дитину не тільки сприймати дотиком, нюхати, слухати і бачити, але й

користуватися своїми органами чуття, керувати ними, розумно використовувати за власним бажанням. Разом із тим він попереджав, що виховання не повинно спиратися тільки на вироблення автоматично, рефлекторно діючих навиків [23].

У розумово відсталих дітей, зазначає С. Рубінштейн, відчуття і сприймання формуються повільно і мають свої особливості та недоліки. Цей симптом впливає на весь психічний розвиток [140].

Уповільненість та звуженість обсягу зорового сприймання доведені К. Вересотською та М. Нудельман. Вивчаючи обсяг сприймання, науковці помітили, що нормальні діти сприймають об'єкт відразу, а розумово відсталі – уповільнено. Це утруднює їх орієнтування у навколишньому середовищі [157]. Цієї ж думки дотримуються І. Соловйов і Е. Євлахова, які також вказують на те, що розумово відсталі діти не бачать зв'язків і відношень між об'єктами. Великі труднощі в них виникають при впізнанні предметів. Розумово відсталим дітям важко зберегти в пам'яті предмети, що сприймалися раніше. Ця особливість ускладнює орієнтування у просторовому положенні предметів [150].

Розпізнавання об'ємних і контурно виконаних предметів шляхом обмацування проходить гірше, ніж у нормі, що викликає труднощі при будь-якій діяльності, зазначає Ж. Шиф. Ці особливості сприймання призводять до поганої координації рухів. Недиференційованість м'язових відчуттів спостерігається при невдалих спробах порівняти предмети за вагою руками [118].

Питання трудового навчання дітей з розумовою відсталістю давно викликали інтерес у багатьох дефектологів, які різнобічно вивчили не тільки зміст цього предмету, але й взаємозв'язок трудової діяльності з розумовим розвитком (Е. Сеген, Ж. Демор, М. Монтессорі, В.П. Кащенко, О.М. Грабров та ін.). У дослідженнях вчені вказували на значний

корекційно-розвивальний вплив праці на загальний, і зокрема фізичний, сенсорний розвиток дітей.

Особливо цінними у цьому аспекті стали дослідження Б.І. Пінського, Г.М. Мерсіянової, В.І. Бондаря та ін., які підтвердили, що навчання дітей трудовим діям і навичкам ускладнюється деякими особливостями пізнавальної діяльності, без урахування яких опанування новими рухами стає неможливим. Водночас вчені переконливо доводять, що навіть елементарна праця здійснює вплив як на розвиток моторики дітей, так і на розвиток інтелекту. У цьому зв'язку ручна праця в молодшому дошкільному віці виконує кілька функцій. По-перше, вона є важливим засобом психічного розвитку, формування особистісних якостей, по-друге – праця є неоціненним засобом корекції моторики, фізичного розвитку в цілому. Нарешті, праця виступає як метод пізнання дитиною цілої низки явищ дійсності, як сфера використання пізнаного і критерій його істинності.

Таким чином, особливості зорових, слухових, тактильних, кінестетичних, нюхових, смакових сприймань у дітей із порушенням інтелектуального розвитку, а також ускладнення аналізу та синтезу того, що сприймається, заважають створенню адекватного орієнтування в оточуючому середовищі та встановленню найбільш повних зв'язків і відношень між об'єктами реального світу.

На думку В. Петрової, вказані особливості сприймання компенсуються у процесі навчання та виховання. Поступово відбувається удосконалення, розвиток відчуттів і сприймань. Полегшує цей процес удосконалення дій з предметами [124]. Дослідник Є. Соколова зазначає, що сприймання залежить від структури діяльності, що реалізується суб'єктом. Діяльність повинна бути різноманітною. Відсутність урізноманітнення в активності призводить до примітивізації сприймання [118].

У процесі розвитку сенсорних здібностей у дітей, як доводять психологи та педагоги, основним є навчання їх

різноманітними способами проводити обстеження предметів, переносити засвоєнні способи дій у нові умови, на нові предмети. Це дає дітям змогу в подальшому самостійно ознайомлюватися з властивостями нових предметів і явищ оточуючої дійсності [127].

Отже, сенсомоторний розвиток дітей із порушенням інтелектуального розвитку має важливе значення у навчально-виховному процесі. Питання організації сенсомоторного виховання таких дітей залишається актуальним. На нашу думку, для повноцінного розвитку розумово відсталих дітей слід використовувати вправи, запропоновані М. Монтесорі. Вони сприяють розвитку органів чуття та м'язів. Виховання відчуттів за методикою М. Монтесорі робить дітей спостережливими, допомагає пристосуватися до сучасної цивілізації і готує до практичного життя. Засвоївши сенсорну культуру, діти мають змогу наблизитися до сприймання світу в всьому його різномаятті.

Контрольні питання і завдання:

1. Розкрийте поняття: "сенсомоторний розвиток", "сенсорні еталони". Яке місце посідає сенсомоторне виховання дітей з порушенням інтелекту в навчально-виховному процесі?
2. Хто з відомих лікарів вперше розробив методики сенсорного розвитку дітей із порушенням інтелекту?
3. Розкрийте провідні принципи сенсорного виховання, розроблені Ж. Ітаром і Е. Сегеном. Як вони вплинули на створення Марією Монтесорі методики сенсомоторного розвитку дітей?
4. Охарактеризуйте принципи і методи лікувальної педагогіки німецьких олігофренопедагогів Р. Вайса та Б. Меннеля.
5. Яких провідних ідей і принципів дотримувалися французькі вчені Ж. Філіпп і Г. Поль-Бонкур при створенні лікувальної системи виховання розумово

відсталих дітей?

6. Наведіть основні педагогічні погляди розвитку дитини О. Декролі та Ж. Демора.
7. Охарактеризуйте систему сенсомоторного виховання М. Монтесорі.
8. Які вправи М. Монтесорі використовувала для сенсорного та моторного розвитку розумово відсталих дітей? Наведіть приклади.

2.2. Ефект „виховного простору” Марії Монтесорі як педагогічний прийом

Повноцінний психічний і фізичний розвиток дитини можливий лише при створенні оптимальних умов для її розвитку, самореалізації та самовдосконалення, надання дитині права вибору. Одне з найважливіших соціальних замовлень сучасної освіти – це виховання особистості як свідомого, активного суб’єкта. Основною характеристикою людини, як живої соціальної системи, є її відкритість, неможливість існування поза безперервної взаємодії з іншою системою – навколишнім середовищем.

Середовище – це сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність певного організму; це її оточення, коло, обшар. Вплив середовища на людину не однобічний: це система „середовище – людина”, „людина – середовище”. Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів та функцій людини, які пов’язані з середовищем. Водночас високий рівень розвитку психічних процесів дозволяє людині цілеспрямовано впливати на середовище і змінювати його. Тому, одним із основних завдань педагога є стимулювання людської індивідуальності, створення середовища, яке б допомагало розвитку дитини.

Працюючи з розумово відсталими дітьми, М. Монте-

сорі звертала в першу чергу увагу на оточуюче середовище, в якому знаходилися діти. Педагог зазначила, що воно повинно сприяти розвитку дітей, відповідати потребам їх діяльності, стати засобом самовиховання [112].

На думку М. Монтесорі, середовище, в якому виховуються діти, повинно стимулювати учнів до діяльності, підтримувати їх у навчально-виховному процесі. Як зазначає Т. Михальчук, у виховному середовищі мають панувати свобода, порядок, реальність, природність, естетичність, Монтесорі-матеріали. Це допоможе дітям упорядкувати свої знання про оточуючий світ, що в подальшому сприятиме кращому засвоєнню знань та умінь [102].

Педагог вважала, що при підготовці приміщення, в якому навчаються діти, потрібно дотримуватися основних спеціальних принципів: гігієни психіки та гігієни фізичного виховання. Ці принципи передбачають збільшення розмірів класів для вільного пересування дітей, що необхідно для їх гармонійного розвитку. „Наш метод порвав із старими традиціями: він знищив лаву, тому що дитина не повинна більше сидіти нерухомо і пасивно слухати уроки вчителя; він знищив кафедру, тому що вчитель не повинен більше давати колективних уроків, що було звичним при старих системах. У цій зовнішній зміні проявляється глибокий переворот, сенс якого в тому, щоб надати дитині свободу діяти відповідно її природним здібностям, не зобов'язуючи її будь-якими обов'язками або програмами, правилами, які виходять із принципів, встановлених традиційно в старих шкільних поняттях”, – писала М. Монтесорі [110; 28].

Дитина, на думку педагога, розвивається у русі та діяльності, тому робота з дітьми повинна будуватися так, щоб вони навчилися координувати свої рухи. Для цього потрібно підготувати „виховний простір”, який би сприяв активності дитини, спонукав до діяльності, збуджував інтерес до пізнання нового, невідомого, забезпечував

індивідуальний розвиток дитини. Простір, в якому виховується дитина, зазначала М. Монтесорі, повинен пропонувати великий вибір мотивацій, що підштовхує її до діяльності й провокує набуття власного досвіду.

Обмеження кількості меблів у приміщенні – перше правило гігієни психіки та гігієни тіла. В ідеалі, на думку педагога, клас „психічного розвитку” повинен бути вдвічі більшим від класу „фізичного розвитку”. Тому, М. Монтесорі запропонувала легкі, красиві меблі, які можна пересувати, низькі шафи, на яких би знаходилися спеціально підготовлені дидактичні матеріали. Вона писала: „Предмети, що оточують дітей, повинні відповідати росту й силі дітей: легкі меблі, щоб діти могли їх легко переставляти, низькі шафи, замки, які легко відкриваються, ящики, які легко висувуються, легкі двері, які дитина може легко відкрити чи закрити... – ось яка обстановка схиляє до активності” [106; 122-127].

Важливого значення М. Монтесорі надавала естетичному оформленню приміщення, в якому повинні бути кімнатні рослини, „живі” куточки з домашніми тваринами. Педагог вважала, що, доглядаючи за рослинами та тваринами, діти спостерігатимуть за природою, вступатимуть у співробітництво з нею та із задоволенням будуть відвідувати місце навчання. Педагог зауважувала: „Дуже важливо, щоб шкільні меблі та оснащення були красиві й естетично оформлені. Красота тут не в прикрасах і розкоші, а в гармонії ліній й кольорів, у простоті...” [112; 59]. На думку педагога, це дасть змогу сформувати в дітей почуття прекрасного, виховати духовну витонченість.

Так, в одному із „Будинків дитини”, названого на честь маркізи Карло Гуерієрі Гонзага, М. Монтесорі вивчала питання про „художню” обстановку. Вона писала, що кожен куточок країни, в якій ми живемо, приховує у собі скарб місцевого мистецтва, тому важливо при створенні виховного середовища враховувати художні традиції,

декоративні мотиви даної місцевості. Це сприятиме розвитку духовної витонченості, збагаченню „виховною модою”, що прикрасить життя не тільки дітей, а й сучасного суспільства. Педагог слушно підмітила, що: „Краса підсилює концентрацію думки і освіжає у хвилини духовної стомленості... Людина повинна жити в художній обстановці, і якщо школа хоче стати „лабораторією для спостереження людського життя”, в її стінах необхідно зібрати все красиве...” [112; 59].

Естетично оформлене приміщення, речі, які знаходяться у ньому, поступово стають „виховним матеріалом”. Це такі, наприклад, як скляний посуд, тарілочки, крижкі дидактичні матеріали. Педагог називала такі речі „донощиками”, тому що вони нагадували дітям про грубі, безладні, недисципліновані рухи. Працюючи з такими матеріалами, дитина вчиться керувати собою, привчає сама себе до дисципліни. У такому оточенні перед нею постає питання про самоуправління, вона сама починає обережно поводитися з речами, не зачіпати їх, не ламати й поступово вчиться вільно керувати своїми рухами, стає господарем самої себе. У такий же спосіб дитина привчається не псувати красивих речей, що оточують її, прикрашають її життя. Цей процес відбувається і в душі дитини, коли, звикнувши до тиші, вона намагається не шуміти. Так дитина самовдосконалюється як особистість.

Марія Монтессорі запропонувала замінити звичайні уроки безпосередньою діяльністю самої дитини, хоча для цієї діяльності потрібний зовнішній матеріал, за допомогою якого вона може проявлятися у відповідному середовищі. Такі матеріали були накопичені італійським педагогом впродовж тривалої роботи з розумово відсталими дітьми та з опорою на матеріали Е. Сегена. Цікаві, естетично оформлені, з усіма складовими частинами матеріали сприяли розумовому розвитку дітей. Ці матеріали не є навчальними в загальноприйнятому розумінні, за

допомогою них, вільно вибираючи, користуючись ними, дитина вчиться упорядковувати свої хаотичні враження про оточуючий світ.

Монтессорі-матеріали Н. Прибильська називає автодидактичними або самонавчальними. У ході самостійної роботи з матеріалами відбувається процес саморозвитку в побудові дитиною самої себе через відповідний віку розвиток моторики й сенсорики. Тому важливо, щоб матеріали відповідали внутрішнім потребам дитини, зацікавлювали, приваблювали, стимулювали до діяльності [133].

Існує декілька вимог до матеріалів у „виховному просторі”:

1. Матеріали за доступністю, структурою, логічною послідовністю мають відповідати сензитивному періоду розвитку дитини. Це сприяє розвитку органів чуття, за допомогою яких дитина пізнає оточуючий світ, пізнанню свого тіла, вдосконаленню координації рухів, збагаченню світогляду.

2. Кількість матеріалів має бути обмежена, їх не повинно бути багато, і бажано в одному екземплярі.

3. Матеріали мають бути естетично оформлені, привабливі, цікаві, схилити до діяльності, сприяти розвитку самостійності. М. Монтессорі зазначала, що дитину слід оточувати гарними речами з метою естетичного розвитку та підвищення мотивації самостійної роботи з цими речами.

4. Матеріали повинні ділитися відповідно до сфер відчуттів та умінь і розміщатися у відповідних зонах. Педагог вважала, що для кращого засвоєння складнішої інформації дитина спочатку повинна засвоїти кожен окремо.

5. Матеріали мають бути розроблені від простого до складного, від конкретного до абстрактного. Для засвоєння різноманітних знань і умінь пропонуються матеріали різної складності, які пізніше утворюють одне ціле. Коли дитина

засвоює знання та без труднощів справляється з роботою, тоді вона переходить до вищого ступеня складності.

6. Матеріали мають передбачати „контроль помилок”, щоб дитина могла помітити свої недоліки в роботі і виправитись. Контроль може бути:

- механічний, коли в процесі будь-якої діяльності, або виконуючи роботу з матеріалом, дитина сама помічає помилку;
- візуальний, коли при виконанні роботи спостерігається невідповідність парних ознак, порушення гармонії ряду, або використовуються контрольні картки;
- контроль вчителем.

7. Матеріали мають сприяти тренуванню зору, слуху, розвитку загальної та дрібної моторики, психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення, уяви, волі, розвитку мовлення, що є необхідним для повноцінного інтелектуального розвитку дитини.

8. Матеріали мають пробуджувати активність, самостійність, творчість, відповідати потребам діяльності дитини [133].

Чимало педагогів, які не мають досвіду роботи за системою М. Монтесорі, вважають, що цей метод складається перш за все з дорогих матеріалів, для роботи з якими потрібне спеціальне навчання. Однак, головне – не дидактичні матеріали, а підготовлене середовище як для соціального і біологічного розвитку дитини, так і для інтелектуального. Для створення оточуючого середовища, за М. Монтесорі, не обов'язково мати повний комплект дидактичних матеріалів.

Для проведення групових занять на підлозі в класі-Монтесорі є жовта лінія – один із символів Монтесорі-педагогіки. Педагог почала використовувати жовту лінію, яка мала вигляд еліпсу діаметром 4м, під час перебування в Індії. На її думку, така лінія допомагає об'єднувати дітей

класу в єдиний колектив на основі космічної медитації. Сьогодні жовта лінія у класі-Монтессорі може мати різні розміри, в залежності від розмірів приміщення, та функції вона виконує ті ж самі. У класі-Монтессорі має бути великий килим, де також проводяться як групові, так і індивідуальні заняття й невеликі килимки для індивідуальної роботи з матеріалами.

„Виховний простір” поділений на зони, в яких розміщено відповідні матеріали: зона практичного життя, сенсорики, математики, граматична зона, космічна зона, зона відпочинку, художня зона, зона розвиваючих ігор.

Важливо використовувати в процесі навчання та виховання дітей із порушенням інтелектуального розвитку вправи *практичного життя*. Їх поділяють на п'ять основних груп.

До першої групи відносяться підготовчі вправи, спрямовані на розвиток контролю та координації рухів, які допомагають дитині набути початкових навичок, необхідних для перебування в групі дитячого садка чи в класі школи. Дитину ознайомлюють з оточуючою обстановкою, предметами, меблями в приміщенні.

До другої групи відносяться вправи, спрямовані на розвиток навичок самообслуговування. Це такі, наприклад, як миття рук, зав'язування бантів, шнурків, уміння застебнути гудзики, догляд за одягом та інші. Виконуючи ці вправи, у дітей розвиваються навички самообслуговування, вони поступово стають самостійними.

До третьої групи відносяться вправи, спрямовані на те, щоб навчити дітей доглядати за середовищем, в якому вони знаходяться. Приміщення має бути чистим, можна його прикрасити картинами, малюнками дітей. Для цього дітей вчать підмітати та мити підлогу, протирати пил, прасувати, а також робити букети з квітів та виконувати інші види діяльності. Працюючи в „Будинку дитини”, М. Монтессорі помітила, що паралельно з навчанням, виконуючи „домашні

обов'язки”, діти стають надзвичайно спокійними, проникаючи почуттям власної гідності. В такій обстановці вони поступово удосконалюють свої рухи, набувають грації і вправності.

До четвертої групи відносяться вправи, спрямовані на засвоєння культури поведінки в колективі. Беручи активну участь у різноманітних іграх, бесідах, діалогах, діти ознайомлюються із загальноприйнятими правилами спілкування з дорослими та однолітками, засвоюють культуру мовлення, основи етикету. Вони вчаться уважно вислуховувати співбесідника, правильно задавати питання та з повагою ставитися до думки інших. Діти стають ввічливими, набувають навичок позитивної соціальної поведінки.

До п'ятої групи відносяться вправи на розвиток рухових навичок: „ходіння по жовтій лінії” та „вправи у тиші”. За допомогою цих вправ у дітей розвивається координація рухів, уміння керувати собою, своїми рухами, уміння виконувати різноманітну діяльність, діти вчаться не заважати один одному [221].

Складовими практичної зони можуть бути: мистецька зона, в якій діти мають змогу творчо розвиватися; зелена зона, де вони вчаться доглядати за кімнатними рослинами та тваринами й інші.

У *сенсорній зоні* містяться матеріали для розвитку сенсорних уявлень, робота з якими потребує чимало рухів і простору. Сенсорний розвиток розумово відсталого дитини є складовою її інтелектуального розвитку. Педагог виділила матеріали для розвитку тактильного, термічного, баричного, стереогностичного сприйняття, сприйняття смаку, нюху, зору, слуху, згадані раніше. За допомогою цих матеріалів у дітей формуються уявлення про зовнішні властивості предметів: їхню форму, колір, величину, положення у просторі, а також запах і смак.

Зонами інтелектуального розвитку є граматична,

математична та космічна. Тут діти багато пишуть, читають, рахують, спостерігають, розглядають.

У *математичній зоні* розміщені матеріали та дидактичні ігри для ознайомлення з числами від 0 до 10, матеріали для введення в десяткову систему числення, на ознайомлення з основними арифметичними діями, рахунком у межах 1000, на запам'ятовування таблиць додавання, віднімання, множення та ділення.

У *граматичній зоні* розміщені матеріали для навчання читання, основам граматики та розвитку мовлення: літери з шорсткого паперу, руховий алфавіт та інші. Різноманітні ігри-розмови та ігри-запитання сприяють не тільки розвитку мовлення дитини з порушенням інтелекту, але й розвивають уяву, мислення. Як відомо, мислення і мовлення тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Дитина самостійно вчиться складати історії, упорядковувати свої думки і давати логічні зв'язні відповіді.

У *космічній зоні* знаходяться дидактичні матеріали з географії, геології, зоології, історії, астрономії, за допомогою яких у дітей формуються уявлення про Світ та місце людини в ньому.

У найзатишнішому куточку класу створюється *зона відпочинку* та бібліотеки, де знаходяться стелажі з книгами, фотоальбом класу, розвивальні ігри.

Створення відповідного середовища є одним із завдань вчителя. Роль учителя у створенні „виховного простору” М. Монтесорі вбачала в тому, що:

- він повинен бути уважним спостерігачем за природнім розвитком дітей;
- допомагати дитині зорієнтуватися у цьому середовищі;
- навчати правильно користуватися предметами, матеріалами;
- надавати свободу у виборі й виконанні роботи, тобто залучати до активного життя у даному середовищі;
- спрямовувати діяльність дітей на збереження

оточуючих речей у даному середовищі;

– дотримуватися одного стилю, національного колориту країни, в якій живе дитина [200].

Уміючи помічати, в яких умовах діти можуть вільно виражати себе, проявляти свої потреби та почуття, вчитель може підготувати „виховний простір”, який відповідатиме потребам розвитку дітей та сприятиме зовнішньому прояву природного їх характеру. При цьому важливо пам’ятати про почуття міри, гармонії і рівноваги.

Основне завдання вчителя у класі-Монтессорі, вважає Н. Кравець, – підготувати таке оточення, в якому б діти відчували себе комфортно, безпечно й поступово набували незалежності від дорослих [85]. Учитель допомагає дітям бути автономними, самостійними, незалежними в своїх діях, організовує діяльність учнів за правилами, які є обов’язковими для всіх, надає всьому, що відбувається в класі, позитивного акценту, проте завжди знаходиться трохи позаду учня.

Отже, основним при організації „виховного простору” є свобода вибору та привабливість підготовленого середовища. Діти вільні у виборі своєї діяльності. Ця діяльність дитини і є процесом пізнання, що базується на внутрішньому імпульсі. Однак свобода не означає вседозволеності. Окремі педагоги вважають, що дітям у класі-Монтессорі надана повна свобода, яка веде до хаосу. Це не так. Теорію свободи дитини М. Монтессорі визначила не як хаос, а як організовану за чіткими правилами діяльність дитячого колективу. Педагог говорила, що коли ми бажаємо мати в школі наукову педагогіку, то школа повинна відкривати простір вільним і природним проявам особистості дитини [105].

Досвідом своєї роботи М. Монтессорі довела, що в кожній дитині існує свій природний внутрішній потенціал, який може розвинути лише у взаємодії з навколишнім середовищем та за наявності свободи. „Основним початком

наукової педагогіки повинна бути свобода учня – така свобода, яка б полегшила розвиток індивідуальних, безпосередніх проявів природи дитини” [105; 44].

Основною метою нової наукової педагогіки повинно бути вивчення особистості, і це вивчення полягає в спостереженні над вільними дітьми. Педагогічний метод спостереження має у своїй основі свободу дитини, а свобода є діяльність. Свобода дитини в класній кімнаті-Монтессорі виявляється через розвиток внутрішнього порядку. За М. Монтессорі, свобода має свої ліміти, і вона необхідна для формування самодисципліни, що відбувається лише в процесі

діяльності, роблячи дитину автономною. Результатом роботи є вміння дитини користуватися наданою свободою.

Основний принцип свободи – дисципліна. Як визначає М. Монтессорі, дисципліна повинна бути діяльною, активною. Дисциплінована людина – це та, яка вміє володіти собою і вміє співвідносити свою поведінку з правилами життя, тобто виявляти самоконтроль. „Відповідно, ми повинні приборкувати в дитині все, що ображає та неприємно діє на інших, або, що носить характер грубого і нечемного вчинку. Але все інше – кожен прояв, що має корисну мету, не тільки повинно бути дозволеним, але й повинно стати об’єктом спостереження для вихователя” [110; 41].

У розумінні М. Монтессорі, поняття дисципліни і волі тісно пов’язані між собою, зазначає О. Хілтунен. Так, воля – це внутрішня дисципліна, що природно розвивається, а дисципліна – це внутрішня здатність володіти собою. І дисципліна, і воля закладені в дитині природою. Дорослий повинен створювати умови, в яких би ці здібності розвивалися гармонійно. Тому метою виховання є дисциплінованість заради діяльності, заради праці, для добра, а не заради нерухомості, пасивності.

Про свободу дитини в навчанні неможливо говорити

поза її незалежністю, вважає Н. Кравець. Для того, щоб розвиватися фізично та інтелектуально, дитині необхідно відчувати себе вільною. Педагогічна діяльність, щоб стати ефективною, має спрямовуватись на оволодіння дітьми навичок та вмінь, які б допомогли їм набутти відчуття власної незалежності [85].

У процесі навчання за системою М. Монтесорі, бути незалежними дітям допомагає оточуюче середовище. Учні самостійно обирають собі роботу залежно від внутрішньої потреби та сензитивного періоду, самостійно визначають місце для роботи. У процесі виконання обраної роботи в дитини формується відчуття відповідальності, вміння обмірковувати свої дії та їх впорядкованість. На уроці можна спостерігати незалежність дітей у всіх зонах класу, тільки на різних етапах формування. З часом діти не так часто звертаються за допомогою до вчителя.

На думку М. Монтесорі, якщо одна з цих умов – свобода або спеціально створене виховне середовище – відсутні, то дитячий потенціал не розкривається повністю, і розвиток особистості не досягне належного рівня. Підготовлене середовище, атмосфера в класі, при яких дитина може вільно вибирати цікаві для неї завдання, привабливі матеріали, наявність у групі (класі) дітей різного віку для стимулювання соціального розвитку – все це створює ідеальні умови для процесу самобудови дитини.

Педагог вбачала мету в тому, щоб діти ставали відповідальними і незалежними, почували себе впевненими і були компетентними, тому в класі-Монтесорі немає елементів заохочення та покарання, змагання між дітьми, бо саме ці поняття суперечать духу свободи. Вона писала: „У кожного є своя спеціальна схильність, своє особливе призначення, можливо скромне, але без сумнівів корисне. Система нагород може відвернути особистість від її призначення. Може заставити її вибрати невірний шлях, і вся

робота людини зіб'ється в сторону, зведеться до нуля" [105; 41]. І продовжує: „Що ж стосується покарання, то душа нормальної людини удосконалюється шляхом вільного розвитку, покарання ж, як його зазвичай розуміють, завжди є форма пригнічення, репресії. Воно матиме результати в приміненні лише до тих нікчемних натур, які виростають у злі; але таких небагато, і соціальний прогрес не ними визначається" [105; 42].

На думку М. Сорокової, при підготовці середовища в класі-Монтессорі потрібно враховувати наступні аспекти: приміщення взагалі; приміщення як місце роботи; приміщення як громадське місце. Науковець розглянула їх окремо [154].

Вимоги до приміщення взагалі аналогічні тим, які створюються у звичайному, „традиційному" дитячому дошкільному закладі. Приміщення повинно бути затишним, аби дитина відчувала себе в ньому комфортно, відповідати усім гігієнічним вимогам. Гігієна важлива не тільки як чинник збереження здоров'я дитини, але й з точки зору її виховання. Вона є правилом хорошого тону, і чистота в кімнаті пробуджує дитину підтримувати порядок. „Достатньо такого збільшення розмірів класу, щоб дитина могла вільно рухатися серед меблів”, – зазначала М. Монтессорі. Спираючись на цей вислів, можна визначити, що для розвитку дитини вкрай важлива рухова активність, тому в класі повинно бути достатньо місця для переміщення і роботи, як за столами, так і на підлозі.

Обладнання приміщення як робочого місця, за М. Монтессорі, відрізняється від обладнання „традиційних" дитячих садків. Приміщення поділяють на зони: практичну, сенсорну, мовну, математичну і „космічну”, в яких знаходяться матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв'язках та взаємовпливах. Кожний матеріал пропонується в одному екземплярі, тому діти мають змогу самотійно виконувати

завдання. Якщо з матеріалом хтось працює, дитина повинна чи почекати, чи попрацювати з товаришем. Таким чином, вона вчиться спілкуватися з однолітками, правильно поводити себе в колективі.

При обладнанні приміщення як громадського місця враховується те, що воно призначене для спілкування і взаємодії дітей різного віку (наприклад, від 3-х до 6 років). На думку М. Монтесорі, це допомагає соціальному розвитку дітей у групі. Вільно спілкуючись, діти вчаться допомагати один одному.

При підготовці середовища в Монтесорі-школі та гімназії, дотримуються в основному тих же правил. Змінюються лише матеріали. Прибирають „практичну” і „сенсорну” зони, ускладнюються граматичні та математичні матеріали. З’являється більше спеціальної літератури, словників, довідників, енциклопедій. Замість конкретних предметів дітям пропонують спеціальні картки. В Монтесорі-гімназії „підготовлене середовище” розширюється за рахунок шкільних сільськогосподарських ділянок, майстерень, які допомагають підлітку перейти до „дорослого життя” [152].

Вплив середовища на розвиток особистості розглядав Л. Виготський. Вчений вважав, що джерелом розвитку є середовище, а „не обстановка”. Будь-який елемент середовища по-різному впливає на дитину, а може бути й нейтральним. Таке розуміння значення середовища в психічному розвитку дитини привело Л. Виготського до введення поняття „соціальна ситуація розвитку”. Соціальна ситуація розвитку, за Л. Виготським, – це психічне життя людини на різних етапах її розвитку, це поєднання внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов. Вони є типовими для кожного вікового етапу й обумовлюють динаміку психічного розвитку впродовж відповідного вікового періоду. На думку Л. Виготського, людина залежить від соціальної ситуації розвитку та від інших

людей, які її створюють [22].

Отже, „виховний простір” буде ефективним при дотриманні наступних правил:

- створення доброзичливої атмосфери незалежності від дорослих, що сприяє розвитку самостійності, впевненості в собі;
- дотримання гігієни психіки;
- поєднання гігієни фізичного виховання та вільного руху, що передбачає вільне пересування дітей у приміщенні;
- використання дидактичних матеріалів, які упорядковують сприймання дитиною оточуючого світу, забезпечують більш повне розуміння та засвоєння навчального матеріалу;
- використання „виховних речей-донощиків”, що сприяють розвитку самоуправління, уміння керувати собою;
- забезпечення свободи вибору та її ліміти, що передбачає виховання дисциплінованої дитини й допомагає відкрити у неї задатки, сприяючи природнім проявам особистості;
- доцільного використання елементів заохочення та покарання;
- особливого підходу до естетичного оформлення приміщення, що включає в себе „художню обстановку” і допомагає виробити почуття прекрасного, витончений смак.

Модель дидактично-методичних основ „виховного простору” (за М. Монтессорі) зображена на рис. 1.

Ідеї „виховного простору” М. Монтессорі доцільно використовувати в корекційній роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Розвитку усіх видів діяльності дітей, корекції відхилень вищих психічних функцій і становленню їх особистості сприяє спеціально створене середовище, з врахуванням інтересів і потреб

дітей, вікових та індивідуальних особливостей, задач корекційно-виховного впливу, навчальних програм.

Важливим елементом середовища, що визначає характер розвитку дитини, є свобода. Потреба у свободі сучасними педагогами і психологами визначається як одна з вихідних людських потреб, зазначає А. Гонєєв. Іншими словами, свобода означає послаблення управління, контролю і тиску, надання людині можливості відповідати за свій вибір, вчинки, реалізувати свою цілісність, творчий потенціал. У вільному підготовленому середовищі дитина має змогу вдосконалювати всі свої фізичні та психічні функції, формувати духовну цілісність і всебічно розвиватися.



Отже, створення „виховного простору” та надання „розумної” свободи у вихованні дітей із порушенням інтелектуального розвитку може бути як педагогічним прийомом, так і основою корекційної роботи, тому що таке середовище сприяє психічному та особистісному розвитку дитини.

Відповідна обстановка є важливим чинником у розвитку індивідуальності, почуття власної гідності. В такій обстановці дитина „творить саму себе” й укріплює своє „внутрішнє Я”. Спеціально створене середовище, що відповідає освітнім, виховним та корекційним задачам, сприяє формуванню життєвої компетентності й цілісної особистості дитини. В таких умовах дитина відчуває себе самодостатньою, вільною, захищеною.

Контрольні питання і завдання:

1. Як оточуюче середовище впливає на розвиток дитини, формування її особистості? Яке значення М. Монтесорі надавала естетичному оформленню приміщення, де навчаються діти?
2. Які предмети італійський педагог називала "виховними матеріалами- донощиками"? Чому?
3. Назвіть основні вимоги до дидактичних матеріалів, розроблених М. Монтесорі.
4. Що таке "жовта лінія" за М. Монтесорі? Для чого вона потрібна в класі-Монтесорі?
5. Які групи "вправ практичного життя" ви знаєте? Яке значення ці вправи відіграють у розвитку дитини? Наведіть приклади.
6. На які зони поділене розвивальне середовище?
7. Яку роль відведено в виховному середовищі вихователю (вчителю)?
8. Що вклдала М. Монтесорі в поняття "свобода" в розвивальному середовищі? Як педагог визначала

поняття "дисципліна" і "вільний розвиток".

9. Як співвідноситься свобода і дисципліна в системі Монтессорі?
10. Яких аспектів слід дотримуватися при підготовці розвивального середовища на думку науковця М. Сорокової?
11. Як пояснював вплив середовища на розвиток дитини Л. Виготський?
12. Чому розвивальне середовище за М. Монтессорі можна назвати "виховним простором"?
13. Назвіть правила організації "виховного простору".

2.3. Принципи, зміст і напрями побудови навчально-виховного процесу за ідеями Марії Монтессорі

Навчання, розвиток та виховання дитини з порушенням інтелектуального розвитку є однією з центральних проблем спеціальної педагогіки. Від її продуктивного розв'язання залежить ефективність практичної діяльності спеціальних навчально-виховних закладів щодо соціальної реабілітації дітей. Практична значущість даної проблеми пов'язана з визначенням такого змісту освіти, типів освітньо-виховних закладів, форм організації, методів диференційованого та індивідуального підходу до навчання різних категорій аномальних дітей, такої реалізації в цьому процесі системи дидактичних принципів, щоб спеціальне навчання максимально сприяло розвитку психічних і фізичних сил кожної дитини, корекції недоліків, формуванню її особистості, готовності до виконання різноманітних соціальних функцій.

Мета і завдання навчально-виховного процесу. Питання щодо організації навчально-виховного процесу є

одним із основних питань у теоретико-практичній спадщині М. Монтессорі. На той час більшість педагогів розуміли навчання як розвиток розуму, передачу знань. Проте на думку М. Монтессорі, навчання повинно сприяти всебічному розвитку особистості й творенню людини. Вона стверджувала: „В навчанні вбачають засіб, який здатен підняти людство, навчання розуміють тільки як розвиток розуму, в той час, як воно повинно стати джерелом оновлення і творення” [110; 90]. Тому до таких понять як освіта, навчання, виховання педагог підходила в своїх працях ширше, ніж її попередники.

Педагог зазначала, що освіта – це не лише відповідальність учителя, але й природний процес розвитку дитини, який передбачає накопичення досвіду практичних дій, самостійних відкриттів, що проходять, дякуючи оточуючому середовищу. Тому М. Монтессорі дійшла висновку, що освіта потребує реформації.

Традиційне навчання та виховання того часу педагог розуміла як жорсткий авторитарний вплив на дитину, в ході якого не враховується її природний розвиток і потреби. На думку М. Монтессорі, врахування дорослими особливої форми психіки дитини допоможе відкрити новий шлях у процесі навчання та виховання, нову форму, яка буде звернена до самої природи людини. Педагог зазначала, що будувати навчально-виховний процес потрібно так, щоб він відкривав невідоме в психічному, духовному світі дитини: „Дитина має великі можливості. І якщо ми дійсно прагнемо до перебудови суспільства, метою навчання повинно стати розвиток людських здібностей” [110; 87].

Отже, навчання повинно допомагати повністю розкритися психічному потенціалу дитини, підтримувати її духовний розвиток. Для цього педагог пропонувала використовувати в навчально-виховному процесі нетрадиційні форми навчання й виховання, а також спеціально розроблені принципи та методи, які сприятимуть

покращанню освіти дітей. Нові, нетрадиційні схеми передачі знань та умінь дітям, слухно зауважувала М. Монтесорі, сприятимуть не тільки кращому засвоєнню наукової інформації, але й покращать їхнє життя, відносини в суспільстві, допоможуть побудувати кращий світ.

Виховання дитини потрібно починати з народження, і продовжувати все життя. Педагог зазначала, що в дошкільному віці (від 0 до 6 років) активність дитини направлена на формування чуттєвого образу оточуючого світу. Тому метою виховання цього періоду є оптимізація процесу природного розвитку. Для досягнення даної мети необхідно дотримуватися таких завдань:

- розвиток уміння концентрувати увагу, контролювати довільні рухи;
- розвиток сенсорної сфери;
- розвиток мовлення, навичок письма та читання;
- ознайомлення з елементарними математичними уявленнями;
- ознайомлення з уявленнями про оточуючий світ;
- розвиток здатності самостійно вибирати, приймати рішення та нести відповідальність за них.

У віці від 6 до 12 років, на думку педагога, активність дитини направлена на пошук місця людини в цьому світі. Тому метою виховання є формування „всесвітньої свідомості” та відчуття відповідальності перед людством. Для досягнення даної мети потрібно розв’язати наступні завдання:

- розвиток системного мислення;
- виховання екологічного мислення;
- ознайомлення з науковими знаннями з різних сфер як частин єдиного цілого;
- з’ясування місця людини в цьому світі.

У віці від 12 до 18 років дитина активно відшуковує своє місце в суспільстві. Метою виховання цього періоду є розвиток здібностей для ефективної взаємодії із соціумом.

Виховання повинно бути націлене на:

- сприяння особистісному розвитку підлітка;
- створення умов для повноцінної освіти, яка б відповідала рівню сучасної науки [230].

Отже, сутність виховання, за М. Монтесорі, є „допомога життю з самого народження”, допомога всебічному розвитку дитини, що веде до кінцевої мети – гармонійних стосунків між людьми. Педагог зазначала, що володіючи „всесвітньою свідомістю” і розуміючи свою „космічну задачу”, люди зможуть жити в гармонії один з одним, без війн та соціальних криз [206; 30]. Тому розглядати поняття „виховання”, „навчання” потрібно набагато ширше, ніж як розвиток дитини для самої дитини. Кінцева мета виховання, у розумінні М. Монтесорі, – досягнення світової гармонії людства: „Через покращання індивіда виховання повинно допомогти покращити суспільство” [209; 128].

Принципи і методи навчально-виховного процесу.

Мета і завдання педагогічного процесу повинні спиратися на основні правила, провідні ідеї, основні вимоги до діяльності та поведінки, які впливають із закономірностей педагогічного процесу, тобто на педагогічні принципи. Чимало сучасних науковців дають власне визначення поняттю „принцип педагогічної діяльності”.

На думку Ф. Кузіна, принцип – це основне, вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки [87]. Принципи виховання А. Мудрик визначає як основні ідеї або ціннісні основи виховання людини [139]. Методологічні принципи, за Т. Єрофєєвою, – це основні філософські світоглядні положення, з позиції яких ведеться наукове дослідження [64]. На думку М. Скаткіна, принципи навчання направляють діяльність педагогів, реалізуючи

нормативну функцію дидактики [139]. Науковець В. Краєвський зауважує, що поняття „принцип” має два значення: „педагогічні принципи – це принципи діяльності, що є найбільш загальне нормативне знання” та „педагогічні принципи – це найбільш загальна вказівка до діяльності” [86].

Дослідник В. Ягупов визначає принципи навчання як спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм й впливають із його закономірностей [188]. За А. Гонєєвим, принципи – це першооснова, в них відображаються вимоги до організації педагогічної діяльності (в тому числі й корекційно-педагогічної), визначаються її напрями, кінцева мета і результат діяльності [29].

Спираючись на судження В. Краєвського щодо формулювання педагогічних принципів, М. Сорокова визначила основні принципи Монтесорі-педагогіки:

- 1) сприяння природному розвитку;
- 2) взаємодія з „підготовленим середовищем”;
- 3) свобода вибору в „підготовленому середовищі”;
- 4) індивідуальна активність у навчанні;
- 5) предметність у навчанні [154].

1. *Принцип сприяння природному розвитку* пов’язаний із розумінням М. Монтесорі природи дитини та особливостей її розвитку. Педагог пояснювала, що будь-яка дитина з народження має свій внутрішній потенціал, джерело творчої енергії, тому вона здатна до саморозвитку. В процесі саморозвитку дитина немає конкретних цілей, заданих меж та відомих шляхів розвитку. Ці шляхи вона відшуковує сама, керуючись внутрішніми потребами, імпульсами інтересу до тієї чи іншої діяльності. Дитина розвиває психічні функції, вчиться керувати своїми рухами, „будує” індивідуальні якості характеру, тобто стає творцем власних здібностей. Тому дорослий повинен не заважати

дитині вільно рости й розвиватися. Однак це не означає, що дорослий має пасивно спостерігати за діяльністю дитини. Без виховного впливу та педагогічного керівництва природний потенціал дитини може повністю не розкритися. Відповідно, процесу природного розвитку слід допомагати.

Допомога саморозвитку з боку дорослого повинна бути дозованою, ненав'язливою, тактовною, з урахуванням зони найближчого розвитку. Це надасть змогу зрозуміти індивідуальні потреби кожної дитини, направити її внутрішні імпульси в потрібне русло.

Отже, дорослий повинен сприяти процесу саморозвитку дитини, спираючись на знання об'єктивних законів дитячого розвитку та спостереження за конкретною дитиною. Думки про те, що вихователь повинен керуватися законами природного розвитку дитини, дотримуються Є. Мединський, А. Мудрик, А. Піскунов та інші педагоги.

2. Принцип взаємодії з „підготовленим середовищем” полягає в тому, що тільки в спеціально підготовленому просторовому і соціальному середовищі дитина здатна повноцінно розвиватися. З перших днів життя вона вбирає інформацію про оточуючі предмети та людей за допомогою органів чуття. Пізніше вчиться виконувати різноманітні дії з предметами, оволодіває мовленням, засвоює поведінку, традиції, звичаї соціально-культурного середовища, в якому росте. У спеціально підготовленому середовищі повинні бути різноманітні предмети, що викликають інтерес у дітей, пробуджуючи їх до творчої діяльності.

Таким чином, оточуюче середовище є засобом, за допомогою якого можна впливати на дитину. Природний розвиток дитини повинен відбуватися у спеціально підготовленому предметно-просторовому і соціальному середовищі.

3. Принцип свободи вибору в „підготовленому середовищі”. При виборі діяльності дитина керується сильними внутрішніми імпульсами, що спонукають її до

розвитку. Вибираючи вид діяльності й працюючи скільки бажає сама, дитина задовольняє внутрішню потребу в розвитку. Проте, як зазначала М. Монтесорі, не завжди свобода вибору є благом для дитини. Тому однією з умов реалізації даного принципу є „підготовлене середовище”, яке допомагає дитині зробити розумний вибір. У реальності свобода є відносною, оскільки вона обмежується чинниками, що існують у самому підготовленому середовищі: обмеженість дидактичного матеріалу, правила користування матеріалом тощо. Свобода вибору діяльності потребує присутності в спеціальному середовищі професійно підготовленого дорослого, який здатний у потрібний момент надати необхідну допомогу.

4. *Принцип індивідуальної активності в навчанні* підтверджується словами М. Монтесорі: „Дитина повинна вчитися засобом власної індивідуальної активності” [209; 40]. Індивідуальна активність дитини, на думку педагога, сприяє її психофізичному та соціальному розвитку. У дитини може проявлятися мотиваційна, рухова, мовленнєва, пізнавальна активність та активність у соціальній сфері.

Мотиваційна активність у дітей з порушенням інтелектуального розвитку знижена чи й взагалі відсутня. Вільний вибір діяльності сприяє розвитку мотиваційної активності. Самостійно вибираючи діяльність, дитина приступає до неї з інтересом, зберігаючи свою мотивацію тривалий час. Стійка мотивація до навчання, тобто до пізнання оточуючого світу та оволодіння практичними навичками, розширює перспективи розвитку дитини.

„Підготовлене середовище” й педагог надають можливість проявлятися руховій активності. В середовищі знаходяться матеріали, які спонукають до активної діяльності, – в ньому дитина може вільно рухатися, виконувати конструктивну діяльність. Педагог демонструє зразок раціональної діяльності з матеріалом, а також надає можливість самостійно вибирати шляхи виконання

завдання. При цьому удосконалюється як дрібна, так і загальна моторика дитини, розвиваються довільні рухи, мислення, воля, терпіння. Проявляється і розвивається неабияка здатність до концентрації уваги під час виконання будь-якої діяльності, що веде до оптимізації всього процесу розвитку. Поступово в дитини виробляється здатність до „активної дисципліни”. Вона може самостійно в різних життєвих ситуаціях регулювати, контролювати свої дії, рухи, емоції.

Важливого значення набуває мовленнєва і пізнавальна активність дітей. У ході виконання будь-якого завдання дитині дозволяється звертатися із запитаннями до інших дітей та педагогів. На заняттях діти вчаться словесно виражати свої думки, почуття, бажання тощо. Це сприяє розвитку мовлення та комунікативних умінь.

Пізнавальна активність дітей, на думку педагога, розвивається у процесі роботи з дидактичними матеріалами, які підібрані так, щоб навчити їх „робити відкриття” на основі власного досвіду. Дидактичні матеріали, розроблені для засвоєння як природничих, так і гуманітарних наук, повинні бути орієнтиром, розставляти акценти та давати схеми, які діти будуть, наповнювати конкретним змістом самостійно. Активність виступає у різних формах: активність у ході наслідування, активність у ході виконання завдання. Тільки активно працюючи дитина набуває навичок, досвіду [154].

Цей принцип відповідає принципу розвитку мислення, мовлення і комунікації як засобу спеціальної освіти. Будь-яке порушення розумового та фізичного розвитку негативно впливає на розвиток у дитини уміння спілкуватися, мислити, і відповідно, ці діти потребують корекційно-педагогічної допомоги з метою успішної соціокультурної адаптації.

Важливого значення набуває активність у соціальній сфері, коли дитина готується вступити в соціум. На думку

М. Монтессорі, можливість вільного спілкування, конструктивна взаємодія, взаємодопомога, показ роботи з матеріалом, пояснення, укомплектування різновікових груп, усе це сприяє розширенню досвіду соціальної взаємодії і розвитку умінь будувати відношення на основі взаємодопомоги, а не конкуренції.

Активність у соціальній сфері, за М. Монтессорі, переплітається із сучасним принципом соціально-адаптуючої направленості освіти, що передбачає подолання і зменшення „соціального випадання” дітей з обмеженими психофізичними можливостями, сформування різноманітних структур соціальної компетентності та психологічну підготовку до життя в соціокультурному середовищі. Цей принцип дозволяє вести незалежний як соціальний, так і матеріальний спосіб життя. Таким чином, принцип індивідуальної активності, визначений М. Сороковою, включає в себе мотиваційну, рухову активність, „активну дисципліну”, мовленнєву, пізнавальну активність та активність у соціальній сфері.

Зауважимо, що М. Монтессорі приділяла особливу увагу проблемі самовиховання і самонавчання. До цієї проблеми зверталися такі вчені, як Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, Г. Костюк, Б. Ломов, І. Песталоцці, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Ф. Фребель та інші. Тому в цей принцип можна включити самоактивність особистості. Італійський педагог зазначала, що самостійна діяльність надає змогу дитині „будувати свою особистість” [220]. На її думку, побудувати власну особистість, виходячи з внутрішнього потенціалу, є кінцева мета виховання та навчання. Особливо важливо пам’ятати, що дорослий не повинен заважати дитині в цьому процесі, – він має право тільки допомагати і співпрацювати з нею. Питання самовиховання та самонавчання тісно пов’язані з проблемами моральності, спілкування, саморегуляції, мотивації, соціальної регуляції поведінки, самосвідомості та пізнання людьми один одного,

тому самоактивність набуває важливого місця у навчально-виховному процесі.

5. Принцип предметності в навчанні. Навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, на думку педагога, повинно спиратися на самостійну діяльність із матеріалами автодидактичного характеру. В процесі цієї діяльності відбувається як розвиток довільних рухів, так й інтелектуальний розвиток. За допомогою власних рук, органів чуття дитина створює власний чуттєвий образ оточуючого світу. Робота з різноманітними предметами розвиває ініціативність, працелюбство. Дитина, яка працює власними руками, зазначала М. Монтесорі, демонструє надзвичайний розвиток і силу характеру.

Для сучасної спеціальної педагогіки важливого значення набуває принцип предметності в навчанні. Предметно-практична діяльність у системі спеціальної освіти – специфічний засіб компенсаторного розвитку дитини.

Для розуміння можливостей удосконалення освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку Н. Аксьонова, Б. Архіпов, Л. Белякова виділяють наступні принципи Монтесорі-педагогіки:

1. **Антропологічний принцип**, що передбачає організацію навчання дітей з урахуванням позицій антропології і психології. Основною вимогою до процесу виховання є повага до духовної свободи дитини. На думку М. Монтесорі, духовний розвиток дитини тісно пов'язаний з психічним і фізичним розвитком, і впливає на формування цілісної особистості.

2. **Принцип умов свободи розвитку дитини**, що полягає в створенні таких умов виховання, в яких би дитина почувала себе вільною, незалежною. Основною метою виховання є виховання вільної, самостійної, відповідальної особистості, наголошувала італійський педагог. В таких умовах діти вчать оцінювати свої можливості, приймати важливі рішення, усвідомлювати відповідальність за них.

3. **Принцип концентрації уваги.** Вільна і самостійна діяльність дітей з обмеженими можливостями не можлива без уміння зосереджуватися тривалий час на виконанні будь-якого завдання; уміння уважно спостерігати за діями педагога, слухати його пояснення, самостійно контролювати помилки, не заважати іншим. Цей феномен М. Монтесорі відкрила в роботі з дітьми раннього віку. Тому вона розробила цікаві дидактичні матеріали, які сприяють активізації уваги, мислення, виховують терпіння, що є важливим для інтелектуальної діяльності. Дякуючи внутрішній концентрації на предметі стає можливим процес розумового саморозвитку дитини.

4. **Принцип сензитивності.** Дидактичні матеріали за структурою та логікою відповідають сензитивним періодам розвитку дитини: розвитку мовлення, сенсорного розвитку, сприймання і встановлення порядку, засвоєння дрібних предметів, засвоєння рухів і дій, розвитку соціальних навиків. Дитина має змогу вибирати той матеріал, який необхідний їй в даний момент.

5. **Принцип обмеження і порядку.** Обмеженість дидактичних матеріалів є однією з вимог організації навчального процесу. На думку педагога, наявність великої кількості матеріалів зменшує інтенсивність сприймання дитини. Наявність матеріалів в одному екземплярі формує у дітей навик безконфліктної соціальної поведінки. Вони вчаться чекати, домовлятися, співпрацювати. Матеріали повинні знаходитися у відповідному місці, так як дитина має природну потребу при встановленні й підтримці порядку, що є важливою сензитивною фазою у розвитку дитини (у віці 2-3 років).

6. **Принцип особливого місця педагога в системі освіти.** У педагогіці М. Монтесорі центром виховання визначається дитина. Вона не є пасивним спостерігачем, слухачем, а навпаки здобуває знання у процесі самостійної експериментальної діяльності у відповідності з

індивідуальними інтересами та потребами. Але слід пам'ятати, що місце педагога в навчальному процесі не знижується. Він завжди приходять на допомогу дитині: показує раціональний спосіб роботи з матеріалами, дає зразок дій, спостерігає, вказує на помилки, допомагає їх виправити, якщо дитина сама не в змозі це зробити.

7. Принцип соціального виховання й інтеграції. М. Монтесорі об'єднувала в групи дітей різного віку. Змішані групи сприяють розвитку рольової дистанції, що впливає на моральний розвиток дітей. Вони вчаться допомагати один одному, підтримувати один одного. В таких групах розвиваються і соціальні навички [156].

У теоретико-педагогічній спадщині М. Монтесорі існує чимало інших вимог до організації навчально-виховного процесу, тому ми вважаємо доцільним доповнити зазначені принципи наступними:

1. **Принцип ранньої педагогічної допомоги**, що передбачає раннє втручання дорослого, спрямоване на лікувально-педагогічну корекцію порушень психофізичного розвитку дітей, та формування особистісних якостей.

2. **Принцип диференційованого підходу в навчанні**, що займає особливе місце в системі індивідуалізації навчання. Диференціація навчання передбачає добір та використання варіативних завдань, методів і прийомів навчання відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою груп дітей, врахування їх інтересів, здібностей, можливостей, дозування навантаження. Така форма навчання передбачає підбір завдань для окремої групи учнів, надання їм різних видів допомоги.

Принцип диференційованого підходу в навчанні тісно пов'язаний із принципом індивідуального навчання, який детально вивчила І. Дичківська. М. Монтесорі зазначала: „В результаті своєї роботи ми дізналися, що тільки індивідуальна діяльність стимулює і здійснює розвиток

дитини. Це стосується як дітей дошкільного віку, так і учнів молодших та старших класів” [112; 91]. Кожна дитина по-різному сприймає оточуючий світ, і це повинен враховувати дорослий. Тому навчально-виховний процес має бути побудований з врахуванням індивідуальних типологічних особливостей вихованців. Педагог повинен мати знання про психічний розвиток дітей, розуміти процес формування пізнавальних інтересів.

На думку М. Монтесорі, індивідуалізація навчання проявляється у виборі та використанні окремих методів і прийомів навчання в залежності від рівня розвитку дітей, дозування навантаження, використання завдань різної складності, врахування їх підготовленості до виконання завдань, розуміння інтересів, здібностей, особливостей особистості. Отже, основою індивідуального навчання, за М. Монтесорі, – є вільний вибір дитини.

Принцип індивідуального підходу до навчання дітей використовується у спеціальній освіті. Суть цього принципу полягає в тому, що навчально-виховний процес будується у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями дітей. До таких особливостей відносять стан вищої нервової діяльності, темперамент, характер, швидкість протікання процесів мислення, рівень сформованості знань, умінь, навичок, працездатність, уміння вчитися, мотивацію, рівень розвитку емоційно-вольової сфери тощо.

Індивідуальний підхід передбачає підбір конкретних методів і засобів навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку, специфічних прийомів і засобів корекційно-педагогічної роботи, визначення особливого темпу та організації навчально-виховного процесу. Він дозволяє надати належної уваги окремим вираженим недолікам розвитку кожної дитини.

3. Принцип раціонального використання дидактичних матеріалів. Спеціально підготовлене

предметно-розвивальне середовище насичене різноманітними предметами. Не всі предмети в плані розвитку, зауважувала М. Монтесорі, можуть бути корисними для дітей. Дидактичні матеріали мають допомагати їм впорядковувати уявлення про оточуючий світ, отримувати знання та практичні навички, задовольняти власні потреби. Тому слід навчити дітей підбирати для роботи такі матеріали, які б відповідали їх віку, розвитку, інтересам.

4. *Принцип діяльнісного підходу в навчанні та вихованні*, який враховує те, що засвоєння знань дітьми з порушенням інтелектуального розвитку відбувається у процесі основних форм діяльності (навчання, праця, гра, спілкування). Спеціальна психологія і педагогіка організовують освітній процес на наочно-дійовій основі.

5. *Принцип педагогічного оптимізму*. Педагог вважала, що навчати потрібно всіх дітей, включаючи тих, які мають відхилення у психофізичному розвитку. На думку педагога, кожна дитина має можливості, здібності, які потрібно розвивати. Цей принцип пов'язаний з високим рівнем наукового та практичного знання про потенційні можливості осіб із особливостями психофізичного розвитку. На сучасному етапі він використовується у спеціальній освіті й враховує педагогічні можливості абілітації та реабілітації дітей і дорослих із особливими потребами й базується на праві кожної людини, незалежно від її особливостей і організаційних можливостей життєдіяльності, бути включеною в освітній процес.

6. *Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу*, який ґрунтується на положенні про безмежну віру в природу дитини, її цінність у цьому світі, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. М. Монтесорі з повагою ставилася до дітей, до їхньої гідності, зазначаючи, що при вихованні потрібно спиратися на те позитивне, що є в кожній дитини.

Питання гуманізації навчання розглядає чимало науковців. Так, Т. Панфілова визначає гуманізм як історично зумовлену систему поглядів, що визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомий об'єкт своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства [119]. На думку А. Швейцера, гуманність – це справжнє добре ставлення людини до ближнього [184].

На сучасному етапі принцип гуманістичної спрямованості освіти полягає в утвердженні особистості дитини як найвищої соціальної цінності, в розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків дитини з оточуючим.

Принципи педагогіки М. Монтесорі утворюють цілісну систему, що виявляються у тісному взаємозв'язку й взаємозалежності. Для забезпечення оптимізації та ефективності навчально-виховного процесу педагогові необхідно спиратися не на окремі принципи, а на їх систему.

Школу М. Монтесорі розглядала як психологічну лабораторію, в якій вивчається дитина в її природному стані. Тому, як зауважувала педагог, при побудові навчально-виховного процесу слід використовувати науковий експеримент і метод спостереження. На думку М. Монтесорі, метод експериментальної педагогіки – це один із основних методів, яким повинна користуватися наукова педагогіка. Спираючись на дані гігієни, антропології, психології, цей метод дає змогу детально вивчити індивідуальні особливості вихованців, їхні потреби, можливості, здібності тощо.

Обов'язково повинен мати місце в навчально-виховному процесі й *метод спостереження*. Педагог розробила власну методику навчання та виховання на основі методу спостережень за дітьми та зазначила, що спостереження за поведінкою й діяльністю дітей, їх взаєминами у вільній

атмосфері дозволяє розкрити секрети людського суспільства, пізнати та зрозуміти справжню суть дитини. Для того, щоб спостереження було ефективним, М. Монтесорі рекомендувала проводити його систематично. Воно повинно бути спланованим і виконуватися ретельно. Основні положення методу спостереження М. Монтесорі визначила Н. Прибильська:

- спостереження сприяє формуванню особистості вчителя, вдосконаленню його професійної майстерності;
- спостереження збагачує знання вчителя про фізичний та психічний розвиток дитини, допомагає зрозуміти її внутрішній світ та психологічні особливості;
- спостереження допомагає визначити як індивідуальні особливості кожної дитини, так і особливості життя класу;
- спостереження допомагає вчителю вирішувати проблемні питання, що виникають у ході навчального-виховного процесу;
- спостереження допомагає вчителю правильно інформувати батьків дитини щодо її розвитку, навчання та виховання [134].

На сучасному етапі в педагогіці методи дослідження розуміють як певні прийоми та способи вирішення наукової проблеми. Класифікацію методів педагогічного дослідження проводять на основі місця, котре вони посідають на всіх етапах процесу наукового пошуку. Загальними методами в психолого-педагогічній науці є спостереження, бесіда й експеримент. Використанню методу бесіди в своїх працях М. Монтесорі не надавала належного значення. Поряд з названими методами в педагогічній науковій сфері існує чимала кількість авторських методів.

О.Савченко основні методи дидактичних досліджень поділяє на дві великі групи: емпіричні й теоретичні.

1. Спостереження – це найдавніший емпіричний метод, переважно початковий етап дослідження. Він дає лише загальне і неповне уявлення про об'єкти дослідження.

2. Для більш глибокого вивчення явища треба зібрати й проаналізувати значну кількість фактичних даних за допомогою методів бесіди (інтерв'ю), анкетування.

3. Вивчення літератури і документів праці вчителя та учнів є одним із поширених методів дидактичних досліджень. Відомо три групи методів опрацювання спеціальної літератури:

- бібліотечно-бібліографічні (вміння стежити за виходом нової літератури, працювати з каталогом, картотекою, добирати літературу з певного питання);
- логічної обробки тексту (анотування, складання плану, тез, конспекту за прочитаним);
- творчої діяльності в зв'язку з прочитаним (перенесення знань у нову ситуацію, вміння бачити і формулювати проблему, переконструювати відомі знання і відкривати для себе нове).

4. Вивчення нормативної літератури: навчальних планів, програм, інструкцій, підручників є важливим для з'ясування стану проблеми в педагогічній практиці.

5. Вивчення результатів учнівської праці: класні та домашні завдання, виконані учнями, творчі роботи, результати тестувань, саморобки, малюнки тощо.

6. Експеримент дає змогу здобути нові знання про взаємозв'язок, взаємозалежність умов навчання і прогнозованих результатів.

У залежності від етапу дослідження розрізняють два види експерименту:

- констатувальний, який допомагає зібрати відомості про вихідний рівень сформованості знань, способів діяльності, пізнавальних здібностей;
- формувальний, в якому цілеспрямовано змінюють умови навчання відповідно до гіпотези і вивчають, що

відбувається під впливом цих змін.

Дидактичний експеримент може проводитися у класі – природний експеримент, і в спеціальних лабораторних умовах – лабораторний.

7. Кількісний та якісний аналіз проводять стосовно рівнів сформованості різних умінь і навичок, правильності, повноти, точності відповідей, частотності застосування певних прийомів роботи, діагностики сформованості готовності до певної діяльності [144].

Питання про доцільність використання того чи іншого методу в кожному конкретному дослідженні вирішується залежно від змісту досліджуваної проблеми, ступеня розробленості її в науковій літературі.

У спеціальній педагогіці використовуються різноманітні загальновідомі педагогічні, психологічні, клінічні методи й методики: спостереження, бесіда, різноманітні види психолого-педагогічного експерименту, клінічне обстеження, аналіз продуктів діяльності учнів, соціологічні методики (опитування, інтерв'ю, анкетування, самооцінка). При використанні методів широко застосовується порівняння нормального та аномального розвитку.

Класифікацію методів вивчення учнів з обмеженими психофізичними можливостями розробив В. Липа. Так,

1) за витокami це: використання отриманої раніше інформації (вивчення особової справи, історії хвороби, результатів тестування); знаходження нових даних (експеримент):

2) за тривалістю: короткочасні (тижні, місяці); лонгітюдні (роки, десятиріччя);

3) за наявністю втручання в діяльність: пасивний (спостереження); активний (навчання, лекція, тренінг, тренування, загартування);

4) за методами отримання інформації:
– діяльність відтворюють: спостереження за діяльністю (урок, операція); інтроспекція (самоспостереження); аналіз

продуктів діяльності (почерк, вироби);

– діяльність моделюють: тести, анкети, інтерв'ю, спроби, випробовування, соціометрія, опитування;

– діяльність представляють: експертні методи (ранжирування, парне порівняння); розрахункові методи; математичне моделювання;

5) за методами обробки результатів: перевірка статистичних гіпотез; корекційний аналіз; факторний аналіз [91].

Зміст і напрями навчально-виховного процесу. Зміст навчально-виховного процесу за ідеями М. Монтесорі – це система наукових, духовних знань, навичок та умінь, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості. Він визначається конкретними навчальними розділами: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання письму та читанню, космічне виховання.

1. *Навички практичної повсякденної діяльності.* Як зазначає М. Монтесорі, роботу слід починати із засвоєння дітьми навичок практичної повсякденної діяльності з 2-3-х років. На думку італійського педагога, вправи в практичному житті – це гімнастика, під час якої удосконалюються всі рухи, їх координація та контроль. Виконуючи різноманітні вправи повсякденного життя: „Ходьба по лінії”, „Вправи у тиші”, „Перенесення предметів”, „Пересипання ложкою”, „Переливання води”, „Складання серветок” та інші, дитина поступово вчиться вільно, граціозно рухатися, контролювати й аналізувати свої рухи.

Як слушно зауважувала М. Монтесорі, розвиток довільних рухів тісно пов'язаний із психічним розвитком, а також допомагає визначити його рівень. Якщо дитина виконує тільки грубу роботу, розвиток її психіки

обмежений. Заняття практичної повсякденної діяльності сприяють розвитку психічних процесів дитини, особливо мислення, уваги, пам'яті. Уміння мислити, зосереджуватися, сконцентрувати свою увагу в процесі діяльності веде до позитивних змін у поведінці дитини, сприяючи її оптимальному розвитку [193].

Вправи з практичного життя також сприяють соціальному розвитку дітей. З їх допомогою вони ознайомлюються з правилами поведінки в суспільстві. Дотримуючись цих правил, вони вчаться поважати права й інтереси інших, і чекають того ж від оточуючих. Поступово в дітей виникає відчуття захищеності в суспільстві, що допомагає стати повноправним його членом [43].

Під час оволодіння навичками практичної повсякденної діяльності діти засвоюють культуру спілкування в суспільстві. Розігруючи разом із вихователем чи вчителем різноманітні життєві ситуації, обговорюючи їх, діти дізнаються, як слід поводитися у гостях, на подвір'ї, у громадських місцях. Ігри можна проводити за різними темами. Педагог пропонувала такі: „Надання допомоги іншим і прийняття допомоги”, „Як запросити гостя у дім” та інші.

Вправи в практичному житті допомагають дітям не лише засвоїти навички повсякденного життя, але й навички особистої гігієни, що є важливим у вихованні розумово відсталих дітей. Виконуючи вправи: „Рамка з гудзиками”, „Рамка з кнопками”, „Рамка з гачками і петлями”, „Рамка з бантами”, „Рамка зі шнуром та отворами”, „Рамка зі шнурівкою для взуття”, „Рамка з блискавкою”, „Миття рук і догляд за нігтями”, „Чистка взуття” та інші, діти засвоюють, що кожна річ має своє місце, що потрібно вміти самостійно приводити предмети в порядок, доглядати за своїм зовнішнім виглядом.

Отже, в даному розділі пропонуються різноманітні вправи на моторний розвиток, розвиток умінь у дітей

доглядати за собою та за оточуючим середовищем, на засвоєння культури поведінки в суспільстві. Вправи повсякденного життя сприяють розвитку психічних процесів дитини, розвивають уміння керувати своїми рухами, поведінкою, а також підготовлюють дитину до роботи з матеріалами з інших навчальних розділів: із сенсорними матеріалами, математичними, матеріалами для розвитку мовлення, навичок читання та письма й життя взагалі.

2. *Сенсорний розвиток.* У даному розділі діти ознайомлюються з властивостями предметів оточуючого світу: формою, розміром, кольором, положенням у просторі, а також смаком, запахом, температурою та іншими. Паралельно з цим відбувається розвиток психічних процесів, збагачення словникового запасу, естетичне, моральне виховання. Сенсорне виховання є базою для вивчення математики та оволодіння письмом.

3. *Математика.* Вправи практичної повсякденної діяльності та вправи для сенсорного розвитку є основою для формування елементарних математичних уявлень і підготовкою до вивчення математики. Більшість математичних понять вводяться у процесі роботи з сенсорними матеріалами. До математичного розділу відносяться лічба предметів, знайомство з геометричними фігурами та тілами, числами, арифметичними діями, співвідношення кількості предметів з числом, вивчення таблиць додавання, віднімання, множення, ділення [154]. Марія Монтесорі розробила дидактичні матеріали з математики, особливості роботи з яким висвітлено відомим педагогом Ю. Фаусек.

Вивчення математики починається зі знайомства за допомогою конкретного матеріалу з рахунком до 10, із цифрами 0-9 та числом 10. На початку навчання М. Монтесорі пропонує ознайомити дітей із концепцією десяткової системи числення, що заснована на переході від одного

десятка до іншого та є необхідною для подальшого засвоєння десяткової системи. Пізніше діти ознайомлюються з кількістю предметів та вчать співвідносити її з числом, запам'ятовують назви чисел до 20, далі до 100, 1000, засвоюють багатозначні числа, арифметичні дії: додавання, віднімання, множення, ділення. Потім вони вчать розв'язувати приклади за допомогою цілої серії матеріалів і поступово запам'ятовують таблиці додавання, віднімання, множення і ділення. Всі математичні операції поступово переходять в абстрактну форму, тобто на папір, без допомоги матеріалу. Ознайомившись із цілими числами, слід переходити до дій із звичайними та десятковими дробами, піднесення до степеня і добування кореня та вивчення геометрії.

У змісті математичного матеріалу мали місце окремі недоліки. Як зазначає М. Сорокова, по-перше, М. Монтесорі недостатньо уваги приділяла розв'язуванню задач, тоді як розв'язування задач сприяє розвитку логічного мислення. По-друге, підготовлені матеріали дозволяють засвоїти обмежене коло математичних понять [154]. Як засвідчує досвід, підкреслює М. Сорокова, діти шкільного віку, зрозумівши зміст операцій, більше не повертаються до них: вони бажають виконувати завдання у робочих зошитах, що в системі Монтесорі не використовуються. Більшість педагогів, які працюють за системою Монтесорі, вважають, що математичні матеріали завдяки їх конкретності й наочності можуть бути використані в сучасних освітніх закладах як дидактичні роздаткові матеріали.

4. Розвиток мовлення. Усне мовлення є основним засобом спілкування, а також основою для навчання письма та читання. Для того, щоб уміти висловити свої думки, почуття, бажання, дитина повинна мати достатній словниковий запас, уміти граматично правильно побудувати речення. Це і є основною метою розвитку мовлення у дітей за системою Монтесорі.

Зазначимо, що навчання за системою Монтесорі будується на основі мовленнєвої діяльності дітей. Функції вчителя переважно обмежуються показом способів використання різних дидактичних матеріалів. Дитина втім оволодіває мовленням на основі спілкування з дорослими, пізнання оточуючих предметів. Для того, щоб розвивати мовлення розумово відсталих дітей засобом спілкування, необхідно не тільки включати їх у різні види діяльності, але й навчати їх цьому. В дитячому садку, школі зразком для дітей є вихователь, вчитель, тому вони повинні постійно контролювати своє мовлення: говорити чітко, ясно, граматично правильно й небагато. Отже, при стимуляції мовлення дитини важливу роль відіграє мовлення вчителя: правильна вимова та доцільне використання слів.

Аналізуючи праці М. Монтесорі знаходимо, що педагог надавала важливого значення гімнастиці дихання, метою якої було навчити дітей правильного дихання, а також гімнастиці губ, зубів, язика, яка складалася з вправ на розвиток умінь рухати губами та язиком для вимови основних звуків, з метою укріплення м'язів та правильного утворення навиків мовлення у дитини.

Це питання не втрачає своєї актуальності й нині. Мовленнєвий розвиток дітей із особливостями психофізичного розвитку залишається однією із центральних проблем спеціальної освіти, яка привертає увагу як науковців, так і практиків. Як зазначають М. Шеремет, В. Тищенко, І. Сергєєва, В. Кондратенко, розвиток мовлення є однією з умов успішного засвоєння знань, розвитку логічного мислення та інших сторін психічної діяльності. Важливе місце в корекційній роботі займають вправи на розвиток артикуляційної моторики, розвиток мовленнєвого дихання, дрібної моторики, логоритміки [182].

Однією з поширених форм спілкування дітей за методикою М. Монтесорі є спілкування у ході виконання

спільної діяльності. Виконуючи будь-яку роботу дитина має змогу вільно спілкуватися як із педагогом, так і з іншими дітьми групи чи класу. В усіх випадках в основному предметом розмови є діяльність, що на той час виконується.

Розвиток мовлення відбувається у процесі „бесід у колі”. Діти сідають у коло на стільці або на килимку і разом з педагогом обговорюють різні теми. Наприклад, це можуть бути теми про живу і неживу природу, життя тварин і рослин, дні народження дітей, свята, які відмічають в різних країнах. Вчитель розповідає історії, обговорює з дітьми повсякденні події, організовує різноманітні ігри. У колі діти вивчають приказки, прислів'я, вірші, пісні, розгадують загадки. На думку М. Монтесорі, подібні бесіди сприяють розвитку мовлення і мають виховний характер.

Так, у формі „гри у колі” діти ознайомлюються з правилами поведінки в суспільстві. Наприклад, розігрується ситуація приходу гостей, прощання з другом тощо. Ці заняття відносяться до вправ практичного життя, а також сприяють розвитку мовлення й соціалізації дітей.

Розширення словникового запасу дитини відбувається у процесі виконання різноманітних завдань із дидактичними матеріалами. Важливого значення набуває мовлення, яке використовується при виконанні вправ, спрямованих на оволодіння навичками практичного життя та при роботі з матеріалами для розвитку органів чуття. Спочатку дитина працює з матеріалом, а потім слухає урок. Дитина ознайомлюється з цілим рядом абстрактних понять: назвами чисел і арифметичних дій, геометричними властивостями фігур; вводяться поняття „довгий – короткий”, „високий – низький”, „великий – малий”, „темний – світлий”, „шорсткуватий – гладкий”, „важкий – легкий”, „гарячий – холодний – теплий”. Ці слова не пов'язані з певними предметами, і засвоєння їх означає для дитини нове

психічне надбання. Таким чином, словниковий запас постійно поповнюється різними частинами мови. Мовлення при цьому повинно бути для дитини не абстрактною ідеєю, а змістовним.

Збагачення словникового запасу породжує необхідність систематизації отриманої нової інформації. Для класифікації понять оточуючого світу існують набори карток. Це картки із зображенням різних предметів та живих істот по одному на картці, і картка для узагальнюючого поняття, де вони зображені всі разом. До першої групи відносяться квіти, дерева, фрукти, овочі та інші рослини. До другої – свійські й дикі тварини, риби, птахи, динозаври. Третю групу складають поняття, які відносяться до життєдіяльності людини: частини тіла людини, одяг, взуття, транспорт та інші. Перед дитиною кладуть картки по черзі і просять сказати, що на них зображено. Якщо дитина не може дати відповіді, картку кладуть окремо від інших, і пізніше проводять трьохступеневий урок запам'ятовування нових слів. Перший прийом – найменування, другий – розпізнавання, третій – вимовляння слова.

Для розвитку мовлення педагогами проводяться різноманітні ігри-розповіді та ігри-запитання, за допомогою яких діти вчаться складати історії, казки, упорядковувати свої думки й давати логічні зв'язні відповіді на будь-які запитання. Це сприяє не тільки розвитку мовлення, а й мислення.

Впродовж усього навчання слід проводити різноманітні мовленнєві ігри та вправи. Наприклад, гра на запам'ятовування, гра на впізнання назв предметів, гра-опис, гра-розповідь про пригоди та інші. Отже, розвиток мовлення у дітей проходить у процесі всіх видів діяльності, у ході спілкування з педагогом та дітьми.

5. Навчання письма та читання за системою М. Монтессорі має свої особливості. По-перше, педагог вважала, що дитині легше спочатку навчитися писати, а потім читати,

тому що читання потребує від дитини більше інтелектуальних зусиль, ніж письмо. Дитина краще читає тоді, коли розуміє смисл написаного слова, впізнає це слово. По-друге, педагог пропонувала спочатку навчити дитину писати прописні букви, а потім друковані, оскільки кругові рухи руки більш природні для дитини, а письмо прямих ліній, паралельних паличок діти виконують із труднощами. По-третє, М. Монтессорі рекомендувала навчати писати зразу букви, а не їх елементи. Вона пояснювала це тим, що навчити писати можна без аналізу елементів букв, так як можна навчити говорити без знань граматики. Обов'язковою умовою навчання письма є розвиток дрібної моторики за допомогою різноманітних видів діяльності: ліплення, малювання, аплікацій, гімнастики для пальчиків тощо.

При навчанні письма доцільно використовувати матеріали-Монтессорі: різноманітні металеві вкладки; чотирикутні відрізки картону з наклеєними на них буквами із шорсткуватого паперу; подвійна кількість рухливих букв різного розміру, вирізаних із кольорового картону, що допомагають вивчити букви, а також різноманітні звукові ігри, метою яких є розвиток фонематичного слуху та акустичної уваги.

Дитина, яка вміє писати, зазначала М. Монтессорі, має хорошу базу для навчання читання. Методика читання за системою М. Монтессорі складається з:

- інтуїтивного читання, коли дитина може прочитати слова з опорою на предмет або малюнок;
- читання з предметами з оточуючого середовища, коли дитина повинна прочитати назву предмета і покласти поряд із ним картку зі словом;
- класифікації при читанні за допомогою матеріалу, що складається з подвійного набору карток: малюнки, слова-підписи до них на окремих картках, а також контрольні картки з такими ж малюнками і підписами.

Дитина повинна прочитати слово-підпис і покласти його під відповідний малюнок;

- читання послідовностей слів із виконанням дії, коли дитина читає на папері завдання, написане вчителем, і виконує його. Наприклад, „намалюй будинок”, „витри стіл” та інші;
- читання речень із „Зошита для читання”, у якому є сюжетні картинки і підписи до них, що складаються з одного речення. Бажано, щоб картинки та підписи були пов’язані між собою за змістом і складали зв’язну розповідь;
- читання з труднощами, під час якого дитині пропонуються слова з ненаголошеними голосними *e, u* в корені, з подвоєними приголосними та ті, які потрібно запам’ятати;
- читання слів іншомовного походження.

Якщо дитина навчилася читати слова та речення, можна переходити до читання текстів. Для цього існують серії матеріалів „Визначення”, в яких подається нова цікава інформація природно-наукового змісту про структуру предметів, їх призначення, про будову рослин, тварин, їх життя тощо. Тексти супроводжуються ілюстраціями.

Отже, на кінець навчання в дошкільному закладі діти повинні знати всі букви алфавіту, вміти читати слова, короткі речення і тексти, переказувати прочитане самостійно чи за допомогою додаткових запитань дорослого, відповідати на запитання, співвідносити писані та друковані букви, списувати друковані й рукописні тексти, писати під диктовку.

6. Космічне виховання. Метою космічного виховання є формування у дитини всесвітньої свідомості, почуття відповідальності перед людством. Конкретного змісту космічного виховання М. Монтессорі не визначала, хоча й наголошувала на тому, що спеціальні дидактичні матеріали з географії, геології, зоології, історії, астрономії повинні

бути підібрані так, щоб допомогти дитині усвідомити єдину картину побудови світу, взаємозв'язок усього, що існує на Землі, визначити місце людини в цьому світі та її основне завдання: покращання своєї планети. Педагоги самостійно збирають інформацію з довідників, спеціальної літератури, підготовлюють матеріали для космічного виховання дітей.

У педагогіці-Монтессорі чітко виділяються такі **напрями виховання**:

1. ***Розумове виховання***, метою якого є розвиток мислення і пізнавальних здібностей, що сприяє всебічному розвитку особистості, підготовці дитини до життя.

Завданням розумового виховання за системою М. Монтессорі є засвоєння доступного обсягу навичок, умінь, уявлень і наукових знань, розвиток уміння раціонально організовувати розумову діяльність, робити все точно й акуратно, уміння контролювати себе, правильно оцінювати свою роботу, використовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях.

2. ***Моральне виховання***, метою якого є формування у дитини стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки, участі в практичній діяльності. Сутність морального виховання М. Монтессорі вбачала в збереженні та удосконаленні почуттів. Це можна здійснити при забезпеченні розумового розвитку дитини, задоволенні всіх її інтелектуальних потреб.

Завданням морального виховання є виховання любові, поваги до себе та до оточуючих, до свого народу, творче ставлення до виконання будь-якої діяльності, обов'язків, відповідальність за працю, уміння турбуватися про інших. Доброзичлива атмосфера в колективі, позитивний приклад дорослого сприяє формуванню у дитини внутрішнього порядку, позитивних рис характеру, загальнолюдських цінностей, у неї прищеплюються навички гідної поведінки.

3. ***Естетичне виховання*** спрямоване на формування

естетичних почуттів, смаків, художніх здібностей, на розвиток здатності сприймати й перетворювати оточуючий світ за законами краси. Дитину повинні оточувати красиві, естетично оформлені предмети, зауважувала М. Монтессорі, оскільки краса – це „плід натхнення” [112; 58].

Завданнями естетичного виховання є формування естетичних поглядів, смаків, розвиток творчих здібностей, виховання бажання творити прекрасне.

4. Екологічне виховання спрямоване на усвідомлення природної феноменальності людини, яка повністю відповідає за життя на Землі. На думку педагога, для повноцінного фізичного та психічного розвитку дитини потрібно надати їй змогу спілкуватися з природою, необхідно збагачувати душу дитини безпосередньо виховними силами живої природи.

Завдання екологічного виховання – це не лише накази дорослого не ламати гілки дерев, не м'яти траву, берегти природу, а головне, – праця дитини на природі, догляд за рослинами, розведення тварин та догляд за ними, свідоме спостереження за природою. Таке виховання, зауважувала М. Монтессорі, „приводить в гармонію еволюцію окремої особистості з еволюцією всього людства” [96; 96]. Дитина вчиться турбуватися про живі організми, цінити красу та різноманітність природи.

5. Трудове виховання має на меті формування якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Завданнями трудового виховання є психологічна та практична підготовка до праці – сільськогосподарської праці, ручної та художньої праці, підготовка до свідомого вибору професії. Марія Монтессорі відмінила в Будинках дитини плетіння, вишивання, оскільки такі види роботи негативно впливають на зір дитини, та ввела, крім ліплення предметів із глини, ще й гончарне мистецтво.

6. Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я дитини, загартування організму, гармонійний розвиток

функцій і фізичних можливостей, формування життєво важливих рухових навичок і умінь.

Фізичне виховання за системою М. Монтесорі здійснюється за допомогою:

- гімнастики для розвитку м'язів, яка складається із вправ, що сприяють нормальному розвитку рухів (ходьбі, диханню, мовленню) і стимулюють розвиток відсталого дитини в якому-небудь аспекті: вправи привчають дітей до рухів, які потрібно виконувати в житті (одягання, роздягання, шнурування взуття, інші);
- „направляючих вправ”, метою яких є розвиток почуття ритму та рівноваги дитини, яка відстає у розвитку;
- фізичних вправ та рухливих ігор із м'ячами, палицями, обручами;
- гігієнічних заходів, раціонального режиму дня і праці, правильно організованого відпочинку;
- правильно організованого шкільного харчування та дієти, які мають відповідати фізіологічній природі дитини [122].

Принципи, зміст і напрями побудови навчально-виховного процесу за ідеями М. Монтесорі створюють гармонійну цілісність, забезпечують єдність цього процесу, сприяють формуванню всебічно й гармонійно розвинутої особистості.

Отже, під вихованням М. Монтесорі розуміє не тільки засвоєння знань, умінь, але й допомогу в психічному, емоційному, фізичному розвитку дитини з самого народження, підтримку та захист її духовного розвитку, підготовку дитини до життя. На думку педагога, всі новоутворення у сфері навчання та виховання повинні бути зорієнтовані на розвиток особистості, розкриття потенційних можливостей кожної людини. В центрі навчання повинна бути поставлена сама людина. Основною загальною метою виховання та навчання повинно стати розвиток людських здібностей за допомогою різноманітних

шляхів і засобів для організації внутрішнього світу людини і розвитку її особливостей. Тому, будувати навчально-виховний процес М. Монтессорі пропонувала так, щоб сприяти не тільки інтелектуальному, але й психофізичному, моральному розвитку дитини.

Змінивши традиційну систему навчання, М. Монтессорі побачила не нову систему навчання і виховання, а нову Людину, яка розкривається і вільно розвиває свій істинний характер. Дитина проявляє свою волю, і ніщо не стримує її внутрішню роботу й не тисне на її душу.

Контрольні питання і завдання:

1. Як Марія Монтессорі розкриває такі поняття як: "освіта", "навчання", "виховання"? У чому полягає сутність навчання і виховання за М. Монтессорі?
2. Визначте цілі, завдання та методи виховання за М. Монтессорі в різні вікові періоди розвитку дитини.
3. Як розкривають поняття "принципи навчання" науковці?
4. Назвіть та охарактеризуйте основні принципи Монтессорі-педагогіки.
5. Які основні методи мають бути в основі експериментальної педагогіки на думку М. Монтессорі?
6. Назвіть основні положення методу спостереження.
7. Які методи дослідження використовуються у сучасній педагогіці? Наведіть класифікацію методів вивчення дітей з обмеженими психофізичними можливостями за В. Липою.
8. У чому полягають роль і функції педагога в системі Монтессорі?
9. Розкрийте зміст навчально-виховного процесу за ідеями М. Монтессорі.
10. Охарактеризуйте "космічне виховання" за М. Монтессорі.
11. Які основні положення педагогічної технології М. Монтессорі доцільно використовувати в корекційно-педагогічній роботі?

-
12. Перерахуйте основні навчальні розділи в системі М. Монтессорі.
 13. Яке значення для розвитку дитини мають вправи на оволодіння навиками практичної повсякденної діяльності в технології М. Монтессорі?
 14. Розкрийте значення сенсорного виховання в технології М. Монтессорі?
 15. Які особливості розвитку мовлення і навчання письма та читання за М. Монтессорі?
 16. Назвіть напрями виховання за системою Монтессорі та визначте їх мету й завдання.

РОЗДІЛ III

ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

3.1. Виховання та навчання за методом М. Монтессорі в зарубіжних закладах освіти

Використання ідей М. Монтессорі в сучасному світі різноманітне. Школи-Монтессорі існують практично в усіх країнах Європи та США. Проаналізувавши розвиток та впровадження Монтессорі-педагогіки за кордоном і у вітчизняній педагогічній практиці, М. Сорокова визначила наступні напрями використання технології М. Монтессорі: класичний та посткласичний напрями, використання методу Монтессорі та окремих положень або матеріалів, медико-реабілітаційний напрям [153].

1. Класичний та посткласичний напрями передбачають:
 - створення класичних Монтессорі-дитячих садків та початкових шкіл;
 - розвиток ідей М. Монтессорі для виховання дітей від народження до 3 років;
 - включення додаткових видів діяльності в освітній контекст Монтессорі-дитячого садка;
 - створення сучасних Монтессорі-гімназій і Монтессорі-лицеїв за кордоном;
 - створення нових матеріалів у дусі Монтессорі;
 - нові розробки щодо впровадження класичних Монтессорі-матеріалів.

Представником класичного напрямку є Міжнародна Асоціація Монтессорі (МАМ). Дана організація проводить підготовку Монтессорі-педагогів, здійснює експертну оцінку діяльності Монтессорі-дитячих садків та шкіл,

надаючи окремим із них статус „закладів, визнаних МАМ”. За вимогами організації педагоги, які працюють у даних закладах, повинні пройти курси підготовки педагогів-Монтессорі, мати спеціальний диплом. Освітні заклади повинні функціонувати тривалий час у повній відповідності з визначеними стандартами.

Отже, представники, які дотримуються даного напрямку, вважають, що при навчанні та вихованні дітей повинен мати місце класичний варіант технології М. Монтессорі без будь-яких нововведень. На їх думку, в даній технології є все необхідне для повноцінного розвитку дитини й ніяких доповнень та виправлень вона не потребує. Дана організація не здатна на кардинальні зміни у зв'язку з сучасними вимогами. Міжнародна Асоціація Монтессорі здійснює не тільки розповсюдження, але й розвиток ідей італійського педагога. Одна з них – це виховання дитини від народження до 3 років. Тому сьогодні за кордоном (Рим, Денвер) створені курси з проблем виховання дітей раннього віку за ідеями М. Монтессорі. Лікарі, педагоги ознайомлюють батьків із педагогічною технологією М. Монтессорі, дають рекомендації щодо організації розвиткового середовища та допомоги природному розвитку дитини від народження до 2,5 років.

Не всі освітні заклади працюють у класичному стилі. Представники посткласичного напрямку використовують педагогічні ідеї М. Монтессорі для реалізації власних ідей, доповнюючи дану систему іншими видами діяльності. Так, наприклад, у першій половині дня діти працюють за технологією М. Монтессорі, а друга половина присвячена музичним заняттям, конструюванню, образотворчому мистецтву, трудовому навчанню, різним виховним заходам. Крім класичних Монтессорі-матеріалів педагоги використовують інші дидактичні матеріали, створені власноручно, та різноманітні настільні ігри, такі як: сучасні мозаїки, пазли, інші, що сприяють розвитку дрібної моторики, координації зору та рухів. Така система

розповсюджена як за кордоном, наприклад, у Німеччині, так і в Росії та Україні.

Сучасні Монтессорі-гімназії та Монтессорі-ліцеї створюються переважно за кордоном. Слід зазначити, що в даних навчальних закладах дотримуються лише основних ідей М. Монтессорі, використовуються класичні Монтессорі-матеріали та розробляються інші. Система навчання удосконалена з врахуванням сучасних вимог до освіти. Використовуються енциклопедії, спеціальна література, підручники, робочі зошити, лабораторне оснащення для практичних занять.

На сучасному етапі розвитку Монтессорі-педагогіки створюються нові матеріали в дусі Монтессорі: різноманітні сучасні ігри-головоломки, фігури-вкладки й інші, при розробці яких дотримуються принципів автодидактизму, естетичного оформлення, розвитку різноманітної діяльності. Педагоги-новатори розробляють нові підходи до впровадження класичних Монтессорі-матеріалів.

2. Використання технології Монтессорі, окремих положень або матеріалів відбувається у таких нових концепціях:

- 1) центральний метод і основні положення М. Монтессорі стали основою „відкритої освіти” в таких країнах, як США, Великобританія, Франція, починаючи з 1970-1980 років;
- 2) низка положень системи М. Монтессорі використовуються у концепції „практики, що відповідає рівню розвитку дітей” американської Національної освіти дошкільників у США, починаючи з 1980 року;
- 3) ідеї „свободи в роботі” та окремі матеріали-Монтессорі передбачаються в навчальних програмах у Німеччині: „Основні напрями виховання у дошкільних класах” (м. Гамбург) та „Ситуативний підхід” (м. Мюнхен). „Відкрита освіта” – це педагогічний напрям, що виник

на початку 70-х років у західних країнах. Він передбачає надання допомоги дитині в самостійному навчанні, тобто дитина має право вибору навчальних предметів. Цей напрям включає такі обов'язкові предмети: математика, читання, письмо, знання з яких дитина повинна засвоїти обов'язково. Учні мають право вільно пересуватися приміщенням, самостійно вибирати матеріали, з якими бажають працювати, беруть участь у різноманітних видах навчальної діяльності. Вчитель повинен уважно спостерігати за дітьми, ненав'язливо спрямовувати їх діяльність у потрібне русло, надавати допомогу в засвоєнні навчального матеріалу. Таке навчання враховує індивідуальні інтереси дитини, її здібності, можливості. Повага та віра в дитину, в те, що вона може відповідально ставитись до навчання є одним із основних принципів нетрадиційної „відкритої освіти” [226].

У „відкритій освіті” використовується інтегрований навчальний курс, у якому відсутній поділ на уроки та не практикується фронтальне навчання окремим предметам, крім основних. Проводяться додаткові, допоміжні заняття: екс-

курсії у парк, у ліс, на різні підприємства, тобто навчальна діяльність не обмежується рамками класної кімнати. Діти вчаться на ігрових майданчиках, спілкуються з різними людьми, які можуть поділитися своїми знаннями, уміннями, спостерігати за навчальним процесом. Все це нагадує метод і основні положення системи М. Монтесорі та інших відомих педагогів, таких як О. Декролі, Е. Кей, А. Нілл, С. Френч [153].

Термін „інтеграція” М. Браун і Н. Прешес характеризують по-різному:

- інтеграція дітей та приміщення, тобто діти можуть вільно ходити туди, куди хочуть, але в межах дозволеного;
- інтеграція позашкільного оточення, суспільства із середовищем школи;

-
- інтеграція інтересів дітей з предметом вивчення;
 - соціальна інтеграція дітей;
 - інтеграція шкіл, з тим, щоб у дітей був досвід взаємодії з іншими дітьми різних вікових груп;
 - інтеграція домашнього і шкільного життя [226; 90].

Школи з аналогічною організацією навчально-виховного процесу були відкриті у Великобританії, США, Філадельфії, Франції [37].

Концепція „практики, що відповідає рівню розвитку дітей”, розроблена американською Національною Асоціацією Освіти дошкільників у 1987 році на основі педагогічних ідей Дж. Дьюї, М. Монтесорі, переосмислених та модифікованих педагогами, психологами та іншими спеціалістами в галузі дошкільної педагогіки [194].

„Відповідність рівню розвитку дитини” передбачає відповідність її віку та індивідуальності, тобто педагогічна практика враховує закони фізичного, емоційного, соціального розвитку дитини впродовж перших 8 років життя. На основі цих законів педагог створює розвиткове середовище й планує види діяльності дитини, враховуючи вік, індивідуальний темп розвитку дитини, здібності, інтереси, характер навчання, а також стиль життя дитини та стосунки в сім'ї. Дана концепція має також інтегрований характер, оскільки передбачає всебічний розвиток дитини, підбір різноманітних дисциплін, методів навчання.

Педагог відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності, а саме: створює розвиткове та навчальне середовище, підбирає різноманітні дидактичні матеріали, які впродовж навчального року доповнюються, ускладнюються, спостерігає за дітьми, інтерпретує їх поведінку. Основні напрями роботи Монтесорі-педагога:

- керівництво дітьми за допомогою встановлених чітких

-
- і справедливих правил поведінки в даному навчальному закладі;
 - ставлення до помилок як до можливостей навчання;
 - переключення дітей на різні види діяльності, з урахуванням індивідуальних потреб, темпу розвитку, інтересів;
 - розвиток умінь спілкуватися з іншими дітьми та дорослими;
 - надання допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій, моделювання навиків поведінки, які можуть стати корисними в житті;
 - нагадування про правила поведінки та про необхідність їх виконання.

Ідеї „свободи в роботі” й окремі Монтессорі-матеріали визначені в навчальних програмах Німеччини: „Основні напрями виховання у дошкільних класах” (м. Гамбург) [227] та „Ситуативний підхід” (м. Мюнхен) [192]. Основна мета такого навчання – розвиток здібностей та якостей, необхідних для майбутнього формування особистості, для соціалізації. У дошкільних класах практикуються дві основні форми навчання: „керуючі одиниці” та „вільна діяльність”.

При здійсненні форми навчання „керуючі одиниці”, педагог організовує навчальну діяльність: ставить перед дітьми задачу, визначає цілі, завдання, підбирає методи для їх вирішення, разом із дітьми виконує необхідну діяльність для вирішення поставленої задачі, контролює результати. „Вільна діяльність” нагадує „вільну роботу” за технологією М. Монтессорі. Дитина самостійно вибирає матеріал, вид роботи, а педагог спостерігає за нею, оцінює результати роботи, надає допомогу.

„Ситуативний підхід” передбачає навчання на базі реальних життєвих ситуацій, тісний взаємозв'язок гри та навчання, планування змісту навчального процесу на основі ситуативного аналізу. Навчальна робота будується з

урахуванням актуальних потреб дітей різного віку, на конкретних прикладах із життя [192]. У процесі розв'язання різних життєвих ситуацій, запропонованих учителем, діти вчаться вирішувати життєві проблеми, набувають досвіду соціальної поведінки.

Результати роботи за концепцією „Ситуативний підхід”, зазначає М. Сорокова, показують, що діти вміють самостійно задовольняти свої потреби, керувати собою, приймати рішення і розуміти їх наслідки, можуть своєчасно надати допомогу, прийняти або відмовитися від неї. У них формуються такі якості особистості, як упевненість у собі, самостійність, ініціативність.

3. Медико-реабілітаційний напрям передбачає:

- використання педагогіки-Монтессорі як основи організації педагогічного процесу в інтегрованій освіті в Німеччині, США, Польщі, Індії, Індонезії, Іспанії та інших країнах;
- створення Монтессорі-терапії як методу підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до відвідування інтегрованого дитячого садка чи школи в Німеччині;
- застосування методу та матеріалів Монтессорі – класичних і адаптованих – в освіті дітей з однорідними порушеннями у розвитку в Італії, Ірландії, Німеччині, Росії, Україні [153].

Як свідчать результати багаточисленних досліджень, у сучасному світі відбуваються корінні зміни в поглядах і підходах до проблеми дитячої неповноцінності. Сьогодні ця проблема розглядається з точки зору розвитку, і з точки зору захисту прав людини. Якщо раніше суспільство у ставленні до цих осіб проявляло милосердя, то нині воно піклується про забезпечення їм рівних прав на освіту. Розгляд проблеми дитячої неповноцінності через призму прав людини фактично визнає необхідність того, щоб дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядати в якості

суб'єктів, а не об'єктів права. Дотримання прав цих осіб – це не тільки реалізація конкретного права конкретної особи, це забезпечення можливостей рівного та ефективного здійснення особами цієї категорії всіх прав людини без будь-якої дискримінації. Перехід багатьох розвинених країн світу (США, Великобританії, Німеччині, Швеції, Італії та ін.) на позиції, в основі яких лежать права людини, реалізовано за принципом інтегрованого (інклюзивного) навчання на всіх рівнях та освіти впродовж усього життя. За цих умов спадщина М. Монтесорі набуває ще більшої актуальності та значущості.

Зокрема, у Німеччині, Нідерландах, Польщі та інших країнах, впродовж багатьох років проводиться вивчення можливостей та ефективності використання Монтесорі-педагогіки в процесі навчання і виховання дітей з відхиленнями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Досвід показав, що ці діти стають більш самостійними, уважними, відповідальними, впевненими в своїх силах, життєрадісними. Вони відрізняються від дітей, які навчаються в закладах інтернатного типу, підвищеною мотивацією до навчання, готовністю допомогти іншим [156].

Інтегровані Монтесорі-дитячі садки і школи функціонують у м. Боркен (Німеччина), в Чикаго (США). Діти з особливостями психофізичного розвитку мають змогу виховуватися і навчатися з раннього віку разом зі здоровими дітьми.

В Дубліні (Ірландія) для реабілітації дітей з порушеннями поведінки й емоційними розладами педагогом Н. Джордан у співробітництві з доктором психіатрії Уолша в 1956 році було організовано спеціальну дошкільну групу, де в роботі з дітьми використовувалися основні ідеї італійського педагога щодо виховання: врахування сензитивних періодів розвитку дитини, доброзичливе, гуманне ставлення до дітей та їхніх батьків, дотримання принципу „свободи вибору” в

навчанні, своєчасна допомога дитині, розумне дозоване керівництво діяльністю дітей, використання Монтессорі-матеріалів. Важливого значення надавалося грі як провідному виду діяльності. У 1960 році на базі дошкільної групи було створено початкову школу для дітей з порушеннями в розвитку, а в 1963 році відкрито другу подібну школу [195].

Спеціальна школа для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, в якій використовувалися метод і матеріали Монтессорі, було відкрито в Турині (Італія) у 1962 році педагогами Дж. Луссо і А. Гроссо [195]. В школі працювали спеціалісти з різних галузей: корекційні педагоги, фізіологи, фізіотерапевти, психологи та соціальні педагоги, лікарі педіатричної клініки Туринського університету. Пізніше на базі школи було організовано дитячий садок. У навчанні дітей вихователі приділяли велику увагу вправам повсякденної практичної діяльності й сенсорному вихованню за допомогою класичних та модифікованих Монтессорі-матеріалів. Однак представники офіційної спеціальної освіти не підтримали педагогічних ідей А. Гроссо, Дж. Луссо та інших викладачів, і в 1970 році діяльність школи припинилася у зв'язку з недостатнім фінансуванням із боку держави.

Окремі педагоги (Л. Андерлик, М. Аурін, М. Дешле, Р. Фрей, Б. Шуманн) визначали, що класичні Монтессорі-матеріали можна модифікувати, враховуючи порушення психічного чи фізичного розвитку дитини. Так, при навчанні розумово відсталих дітей роботу слід починати зі спрощеними матеріалами, а далі поступово переходити до більш складних матеріалів та видів діяльності. Враховуючи ступінь і характер порушення для кожної дитини можна індивідуально підібрати вправи, дидактичні матеріали. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату рекомендується використовувати більші за розміром предмети, зменшувати їх численність. Для дітей з

порушеннями зору поверхня матеріалів може бути різною, щоб діти за допомогою дотику вчилися працювати з ними. З 1970 року адаптовані Монтессорі-матеріали з усіх навчальних розділів виготовляють для сліпих дітей в Індії [195].

Інтегрований дитячий садок і школа за системою М. Монтессорі існують при мюнхенському Дитячому центрі соціально-педіатричного профілю, де лікарі, психологи, соціальні педагоги, дефектологи надають комплексну медико-психолого-педагогічну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку та їх батькам. У центрі під керівництвом Т. Хелльбрюгге створена „медична педагогіка Монтессорі”, метою якої є корекція порушень психофізичного та соціального розвитку, інтеграція дітей з відхиленнями у розвитку в суспільство здорових дітей. „Медична педагогіка Монтессорі” включає індивідуальну терапію, терапію у малих групах, інтегроване виховання і навчання у дитячому садку й школі [200].

Індивідуальна терапія, призначається у тому випадку, коли дитина має значне відставання у розвитку і не готова відвідувати інтегрований дитячий заклад. Монтессорі-терапевт працює індивідуально з дитиною у присутності батьків, а по закінченню сеансу дає рекомендації та консультації батькам щодо проведення подібних занять удома.

Терапія у малих групах проводиться з 2-3 дітьми з різнорідними порушеннями. Спочатку педагоги працюють із дітьми в присутності батьків, а згодом без них. Діти вчать самостійно задовольняти свої потреби, спілкуватися з іншими, розвивати свої здібності та навички. По закінченню терапії вони готові до відвідування інтегрованого дитячого садка, школи.

Ідеї інтегрованого виховання й навчання у дитячому садку і в школі реалізуються не тільки в процесі навчання дітей, а й поза ним: на перервах, ігрових майданчиках, під час екскурсій. У школі є класи трьох категорій: а, б, с. В а-

класах навчаються діти із затримкою розумового розвитку (8-10 дітей), в б-класах – діти з різними проблемами в навчанні (12-16 дітей), у с-класах – 20-24 дітей, з яких 75% – здорові діти, 25% – діти, які мають порушення у розвитку. У поєднанні навчання допускається можливість переходу дітей з одного класу до іншого, якщо дитина досягає позитивних результатів у навчанні [202].

Нині аналогічні спеціальні соціально-педіатричні центри відкрито в містах Дрездені, Ерфурті, Регензбурзі, Грайфсвальді (Німеччина), Празі (Чехія), Братиславі (Словенія), Кракові (Польща), Спліті, Загребі (Хорватія), Хідерабаді, Тривандрумі (Індія), Бандунзі (Індонезія), Кіто (Еквадор), Кордові (Іспанія) [153]. На думку Т. Хелльбрюгге, доцільним є створення таких центрів у сільській місцевості, розташованих на лоні природи.

Отже, аналіз діяльності сучасних зарубіжних загальноосвітніх і спеціальних закладів за технологією М. Монтесорі показав, що дана технологія діє у навчанні та забезпечує умови всебічного розвитку дітей, які розвиваються нормально, а також дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Контрольні питання і завдання:

1. Які напрями використання технології М. Монтесорі виділила М. Сорокова? В чому полягають їх особливості?
2. Опишіть, як впроваджуються провідні педагогічні ідеї М. Монтесорі в зарубіжних країнах.
3. Визначте основні принципи "відкритої освіти".
4. Як розкривають термін "інтеграція" відомі науковці?
5. Поясніть концепцію "відповідності рівню розвитку дитини" в педагогічній практиці та визначте умови її реалізації.
6. Яку роль відіграє педагог в організації навчально-

виховної діяльності за технологією М. Монтессорі?

7. Розкрийте особливості впровадження "ситуативного підходу" в навчанні дітей.
8. Опишіть діяльність перших спеціальних закладів за технологією М. Монтессорі.
9. Опишіть наряду використання технології М. Монтессорі: класичний і посткласичний напрями; використання методу Монтессорі та окремих положень або матеріалів; медико-реабілітаційний напрям.

3.2. Застосування педагогічних напрацювань М. Монтессорі в російській та українській системі освіти

На сучасному етапі одним із пріоритетів української держави є розвиток науки й освіти – галузей, які формують людський потенціал. У зв'язку з цим, характерними ознаками реформування сучасної освіти є: продовження терміну навчання до 12 років, зниження вікового цензу освіти (з 7 до 6 років); перехід початкової школи на оновлений зміст освіти, побудований на засадах Державного стандарту, та перехід на 12-бальну систему оцінювання якості знань учнів з повним вилученням при цьому негативних оцінок.

Останнім часом з'являються нові тенденції у галузі освіти: не сприймаються авторитарні принципи виховання, пропагуються толерантність, демократизм, гуманітаризація та гуманізація. Центром виховання визначається дитина, розвиток її здібностей, фізичних і моральних якостей. Це стосується як дітей, які розвиваються нормально, так і дітей з особливостями психофізичного розвитку. У зв'язку з цим, виникає необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, розробка нових підходів до визначення мети, завдань і змісту корекційного навчання, виховання і трудової

підготовки учнів. Школа повинна створити умови для гармонійного розвитку особистості, самоосвіти й самовиховання.

Оптимальне поєднання класичної спадщини видатних педагогів і новітніх педагогічних досягнень, використання сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної гуманістичної педагогіки сприятиме розв'язанню багатьох проблем спеціальної освіти, інтеграції цих дітей у сучасне суспільство. Тому, в українському шкільництві відроджується інтерес до маловідомих альтернативних педагогічних систем, серед яких педагогічна технологія М. Монтесорі.

Впровадження Монтесорі-педагогіки в Росії та Україні було розпочато наприкінці 80-х-початку 90-х років ХХ століття з офіційним визнанням того, що існуюча система освіти, заснована на авторитаризмі й традиційних методах навчання та виховання, потребує перебудови. У зв'язку з цим почали відкриватися школи нового типу: ліцеї, гімназії, сімейні школи. В них педагоги-новатори використовують педагогічний досвід відомих як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, досвід альтернативних шкіл, у тому числі технологію М. Монтесорі, яка з успіхом використовується в усіх демократичних країнах світу [90].

На початку 90-х років у дитячому садку №1488 м. Москва під керівництвом З. Марцинкене було вперше створено групу Монтесорі. У 1991 році на Міжнародному фестивалі нових шкіл у Криму нідерландські вчителі Е. Ван Сантен і Л. Роод вперше ознайомили українських та російських педагогів-новаторів із технологією М. Монтесорі, а в серпні цього ж року було підписано договір про співпрацю між педагогами-новаторами цих країн [68].

У Росії активно пропагували наукові ідеї М. Монтесорі педагог В. Кондакова та психолог Д. Сороков. Вони відкрили модельну Монтесорі-групу дошкільного садка та (за допомогою колег із Нідерландів і Німеччини Х. Кеттлер,

Л. Роод, У. Роел) організовували семінари, тренінги, заняття для вихователів, учителів, студентів, батьків. Підтримували ідеї італійського педагога російські педагоги, психологи, науковці М. Богуславський, М. Буторіна, А. Губін, М. Радіонова та інші.

Монтессорі-рух у Росії отримав державну підтримку. В другій половині 90-х років Міністерством освіти РФ та Міністерством освіти та наук Нідерландів було підписано Меморандум про співробітництво нідерландських та російських педагогів та розроблено проект „Метрополіс”. Вихователі дошкільних закладів із різних міст Росії мали змогу пройти стажування в Амстердамському університеті.

За ініціативою Д. Сорокова, М. Сорокової, К. Сумнітельного, С. Сумнітельної у 1992 році було створено Московський Монтессорі-центр. Роботу центру спрямовано на розвиток, адаптацію, поширення у Росії Монтессорі-педагогіки, створення дворічних Монтессорі-курсів для підготовки спеціалістів. У підготовці Монтессорі-вчителів беруть участь як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги, зокрема науковці М. Богуславський, П. Гебхард-Зееле, Г. Корнетов, М. Роод, Д. Сороков, М. Сорокова, Р. Тонкова-Ямпольська, Л. Хеффельс та інші.

У 1992 році було також створено Міжнародну альтернативну Монтессорі-асоціацію (МАМА), президентом якої став Д. Сороков, віце-президентом – М. Богуславський. Основними напрямками роботи асоціації було визначено:

- 1) видання збірника „Альманах МАМА”, в якому публікуються наукові статті, присвячені проблемам організації Монтессорі-руху в Росії, розвитку Монтессорі-педагогіки та іншим питанням;
- 2) організація Міжнародних науково-практичних конференцій, круглих столів;
- 3) проведення семінарів, тренінгів щодо підготовки Монтессорі-педагогів.

Із цього часу в Росії почали відкриватися Монтессорі-

групи переважно при дитячих садках. Проблемами в роботі за технологією М. Монтесорі є: недостатня професійна підготовка педагогів, незначний практичний досвід, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, непрості взаємовідносини між Монтесорі-дитячими садками та традиційними загальноосвітніми школами, інші.

В Україні рішенням Головного управління освіти Київської міської державної адміністрації у 1992 році було вперше відкрито державну „Школу Монтесорі від 3 до 7” під керівництвом Т. Михальчук. Навчальний заклад був заснований Творчою спілкою вчителів України та відділом освіти Дарницької районної адміністрації м. Києва за ініціативою першого заступника спілки Б. Жебровського. Сьогодні в школі навчаються діти віком від 3 до 9 років, а мережа шкіл-Монтесорі розширилася.

Школа стала експериментальним центром впровадження педагогічної системи М. Монтесорі в Україні. З метою подальшого поширення методики Монтесорі в Україні було створено пілотну школу-лабораторію. У цьому навчальному закладі під керівництвом Б. Жебровського з 1992 по 2000 роки проводився експеримент зі створення української моделі Монтесорі-школи в рамках проекту „Відродження гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі в Україні” [31].

Метою даного експерименту було розробка змісту, методів, форм і умов втілення в життя української моделі школи-Монтесорі для дітей віком від 1,5 до 9 років. Як зазначає Б. Жебровський, при створенні Української моделі сучасної школи Монтесорі враховувалося кілька факторів:

- 1) сучасний стан освіти в Україні;
- 2) існуючі державні стандарти, професійний рівень та психологічна підготовка вчителя;
- 3) освітній рівень батьків, їхні вимоги до освітніх послуг, стосунки в сім'ї;
- 4) культурно-соціальне середовище: традиції, побут,

звичаї українського народу [65].

Результати експериментальної роботи, зазначає Н. Прибильська, проведені педагогічним колективом пілотної школи-лабораторії, привели до наступних висновків:

1. Система М. Монтесорі є дійсно інтернаціональною, оскільки успішно використовується в усіх демократичних країнах світу, а також в Україні.

2. Школа стала членом Міжнародного товариства, штаб-квартира якого знаходиться в Нідерландах та в Американському Монтесорі-товаристві.

3. Засновники школи та її директор успішно пройшли навчання, отримали міжнародні дипломи адміністраторів Монтесорі-шкіл, а сім вчителів отримали міжнародні дипломи від Американського Монтесорі-товариства.

4. За період експерименту сформувалися основні риси української моделі Монтесорі-школи, адаптованої до умов та соціальних потреб суспільства, національної культури, звичаїв і традицій українського народу. Українська модель початкової школи не передбачає чистого копіювання міжнародного досвіду, а відповідає соціальним вимогам у відповідності з державним стандартом освіти.

5. Пілотна школа є державною установою, тому штатний розклад і режим роботи навчального закладу відповідає державним нормам. Школа має статус навчального закладу з поглибленим вивченням англійської мови.

6. Повністю відпрацьована схема роботи з дітьми віком від 3 до 6 років. Завдяки кропіткій роботі педагогічного колективу школи, метод Монтесорі поширився у дошкільних закладах 15-ти областей України.

7. На одній з перших конференцій, яка відбулася 1-15 березня 1996 року в Київській школі Монтесорі, було прийнято рішення створити Асоціацію вчителів Монтесорі України. Метою її діяльності є сприяння впровадженню методики Монтесорі в навчально-виховний процес дитячих

навчальних закладів, надання інформації про роботу аналогічних навчальних закладів у міжнародній системі освіти та ознайомлення педагогів практиків з методичною системою М. Монтесорі, а також з досвідом роботи пілотних шкіл, які працюють за ідеями італійського педагога.

8. У Дарницькому районі м. Києва в дошкільних закладах № 201 та № 256 відкриті й успішно працюють по 2 класи-Монтесорі. У вересні 2000 року на базі дошкільного закладу № 820 „Сонячний” було відкрито 4 класи-Монтесорі.

9. Школа є базою для проходження педагогічної практики студентами педагогічних коледжів № 1 і № 2 м. Києва.

10. Випускники пілотної школи-Монтесорі мають рівень знань, який відповідає державному стандарту освіти [136].

Як бачимо, у другій половині 90-х років ХХ століття було створено реальні умови для конструювання української моделі сучасної школи-Монтесорі. В основу цієї моделі було покладено створення такого соціального середовища, в якому розвиваються здібності, розкриваються задатки, формуються особистості, але разом з тим зберігається їх індивідуальність. Вихідними позиціями виховних технологій є: створення умов для розвитку кращих рис особистості дитини; розуміння природи дитини та врахування особливостей її розвитку в навчанні та вихованні; створення атмосфери, в якій дитина почувала б себе вільно, самостійно, впевнено. Роботу спрямовано на естетичне, фізичне виховання, інтелектуальний розвиток дитини, вивчення іноземних мов.

Як зазначає В. Горюнова, робота будувалася і ведеться за такими напрямками:

- 1) розроблення та адаптування навчальних планів;
- 2) укомплектування різновікових груп, що дає змогу

вчителю спостерігати за природою дітей, усвідомити закони психофізичного розвитку дитини. В таких групах старші діти вчаться допомагати молодшим, а молодші набувають життєвого досвіду, спостерігаючи за роботою старших дітей;

3) створення насиченого розвитковими матеріалами середовища. Спеціально розроблені дидактичні матеріали допомагають дітям самостійно вирішувати сенсорні та інтелектуальні практичні завдання відповідно до власних можливостей та набутого соціального досвіду;

4) проведення нетрадиційних занять, уроків за технологією М. Монтесорі;

5) проведення, крім основних уроків, додаткових занять: театральні дійства, „ілюстровані заняття” з англійської мови, використання комп'ютерів;

6) формування основ здорового способу життя, що передбачає свідоме ставлення дитини до природи, до всього живого на землі. Дітей вчать повно, спокійно і радісно сприймати довкілля;

7) співпраця з батьками:

- створення спільних правил демократичної, гуманної атмосфери виховання у сім'ї та школі;
- проведення семінарів для ознайомлення батьків з основами філософії та педагогіки М. Монтесорі;
- проведення різноманітних за формою і змістом батьківських зборів: лекції з діловою грою, дискусії, обмін досвідом кількох родин;
- ознайомлення батьків із новинками педагогічної і психологічної літератури;
- відвідування батьками уроків за системою М. Монтесорі;
- проведення індивідуальних консультацій вчителями, психологами [114].

Спочатку методичну підготовку українських учителів проводила професійна Монтесорі-вчитель із Нідерландів Елізабет ван Сантен, а також педагоги Марша Стенсел,

Джені Кусак та інші пристонські педагоги. Нині школа-Монтессорі є центром підготовки вчителів, де навчання пройшли понад 700 вихователів і педагогів [25].

Монтессорі-вчитель повинен мати добрі знання, високий рівень професійної освіти, досконало володіти педагогічними прийомами Монтессорі, постійно підвищувати рівень своєї майстерності. Тому майже всі педагоги, які працюють у навчальних закладах за даною технологією, проходять підготовку в Українському освітньому Монтессорі-центрі м. Києва.

У школі було введено нові функції вихователя: він має бути помічником, консультантом, старшим другом дитини, а не лідером, який нав'язує свої ідеї, переконання, власні цінності. Основне завдання вчителя-Монтессорі – допомогти дитині упорядкувати уявлення про оточуючий світ, знайти своє місце в житті. Отже, роль вчителя-Монтессорі суттєво відрізняється від традиційної, оскільки він тільки допомагає дитині в процесі саморозвитку, готує середовище, в якому дитина може самостійно, вільно розвиватися, ставати незалежною у своїх діях.

Педагогіка Монтессорі не сумісна з тоталітарним режимом, тому вихователю слід уникати педагогічного диктату, залишати за дитиною право на рішення, право вибору. Педагог не повчає, не оцінює дитину, не порівнює її досягнення з досягненнями інших дітей, не пропонує готових шаблонів-відповідей, а запрошує поміркувати, пропонує розв'язати завдання чи життєву ситуацію. Дорослий має подавати основне джерело знань – навколишнє середовище, таким чином, щоб воно стимулювало процес навчання.

Вивчаючи літературні джерела, в яких висвітлюється досвід роботи за технологією М. Монтессорі, М. Головка зазначає, що вчитель у Монтессорі-школі повинен :

1. Досконало володіти теорією і філософським аспектом у роботі за системою М. Монтессорі.

-
2. Знати можливості використання Монтесорі-матеріалів.
 3. Створювати розвиткове середовище й забезпечувати порядок у ньому: вчити дітей правильно користуватися матеріалами, допомагати засвоювати правила взаємин: дитина-матеріал, дитина-підготовлене середовище, дитина-педагог.
 4. Проводити триетапні уроки та індивідуальні уроки для ознайомлення дітей з використанням розвиткових матеріалів.
 5. Впроваджувати індивідуальний підхід, розуміти особливості розвитку психіки дітей.

Основні функції Монтесорі-педагога, визначені М. Головки, – посередницька, керівна, навчальна, організаційна, діагностична [28].

На сьогодні в Україні існують різноманітні підходи щодо професійної підготовки вчителів і вихователів, які використовують у своїй роботі альтернативні технології. Професійна підготовка працівників відбувається у системі спеціальної та вищої освіти, у післядипломній освіті, на педагогічних курсах, семінарах, наукових конференціях, під час відряджень за кордон із метою навчання у відповідних центрах, у створених за громадською та власною ініціативою товариствах, проектах.

Основні завдання експериментальної програми підготовки спеціалістів, які працюють за технологією М. Монтесорі в Україні, наступні:

- адаптування технології до соціокультурних умов і традицій, потреб національної освіти;
- створення навчально-методичного комплексу та проведення спеціальних навчальних курсів;
- підбір дошкільних та шкільних закладів для впровадження у педагогічну практику дану технологію;

– системний аналіз використання зарубіжного досвіду.

У вузівських планах, програмах, лекційних курсах альтернативним гуманістичним технологіям надається досить мало уваги. В основному проводиться загальний огляд технологій, вивчаються лише окремі положення або доступні праці науковців. Тому існує потреба в розширенні обсягу об'єктивної інформації, у збільшенні кількості навчальних посібників, наукових джерел і праць самих авторів концепцій, в аналізі результатів експериментального впровадження їхніх ідей у педагогічний процес вітчизняних освітніх закладів.

Підготовка кадрів може здійснюватися на основі систематичного вивчення актуальних педагогічних концепцій у межах спецсемініарів та спецкурсів або за певною спеціалізацією. Хоча на даний час науковці й розробили окремі навчальні посібники для ознайомлення з різноманітними зарубіжними навчальними програмами, проте чисте „копіювання” цих програм не може привести до позитивних результатів. Тому педагоги повинні пройти спеціальну підготовку для того, щоб удосконалювати концепції, вміло впроваджувати досвід зарубіжних педагогів у сучасну систему освіти. Створення творчих груп педагогів, випуск відповідної літератури, розробка програм підготовки вихователів та вчителів, проведення семінарів, конференцій, організація центрів, практик, стажування, курсів, введення відповідної спеціалізації у практику підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах сприятиме здійсненню педагогічного процесу на ідеях зарубіжного досвіду.

Сьогодні в Україні функціонують навчально-виховні заклади, які працюють за технологією Монтесорі. Це школи-Монтесорі у м. Києві, м. Комсомольську, м. Херсоні, м. Одесі, навчально-виховні комплекси та дошкільні заклади у м. Білій Церкві, м. Вишневе, м. Полтаві, м. Миколаєві, м. Кузнецовську, приватні заклади м. Алчевська, м. Дніпропетровська, м. Вінниці, м. Херсона,

будинки дитини у м. Рівне, м. Одесі, Центр медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів у м. Чернігові та інші [114]. Кожен навчальний заклад по-своєму різний, але всі вони працюють за єдиними вимогами, єдиними навчальними планами, програмами, які вчителі отримують від Асоціації Монтесорі-вчителів України. Діяльність шкіл Монтесорі позитивно впливає на розвиток усієї освітньої системи в країні, так як вони вирізняються серед інших освітніх закладів високою професійністю, повагою та любов'ю до дитини з боку кожного вчителя.

Як зазначає Б. Жебровський, стратегія продовження роботи за педагогічною технологією М. Монтесорі полягає у наступному:

- розширення мереж шкіл-Монтесорі на території України (у тому числі й приватних);
- організація навчання вчителів-Монтесорі через Центр підготовки в Києві;
- розширення видавничої діяльності (видання українською мовою невідомих українському читачеві праць М. Монтесорі; видання збірників із досвіду роботи українських шкіл-Монтесорі);
- міжнародне професійне партнерство, що передбачає обмін досвідом роботи за технологією М. Монтесорі між колегами-членами Міжнародних Асоціацій Монтесорі, участь у наукових конференціях тощо [66].

Впровадженню технології М. Монтесорі в навчально-виховну роботу з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку в Україні приділяється недостатньо уваги. Часто такі діти знаходяться в ізоляції від суспільства, не маючи можливості спілкуватися із здоровими дітьми. Важливим у соціальній адаптації дітей зазначеної категорії є залучення їх до навчання разом із звичайними, здоровими дітьми. Тому однією з форм навчання дітей даної категорії є інтегроване навчання, що

передбачає перебування їх в масовому загальноосвітньому дошкільному чи шкільному закладі, оволодіння знаннями, уміннями і навичками в ті ж самі терміни, що й здоровою дитиною.

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей, психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вибору форми навчання дітей, рівня й діапазону освітніх потреб. В основу цього підходу покладено два принципи:

- не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;
- розробити, апробувати і впровадити додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибору форм і видів майбутньої освіти.

Перспективним може стати й третій принцип – фінансувати не школу за надані фінансові послуги, а дитину, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали її батьки.

З метою реалізації положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей з порушеннями психофізичного розвитку та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей і їхніх батьків, в Україні розпочато державний експеримент з навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі. Він здійснюється за двома напрямками.

Перший – інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах шляхом створення спеціальних класів для дітей певної нозології захворювання. В них навчальний процес здійснюється роздільно за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжується заняттями корекційного блоку.

Другий – інклюзія (включення), що передбачає спільне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку із здоровими ровесниками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, доступними дітям, і за умов кваліфікованої допомоги педагога.

Як бачимо, вчені-дефектологи і педагоги-практики стоять перед серйозним вибором: Чи продовжувати роботу щодо подальшого розвитку та удосконалення уже нагромадженого досвіду навчання дітей у закладах інтернатного типу, зберігаючи теоретико-методологічні надбання попереднього періоду? Чи надавати перевагу новим моделям освітніх закладів та інноваційним педагогічним технологіям, виникнення яких зумовлено трансформацією суспільних відносин та досвідом прогресивних педагогів?

Як зазначає В. Бондар, "розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інтегрована), хоча вони визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, вільне від примусу виховання, наступність дошкільного, шкільного і післяшкільного змісту освіти...)" [163;8].

На думку Л. Андрушко, використання технології Монтесорі є одним із можливих шляхів розв'язання проблеми навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом зі здоровими ровесниками. Так, із метою підготовки педагогів до роботи за технологією Монтесорі в інтегрованих групах та класах, М. Вербови-Онухом та професором М. Шафоваловим у співпраці з Українським Вільним Університетом у Мюнхені та Фондацією „Промінь сонця”, Львівською Асоціацією творчих вчителів „Школа

без сліз”, було організовано курс „Навчання дітей методами Марії Монтесорі”. Він розрахований на 3 роки очно-заочного

навчання педагогів з України та Німеччини [1].

Значна робота проводиться у НВК №10 м. Полтави, де педагогічний колектив вивчає і впроваджує методичні основи природовідповідної особистісно-орієнтованої виховної технології М. Монтесорі. У навчально-виховному комплексі існують групи, в яких навчаються і виховуються діти з нормальним розвитком, а також діти з психофізичними порушеннями розвитку: діти із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовлення, із дитячим церебральним паралічем.

Основне завдання закладу – створення гармонійних умов для подальшого розвитку дитини, природного потенціалу кожної особистості. Для вирішення поставленого завдання, підкреслює Т. Коршунова, педагогічний колектив провів зіставлення традиційної авторитарної системи виховання з природовідповідною та особистісно-орієнтованою [82].

Як зазначає завідувача НВК № 10 Н. Джупій, впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчання та виховання має виключне значення для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. На думку педагога, програмно-методичне забезпечення діяльності навчального закладу, організація корекційно-розвиткового процесу повинні спиратися на природовідповідні закономірності в організації навчання та виховання дітей, що, в свою чергу, сприяє всебічному розвитку дитини [36]. Педагогічна робота У НВК ведеться за такими напрямками:

- пізнання світу дитиною через власну діяльність, пізнання власного Я;
- надання дитині свободи вибору діяльності, як необхідної умови розкриття індивідуальності;
- створення середовища, яке дає змогу дитині якнайповніше пізнати світ і саму себе в ньому та забезпечення

постійного розвиткового взаємозв'язку з навколишнім середовищем;

- розвиток пізнавальної активності й підтримка природної активності кожної дитини, без оцінювання та порівняння себе з іншими; розвиток умінь самостійно оцінювати себе, зіставляти свої дії з іншими;
- врахування у процесі навчання й виховання прав та інтересів дитини;
- створення доброзичливої атмосфери, на тлі якої відбуваються позитивні виховні та розвивальні процеси. Така атмосфера закликає до довіри, вільного висловлювання своїх думок, розвиває уміння злагоджувати конфлікти, спілкуватися з однолітками та дорослими.

Позитивні результати було одержано при використанні педагогічних ідей М. Монтесорі для корекції порушень психічного розвитку дітей у спеціальній ЗОШ №39 м. Полтави. У спеціальній школі навчаються діти з різнорідними порушеннями: основний контингент – діти із затримкою психічного розвитку, а також навчаються діти з розумовою відсталістю легкого ступеня, порушеннями мовлення, дитячим церебральним паралічем, дитячим аутизмом. У даному загальноосвітньому закладі використовуються окремі положення технології Монтесорі та Монтесорі-матеріали як у процесі проведення фронтальних, індивідуальних занять, так і на корекційних заняттях.

Метою роботи вихователів і вчителів школи є підготовка дітей з порушеннями психофізичного розвитку до подальшого життя в суспільстві. Тому вся робота вчителів школи спрямована на корекцію пізнавальної діяльності в процесі виховання та навчання дітей, створення сприятливих умов для успішного оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками, що допоможуть дітям

жити повноцінним, цікавим, насиченим життям, адаптуватися у суспільстві.

У початкових класах створено кілька дидактичних зон:

1. Зона сенсорного розвитку, в якій знаходяться вправи, що допомагають учням оволодіти вмінням розрізняти особливості й властивості предметів за висотою, шириною, довжиною, формою, кольором, запахом. Сюди також входять:

- вправи практичного та соціального життя: наприклад, рамки з застібками, догляд за живими квітами та багато інших;
- матеріали для розвитку відчуттів: „шумові коробочки”, „коробочки з запахами”, „смакові баночки”;
- матеріали для сприймання розмірів: рожева башта, коричнева драбина, червоні штанги;
- матеріали для розрізнення кольорів: кольорові таблички;
- матеріали для розрізнення форм: конструктивні трикутники, геометричні тіла;
- матеріали для виховання тактильного почуття: скринька з кусочками тканини, дощечки з різною поверхнею та ін.

За допомогою Монтессорі-матеріалів діти вчать усвідомлювати й впорядковувати свої хаотичні враження про світ, пізнають культуру та сучасну цивілізацію, на власному досвіді вчать розуміти природу й орієнтуватися в ній.

2. Мовна зона, в якій знаходяться дидактичні матеріали, що допомагають дітям ознайомлюватися з назвами букв та звуками, навчитися розрізняти голосні та приголосні звуки, ділити слова на склади, правильно читати, писати. Це: літери з шорсткого паперу та рухливий алфавіт, спеціальні картки з різних тем з української мови, читання: складання слів із букв, складів, складання речень за малюнками, з даними словами, робота з деформованими реченнями та

текстами; відповідна література, словники, довідники, енциклопедії.

3. Математична зона, де розміщені геометричні матеріали та спеціальні картки з різних тем із математики: співвідношення кількості предметів із числом, порівняння чисел, картки з числовими рядами „Виправ помилку” та ін. Такі матеріали, як цифри з шорсткого паперу, числові штанги, цифри та числа, ланцюжки з намистинок, ланцюжки з кульками та багато інших допомагають дітям навчитися лічити предмети, порівнювати групи предметів, читати й записувати числа, розв’язувати приклади на додавання і віднімання, прості арифметичні задачі.

4. Природнича (космічна) зона, в якій розміщені матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв’язках та взаємовпливах. Підібрані матеріали допомагають учням ознайомитися також із рослинним і тваринним світом.

5. Музична, мистецька зони, де зібрані різноманітні відео-, аудіозаписи, що сприяють збагаченню розвитку дитини і формуванню її особистості.

6. Враховуючи те, що в початковій школі у дітей з особливостями психофізичного розвитку провідною є ігрова діяльність, створено зону відпочинку „Куточок казки”, де з дітьми у вільний час проводяться різноманітні ігри, що сприяють розвитку уваги, пам’яті, волі та інших психічних процесів.

У процесі корекційної роботи перевага надається сенсомоторному розвитку, що допомагає учням ознайомлюватися з різноманіттям форм, кольорів та інших властивостей предметів, які формують духовну цілісність і допомагають всебічно розвиватися. Процес розвитку сенсорних здібностей здійснюється цілеспрямовано. Оскільки в кожному віці сенсорний розвиток має свої завдання, то на початку навчання у школі основна увага в сенсорному вихованні

надається сприйняттю форми, величини та кольору. Правильне сприйняття форми, величини та кольору необхідне для засвоєння багатьох навчальних дисциплін у школі; від цього залежить і формування здібностей до навчальної діяльності. Враховуючи це, вчителями розроблена система ігор і вправ, що передбачає цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей на наступних етапах:

- навчання способів обстеження предметів, а також уміння розрізняти їх форму, колір та величину й виконувати більш складніші окомірні дії;
- розвиток аналітичного сприйняття: уміння орієнтуватися в поєднанні кольорів, розрізняти форму предметів, вимірні величини;
- формування сенсорних еталонів, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури і співвідношення за величиною між кількома предметами.

Крім Монтессорі-матеріалів у корекційній роботі використовуються ігри, спрямовані на розвиток психічних процесів, що формують у дітей уміння аналізувати предмети за такими ознаками, як колір, форма і величина. Діти вчать орієнтуватися у 7 кольорах спектру, розрізняти їх відтінки. Вони ознайомлюються з основними геометричними формами (круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), вчать підбирати за зразком або за назвою предмети даної форми. Це такі ігри, як: „Домалюй фігуру”, „Форми”, „Опиши предмет”, „Порівняй предмети”, „Кольори” та інші.

Наступна група ігор спрямована на розвиток уваги: „Муха”, „Зроби так само”, „Відзнач фігурки”, „Заборонене слово”. Вони формують у дітей уміння зосереджуватися на явищах дійсності, розвивати стійкість, переключення і розподіл уваги.

Використовуються ігри, спрямовані на розвиток пам'яті.

Дитина може ставити собі мету – запам'ятати що-небудь, і з більшим або меншим успіхом вчиться підбирати засоби для досягнення поставленої мети. Пам'ять поступово стає довільною. Це такі ігри: „Запам'ятай предмети”, „Яка група зникла?”, „Що змінилося?”, „Додавай і запам'ятовуй”, „Вірші і небилиці” та багато інших.

Ігри на розвиток логічного мислення: „Продовж ряд”, „Знайди зайвий малюнок”, „Домалюй фігуру”, „Виправ помилку” допомагають дітям вчитися користуватися різноманітними планами, схемами, формують уміння розмірковувати, робити умовисновки у відповідності із законами логіки.

Ігри на розвиток творчих здібностей допомагають розвивати уявлення і нестандартне мислення, уміння виражати свої почуття. Для цього потрібно навчитися бачити в кожному предметі усі його сторони, уміти, відштовхуючись від окремої ознаки предмета, будувати образ; не тільки вільно фантазувати, але й направляти свою фантазію, творчі можливості на вирішення різних задач. Це: „Незакінчений малюнок”, „Пантоміма для кмітливих”, „Придумай історію”, „Прямокутне королівство” та багато інших.

Використовуються ігри, які допомагають засвоїти навчальний матеріал, розвивають елементарні математичні уявлення, знайомлять із звуковим аналізом слова, готують руку до оволодіння письмом: „Цікаві кола”, „Знайди схему слова”, „Вгадай підмет”, „Виправ помилку”, інші.

Правильно підібрані ігри розвивають сприймання, увагу, пам'ять, мислення, а також допомагають у засвоєнні навчального матеріалу. Їх використовують як на уроках, так і на корекційних заняттях. Підбираючи гру, потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, готовність її до виконання завдань, тип порушення. Майже до кожної гри даються варіанти спрощеного або ускладненого її проведення. Якщо дитина швидко й легко

справляється із завданнями, можна запропонувати їй більш складні й, навпаки, у випадку ускладнення, краще більше часу виділити на прості. Виконуючи різні справи та граючись, діти засвоюють правила поведінки, вчать керувати собою, спілкуватися з дорослими та однолітками, які поширюються і закріплюються у процесі інших видів навчальної діяльності.

При навчанні за технологією Монтесорі учні самостійно вибирають завдання, дидактичні матеріали, відповідно до внутрішньої потреби, розумових можливостей та сензитивного періоду. Це сприяє розвитку їх самостійності та незалежності. У процесі виконання обраної роботи в них формуються відчуття відповідальності, вміння обмірковувати свої дії та їх впорядкованість. Розроблені матеріали дають можливість індивідуально працювати з кожною дитиною, допомагають вчителю зробити урок цікавим, емоційно забарвленим, нестандартним, корекційно спрямованим. Діти із задоволенням працюють із автодидактичними матеріалами, у них виникає інтерес до навчання.

Учителі школи допомагають бути дітям автономними, самостійними, незалежними в своїх діях, організують діяльність учнів за правилами, які є обов'язковими для всіх, надають всьому, що відбувається в класах, позитивного акценту, спостерігають за роботою учнів, допомагають їм. Отже, розроблена та застосована поетапна система ігор і вправ для психічного розвитку складає основу корекції пізнавальної діяльності.

Таким чином, впровадження педагогічної технології М. Монтесорі у навчально-виховний процес сучасної спеціальної школи сприяє формуванню в дітей навичок практичного життя, вихованню самостійності мислення, бажання до навчання, вчить концентрувати увагу, мотивувати свої дії, досягати поставленої мети.

Отже загально визнано, що педагогічна технологія

М. Монтесорі орієнтована на особистість. Вона набуває важливого значення не тільки для організації особистісно-орієнтованої педагогічної моделі, але й сприяє підвищенню ефективності корекційних впливів. Діти розвиваються в індивідуальному темпі, відповідно з власними можливостями, потребами, здібностями. Монтесорі-матеріали не тільки допомагають їм засвоїти знання, здобути уміння, навички, а й сприяють розвитку дрібної моторики, уваги, тактильної чутливості. Вони направляють поведінку дитини у відповідне русло, удосконалюють сенсорні відчуття, що є основою в підготовці дітей до письма, читання, засвоєння математичних знань, активізують пізнавальну діяльність. У дітей виховується ініціативність, самостійність мислення, вміння робити вибір, креативність, толерантність. Вони мають позитивну й обґрунтовану самооцінку. Дана педагогічна технологія позитивно впливає і на здоров'я дітей.

Проаналізувавши досвід використання технології М. Монтесорі в спеціальних навчальних закладах, зазначимо, що в роботі з дітьми із особливостями психофізичного розвитку дана педагогічна технологія в Україні використовується недостатньо активно. Вона впроваджується вибірково в окремих групах дошкільних закладів за ініціативою вихователів та вчителів початкових класів у спеціальних загальноосвітніх школах. Слід враховувати, що технологія М. Монтесорі надає реальні можливості реалізації інтегрованої (інклюзивної) освіти, так як вона дозволяє кожній дитині навчатися в індивідуальному темпі, що допомагає реалізувати її освітні потреби.

Контрольні питання і завдання:

1. Коли в Росії та Україні було вперше відкрито освітні заклади за системою М. Монтесорі?

-
2. Хто з науковців очолив Московський Монтессорі-центр, що був організований у 1992 році?
 3. Назвіть основні напрями роботи Міжнародної альтернативної Монтессорі-асоціації (МАМА).
 4. Яких нових тенденцій у вихованні дотримуються українські Монтессорі-вчителі?
 5. За якими напрямками ведеться робота в сучасних загальноосвітніх та спеціальних закладах, де впроваджуються педагогічні напрацювання Марії Монтессорі?
 6. Які функції виконує Монтессорі-педагог у навчально-виховному процесі?
 7. Які ви знаєте ігри для розвитку психічних процесів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку?
 8. Чому технологія М. Монтессорі надає реальні можливості реалізації інтегрованої (інклюзивної) освіти в нашій країні?

3.3. Творче впровадження педагогічних ідей М. Монтесорі в корекційно-педагогічній роботі з учнями в умовах сучасної спеціальної школи

Аналіз психолого-педагогічних основ розвитку дітей в системі М. Монтесорі показав, що Монтесорі-педагогіка використовується практично в усіх країнах світу за різними напрямками. В Україні розроблено власну модель школи Монтесорі, в якій реалізуються нові тенденції у вихованні, але застосування наукового досвіду італійського педагога за медико-реабілітаційним напрямом широкого розповсюдження не отримало.

Технологія М. Монтесорі створює реальні можливості для реалізації інтегрованої (інклюзивної) освіти, тому що вона зумовлює відповідний рівень розвитку дитини. Дана технологія набуває важливого значення не тільки для організації особистісно-зорієнтованої педагогічної моделі, але й забезпечує ефективність корекційних впливів.

Окремі положення технології М. Монтесорі рекомендуємо впроваджувати в корекційно-навчальну роботу з учнями в умовах сучасної спеціальної школи. Це сприятиме корекції вад пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дітей, формуванню соціальної компетентності, що дає змогу досягти успіху в подальшому власному й соціальному житті.

Приклади використання вправ з Монтесорі-матеріалами на уроках математики, української мови та читання, Я і Україна в початкових класах наведені в таблицях, а також запропоновані вправи з практичного життя, вправи в соціальному житті під час засвоєння знань, навичок, умінь та виконання практичних робіт.

Використання Монтесорі-матеріалів на уроках навчання грамоти (підготовчий клас)

№	Зміст навчального матеріалу	Рекомендовані вправи за системою Монтесорі	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
1.	<p>Слухання і розуміння усного мовлення (протягом року) Сприймання на слух усного мовленнєвого матеріалу (речень, слів, звуків, невеликих текстів). Сприймання на слух та виконання інструкцій.</p>	<p>Розвиток мовлення за системою Монтесорі: - спілкування під час спільної діяльності; - "Бесіди у колі"; - "Ігри у колі" для розвитку мовлення і соціалізації дітей; - "Ігри-розповіді" та "ігри-запитання";</p>	<p>Розвиток усного мовлення. Формування правильної звуковимови. Розвиток умінь слухання та розуміння усного мовлення. Розвиток слухового сприймання. Збагачення словникового запасу. Формування граматичного ладу мовлення.</p>
2.	<p>Говоріння (протягом року) Відтворення вивчених напам'ять невеликих віршів, загадок, скоромовок тощо. Побудова запитань і відповідей за текстом, малюнком, ситуацією. Розігрування діалогу ситуативного характеру.</p>	<p>Розвиток мовлення за системою Монтесорі. Рухомий алфавіт</p>	<p>Розвиток усного мовлення. Стимулювання мовленнєвої активності. Збагачення словникового запасу усного мовлення. Розвиток логічної послідовності висловлювання. Розвиток пам'яті, виразності усного мовлення. Формування усвідомленого сприйняття графеми.</p>
3.	<p>Навчання читати (букварний період) Позначення звуків буквами. Ознайомлення з буквами, які позначають голосні та приголосні звуки. Читання слів з поступовим ускладненням їхньої звуко-складової структури.</p>	<p>Методика читання за системою Монтесорі. Букви із шорсткого паперу</p>	<p>Позначення звуків буквами. Викладання слів, читання. Формування навичок звуко-буквеного аналізу. Розвиток умінь пов'язувати форму букви з її звучанням; запам'ятовування</p>

	Розвиток навичок складового читання і читання цілими словами		графічного зображення букв та їхніх назв.
4.	Навчання письма (підготовчий період) Підготовка руки до письма, навчання правильного руху руки під час штрихування, малювання візерунків, зображення графічних фігур.	Букви із шорсткого паперу Металеві рамки і фігури-втулки.	Розвиток дрібної моторики; кінестетичних уявлень, підготовка до письма. Розвиток уміння пов'язувати форму букви з її звучанням; розвиток дрібної моторики; підготовка до письма. Розвиток координації рук і очей.

Букви із шорсткого паперу.

Матеріал: дерев'яні дощечки, на яких наклеєні букви (прописом), вирізані із шорсткого паперу. Голосні букви – на синьому, приголосні – на червоному фоні.

Мета: пов'язати форму букви з її звучанням; підготовка до письма.

Як працювати з матеріалом. Вчитель вибирає три букви, які відрізняються по формі і звучанню. Середнім і вказівним пальцями вчитель проводить вздовж букви, імітуючи процес її написання і вимовляє при цьому, як вона звучить. Одночасно з пальцями рухається вся рука. Так розучується рух, корисний при навчанні письма. Вчитель пропонує дитині зробити теж саме. Потім, він каже слово, яке починається на цей звук. Просить дитину придумати інші слова, які також починаються на цей звук: слова, які дитина часто вживає у мовленні, назви предметів. При цьому важливо кожен раз знову обводити букви і вимовляти звуки.

Перед введенням букв із шершавого паперу можна

запропонувати підготовчі вправи на виділення першого звуку у слові:

- вирізані з картону писані різнокольорові букви прикріплюються на мотузочку у повітрі. До кожної букви прикрі-

плюється відомий дітям предмет або маленька іграшка (можливо її зображення), назва якої починається з цієї букви;

- дітям пропонують набірне полотно з кишеньками, на яких написані букви та набір предметних карток. Дитина повинна поставити картку у кишеньку з буквою, з якої починається назва предмета.

Наступні вправи:

- обводити букви. Якщо вони відомі дитині, вимовляти їх і складати в стопку;

- покласти букви на ті предмети, назви яких починаються даним звуком, або роздати букви тим дітям, в іменах яких зустрічаються такі звуки;

- покласти букви рухового алфавіту на відповідні букви із шершавого паперу. Виконуючи цю вправу, дитина зіставляє форму і розмір букв;

- дощечки з буквами лежать лицевою стороною вниз. Дитина перевертає дощечку, обводить букву, називає її і вимовляє слово, котре з неї починається;

- аналогічна гра проводиться з буквами, які лежать лицевою стороною догори. Дитина обводить букву із зав'язаними очима;

- дитина вибирає букву і називає всіх дітей, імена яких починаються або закінчуються на цю букву;

- дитина показує букву, інші діти підбирають слова, в яких зустрічається ця буква на початку, у кінці або в середині слова;

- дитина вибирає букву, інші діти підбирають слова, в яких є дана буква, за запропонованими вчителем

завданнями: назви квітів, тварин, імена людей, одяг, інші;

- дитині пропонують написати букву в коробочці з піском, мокрою губкою на підлозі, крейдою на дошці, виліпити букву з пластиліну, вирізати з паперу, написати паличкою по землі.

Рухомий алфавіт.

Матеріал: 2 ящики з вирізаними із волоку писаними буквами. Ці букви відповідають за розмірами буквам із шершавого паперу. Букви, якими позначають голосні звуки – блакитного кольору, приголосні – червоного кольору. У першому ящику пропонується невелика кількість букв, з яких складаються слова, у другому – більше букв, з яких дитина може скласти речення, повідомлення, невелику розповідь.

Мета: позначення звуків буквами. Викладання слів, читання.

Як працювати з матеріалом. Вправа виконується на килимку. Вчитель ставить корзину з предметами, назви яких пишуться так, як чуються: книга, мило, листок. Дитина бере предмет, каже його назву і з допомогою вчителя підбирає потрібні букви. Предмет і складене слово кладуть поруч один біля одного. В процесі виконання завдання вчитель часто повторює слово і виділяє голосом наступний звук, допомагає дитині почути цей звук і вибрати потрібну букву. Замість предметів можна використовувати картинки. Робота закінчується тим, що букви прибирають на свої місця

Наступні вправи:

- повторення попередньої вправи з іншими предметами та картинками;
- самостійно придумати слово (речення) і представити його буквами.

Металеві рамки і фігури-втулки.

Матеріал: 2 підставки з набором рожевих металевих рамок-пластинок. Сторона кожної рамки 14см. В центрі кожної з них вирізано отвір, який закривається кришкою-втулкою з невеликою рукояткою-кнопкою. До рамок пропонують наступні втулки синього кольору: круг, квадрат, трикутник рівносторонній, еліпс, прямокутник, ромб, трапеція, неправильний чотирикутник, паралелограм, трикутник рівнобедрений, шестикутник правильний, зірка п'ятикутна, трикутник прямокутний рівнобедрений, п'ятикутник правильний, шестикутник неправильної форми, трикутник різносторонній.

Мета: тренування дрібної моторики для підготовки до письма. Розвиток координації рук і очей.

Як працювати з матеріалом. Вчитель кладе рамку на папір так, щоб це було добре видно дитині. Однією рукою він прижимає рамку до паперу, а іншою обводить вирізану фігуру кольоровим олівцем. Він починає зверху і обводить контур фігури проти часової стрілки. Потім прибирає рамку і кладе фігуру-втулку точно на зображену фігуру. Однією рукою він тримає фігуру-втулку, другою рукою обводить цю фігуру олівцем іншого кольору. Фігуру-втулку прибирають. Зображену фігуру замальовують одним із тих олівців, якими намальований на папері її контур. Вчитель пропонує дитині зробити вправу самостійно. Під час виконання цієї вправи дитина вчиться правильно тримати олівець і ціленаправлено проводити лінії.

Наступні вправи:

- намалювати по черзі декілька фігур;
- закрасити повністю фігури; заштрихувати фігури

кольоровими олівцями;

- знайти втулки до рамок і вставити їх;
- скласти із фігур орнамент; намалювати його за допомогою фігур-втулок, розмалювати.

Використання Монтесорі-матеріалів на уроках математики (підготовчий клас)

№	Зміст навчального матеріалу	Рекомендовані вправи за системою Монтесорі	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
1.	<p>Пропедевтичний період Ознаки предметів: колір, форма, розмір. Співвідношення "однакові-різні". Порівняння предметів за певною ознакою (на основі практичних вправ із предметами)</p>	Кольорові таблички.	Правильний підбір і знання кольорових відтінків, розвиток дрібної моторики.
2.	Геометричні фігури: коло, трикутник, чотирикутник.	Геометричний комок.	Впізнання геометричних фігур. Розвиток дрібної моторики, зорової пам'яті.
3.	<p>Поняття: великий-малий, більший-менший, однакові за розміром; довгий-короткий, довший-коротший, однакові за розміром; товстий-тонкий, товщий-тонший, однакові за товщиною на основі порівняння предметів. Способи порівняння (прикладання, накладання). Використання термінів для позначення розмірів предметів у процесі їх порівняння. Класифікація предметів за даними ознаками.</p>	<p>Рожева башта. Червоні штанги. Коричнева драбина.</p>	<p>Формування понять "великий – маленький". Розвиток моторики, координації рухів, вміння впорядковувати предмети. Формування понять "довгий – короткий". Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур, підготовка до роботи з числовими штангами. Формування понять "товстий – тонкий". Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур.</p>
4.	<p>Кількість і лічба Лічба предметів у різному напрямку і просторовому розташуванні. Лічба на слух, на дотик, рухів. Долічування і</p>	Числові штанги з табличками чисел.	Ознайомлення з кількістю 1 – 10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю і символами.

	відлічування предметів по одному з називанням результату.		
5.	Співвіднесення числа і кількості предметів. Цифри. Порядкова лічба предметів у межах 10. Знаходження предмета за його порядковим номером. Лічба предметів у межах 10. Називання чисел на заданому числовому відрізку в прямому і зворотньому порядках.	Цифри з шорсткого паперу. Числові штанги з табличками чисел.	Ознайомлення з цифрами, зв'язок назв чисел з символами, підготовка до написання цифр. Ознайомлення з кількістю 1 – 10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю і символами.
5.	Десяток Назва, послідовність і позначення перших десяти чисел натурального ряду. Називання сусідніх чисел даного числа (попереднє і наступне); розуміння виразів: "перед", "після", "між". Порівняння чисел (рівні, нерівні, більше, менше). Склад чисел у межах 10. Уміння ілюструвати різні випадки складу чисел на наочних посібниках.	Цифри з шорсткого паперу. Числові штанги з табличками чисел.	Ознайомлення з кількістю 1 – 10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю і символами. Розвиток умінь порівнювати числа, кількості предметів. Впізнавати множини чисел 0 – 9, розбиті на одиниці. Вивчити послідовність цифр 1 – 9. Зрозуміти поняття 0.

6.	<p>Додавання і віднімання в межах 10.</p> <p>Практичні дії з предметами, які розкривають суть додавання і віднімання, як підготовка до ознайомлення учнів із відповідними арифметичними діями.</p> <p>Додавання і віднімання одноцифрових чисел у межах 10.</p>	<p>Групові ігри з числовими штангами Веретена.</p> <p>Числові штанги з табличками чисел.</p> <p>Групові ігри з числовими штангами</p>	<p>Ознайомлення з кількістю 1 – 10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок кількості і символів.</p>
----	--	---	--

Рожева башта.

Матеріал: рожева башта складається із 10 кубиків різних розмірів. Довжина ребра найменшого кубика 1см, довжина ребра найбільшого – 10см.

Мета: формування понять "великий – маленький». Розвиток моторики, координації рухів, вміння впорядковувати предмети.

Як працювати з матеріалом. Місце для роботи – килимок, на якому довільно лежать кубики. Вчитель бере однією рукою найбільший куб і ставить його перед дитиною, бере наступний по величині куб і ставить зверху на перший. Кладучи кубики по-порядку зменшення їх розмірів один на другий, одержуємо башту. При цьому слід звертати увагу дітей на рівні проміжки між боковими гранями меншого і більшого кубиків. Можна руками провести по бокових гранях башти знизу вверху і зверху вниз. Після цього дитині стає зрозуміла закономірність зміни величин. Дитина повторює вправу. Робота закінчена, коли матеріал повернений на своє місце.

Наступні вправи:

- викласти башту із зав'язаними очима;
- варіації основної вправи кубики ставляться один за одним по діагоналі;
- горизонтальному і вертикальному напрямках;
- кубики так поставити один на другий, або один за другим, щоб кут і сторони кожного кубика співпадали. Найменший кубик ставимо на утворене вільне місце. Він є втіленням мірки виміру величин;
- зміна заданого порядку 10-1 з врахуванням гармонії, у вертикальному і горизонтальному напрямках: 10-5-9-4-8-3-7-2-

6-1

- або 10-1-9-2-8-3-7-4-6-5.

Усний трьохступеневий урок: поняття «великий – маленький», «великий – більший – найбільший», «маленький – менший – найменший», «найбільший – найменший», «більший, ніж ... – менший, ніж ...».

I ступінь: вчитель вибирає із 10 кубиків найменший і найбільший. Інші кубики залишаються на своєму місці, щоб не відволікали увагу дитини. Вчитель бере великий куб двома руками і каже: «Це великий». Потім бере найменший куб у руку, показує його дитині і каже: «Це маленький».

II ступінь: Вчитель просить дитину: «Дай мені великий куб», «Дай мені маленький куб».

III ступінь: Перед дитиною ставлять кубик і запитують: «Який це кубик?». Дитина відповідає: «Великий», або «Маленький».

Застосування:

запропонувати знайти куби одного розміру; перенесення понять «великий – малий» на інші предмети.

Коричнева драбина.

Матеріал: 10 дерев'яних призм, кожна довжиною 20см. Бічні сторони – квадрати. Довжина ребер квадратів зменшується від 10см до 1 см.

Мета: формування понять «товстий – тонкий». Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур.

Як працювати з матеріалом. На робочому килимку розкладаються без порядку призми. Вчитель бере рукою найтовстішу призму, кладе її перед дитиною, бере наступну, тоншу, і кладе її точно перед першою так, щоб довгі сторони

обох призм дотикались одна до одної. Так призми прикладаються одна до одної при дотриманні заданої закономірності побудови ряду. Будується драбина. Можна провести рукою по драбині, починаючи з найвищої і закінчуючи найнижчою сходинкою, або навпаки. Таким чином дитина розуміє закономірність зміни величин. Драбина розбирається призма за призмою. Дитина повторює вправу за вчителем. Вправа закінчена, коли матеріал покладений на своє місце.

Наступні вправи:

- драбину будують за тим же принципом, лише починаючи з найтоншої призми;
- призми викладають у вертикальному положенні одна на одну;
- викласти драбину із закритими очима;
- зміна заданого порядку призм 10–1 з урахуванням гармонії у вертикальному та горизонтальному напрямках:
10-5-9-4-8-3-7-2-6-1
- або 10-1-9-2-8-3-7-4-6-5

Через такі закономірності дитина може знайти багато варіацій роботи з матеріалом.

- ряд призм 10 – 1 переривають, виймаючи з нього будь-яку призму, а дитина повинна вказати, в якому місці гармонія порушена;
- комбінаційна гра з рожевою баштою та іншими матеріалами.

Усний урок: засвоєння понять: «товстий – тонкий», «товстий – товстіший – найтовстіший», «тонкий – тонший – найтонший», «найтонший – найтовстіший», «товстіший, ніж ... – тонший, ніж ...».

Застосування:

перенесення понять «товстий – тонкий» на інші предмети; виміряти і порівняти товщину предметів однакової форми, наприклад, олівців.

Червоні штанги.

Матеріал: 10 червоних дерев'яних штанг. Довжина найкоротшої 10см. Кожна наступна штанга довша від попередньої на 10см. Найдовша штанга довжиною 1м. Всі штанги по 2,5м шириною і висотою.

Мета: формування понять «довгий – короткий». Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур, підготовка до роботи з числовими штангами.

Як працювати з матеріалом. Штанги лежать без порядку на килимку. Вчитель бере найдовшу штангу обома руками за кінці і кладе її на верхній край килимка. Проводить рукою по всій довжині штанги. Таким чином у дитини виникають уявлення про довжину штанги. Потім він бере коротшу штангу і кладе її під першою. При цьому звертається увага на те, щоб ліві кінці штанг лежали на одній прямій. Коли всі штанги впорядковані, вчитель проводить рукою по сходам побудованої драбинки. Так дитина інтуїтивно починає розуміти різницю довжин. Робота закінчена, коли штанги розкладають довільно на килимку. Дитина повторює вправу за вчителем.

Наступні вправи:

- впорядкування штанг у вигляді ступеневої фігури;
 - штанги кладуть одна на одну, щоб утворилася стіна;
 - штанги впорядковують із закритими очима;
 - впорядкування штанг в оберненій послідовності;
 - штанги кладуть одна на одну «навхрест»;
 - із ряду 10 – 1 забирають одну штангу, інші зсовують.
- Дитина повинна помітити, яку штангу забрали;
- заданий порядок 10 -1 змінюють, враховуючи гармонію:

-
- 10-5-9-4-8-3-7-2-6-1 або 10-1-9-2-8-3-7-4-6-5;
 - складати відповідні штанги, щоб отримати дві штанги однакової довжини;
 - побудувати рівносторонній п'ятикутник, використовуючи всі штанги;
 - виміряти штангами довжину;
 - комбінаційні ігри з рожевою баштою, коричневою драбиною та іншими Монтессорі-матеріалами.

Усний урок: засвоєння понять: «довгий – короткий», «довгий – довший – найдовший», «короткий – коротший – найкоротший», «найдовший – найкоротший», «довший, ніж ... – коротший, ніж ...».

Застосування:

перенесення понять «довгий – короткий» на інші предмети; знаходження предметів рівної довжини, вимірювання і порівняння довжин предметів однакової форми, наприклад ниток.

Кольорові таблички.

Матеріал: дерев'яний ящик має 8 комірок. В кожній комірці 8 табличок: 1-а з основним кольором і 7 відтінків. Всього 64 таблички. Розмір таблички 7см на 7см.

Мета: правильний підбір і знання кольорових відтінків, розвиток дрібної моторики.

Як працювати з матеріалом. Таблички одного кольору перемішуються. Вчитель вибирає 2 таблички найбільш контрастні по тону, порівнює їх одну з другою. Потім розкладає всі інші таблички, щоб отримати кольоровий ряд табличок, тон яких міняється рівномірно.

Наступні вправи:

- із впорядкованого кольорового ряду забирають табличку і ряд зсовують. Дитина повинна знайти місце, де відтінок міняється дуже різко;
- робота з табличками кількох кольорів;
- викласти кольорові ряди від центру по променях;
- вправа на запам'ятовування: вчитель розкладає таблички жовтого, червоного і синього кольорів, всі інші таблички розкладаються в різних місцях класу. Вчитель вказує дитині на одну з табличок на робочому столі і пропонує принести таблички такого ж кольору.

Усний урок: засвоєння назв кольорів і їх відтінків: «світлий – темний», «світлий – світліший – найсвітліший», «темний – темніший – найтемніший», «найсвітліший – найтемніший».

Застосування:

дитина вибирає один будь-який колір і знаходить у класі предмети такого ж кольору; розглядаючи кольорову картинку, дитина повинна назвати знайомі кольори і підібрати таблички до цих кольорів.

Геометричний комок.

Матеріал: дерев'яний ящик із 6-ма ящичками, які висувуються з нього.

Ящик № 1 містить різні трикутники: нерівносторонній тупокутний трикутник, рівнобедрений гострокутний трикутник, рівнобедрений тупокутний трикутник, рівнобедрений прямокутний трикутник, рівносторонній трикутник.

Ящик № 2 містить 6 різних прямокутників: від 10см x 5см до 10см x 10см.

Ящик № 3 містить 6 правильних багатокутників: від п'ятикутника до десятикутника.

Ящик № 4 містить 5 фігур: рівнобедрена трапеція, прямокутна трапеція, ромб, паралелограм, нерівносторонній гострокутний трикутник.

Ящик № 5 містить 4 фігури: квадрат із чотирма півкругами ззовні, яйце, еліпс, трикутник з дугоподібними сторонами.

Ящик № 6 містить 6 кругів, діаметри яких рівномірно змінюються від 10см до 5см.

Рамка для першої вправи, яка розділена на 6 полів. Всередині, як вкладні фігури, лежать круг, трикутник, квадрат і три дерев'яні дощечки. Всі вкладні тіла синього кольору і лежать в рамках кольору дерева. Дно висувних ящиків теж синє. Три комплекти карт для всіх фігур.

1-ша серія: поверхня фігури повністю синя; 2-га серія: фігури обведені кантом, шириною 1см; 3-тя серія: фігури обведені лінією, шириною 1мм.

Мета: впізнання геометричних фігур. Розвиток дрібної моторики, зорової пам'яті.

Як працювати з матеріалом. Вчитель бере раму з трьома фігурами: кругом, квадратом і рівностороннім трикутником. Бере фігури за маленькі кнопки виймає їх і кладе по черзі на вільні дерев'яні дощечки. Вийняті фігури обводить середнім і вказівним пальцями плавним безперервним рухом. Точно так же обводить відповідні заглиблення рам і знову кладе вийняті фігури назад в їх рами.

Наступні вправи:

- як і в попередній вправі проводиться робота з іншими ящиками;
- можна використовувати кілька ящиків одночасно;

-
- виконання вправ із закритими очима;
 - всі фігури віднести на інший стіл. Дитина помічає певну рамку і приносить до неї відповідну фігуру;
 - складання рядів із багатокутників, прямокутників і кругів: розпочати з найбільшої фігури; розпочати з найменшої фігури; розпочати із середньої за розміром фігури; побудувати ряди із закритими очима;
 - всі фігури роздаються дітям. Одна дитина стає ведучим гри, вказує на одну з рамок. Та дитина, у якої є відпо-
відна фігура, приносить її і вкладає в рамку.

Усний урок: Через деякий час роботи з матеріалом, вчитель називає фігури; організовує гру, в якій називаються геометричні фігури.

Застосування:

підібрати предмети заданої вчителем форми (на малюнках); на килимку лежать фігури. Поруч слід покласти предмети тієї ж форми.

Числові штанги з табличками чисел.

Матеріал: 10 штанг, які за розмірами відповідають червоним штангам. Вони відрізняються тільки тим, що поділені на червоні і блакитні проміжки, довжиною 10см. Найкоротша штанга – червона. Таблички з написаними на них числами від 1 до 10.

Мета: ознайомлення з кількістю 1 – 10, з метричною системою. Побачити взаємозв'язок кількості і символів.

Як працювати з матеріалом. Штанги лежать без порядку на килимку. Дитина розкладає штанги в тому

порядку, який був при роботі з червоними штангами. Вчитель бере перші три штанги, кладе найкоротшу перед дитиною і каже: "Один".

I ступінь. Кладе другу штангу перед дитиною, проводить по черзі її відрізки і рахує: "Один, два. – Два!". Аналогічно викладає третю штангу і рахує відрізки. Кожен раз слід починати рахувати з першого, а потім по черзі наступні відрізки, щоб дитина запам'ятовувала ряд чисел. Потім вчитель перемішує штанги і каже: "Дай мені штангу 2" або "Покажи три". Кожен раз він просить дитину порахувати.

II ступінь. Вчитель бере одну з трьох штанг. Просить дитину порахувати її відрізки і назвати, яка це штанга.

III ступінь. Якщо дитині цікаво, вчитель вводить і інші штанги. Коли вправу закінчують, вчитель просить дитину знову відновити порушений порядок штанг. При виконанні наступних вправ слід постійно рахувати і називати штанги.

Наступні вправи:

- з перемішаних штанг вибрати одну і перерахувати її відрізки. Повторна перевірка повинна проводитись не тільки шляхом порівняння довжин, але й за допомогою чисел;

- вчитель вибирає штангу і просить дитину показати попередню, наступну штанги;

- перерахувати тільки червоні або блакитні відрізки штанги;

- доповнити штанги (9 – 8 – 7) до 10;

- після того, як введені цифри з шорсткого паперу, потрібно використовувати числові таблички;

- штанги лежать у правильному порядку на килимку. Дитина упорядковує числові таблички відповідно до штанг;

- числові таблички лежать у рядку по порядку, штанги – без порядку. Дитина підбирає до кожної таблички відповідну штангу;

- штанги розкладають по всій кімнаті. Дитина бере будь-яку табличку і знаходить відповідну штангу.

Групові ігри з числовими штангами.

1. Штанги роздаються дітям. Діти повинні швидко утворити числовий ряд від 1 до 10. Потім вчитель каже: "Штанга 5 підійди до мене! Тепер знову утворіть правильний ряд!". Всі діти рівняються по штанзі 5.

2. Штанги або числові таблички розподіляються між дітьми. Вчитель каже: "Знайдіть свого "меншого" або "більшого" сусіда!".

3. Дітям роздаються числові штанги або таблички з числом. Вони ідуть і одночасно рахують, потім вертаються на свої місця і рахують у оберненому напрямку. Рахунок ведеться до того числа, яке представлено штангою або цифрою, що знаходиться у дитини в руках. При ходьбі можна запропонувати виділяти парні і непарні числа або голосом, або тупаючи ногами.

Застосування: Провести різні ігри, в яких діти могли б застосувати набуті знання про числа і рахунок. Наприклад, дітям роздаються картки з числами від 1 до 10 і просять принести і покласти на килимок таку кількість предметів, яка б відповідала числу на картці.

Веретена.

Матеріал: 2 ящики в кожному по 5 відділень. На задній стінці першого ящика стоять цифри 0 – 4, на задній стінці другого ящика – цифри 5 – 9. В кожному відділі лежать стільки веретен, яка цифра на стінці. Всього 45 веретен. Вони скріплені резинками. Корзина, або ящик, хустина.

Мета: впізнавати множини чисел 0 – 9, розбиті на одиниці. Вивчити послідовність цифр 1 – 9. Зрозуміти поняття 0.

Як працювати з матеріалом. Вчитель показує на цифру 1 і просить назвати її. Він виймає веретено із комірки і каже: "Один", та кладе його в порожню коробку. Потім вказує на цифру 2, запитує її назву і каже: "Два", знімає резину і кладе веретена по черзі в коробку, рахуючи при цьому: "Один, два". Так він продовжує доти, доки всі веретена не опиняться в коробці. Тепер дитина впорядковує веретена. Вона називає цифру і кладе відповідну кількість порахованих веретен у комірки. При повторенні дитина запам'ятовує впорядкований числовий ряд і поглиблюється її розуміння відповідності між цифрами і кількістю. Коли дитина закінчить, веретена в комірках скріплюються резинками. Дитина повторює вправу.

Наступні вправи:

- веретена заховані в різних місцях у кімнаті. Дитина повинна за словесними інструкціями вчителя знайти їх і покласти у відповідну комірку;
- порожній ящик для веретен накривають серветкою, щоб дитина не могла бачити цифр на задній стінці. Дитина розкладає зверху цифри і ставить у комірки веретена;
- замість веретен дитина ставить у комірки різні предмети: бусини, квасолини, каштани;
- 10 порожніх баночок, на них наклеєні числа від 1 до 10. 55 різних гудзиків (за кольорами) розкласти по баночках.

Цифри з шорсткого паперу.

Матеріал: ящик з кольоровими дерев'яними табличками, на яких наклеєні цифри від 0 до 9 із шорсткого паперу.

Мета: ознайомлення з цифрами, зв'язок назв чисел з символами, підготовка до написання цифр.

Як працювати з матеріалом. Вчитель може спочатку вводити цифри від 1, 2, 3. Кладе табличку з цифрою 1 перед дитиною і повільно проводить вказівним і середнім пальцями по цифрі, повторюючи процес її написання. Потім пропонує дитині зробити теж саме і повторити назву цифри. Аналогічно проводиться робота з іншими цифрами.

Ознайомлюючись з іншими цифрами, вчитель звертає увагу дитини на те, щоб вона проводила пальцями по цифрам і називала їх. Через часте проведення пальцями по цифрі дитина запам'ятовує форму і спосіб написання даної цифри, пов'язує її з назвою. Дітям, які хочуть написати цифри, можна запропонувати це зробити пальцем по піску, мокрою губкою на підлозі, в повітрі, крейдою на дошці.

Наступні вправи:

- вчитель пише цифру рукою на плечах дитини. Дитина шукає відповідну табличку з цифрою, називає її;
- дітям роздають цифри, всі заплющують очі і ходять по кімнаті, голосно вимовляючи свою цифру. Ті діти, які мають однакові цифри, беруться за руки;
- дитина з закритими очима проводить по пропонованій вчителем цифрі, називає її;
- комбінація математичних штанг і табличок із цифрами;
- роздати всі дітям штанги і цифри, знайти собі пару.

Використання Монтессорі-матеріалів на уроках Я і Україна (підготовчий клас)

№	Зміст навчального матеріалу	Рекомендовані вправи за системою Монтессорі	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
1.	Про тебе самого і твою	Шумові баночки	Сприйняття і

	сім'ю. Чим ми бачимо і чуємо, відчуваємо запах.	Коробочки із запахами	диференціація різних шумів. Тренування моторики, розвиток слухової пам'яті. Диференціація за допомогою нюху.
2.	Звідки нам відомо про гірке і солодке	Смакові баночки	Розрізнення смакових якостей

3.	Як прибирати квартиру	1. Витирання стола 2. Підмітання підлоги. 3. Миття стола, підлоги.	Розвиток координації рухів. Орієнтація в просторі. Формування самостійності у самообслуговуванні.
4.	Бережливе ставлення до речей	Як відкривати і закривати двері.	Розвиток координації рухів, рівноваги, самостійності, незалежності. Бережливе ставлення до суспільства і речей. Формування самостійності у самообслуговуванні.
5.	Наша школа. Наш клас. Рослини в класі. Догляд за кімнатними рослинами.	Догляд за зрізаними живими квітами.	Розвиток координації рухів, естетичних почуттів.
6.	Властивості предметів. Розташування предметів у просторі. Колір предметів. Основні кольори спектра, їх розпізнавання і назви.	Кольорові таблички.	Правильний підбір і знання кольорових відтінків, групування предметів однакового кольору, порівняння кольорів, розвиток дрібної моторики.
7.	Форма предметів. Геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник, прямокутник, коло), їх розрізнення і назви.	Геометричний комод	Впізнання геометричних фігур. Групування предметів однієї форми, порівняння предметів за формою, розвиток моторики руки, розвиток зорової пам'яті.
8.	Розмір предметів: великий, середній, маленький; крупний, середній, дрібний.	Рожева башта.	Формування понять "великий – маленький". Розвиток моторики, координації рухів, вміння впорядковувати предмети.

Підмітання стола, підлоги.

Матеріал: на підлозі намальований крейдою квадрат 2м х 2м, всередині квадрат 50см х 50см. Сміття штучне,

естетичне: пелюстки сухих квітів. Совок, віник.

Мета: розвиток координації рухів, орієнтація у просторі. Розвиток уміння підмітати сміття в певне місце.

Ускладнення: квадрат 50см х 50см перенести в куток. Підмести жолуді, каштани.

Миття стола, підлоги.

Матеріал: фартух, клейонка, 2 миски з водою: чистою і мильною, губка, мильниця з милом, суха ганчірка, ганчірка для підлоги.

Мета: розвиток уміння прибирати, мити підлогу, розвиток орієнтації в просторі.

Для миття підлоги: швабра відповідно до росту дитини, ганчірка, відро.

Як відкривати і закривати двері.

Чіткий показ вчителя. Дитина повинна навчитись тихо відкривати і закривати двері.

Догляд за зрізаними живими квітами.

Матеріал: зрізані живі квіти, вази різної форми і величини, клейонка, ножиці, лійка, маленьке відро, посудина для сміття, ганчірки.

Мета: звернути увагу на умови життя рослин. Розвивати координацію рухів, естетичні почуття. Розвиток умінь складати букети.

Як працювати з матеріалом. Разом з дитиною вчитель

готує робоче місце. Зрізані квіти кладуть на клейонку так, щоб їх було добре видно. Вчитель просить дитину наповнити водою лійку до половини. Дитина і вчитель вибирають для квітів вазу. Вчитель наливає у вазу 2/3 води. Показує дитині воду у вазі. Дитина повинна помітити, що квітам у вазі потрібна відповідна кількість води. Воду, яка пролилася, вчитель витирає. Бере квітку, знімає нижні листочки і обрізає навскіс кусочок стебла, ставить квітку у вазу і продовжує до тих пір, поки всі квіти не будуть розставлені.

Кількість квітів у вазі непарна. Вчитель дає можливість повторити дитині ці дії самостійно з іншими квітами і вазою. Коли дитина закінчить роботу, вчитель пропонує гарно розмістити вази з квітами в кімнаті (класі). Вчитель разом з дитиною прибирають робоче місце.

Наступні вправи:

- догляд за квітами, які вже довго стоять у воді;
- скласти букет на підставці "екібану";
- скласти букет по запаху квітів.

Застосування:

прикраси з квітів, композиції з квітів на дану тему.

Шумові коробочки.

Матеріал: 2 ящики по 6 коробочок у кожному. Шумова шкала коробочок охоплює шуми від тихого до голосного. Вони заповнені різними матеріалами і при трясінні виникають різні шуми. Коробочки пластмасові або металеві. 2 наповнюють камінцями (наполовину об'єму), 2 – бусинками середньої величини, 2 – дрібною квасолею, 2 – дрібними кусочками дерева, 2 – рисом, 2 – манною крупою. З протилежного боку парні коробочки мають кришечки

червоного і блакитного кольорів.

Мета: сприйняття і диференціація різних шумів. Тренування моторики, розвиток слухової пам'яті, підготовка до сприйняття музики.

Як працювати з матеріалом. Коробочки однієї серії поставлені на стіл. Вчитель бере коробочку, трясє її і уважно прислухається до шуму. При повторенні він закриває очі. Тепер вчитель бере коробочку з другого ящика. Знову трясє її, порівнює звуки. Якщо шуми обох коробочок не співпадають, він відкладає її в сторону. Вправа продовжується доти, доки не буде знайдена коробочка з таким же шумом. Вчитель ставить вибрану пару коробочок посередині між двома серіями. Продовжує роботу, доки всі коробочки не будуть складені попарно. Вчитель пропонує дитині повторити вправу.

Наступні вправи:

- дитина ставить серії коробочок на два різні столи, бере одну баночку, трясє її, запам'ятовує шум і відставляє її в інший бік. З допомогою слухової пам'яті знаходить на другому столі аналогічну коробочку і впорядковує їх. Цю роботу можна виконувати парами;

- коробочки однієї серії роздають 6-ти дітям. Вчитель трясє якусь коробочку із другої серії. Дитина, яка тримає коробочку з таким шумом, приносить її вчителю;

- всі 12 коробочок роздають дітям. Кожна дитина слухає шум своєї баночки. Старається знайти свою пару – однаковий шум.

Використання:

- гра, в якій дитина із зав'язаними очима повинна вгадати голос іншої людини;

-
- гра, в якій потрібно вгадати напрямок, звідки іде шум;
 - дитина видає шум руками, ногами, ротом. Інша дитина повинна відгадати, чим саме перша видала шум;
 - вчитель бере речі, виготовлені з різних матеріалів, видає шум або звук, дитина повинна вгадати, чим виданий шум або звук.

Коробочки з запахами.

Матеріал: 2 ящики, в кожному по 6 парних (з однаковими запахами) коробочок. Вони наповнені речовинами із запахами. Можна використовувати каву, какао, ромашку, чай, м'яту, перець, лавровий лист, інші – зашивають в марлевий мішечок і кладуть в коробочки. З протилежного боку самоконтроль (кришечки червоного і блакитного кольорів).

Мета: диференціація за допомогою нюху.

Як працювати з матеріалом. Вчитель виймає всі коробочки з ящика, знімає кришечки. Бере коробочку і вдихає запах через ніс. Дитина повторює дії вчителя. З другого ящика підбирається коробочка з таким же запахом. Коробочки з однаковим запахом ставлять попарно. Дитина повторює вправу.

Наступні вправи:

- вправу можна пізніше проводити із закритими очима;
- коробочки з одного ящика ставляться на другий стіл. Дитина запам'ятовує запах коробочки з першого ящика і шукає такий же запах у коробочках, які стоять на другому столі;
- запахи можуть бути парфумерні, промислові.

Використання:

- наповнити мішечок пахучими травами, наприклад, лавандою;
- під час спокійних ігор або на прогулянці визначити, які квіти пахнуть, які – ні;
- пізнати по зовнішньому вигляду рослини, які у висушеному вигляді знаходилися в коробочках чи в мішечках із запахами, яких діти ознайомилися;
- розбити клумбу із трав;
- засушити трави, квіти;
- заварити чай з різних трав.

Смакові баночки.

Матеріал: 8 баночок, 8 піпеток, маленька ложка. Готують 4 розчини: солодкий (цукровий розчин), солоний (солі), кислий (розчин оцту або лимону), гіркий.

Мета: диференціація сприймання за допомогою смакових відчуттів, розрізнення смакових якостей.

Як працювати з матеріалом. В присутності дитини вчитель готує 4 розчини. Кожна дві баночки він заповнює однаковим розчином. Бере одну баночку з розчином і чітко показує, як за допомогою піпетки можна взяти з баночки декілька капель розчину і накапати їх на ложку. Дитина повторює дії за вчителем. Аналогічно вчитель та дитина смакують інші розчини. Дитина дізнається про різні смаки. Потім їй пропонують підібрати однакові за смаком розчини у баночках, поставити їх один біля одного.

Використання:

- визначити знайомі смакові якості продуктів;

- встановити різний смак сортів хліба, сортів фруктів, горіхів.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ

УРОК МАТЕМАТИКИ (підготовчий клас)

Тема: Число і цифра 0. Лічба предметів.

Мета: на основі практичних дій з предметами ознайомити з числом і цифрою 0; закріпити уміння дітей лічити по одному до десяти та в оберненому порядку, співвідносити числа з кількістю предметів, закріпити знання про вивчені геометричні фігури; розвивати мислення, пам'ять, сенсорні відчуття; виховувати інтерес до народної творчості, такі риси характеру, як правдивість та справедливість.

Обладнання: картки з цифрами, предмети для лічби, геометричний матеріал, цифри з наждачного паперу, бублики з маком, повітряна кулька, казкові персонажі Лиска Аліса, Кіт Базиліо, пан Нулик (малюнки).

Хід уроку

I. Організаційна частина. Привітання.

– Діти, зараз у нас урок математики. Підійдіть до мене, станьте у коло, візьміться за руки, привітаймося. (*Діти співають пісеньку*).

„Добрий день, добрий день, добрий день усім,
Добрий день, добрий день, хай щастить усім!”

(*Діти проходять на килимок і сідають у коло*).

II. Повідомлення теми і мети уроку.

– Сьогодні на урок до нас завітають казкові герої, які познайомлять нас із числом і цифрою 0 і навчать правильно писати цифру 0.

III. Актуалізація опорних знань учнів.

Усний рахунок.

– Діти, давайте порахуємо, скільки у нас присутніх на уроці учнів (*Діти по черзі рахують*).

– А тепер давайте порахуємо від 1 до 10, від 5 до 9, від 10 до 2.

– Пограймо в гру „Запам’ятай число”. Учитель роздає учням картки з цифрами, перед кожним лежать предмети для лічби. Завдання: кожен учень отримує картку з числом, запам’ятовує його, відкладає картку, а потім викладає перед собою таку кількість предметів, яка б відповідала даному числу. Всі разом перевіряють виконане завдання: діти показують усім своє число, називають його, розповідають, скільки предметів вони взяли.

– Молодці, у вас гарна пам’ять і ви вмієте добре рахувати. (*Діти сідають на свої місця за парти*).

IV. Сприймання і запам’ятовування нового матеріалу. Ігрова ситуація „Наші гості – казкові персонажі”.

– Сьогодні до нас на урок, діти, завітали казкові герої. Чи впізнали ви їх? (*Вчитель показує малюнки Лиски Аліси і Кота Базилію*).

– Так, це Лиска Аліса і Кіт Базилію. Вони, мабуть, почули, що ми з вами рахували, та й подумали: „Чи не багатенькі ми бува, як Буратіно, а рахувати не вміємо... Ось і є кого обдурити!” Так це чи ні?

– Ми будемо старанно вчитися, щоб уміти правильно вести підрахунки. Тоді з нами не трапиться такої біди, як із Базилію. Послухайте.

Котик з Лискою ішли,

Горщик на землі знайшли.

Продавець цей горщик взяв,

Бублик з маком їм продав.

Котик каже: „Треба нам

Поділити пополам!”

Узялась ділить Аліска,

Жадібно очима блиска:

„Я собі моє сердечко,

Візьму з бублика краєчка,

А тобі, коток, до чаю

Дірку з бублика лишаю!

– Ось так і поділили, але чи справедливо? Хто з вас скаже, скільки це – „дірка з бублика”? (*Вчитель роздає дітям бублички*).

– Покажіть, що одержав Котик. Так, нічого. У нашого народу є така приказка, коли замість „нічого” кажуть „дірка з бублика”, або ще – „пшик”. Здогадуєтеся, як виникло це слово? А чули ви, який звук утворюється, коли спускається повітряна кулька? (Пш-ш-ш). Була така гарна, кругла – і раптом нічого немає. (*Вчитель демонструє, як спускається повітря з повітряної кульки*).

– У математиці, діти, це „нічого” має назву „нуль”. І хоча „нуль” ніякої величини не означає, без нього ніяк неможна обійтися. Отже, давайте ближче познайомимося з ним – паном Нуликом (*вчитель показує малюнок пана Нулика*).

– І аби Базиліо раніше знав його, то нізащо б не погодився на дірку з бублика. Але він почув все це і теж відплатив Лисичці. Ось послухайте:

Каже Лиска: „Слухай, Кіт,
Хочу юшки на обід.
Побіжи мерщій на річку,
Може вловиш там плотвичку.
Кіт послухався Лисичку,
Вудку взяв й побіг на річку.
Довго плавав і пірнав,
Потім вудку закидав,
Що впіймає, те і з’їсть,
Мабуть, вм’яв плотвичок шість.

А додому повернувся,
На дивані простягнувся.
Ось і Лиска – кривуля
Думає: „Наїмся й я!”.
Заглядає до каструлі,
А там рибки нема – нуль!
Будить Котика: „Агов!
Де ж подів ти весь улов?”
„Я, – Коток замуркотів, –
Дірку з бублика заїв.

– Отже, що означає число „нуль”? А чи знаєте ви, як пишеться цифра „нуль”? На що він схожий за формою? Серед інших цифр знайдіть цифру „нуль”. (*Вчитель пропонує дітям картки, на яких написані різні цифри, і дає завдання викреслити цифру „нуль”*).

2 0 6 0 4 5 8 0 3 4 0 6
5 6 0 4 7 3 0 0 5 3 0 4
6 3 2 1 0 0 4 5 6 2 0 3
5 0 3 0 4 0 2 5 6 0 4 6

– Давайте навчимося писати цю цифру, але спочатку за допомогою дотику пальчиками.

– Робота з Монтессорі-матеріалом „Цифрами з шорсткого паперу”. Вчитель роздає дітям таблички, на яких наклеєні цифра 0 із шорсткого паперу. Їм пропонується провести по цифрі вказівним і середнім пальцями декілька разів. Дітям, які хочуть написати цифру, пропонується спочатку зробити це пальцем в коробочці з піском чи манкою, мокрою губкою на підлозі, в повітрі, крейдою на дошці.

Наступні вправи:

1) вчитель (або дитина) пише цифри рукою на плечах у дітей, які потім шукають відповідну табличку з цифрою;

2) дитині зав'язують очі і пропонують за допомогою дотику впізнати цифру на картці.

– Отже, ви добре ознайомилися із зовнішнім виглядом пана Нулика. А тепер напишемо цю цифру в зошиті. (*Робота в зошитах. Письмо цифри 0.*)

V. Фізкультхвилинка. (*Виконання рухів під музичний супровід*).

VI. Закріплення нового матеріалу.

– Ми ознайомилися з числом і цифрою 0. Гарно попрацювали, тепер відпочинемо і пограємо у гру „Зроби так”. (Вчитель просить учнів виконувати його прохання, наприклад: підніміть вгору дві руки, плесніть у долоні 4 рази, тупніть ногою 0 разів та інші).

– Отже, ви зрозуміли, що означає число 0. Про це число один дитячий письменник написав усім відомий віршик:

„Кругла, наче буква О
Цифра 0, або „ніщо”,
Як стоїть він сам-самісінький,
То не значить нічогісінько”.

– На що ще схожа цифра 0?

– Як ми з вами з'ясували, цифра 0 має форму овалу. Хто

добре малює овали, буде гарно її писати. Подумайте, діти, які ще предмети мають овальну форму? Назвіть їх.

– Проведемо гру „Домалюй фігуру”. (Вчитель роздає дітям картки із зображенням на них нулів і пропонує домалювати малюнок. Кращі роботи демонструє).

VII. Підсумок уроку. Вербальне оцінювання учнів.

УРОК НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (підготовчий клас)

Тема: *Практичне уявлення про немовні звуки та звуки мовлення. Ознайомлення з основними мовними органами.*

Мета: дати дітям практичне уявлення про звуки як фізичні явища та про звуки людського мовлення; ознайомити з основними мовними органами; розвивати мовно-рухові відчуття та слух, корегувати увагу, логічне мислення; виховувати дружнє ставлення до однокласників.

Обладнання: малюнок – карта країни Звуків із містами: Мовлення та Немовне, малюнок чоловічка Звуковка, барабан, дудочка, дзвіночок, іграшки, які видають звуки, шумові коробочки (за системою М. Монтессорі), дзеркальце в кожної дитини.

Хід уроку

I. Організаційна частина. Привітання.

– Добрий день, діти. Зараз у нас урок української мови. Приготуйте все необхідне для роботи на уроці. Привітаймося один з одним (*Діти разом з учителем стають у коло, кожен вітається з учителем очима*).

– Діти, як гарно бути добрим, приємно робити щось хороше іншим. Давайте один одному підніmemo настрої. Для цього посміхніться і скажіть щось приємне своєму товаришу, поруч якого стоїте. (*Діти сідають за парти*).

II. Повідомлення теми уроку.

– Сьогодні наш урок буде незвичним. Ми з вами

відправимося у подорож у країну Звуків. Завітаємо в містечко, в якому живуть немовні звуки, та туди, де проживають звуки мовлення.

III. Сприймання і запам'ятовування нового матеріалу.

– Закрийте очі й послухайте, чи тихо у нас в класі? (Стук у двері). Хто це до нас завітав? Подивіться, діти, до нас прийшов гість, а звать його чоловічок Звуковка.

Звуковка: " Я живу в країні Звуків. І прийшов познайомитися з вами, а також ознайомити вас зі своєю країною".

– Перш ніж братись до науки, нумо, діти, вчити звуки.

Вчити звуки? Гарна ціль,
Тільки ж брати їх звідкіль?

Треба в іграшок спитати (*вчитель демонструє іграшки*)
"Чи умієте звучати?".

Барабан промовить нам,
може "бум", а може "бам".

Лялька Барбі промовчить,
А папужка запищить.

Але це – пуста розмова,
не складеш з цих звуків слова.

– Подивіться, діти, скільки в мене різних предметів: барабан, дудочка, дзвіночок, іграшка, яка пищить, інші. Давай пограємося. Чоловічок Звуковка буде утворювати різні звуки, а ви вгадуватимете, за допомогою якого предмета вони утворюються. (*Діти закривають очі, вчитель утворює звуки, діти відповідають*).

– Молодці, діти. Щойно ви чули звуки. Це – немовні звуки. Вони живуть у місті Немовному. Завітаємо до них у гості. (*Діти встають із-за парт і сідають у коло на килимку*).

– Подивіться, що ці немовні звуки нам передали? (*Робота за системою М. Монтессорі – Гра "Шумові коробочки"*).

– Отже, всі звуки, які ми чули, – немовні. (*Діти сідають за парти. Вчитель читає вірш і демонструє малюнки тварин*).

Світ – велика школа, все звучить навколо!
Що кричить бичок? – Ба - бу - би - бе - бок!
А малий баран? – Бя - бу - бі - бє - бян!
Котик сина кличе: – Мав! Мишку я тобі спіймав!
Кошеня сказало: – М'яу! Швидко я її ум'яв.
Песик з будки виглядає: – Гав, гав, гав!
Цуценя в дворі гуляє: – Дзяв, дзяв, дзяв!
Півник: – Ко - ку - ку - рі - ку, перестрибну цю ріку!
А курча: – Ців-ців, цях-цях, я пройду по камінцях.
Гуска: – Се - су - си - со - са, це черв'як чи ковбаса?
Гусеня: – Сьо - сі - се - сю, з'їм всього, а може всю.
Скаче коник: – І - го - го - го! – Вйо!

Це знак – рушать для нього.

Качка кличе: – Ток - ток - ток, можна їсти цей листок,
А на ньому, кра - кра - кра, риб'яча смачна ікра.

Довгим дзьобом стук та стук, дятел каже: – Так - ток - тук!

Промовля сова: – Ф'ю - ф'ї - ф'є - ф'йо - ф'я!

На пеньочку вуж лежить. Він шепоче і шипить:

– Ща - що - щу - щі - щі - ще - ще! Грій же, сонечко, іще!

А лелека: – Клац - кло - кло! Скільки жабенят втекло!

Всі жабки питають: – Де кум? Де кума?

Лиш рибка мовчить, в неї звуку нема.

– Звуків в світі дуже багато. Ви помітили, що й тварини вміють розмовляти по-своєму? А ми з вами як розмовляємо?

– Звуки, які ми вимовляємо звучать по-різному, але ми впізнаємо їх на слух. Зараз я говорю, а ви чуєте звуки. Це звуки людського мовлення. Звуковка нам підказує, що ці звуки живуть у місті Мовлення. Ці звуки ми вимовляємо за допомогою мовних органів. Давайте вимовимо ряд звуків, спостерігаючи в дзеркальце, які мовні органи працюють, коли ці звуки утворюються. (Учні вслід за вчителем вимовляють б, о, у, в, м, с. У ході спостереження вчитель знайомить дітей з такими мовними органами: губи, зуби, язик (кінчик, передня, середня, задня частини), тверде піднебіння).

Фізкультхвилинка.

– Виконаємо декілька вправ:

- 1) назвемо звуки, які вимовляємо міцно стиснувши губи, а потім розриваємо цю перешкоду (*б, п*);
- 2) притискуючи кінчик язика до верхніх зубів (*т, д, н*);
- 3) коли язик дрижить (*р*);
- 4) ті, які утворюються глибоко в роті за допомогою задньої частини язика (*к, г, х*);
- 5) вимовимо перемінно звуки *т – т'*.

– Існує чимало звуків, які вимовляють люди, поєднуючи їх, ми вимовляємо склади, слова, речення. Це – звуки людського мовлення. Назвіть, які ви знаєте звуки.

– Таким чином, звуки можна поділити на звуки мовлення – ті, які вимовляють люди, з яких утворюються слова, та немовні звуки – шум, стук та інші.

IV. Закріплення нового матеріалу.

– Наш гість чоловічок Звуковка хоче пограти з вами в гру "Звуки". Ви повинні закрити очі, уважно прислухатися до різних звуків. Якщо це будуть звуки мовлення, ви піднімаєте руки вгору, якщо немовні звуки – сидите тихенько, руки на парті.

V. Підсумок уроку.

УРОК МАТЕМАТИКИ (3 клас)

Тема: Віднімання двоцифрових чисел без переходу через десяток (закріплення). Розв'язування задач на дві дії.

Мета: закріплювати уміння віднімати двоцифрові числа без переходу через десяток; вчити розв'язувати задачі на дві дії; розвивати просторові уявлення, сенсорні здібності, зорове сприйняття, логічне мислення, увагу; виховувати дружнє ставлення до товаришів, бажання допомагати іншим.

Обладнання: картки з цифрами, геометричні фігури для аплікацій, карта з маршрутом, по якому будуть подорожувати діти, Барвінок (малюнок), конверти з завданнями-сюрпризами, таблиці з числами, будиночки з числами, таблиці для задач (усний рахунок), картки з рядами цифр, таблиця з морськими тваринками, квітка з завданням, таблиці з геометричними фігурами, розрізані геометричні фігури, картки з прикладами, записи: мелодії для „Вітальної пісні” та для фізкультхвилинки.

Хід уроку

I. Організаційна частина. Привітання.

– Зараз у нас урок математики. Я бачу – всі приготувалися до уроку. Давайте з вами привітаємося. *(Діти підходять до вчителя, стають у коло, беруться за руки, всі разом співають „Вітальну пісеньку”)*

В школі ми вчимося радо,
Щоб було усе до ладу!
Привітаю друга я –
Всі ми тут – одна сім’я.

– Давайте на уроці ми будемо працювати дружно, допомагаючи один одному.

II. Актуалізація опорних знань. Робота на колі. *(Діти проходять на килимок, сідають у коло).*

Усний рахунок.

1) Лічба десятками по черзі в прямому та оберненому порядку: 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100.

2) Назвіть числа від 29 до 34; від 30 до 36; від 45 до 56.

3) Гра „Число”. За допомогою цифр діти викладають числа. Викладіть число, яке складається з 1 дес. 7 од., 3 дес. 6 од., 8 дес. 4 од., сусідів числа 50, 46, 92.

III. Повідомлення теми і мети уроку.

– Щоб дізнатися, яким буде наш сьогоднішній урок математики, давайте виконаємо вправу „Зроби так”. *(Дітям роздаються геометричні фігури різного кольору та розміру*

і пропонують виконати завдання).

– Візьміть у руки прямокутник, покладіть його внизу посередині листка. Візьміть квадрат – прикладіть його справа до прямокутника, ще один квадрат і прикладіть його зліва до прямокутника. Візьміть трикутник і покладіть його над прямокутником. Великий круг покладіть у правому верхньому кутку листка, овал – у лівому верхньому кутку листка. Маленькі круги покладіть на середину прямокутника; на середину квадрата справа від прямокутника, на середину квадрата зліва від прямокутника.

– Що ми побудували? Так, це кораблики. Ми відправимося у подорож морем Математики. *(Діти сідають на свої місця за парти).* Кожен на своєму кораблі. А очолюватиме нашу регату Барвінок – капітан корабля КАЗКА. Він хоче вчитися, а ми будемо йому допомагати в цьому. Наш клас побуває на острові Числяндія, острові Квітів, острові Геометрія. На нашому шляху зустрічатимуться різні перешкоди, але ми їх дружно подолаємо й потрапимо в Замок Знань на острові Мрія. Хто першим припливе до Замку Знань, отримає ось такі завдання-сюрпризи. *(Вчитель демонструє завдання-сюрпризи в конвертах).*

IV. Закріплення пройденого матеріалу.

– Вирушаймо в путь! Ми припливли на острів Числяндія. Він називається так, тому що тут живуть числа. Барвінок уже познайомився з ними, але деяких він прочитати не може. Допоможіть йому. *(На карті намальований ліс, серед дерев – числа, діти повинні зосередити свою увагу на малянку, щоб відшукати числа, які заховані).*

1) Вправа на розвиток логічного мислення.

– Розгляньте таблицю і дайте відповіді на запитання.

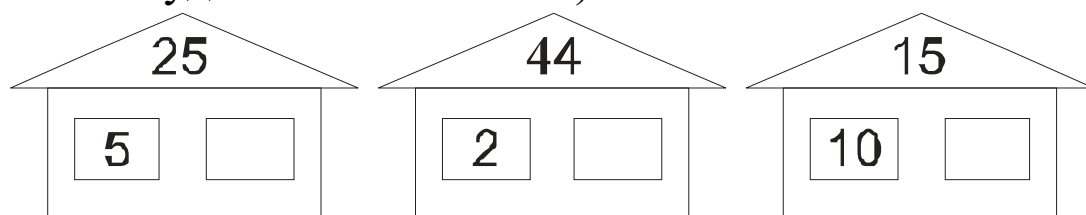
25	34	81	6	44
15	90	32	11	100

6	9	73	5	1
3	7	11		

- Яке число зайве в першому ряді?
- Скільки десятків у числі 32? 11?
- Яке найменше число? Назвіть найбільше число.
- Продовжте четвертий ряд чисел.

2) Усні обчислення.

а) – Уявіть, що числа живуть у двоквартирних будиночках. Одні з них ми бачимо, інші – невидимі. Їх сума позначена на дахах. Допоможіть Барвінку знайти невідомий доданок, коли відомі сума і один із доданків. За допомогою якої дії ми це зробимо? (робота з картками, на яких зображені будиночки з числами).



б) – Розв’яжемо цікаву задачу.

Вранці Барвінок іде до школи з порожньою головою. На уроці української мови вчитель заповнює його голову 2 кг нових слів і правил, на уроці математики – 4 кг цифр, чисел і прикладів, задач і математичних дій, на уроці музики – 4 кг нот, мелодій і пісень, а на уроці фізкультури – 7 кг пояснень, що таке легка атлетика, забіг, дистанція, старт, фініш, естафета. Скільки кілограмів знань вміщує Барвінкова голова за чотири уроки навчання?

$$(4 + 4 + 2 + 7 = 17 \text{ кг})$$

– Чим ця задача цікава? Чи вимірюємо ми знання кілограмами?

3) Графічний диктант.

Наш Барвінок – вправний капітан. Він уміє вести корабель по лінії курсу. Для цього потрібно уміти зображати лінії різних напрямків. Давайте зараз намалюємо наш маршрут: 3 клітинки вниз, 2 кл. вправо, 1 кл. вгору, 1 кл.

вправо, 1 кл. вгору, 1 кл. вліво, 1 кл. вгору, 3 кл. вправо – все повторюємо спочатку.

4) Вправи на розвиток уваги.

– Для того, щоб вирушити з цього острова, нам потрібно виконати ще одне завдання. Гра „Знайди число”. (*Дітям пропонується таблиця з числами*):

а) у першому ряді знайди число 57

б) у другому – число, яке складається з 7 дес. 1 од.

в) у третьому – число на 1 більше, ніж 33; на 1 менше, ніж 100.

4	3	4	5	7	8	9	0	1	3	4	5
7	9	0	1	3	4	5	6	7	1	3	1
8	9	1	3	4	7	1	1	9	9	1	3
4	7	3	4	1	5	7	8	0	1	3	4
5	7	3	1	4	9	0	1	4	9	8	1

5) Вправа на розвиток зорового сприйняття.

– Тепер ми відправляємося на острів Квітів, але дивіться, що там у морі? На нашому шляху різні тваринки: медузи, рибки, морські коники. *(Перед дітьми 6 малюнків з тваринками, які розташовані по-різному, але деякі малюнки однакові – треба їх знайти).*

6) – Ми припливли на острів Квітів. Як багато квітів на цьому острові! На одній з них завдання: Попрацюй з підручником. *(Виконання завдань із підручника з теми. Робота над задачею).*

7) **Фізкультхвилинка.** Діти разом із учителем виконують ритмічні вправи під музичний супровід.

8) Робота з геометричним матеріалом.

– З острова Квітів ми вирушаємо на острів Геометрія і виконаємо завдання.

Завдання 1. Дітям пропонують таблицю з геометричними фігурами: у першому ряду намальовані 3 трикутники і 1 чотирикутник, у другому – ромб, чотирикутник, трикутник, круг, у третьому – 3 чотирикутники і 1 п'ятикутник. Діти дають відповіді на запитання вчителя:

– Назвіть фігури, зображені на таблиці.

– Знайдіть зайву фігуру в кожному рядку.

Завдання 2. Дітям пропонують таблицю з геометричними фігурами:

1 ряд – трикутник, чотирикутник, круг, квадрат;

2 ряд – квадрат, круг, чотирикутник,

3 ряд – чотирикутник, трикутник, квадрат,

4 ряд – круг, квадрат, трикутник,

– Якої фігури не вистачає?

Завдання 3. Гра „Складання розрізаних геометричних фігур”. Дітям пропонують розрізані на частини геометричні фігури і дають завдання скласти з них одну фігуру.

V. Розвиток знань.

– Ось ми й допливли до острова Мрія і потрапили в Замок Знань. Виберіть собі завдання і виконайте його самостійно. Хто справиться першим – отримає завдання-сюрприз (*Діти самостійно працюють з Монтессорі-матеріалами, вчитель спостерігає, допомагає*).

VII. Підсумок уроку.

– Барвінок дякує вам за те, що допомагали йому під час подорожі. Прочитайте слова, які вийшли при виконанні завдання-сюрприза ("молодець", "добре", "п'ять"). Ви були молодці, добре справлялися із завданнями.

УРОК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (3 клас)

Тема: Речення (закріплення).

Мета: закріпити відомості про речення, основні ознаки речення, його оформлення на письмі; розвивати увагу, пам'ять, сенсорні здібності, спостережливість, мовлення; виховувати повагу до народних традицій України.

Обладнання: дівчинка - українка (лялька), квіти для віночка, схеми та слова для речень, таблиця “Знайди речення”, речення з помилками, рядки з відомих віршів, сигнальні картки, таблиця з закодованим реченням.

Хід уроку

I. Організаційна частина. Привітання.

– Приготуйтеся до уроку. Давайте з вами привітаймося. (*Діти стають у коло, беруться за руки, співають вітальну пісню.*)

„Ми раді, що прийшли сьогодні
У школу затишну свою,
Вітаємо з прийдешнім днем
І посмішку усім вам шлем.”

– Які гарні у вас посмішки. Бажаю, щоб вони залишалися на вашому обличчі протягом усього дня.

II. Повідомлення теми і мети уроку.

– Давайте будемо працювати дружно, плідно
Протягом всього уроку,
Щоб вивчити на “відмінно”
Мову рідного народу.
Вивчаймо мову українську –
Дзвінкоголосу, чарівну,
Прекрасну, милу і чудову,
Як материнську пісню колискову

– Ми з вами вивчали тему „Речення” і сьогодні повторимо все, що знаємо про речення; разом із тим будемо з дівчинкою-українкою плести український віночок.

– Український віночок – не просто краса, а й оберіг, „знахар душі”, оскільки в ньому є така чаклунська сила, що болі знімає, волосся береже. Це – символ добра і надії. Звичай плести віночки прийшов до нас із давнини. І ми будемо вплітати по одній квіточці – тим самим виконуючи по одному завданню.

III. Закріплення пройденого матеріалу. (Діти сідають у коло.)

– Діти, подивіться скільки в нас квіток!
Ми нарвали їх доволі,
Потім посідали в колі,
Щоб сплести вінок.

– Вплітаємо першу квітку – цвіт яблуні. Квіти яблуні – символ материнської любові. Мати - яблуня давала дівчинці здоров`я, долю щасливу.

Завдання:

– Діти, з чого складається речення?

– Зараз ми будемо складати зі слів речення за схемами:
(За схемами діти складають прості і поширені речення).
Слова для речень.

1. Холодний зранку вітер повіяв
2. Літечко збігло тепле непомітно
3. Дощі частіше холодні йдуть.

– Діти, сідайте на свої парти. Вплітаємо другу квітку. А яку, відгадайте.

“Цвіте синьо, лист зелений
квітник прикрашає.
Хоч мороз усе побив,
його не займає.” (Барвінок)

– Барвінок до людської оселі, городу тягнеться. Взимку відвар барвінку п'ють од простуди, влітку барвінком прикрашають святковий хліб, хату, плетуть із ним весільні букети. Цілий рік його шанують, вважаючи символом життя.

Завдання:

Каліграфічна хвилинка. (Дітям пропонується списати буквосполучення од, мл, ос, ді, нь). А щоб записати речення нам потрібно його знайти.

Х О Д И Т Ь Р Л Д Д О
Р Л П О Ш А Г Е К И
З Е М Л І С Н Л О Т Х
К О О С І Н Ь Ш З А І
Ч А Р О Д І Й К А Б Л

– З якої букви ми напишемо перше слово? Що поставимо в кінці речення? Підкресліть головні члени речення.

– Допоможемо дівчинці вплести наступну квітку. Яку?

“Які квіти, що вміють так гарно цвісти
Хлібороби клянуть працьовиті?” (Волошки)

– Волошка у вінку – це символ людського прозріння, краса та велич неба.

Завдання:

– У вас у кожного своє речення. Прочитайте їх. Яка в них допущена помилка?

Речення. *Непомітно підкралася осінь.*

Листя на деревах пожовкли.

Звірі готуються до зими та ін.

– Діти, як ми напишемо слова в реченні? Запишіть їх по пам'яті. (*Діти, яким важко записати слова по пам'яті, списують речення з карток.*)

– Прочитайте речення ланцюжком, і у вас вийде невеличка розповідь про осінь.

– Наступна квітка – любисток. Люди люблять любисток не тільки за пахощі, а й за лікувальні властивості. Ним миють волосся, освіжають хатне приміщення, в ньому купають маленьких дітей. Тому любисток у віночку – це символ людської відданості, уміння бути корисним.

Завдання:

Гра “Підбери підмет”

– Речення має закінчену думку. Закінчи речення, підібравши підмет.

1) *Відлітають восени у теплі краї*

2) *Залишили мілкі водойми й переселилися на зимівлю в глибокі ставки та озера....*

3) *У землю та в щілини кори дерев заховалися...*

4) *Заснув до весни в барлозі бурій...*

5) *Поспішають одягнутися в тепле хутро...*

– А яка ж буде наступна квітка? Допоможіть дівчинці відгадати.

“Стоїть тичка, на тичці мазничка,

А в мазничці сто зеренець.

Хто вгадає, той буде молодець.” (Мак)

– Мак у віночку – то символ боротьби українського народу за волю. Кожна людина втрачала когось рідного в

цій борні, й процвітала пролита кров маковою квіткою в українському вінку.

Завдання:

Гра “Склади рядок з відомого вірша”

1. нає лі лес ми ше то по кле тить жов лис тя
(Минає літо. Шелестить пожовкле листя...

Т. Шевченко)

2. я гай ла а по у ку хо квіт ди яку ось
(А я у гай ходила по квітку ось яку...

П. Тичина)

Хвилинка відпочинку. Виконання рухів з українського народного танцю під музичний супровід.

– Вплітаємо наступну квітку – півонію. У народі кажуть, що Півонія разом зі своїми сестрами Ружею та Мальвою були дуже красивими дівчатами. Вони лікували людей від сердечних хвороб. І прийшов якимось до них лікуватися Зимовий Вітер.

– На що скаржишся?, – спитала Мальва.

– Не маю сил із морозом змагатися.

– А чи зробив ти щось добре людям?

– Ні.

– Ми допомагаємо лише добрим людям.

Тоді дмухнув Вітер на сестер і перетворив їх на квіти. А люди навесні висадили їх: мальву біля вікна, півонію – до води, ружу – до сонця.

А у вінку ці квіти – символ віри, надії, любові.

Завдання: Гра „Знаки в кінці речень”

– Речення бувають різні: розповідні, питальні, спонукальні. Ми можемо промовляти їх з особливим почуттям. Зараз я буду вам читати речення, а ви визначте, який знак треба поставити в кінці речення і підніміть відповідну сигнальну картку: ? – картка червоного кольору, ! – картка синього кольору, . – картка зеленого кольору.

Речення.

1. Яка хороша осінь!

2. Чи подобається тобі осінь?
3. Яка гарна наша школа восени!
4. Навколо школи ростуть квіти.
5. Але найбільше прикрашають нашу школу дитячі голоси.
6. Діти, вчіться добре!

– Мальва дозволила вам вибрати завдання самостійно й виконати його. (Діти самостійно вибирають завдання і виконують їх.)

IV. Підсумок уроку.

– Ось і закінчується наш урок. Ми багато дізналися цікавого про український віночок, а також закріпили знання про речення. Давайте з вами виконаємо останнє завдання – розкодуємо речення і прочитаємо його разом.

– Виконаємо останнє завдання. У другу таблицю впишіть букви, що відповідають числам з першої таблиці.

Таблиця 1.

Р	Ю	В	Л	П	Ц	Д	О	А	И	Б	Е,	М	І!
3	4	1	2	5	8	6	7	9	14	11	10	13	12

Таблиця 2

5	3	9	8	4	1	9	2	14	6	7	11	3	10	13	7	2	7	6	8	12

– Працювали добре, молодці!

УРОК ЧИТАННЯ (3 клас)

Тема: Калина – символ України. Іван Франко „Червона калина, чого в лузі гнешся?“

Мета: збагачувати знання учнів про рослину – символ України – калину; удосконалювати вміння виразно читати вірш; розвивати увагу, уяву, пам'ять, сенсорні здібності; виховувати пошану та інтерес до народних звичаїв, любов

до Батьківщини, до рідної землі.

Обладнання: малюнок (кущ калини), плакат для читання (*Без верби і калини нема України*), таблиці з прислів'ями, недописані букви, вірш із пропущеними голосними.

Хід уроку

I. Організаційна частина. – Діти, зараз у нас урок читання. Приготуйте все необхідне для роботи на уроці.

Я думаю, що на уроці ви будете
Не просто слухати, а чути.
Не просто дивитися, а бачити.
Запам'ятовувати, розповідати
І дуже добре читати.

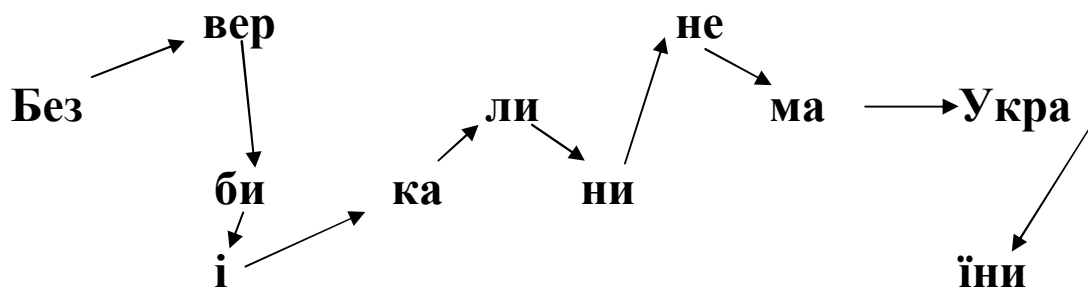
II. Повідомлення теми і мети уроку.

Діти слухають грамзапис пісні “Ой, є в лісі калина”.

– Як ви думаєте, про що ми говоритимемо сьогодні на уроці. Так, про калину. А також ознайомимося з віршем Івана Франка “Червона калино, чого в лузі гнешся?”.

III. Робота над новим матеріалом.

– Кожен народ, кожна країна має свій рослинний символ. Наприклад, у росіян – це берізка: струнка, весела; у канадців – клен, кленове листя, а в Україні – це калина. У народі кажуть (прочитайте):



– Про калину складено багато віршів, пісень, загадок, легенд. Послухайте одну легенду.

“У далекі часи жили дві сестри, Мирослава і Олена. Вони були веселої вдачі, мали рідкісну красу. Та в недобрий

час випало цвісти їхній молодості. Вороги напали на рідну землю. Палав рідний край. Загинули батьки дівчат. І поклялися помститися ворогам дівчата за муки народні, за горе нечуване.

Якось завели дівчата чужинців у пастку на болото, але і самі загинули там. Вітер підхопив краплини крові дівчат, розніс по лісах і полях, по берегах річок і озер. І там, де падали вони, вирости кущі калини, з ягідками, які нагадують нам краплини крові.”

– Калина дуже полюбила українську землю, а народ шанує її за пишну вроду і цілющі властивості. Немає такого села, де б за тином чи біля криниці, у лузі чи на березі водойми не росла, не квітла калина рясним, білим цвітом навесні, не рум’яніла червоними ягодами аж до зими.

Прочитайте, вставляючи голосні.

Ч – рв – н – к – т – г – к – л – н

Г – р – ть в – гн – м – – с – м

Б – з к – л – н – н – м – – кр – – н – ,

Б – з н – р – д – – кр – – н – н – м – .

(Вивчення вірша напам’ять).

– Розкажіть вірші про калину, які ми вчили раніше.

У лузі калина, у лузі червона.

Хорошенько цвіте.

Ой, роде наш красний, роде наш прекрасний,

Не цураймося, признаваймося,

Бо багацько ж нас є.

Червона калина – то наша родина,

Хорошенько цвіте.

Ой роде наш красний, роде наш прекрасний,

Не цураймося, признаваймося,

Бо багацько ж нас є.

Тече вода з-під явора

Яром на долину,

Хитається над водою

Червона калина.
Пишається калинонька,
Явір молодіє,
А кругом їх верболози
І лози зеленіють.

(Т. Шевченко).

Зацвіла в долині червона калина,
Ніби засміялась дівчина-дитина.

(Т. Шевченко).

– Не тільки Т. Шевченко любив калину й не раз згадував її в своїх віршах. Сьогодні ми прочитаємо вірш про калину І. Франка. Але спочатку давайте згадаємо букви, які ви добре знаєте і пограємо в гру “Домалюй букву”.

Перед вами картки з недописаними буквами, ваше завдання – дописати букву.

Робота над віршем (*Вчитель читає вірш. Діти стежать.*)

– Іван Франко підслухав розмову калини з іншою рослиною. Скажіть між якими деревами відбувається ця розмова?

– Якими ви уявляєте ці дерева? Опишіть їх. З якою інтонацією краще прочитати слова дуба? А калини?

– Які почуття у вас виникли після читання вірша? Який настрій цього твору? Чи подібний він до народної пісні? Чим? (*Повторами речень*).

– Як по-іншому передати зміст висловів: “до сонця не пнешся”, “чи бурі боїшся, чи грому з блакиту”, “отінив, як хмара”?

IV. Закріплення нового матеріалу.

1. Самостійне, напівголосне читання вірша учнями.

2. Вправляння у виразності читання.

– Які розділові знаки є в кінці речень? Хто ставив ці питання калині? З якою інтонацією краще прочитати запитання дуба? (*зі смутком, здивуванням*). А як потрібно читати слова калини? (*з тривогою, лагідно*).

-
3. Гра “Продовж”. Учитель читає вірш, потім зупиняється, а учні повинні продовжити читати.
4. Гра “Виправ помилку”. Учитель читає вірш із помилками, а учні повинні їх виправити. Наприклад,
Учитель: “Червона верба, чого в лузі гнешся?”
Діти: “Червона калина, чого в лузі гнешся?”
і т.д.
5. – У народі кажуть: “Гарна дівчина, як у лузі калина”. Які ще прислів’я є про калину? Прочитайте. (Учням роздаються прислів’я, діти читають).
- Отже, віддавна велось, що біля кожної хати ріс кущ калини. Її червоні кетяги прикрашали хату. Вони висіли під стріхою, їх клали у вікна між рамами на зиму.
 - Коли копали криницю біля хати, то висаджували поруч кущ калини, щоб вода була солодкою.
 - Соком калини дівчата протирали обличчя, щоб красиве та рожеве було; калина – це символ дівочої вроди.
 - Калина слугувала ліками. Засушували цвіт, ягоди, листя, гілочки. Перетирали з медом, цукром. Калиновий чай – це перший лікар при хворобі.
 - З калини готують різні смачні страви; печуть пироги, варять кисіль, вареники.
 - Коли в давнину козак вирушав у дорогу, мати напувала його калиновим чаєм і давала з собою хліб з калиною, а наречена прикріплювала до коня гілочку калини, щоб нагадувала домівку, матір, кохану, його рідну мову.
 - Діти, а які загадки ви знаєте про калину? (*Діти розказують загадки, які підготували вдома*).
- Стоїть дід над водою з білою бородою.
Тільки сонечко пригріє – борода почервоніє
Навесні – білим цвітом
Восени – червоним плодом.

У вінку зеленистім,
У червоному намисті

Видивляється у воду
На свою хорошу вроду. (Усі: калина)
За хатою, у садочку, у зеленому віночку
Та в червоних намистах стала вона молода.
І збігаються всі діти, щоб на неї поглядіти.
За намисто – кожен смик!
Та й уникне за язик.

V. Підсумок уроку.

– Ми сьогодні багато чого дізналися про рослинний символ України – калину. Ознайомилися з віршами, прислів'ями, загадками. Працювали добре, молодці.

Контрольні питання і завдання:

1. Які вправи з Монтессорі-матеріалами доцільно використовувати на уроках в початкових класах (на корекційних заняттях)?
2. Розробити нестандартний урок з використанням елементів технології М. Монтессорі.

ВИСНОВКИ

Марія Монтессорі – видатний італійський педагог і психолог, досвідчений дитячий лікар і релігійний філософ, дослідник і популяризатор нових гуманістичних ідей. Її погляди щодо психолого-педагогічної підтримки дітей вплинули на розвиток зарубіжної та вітчизняної педагогічної теорії і практики, а також на становлення спеціальної педагогіки. Педагог змінила традиційну систему освіти й визначила нові підходи до навчання та виховання дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

На становлення особистості М. Монтессорі як реформатора освіти вплинули наукові ідеї видатних вчених епохи Просвітництва. Гуманістичні ідеї П. Пінеля, теорія „вільного виховання” Ж.-Ж. Руссо, вчення про розвиток здібностей дитини на основі законів природи Й. Песталоцці, система „дитячого садка” Ф. Фребеля – фундаментальні наукові погляди, що сформували видатного фахівця освіти.

Світоглядний розвиток італійського педагога відбувався на основі наукових праць відомих філософів Й. Гербарта та Дж. Локка і вилився у створення „Космічної теорії”. У своїх філософських поглядах італійський педагог розкрила сутність поняття „дитяче життя” та диференціювала ролі дорослого й дитини в житті з метою удосконалення оточуючого середовища та себе як особистості. Дана теорія гармонійно співвідноситься з ноосферною концепцією В. Вернадського і є методологічним обґрунтуванням педагогічної технології М. Монтессорі.

Аналіз наукових праць М. Монтессорі показав, що її педагогічна система створена на основі досвіду її роботи з розумово відсталими дітьми. Основними положеннями даної системи є визнання самоцінності дитячого життя,

врахування інтересів та потреб кожної дитини, створення спеціальних умов для навчання, які б забезпечували процеси саморозвитку та самовиховання особистості, шанобливе ставлення дорослого до дитини.

Ознайомлюючись із педагогічним досвідом Ж. Ітара та Е. Сегена, італійський педагог переконалася у тому, що розумово відсталі діти потребують не тільки лікування, але й спеціального навчання та виховання. Концепція виховання та дидактичні матеріали для розвитку мислення Е. Сегена стали основою при розробці продуманої і обґрунтованої цілісної педагогічної технології М. Монтесорі.

На думку М. Монтесорі, кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків, проходить свій індивідуальний шлях розвитку. Тому виховання повинно спиратися на дані спостережень за конкретною дитиною та закони її природного розвитку.

Як психолог, М. Монтесорі розробила вікову періодизацію розвитку дитини, ввела в науковий обіг та дала визначення поняттям: „абсорбуючий розум”, „сензитивні періоди”, „поляризація уваги”, „нормалізація”; вважала, що ці процеси в розвитку дитини необхідно враховувати у вихованні. Важливого значення вона надавала активізації діяльності дитини, вказувала на роль праці, в ході якої відбувається розвиток уваги та вольових процесів. Науковець визначила три ступені формування волі: повторення дії, самодисципліна, слухняність.

Педагог зауважувала, що дитина неусвідомлено „вбирає в себе” те, що необхідно для формування її особистості: мову, рухи, поведінку, стосунки між людьми, культуру. Цей процес вона назвала „абсорбуючим розумом”.

Марія Монтесорі визначила шість основних сензитивних періодів – найбільш сприятливих періодів розвитку будь-яких видів діяльності, формування окремих психічних функцій у розвитку дитини: сензитивний період

розвитку мовлення; сенсорного розвитку; сприймання і встановлення порядку; розвитку рухів та дій; формування поведінки; розвитку соціальних навичок.

Самостійна й вільна діяльність неможлива без уміння зосереджуватися тривалий час у процесі виконання будь-якої діяльності. Дитина повинна уважно спостерігати за педагогом, коли він презентує матеріал, уважно слухати його пояснення. Цей процес М. Монтесорі назвала „поляризацією уваги”. На її думку, самостійне обстеження дитиною різних предметів активізує увагу, розвиває мислення дитини, сприяючи їх тривалому й активному поєднанню – поляризації. У процесі самостійної роботи з цікавими розвивальними матеріалами в дитини розвиваються такі якості, як терпіння, зосередженість, стійкість, необхідні для інтелектуальної діяльності.

За умови концентрації дітей на будь-якій діяльності відбувається процес „нормалізації”. Педагог вважала, що тільки після „нормалізації”, розвиваючись у контакті з найближчим оточенням, у дітей розкриваються спонтанна дисципліна, здатність з інтересом і задоволенням працювати, навчатися, прагнення допомагати іншим, взаєморозуміння.

Педагогічна технологія М. Монтесорі має свої методологічні засади. У ній чітко визначені мета, задачі виховання та шляхи їх вирішення на кожному віковому періоді розвитку дитини. Основною метою виховання, за М. Монтесорі, є виховання вільної, самостійної, відповідальної, соціально активної і соціально адаптованої особистості, яка здатна змінювати навколишній світ і себе саму в ньому.

Основоположні ідеї М. Монтесорі полягають в тому, що виховання дитини потрібно починати з народження й здійснювати впродовж усього життя. У немовляти існує певна психічна сила, що допомагає йому розвиватися. Тому у

вихованні дитини раннього віку слід надавати важливої уваги використанню внутрішніх можливостей психіки. Необхідною умовою реалізації раннього розвитку дитини є розвиток відчуттів у певному порядку, тобто виховання сенсорної культури. У перші три роки життя малюк володіє „вбираючим мисленням”, за допомогою якого відбувається природне накопичення вражень про оточуючий світ, проходження первинної соціалізації.

Отже, педагог вважала, що повноцінне пізнання навколишньої дійсності, а також розумовий та моральний розвиток дитини залежить, перш за все, від розвитку сприймання та органів чуття. Важливого значення вона також надавала розвитку рухової сфери, мовлення.

Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей з порушенням інтелекту, М. Монтесорі розробила власну систему виховання, де значної уваги приділила сенсомоторному розвитку дітей. Педагог визначила двоєдину мету сенсомоторного виховання; враховуючи їх біологічну та соціальну значущість; біологічну сутність виховання забезпечує закономірний процес розвитку здорової дитини або

можливий процес розвитку при тих чи інших порушеннях здоров'я; соціальна ціль може бути досягнута, якщо дитина, проходячи через етапи розвитку, вже у дорослому віці виявляється адаптованою до життя у соціальному середовищі. Основу концепції сенсомоторного виховання М. Монтесорі становили системи виховання Ж. Ітара та Е. Сегена.

До системи сенсомоторного виховання входить розвиток м'язів, виховання органів чуття, що є основною для розвитку в дітей навичок письма, читання й рахунку. Для розвитку м'язів педагог рекомендувала проводити з дітьми різноманітні фізичні вправи, гімнастику, ритмічні рухи під музичний супровід. Для виховання тактильного, термічного,

баричного, стереогностичного відчуття, смаку, нюху, слуху, зору М. Монтессорі розробила спеціальні автодидактичні матеріали та систему вправ із ними, які на сьогодні урізноманітнені й удосконалені.

Поверхове ознайомлення з педагогічними ідеями М. Монтессорі може призвести до хибного висновку, ніби вона вважала розвиток чуттєвого пізнання єдиним джерелом виховання дитини. Слід зазначити, що сенсомоторне виховання є однією з складових всього навчально-виховного процесу. Педагог вважала, що сенсомоторне виховання має бути тісно пов'язане з розвитком уяви, творчості, естетичним, моральним та духовним вихованням.

При створенні власної методики М. Монтессорі спиралась на теорію вільного виховання. Спостерігаючи за дітьми в процесі навчання, педагог визначила, що діти мають природжену потребу в свободі й спонтанності. Свобода, за М. Монтессорі, – це засіб, який веде до більш повноцінного розвитку характеру, розуму, до вміння керувати власними вчинками. Свобода – це не вседозволеність, а використання дитиною внутрішніх потреб для реалізації можливостей.

Свобода в технології М. Монтессорі – це: вільне пересування дитини по приміщенню; самостійний, вільний вибір діяльності та місця її виконання; вільний вибір дидактичного матеріалу для задоволення пізнавальних потреб; свобода в самостійному визначенні тривалості виконання діяльності; самостійний вибір рівня освіти; свобода в комунікації та виборі партнера для спільної роботи.

Один з основних принципів вільної діяльності – це дисципліна та порядок. Дитина стає вільною, дисциплінованою, незалежною у відповідних умовах.. Тому важливо, щоб навчання та виховання відбувалося у спеціально створеному середовищі, при організації якого слід враховувати фізичні

та психічні можливості й потреби кожної дитини в групі (класі). Спеціально створене середовище та дидактичні матеріали збагачують загальний розвиток дітей із порушенням інтелекту, упорядковують їх хаотичні уявлення про оточуючий світ, сприяють корекції та компенсації порушень психічної діяльності, виховують самостійність, бажання навчатися, дають можливість отримати соціальний досвід, що відповідає їх розвитку. За допомогою них дитина засвоює культуру й цивілізацію країни, в якій живе, на власному досвіді вчиться розуміти природу та орієнтуватися в ній.

Основною ідеєю вільного виховання є „самобудова” особистості дитини на основі виявлення законів її розвитку. Самобудова відбувається через власний досвід взаємодії з навколишнім середовищем у ході діяльності, яку дитина вибирає самостійно. Принцип вільного вибору діяльності в процесі навчання й відрізняв педагогічну технологію М. Монтесорі від традиційної класно-урочної системи.

Однією з вимог успішного розвитку дітей є створення і підтримування взаємозв'язку між дитиною і розвивальним предметно-просторовим середовищем. Тому дорослий має створити умови для вільної діяльності дитини, які б відповідали потребам її внутрішнього життя – „виховний простір”. „Виховний простір” включає в себе:

- використання дидактичного матеріалу, що упорядковує уявлення дитини про властивості оточуючих предметів. Цей матеріал не тільки розвиває психічні функції дитини, а й сприяє компенсації порушень;
- створення умов для вільної діяльності дитини та доброзичливої атмосфери. За цих умов дитина стає незалежною, спроможна робити власний вибір;
- естетичне оформлення приміщення;
- раціональне застосування альтернативних методів

виховання.

Аналізуючи педагогічну та наукову спадщину М. Монтессорі, було розкрито дидактичні умови реалізації принципів навчання, зміст і напрями навчально-виховного процесу. Встановлено, що принципи, зміст і напрями побудови навчально-виховного процесу за ідеями М. Монтессорі відповідає всім принципам та напрямам сучасної спеціальної педагогіки.

Історико-педагогічний аналіз праць дефектологів засвідчує, що впродовж усього радянського періоду, особливо в 30-60 р.р., теоретичні положення, ідеї та переконання М. Монтессорі, як й інших відомих у зарубіжній спеціальній педагогіці вчених, гостро критикувалися і визнавалися як утопічні, або такі, які слугували інтересам буржуазного суспільства. Нині ідеї М. Монтессорі знову стали предметом ретельного вивчення, вони активно впроваджуються в практику навчальних закладів різного типу з урахуванням сучасних соціальних, економічних, культурологічних умов розвитку України та нагромадженого на попередніх етапах досвіду корекційного навчання учнів, який пройшов випробування.

З'ясовано, що Монтессорі-педагогіка використовується практично в усіх країнах світу за різними напрямками. Упродовж останнього десятиріччя в усіх демократичних країнах Західної Європи та США детально вивчаються можливості й ефективність використання ідей італійського педагога в педагогічно-корекційній роботі з дітьми з відхиленнями психофізичного розвитку. Досвід інтегрованого навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку засвідчує позитивні результати співробітництва здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з відхиленнями в розвитку, які виховувалися в умовах Монтессорі-педагогіки, успішно, як і їхні здорові однолітки, засвоювали програмовий матеріал, навчилися

писати, читати, рахувати. В умовах максимально можливої індивідуалізації навчально-виховної діяльності в таких дітей дошкільного та молодшого шкільного віку формується навчальна мотивація, інтенсивно розвиваються увага, пам'ять, мислення та інші психічні процеси, соціальні навички, встановлюється саморегуляція на психофізичному, емоційному, соціально-психологічному рівнях. Монтесорі-педагогіка стимулює також розвиток таких якостей особистості як – відповідальність, врівноваженість, спокійність, уміння поводити себе в різних життєвих ситуаціях. Все це здійснюється під керівництвом спеціально підготовленого вчителя.

У розумово відсталих дітей, яких виховують за технологією М. Монтесорі, спостерігається значне покращання інтелектуального розвитку. Вони показують вищий рівень концентрації уваги, відзначаються активністю у ході виконання будь-якої діяльності, почувають себе впевненими, такими як усі.

Позитивні результати впровадження Монтесорі-педагогіки в роботі з дітьми даної категорії спостерігаються і в Україні. Розроблено власну модель школи Монтесорі, в якій реалізуються нові тенденції у вихованні, але застосування педагогічного досвіду італійського педагога за медико-реабілітаційним напрямом широкого розповсюдження не отримало.

Слід зазначити, що технологія М. Монтесорі створює реальні можливості для реалізації інтегрованої (інклюзивної) освіти, тому що вона зумовлює відповідний рівень розвитку дитини. Дана технологія набуває важливого значення не тільки для організації особистісно-зорієнтованої педагогічної моделі, але й забезпечує ефективність корекційних впливів. Це дає можливість формувати в дітей з особливостями психофізичного розвитку соціальну компетентність.

Проте, широкого розповсюдження цей досвід роботи не

отримав. Все це є свідченням того, що можливості комплексної (медичної, психологічної, соціальної, педагогічної) допомоги дітям з порушенням інтелектуального розвитку не вичерпані. На наш погляд, доцільно було б впроваджувати досвід зарубіжних педагогів, психологів, дефектологів щодо використання технології М. Монтесорі в навчально-виховній та корекційній роботі з дітьми даної категорії.

Системне вивчення та неупереджена оцінка науково-педагогічної діяльності М. Монтесорі формують наукове пізнання про сутність медико-біологічної і психолого-педагогічної організації допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку як засобу корекції їх пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрушко Л., Єфімова С. Львів-Мюнхен. Навчання дітей методами Марії Монтессорі // Психолог. – 2004. – №17. – С. 30.

2. Анкудинова Н.М. Особенности осознания своих умений у детей 5-7 лет: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1959. – 18 с.

3. Афанасьева Т.И. Учить по Монтессори (из опыта работы). – М.: Московский Центр Монтессори, 1996. – 48 с.

4. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1994. – 112 с.

5. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. – М.: МЦМ, 1994. – 136 с.

6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 212 с.

7. Байд В. Система Монтессори: Историко-критический анализ системы. – М.: Мир, 1925. – 178 с.

8. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – №3. – С. 2–5.

9. Бондарь В.И. О формировании двигательных трудовых навыков у учащихся вспомогательной школы // Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии: Тез. докл. / Под ред. Т.А. Власовой и др. – М.: Педагогика, 1970. – С. 98–99.

10. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.

11. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам // Дошкільне виховання. – 1996. – №5. – С. 14–15.

12. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам // Дошкільне

виховання. – 1996. – №6. – С. 14–15.

13. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам // Дошкільне виховання. – 1996. – №8. – С. 12–13.

14. Борисова З., Семернікова Р. Спадщину Марії Монтессорі – сучасним дошкільним закладам // Дошкільне виховання. – 1996. – №9. – С. 6–7.

15. Бочкарев Н.Е. Педагогика Монтессори в критическом освещении. – Пермь: Изд-во Госпроснаба, 1925. – 141 с.

16. Вайзман Н.П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1978. – 104 с.

17. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателей детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.В. Венгер / Под. ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

18. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М., 1969. – 364 с.

19. Вернадський В.І. Декілька слів про ноосферу // Валеологія. – 1999. – № 8. – С. 3-9.

20. Вернадський В.І. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 270 с.

21. Володин С. П.П. Блонский о Марии Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1994. – №10. – С. 56–64.

22. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

23. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / Под ред. Власовой Т.А. – М.: Педагогика, 1983. – 388 с.

24. Гіренько Н.А. Сенсомоторний розвиток учнів допоміжної школи в процесі трудового навчання: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т дефектології АПН України. – К., 1996. – 24 с.

25. Глазунова Л. Без фобії до висоти // Освіта. – 1993. – 22 квітня. – С. 15.

26. Глазунова Л. Золоті зерна „буржуазної” педагогіки зійшли і на нашому ґрунті: Школа Монтессорі // Освіта. – 1993. – 8 квітня. – С. 4.

27. Глазунова Л. „Чистий тип” з національними ознаками: Школа Монтессорі // Освіта. – 1993. – 16 квітня. – С. 15.

28. Головка М.Б. Професійна підготовка педагогів до роботи за зарубіжними альтернативними технологіями // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2005. – №2. – С. 144–151.

29. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под. ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр „Академия”, 2002. – 280 с.

30. Городня О. Без покарань і заохочень вчаться діти в єдиному поки що в Україні навчальному закладі – школі Монтессорі // Сім'я. – 1997. – №2. – С. 11–12.

31. Горюнова В.З. Асоціація Монтессорі-вчителів України // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? / За загал. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко / – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 28–30.

32. Горюнова В.З. Розвиток волі у дитини // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Школяр. – 2001. – Вип. 6. – С. 3–7.

33. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика: Учебное пособие для пед. институтов. – М.: Учпедгиз, 1941. – 230 с.

34. Демор Жан. Ненормальные дети. Воспитание их дома и в школе. – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1909. – 372 с.

35. Державна національна програма „Освіта” /Україна ХХІ століття/. – К., 1994. – 61 с.

36. Джупій Н.Ю. Інноваційні педагогічні технології в системі роботи з дітьми, що мають мовленнєві вади // Теорія і практика навчання і виховання дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями: інноваційний підхід. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 6–8 жовтня 2004 р. / Укл. Л.О. Хомич,

С.П. Олійник, Л.О. Федорович. – Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2004. – С. 20–21.

37. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность / Учеб. пособие. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1992. – 177 с.

38. Дичківська І.М. Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині М. Монтессорі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: Одеса, 1996. – 24 с.

39. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

40. Дичківська І.М. Через свободу і самостійність: розвиток індивідуальності дитини в теорії і практиці М. Монтессорі // Дошкільне виховання – 1993. – №5. – С. 6.

41. Дичковская И.Н., Пониманская Т.И. Воспитание для жизни: образовательная система М. Монтессори / За ред. К.Е. Сумнительного. – М: Изд-во Московского Монтессори-центра, 1996. – 115 с.

42. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі: Навч. посібник для студ. Рівненський держ. пед. ін-т. – Рівне, 1999. – 57 с.

43. Дичківська І., Поніманська Т. Це я можу сам (вправи у соціальній поведінці) // Дитячий садок. – 2004. – №22. – С. 2–22.

44. Діти з особливими потребами: поради батькам / В.І. Бондар, В.І. Берзін, Л.В. Борщевська та інші; За ред.: В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2004. – 232 с.

45. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.

46. Дусавицкий А.К. Формула интереса. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.

47. Ільченко А.М. Гуманістичні ідеї Марії Монтессорі і спеціальна педагогіка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-метод. зб.: Вип.6 / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: 2005. – С. 42–45.

48. Ільченко А.М. Доцільність використання принципів Монтессорі-педагогіки у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку // Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: Айлант, 2006. – С. 34–39.

49. Ильченко А.М. Идеи сенсомоторного воспитания Марии Монтессори в современной специальной школе // Логопедия XXI века: Материалы симпозиума с международным участием (20–21 апреля 2006 г.). – СПб.: НОУ "СОЮЗ", 2006. – С. 209–214.

50. Ільченко А. Корекція затримки розвитку дітей в умовах підготовчого класу школи інтенсивної педагогічної корекції // Імідж сучасного педагога. Життя людини – найбільша цінність. Пренатальне виховання, психосоціальне та фізичне виховання. – 2004. – №5 (44). – С. 22–24.

51. Ільченко А.М. Особистісно-орієнтований підхід до виховання у педагогічній спадщині М. Монтессорі // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.8. Т.І / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К., 2006. – С. 94–97.

52. Ільченко А.М. Предметно-розвивальне середовище як основний фактор збагачення розвитку дитини із ЗПР // Теорія і практика навчання і виховання дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями: інноваційний підхід. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 6–8 жовтня 2004 р. Укл. Л.О. Хомич, С.П. Олійник, Л.О. Федорович. – Полтава: ПДПУ ім. В.Г. Короленка, 2004. – С. 95–97.

53. Ільченко А.М. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку у дітей за допомогою гри // Імідж сучасного педагога. Інтеграція у міжнародну освіту. – 2003. – №7-8 (36-37). – С. 111–113.

54. Ільченко А.М. Розвиток мовлення у дітей з обмеженими розумовими можливостями за системою М. Монтессорі // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: теорія і практика логопедії. – 2005. – №6-7 (55-56). – С. 77–78.

55. Ільченко А.М. Розуміння "виховного простору" за М. Монтесорі для створення нових педагогічних технологій у спеціальній школі // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. Збірник наукових праць. – Херсон, 2005. – С. 70–75.

56. Ільченко А.М. Роль нестандартного уроку в навчальному процесі для дітей із ЗПР // Формування здорового способу життя студентської молоді: реалії та перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Полтава, 24–25 грудня 2002 року. – Полтава: ПДПУ, 2003. – С. 63–64.

57. Ільченко А.М. Світоглядні аспекти демократизації освіти у творчості Марії Монтесорі // Демократичні процеси та демократична освіта – основи розвитку соборності в Україні. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 січня 2005 року. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 307–311.

58. Ільченко А.М. Становлення особистості Марії Монтесорі як гуманіста освіти // Дефектологія. – 2005. – №4. – С. 41–43.

59. Ільченко А.М. Філософські аспекти гуманістичної педагогіки Марії Монтесорі // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.7 / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 27–30.

60. Ільченко А.М. Формування життєвої компетентності дитини із затримкою психічного розвитку // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – Луганськ, 2005. – №13 (93). – С. 65–68.

61. Ільченко А.М. Формування психіки дитини в контексті педагогічних поглядів Марії Монтесорі // Педагогічні науки: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: Випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 202–207.

62. Еременко І.Г. Олигофренопедагогіка. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.

63. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. – 2-е

изд., перераб. и доп. – СПб.: Ленато, АСТ Фонд „Университетская книга”, 1996. – 592 с.

64. Ерофеева Т.И. Семинарские и практические занятия по курсу „Методология и методика педагогического исследования”. – М., 1997. – С. 13.

65. Жебровський Б. Українська модель школи Марії Монтессорі // Вісник /Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Виробничо-видавниче підприємство "Компас" Міністерства освіти України, 1997. – Вип. 1. – С. 6–7.

66. Жебровський Б. Українська модель школи Марії Монтессорі // Початкова школа. – 2005. – №5. – С. 42–44.

67. Жебровський Б. Українська освіта ХХІ століття. Чому Марія Монтессорі? (з виступів на міжнародних конференціях у березні /липні 2000 р. в Нью-Йорку та Римі) // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? /За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко / – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 3–8.

68. Жидкова Е. Первые шаги в педагогике М. Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9. – С. 86.

69. Замский Х.С. История олигофренопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: "Просвещение", 1974. – 392 с.

70. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 316 с.

71. Запорожец А.В. Познавательные процессы: ощущения и восприятия / Под ред. Запорожца А.В. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.

72. Земченкова М. Марія Монтессорі. Педагог, психолог, гуманіст // Психолог. – 2004. – №17. – С. 31–32.

73. Золотоверх В.В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) // Дефектологія. – 2002. – № 2 – С. 50–53.

74. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки.: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 196 с.

75. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека: В 2 т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та,

1958. – Т.1. – 262 с.

76. Козленко Н.А. Теория и методика коррекционно-развивающей работы в системе физического воспитания учеников вспомогательной школы: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – К., 1992. – 18 с.

77. Колупаєва А. Інноваційні тенденції у здобутті освіти неповносправними // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: теорія і практика логопедії . – 2005. – № 6-7 (55-56). – С. 3–4.

78. Колупаєва А. Інтегративні тенденції в спеціальній освіті сучасної України // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: реалії та перспективи. – 2004. – № 8-9 (47-48). – С. 5–7.

79. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу. – К., 2003. – 36 с.

80. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТП и МИО РАО, 1993. – 135 с.

81. Корнетов Г. Метод Монтессори // Частная школа. – 1995. – №4. – С. 117–121.

82. Коршунова Т.Л. Ідеї Марії Монтессорі на Полтавщині // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? /За загал. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко / К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 31–33.

83. Коршунова Т. Мене довірено вам! // Дошкільне виховання. – 2005. – № 6. – С. 7–9.

84. Кравець Н.О. Від чуттєвого пізнання до інтелектуального розвитку // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? /За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко/ – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 117–119.

85. Кравець Н.О. Формування незалежності в педагогічній системі Марії Монтессорі // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К., 1998. – Вип. 3. – С. 27–30.

86. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994. – С. 53.

87. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация: Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М., 1998. – С. 141.

88. Кузнецов М.А. Учение В.И. Вернадского про ноосферу: перспективы развития человечества // Вопросы философии. – 1988. – №3. – С. 39–48.

89. Кулачківська С.Є. Провідні детермінанти психічного розвитку дитини // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С. 4–8.

90. Кулик Ф. Монтессори-лицей // 1 сентября. – 1994. – №36 (9 апреля). – С.2.

91. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. –Славянск, 2000. – 203 с.

92. Литвин Л.Н. "Наша" или "не наша" Мария Монтессори? // Сов. педагогика. – 1991. – №8. – С. 101.

93. Лукашевич М.П. Соціалізація. – К., Либідь, 1998. – 306 с.

94. Макаренко А.С. О воспитании в семье. – М.: Знание, 1975. – С. 70.

95. Малишко М.В. Монтессорі – ключ до світу. Методичний посібник для працівників дошкільних закладів, вчителів початкових класів. – Тернопіль: МП "Мальва - ОСО", 1998. – 48 с.

96. Метод научной педагогики Марии Монтессори / Составители и редакторы книги Борисова З.Н., Семерникова Р.А. – К., 1993. – 144 с.

97. Михайлова О.М., Прибильська Н.В. Створення підготовленого навколишнього середовища в Монтессорі-класі // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Школяр. – 1999. – Вип. 5. – С. 27–38.

98. Михайловский В. Мария Монтессори // Учительская газета. – 1990. – 12 сентября. – С. 8.

99. Михальчук Т.П. Життя Марії Монтессорі // Вісник/Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К., 1998. – Вип. 1. – С. 11–14

100. Михальчук Т. Закони розвитку психіки // Вісник /

Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К., 1999. – Вип. 4. – С. 14–18.

101. Михальчук Т. Сім'я в системі Монтессорі // Освіта. – 1994. – №46-49 (6 липня). – С. 5.

102. Михальчук Т. Філософський аспект гуманістичної педагогіки Марії Монтессорі // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: „КОМПАС”, 1997. – Вип. 2. – С. 5–11.

103. Моисеев Н.Н. Оправдание единства // Вопросы философии. – 1998. – №4. – С. 19.

104. Монтессори М. Арифметика в детском саду: с рис. и табл.: Пер. с итал. Ю.И. Фаусек. – Петроград: Начатки знаний, 1922. – 48 с.

105. Монтессори Мария. Дом ребенка. Метод научной педагогики: Пер. с итал. С.Г. Займовского. – СПб: Гомель, 1993. – 336 с.

106. Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.

107. Монтессори М. Керівництво до мого методу // Дитячий садок. – 2002. – №34 (178). – С. 4–6.

108. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка: Пер. со 2-го итал., исправ. и дополн. изд. с предисл. И.М. Соловьева. Изд. 4-е. – М.: Задруга, 1920. – 210 с.

109. Монтессори М. О принципах моей школы: Пер. с англ. В. Златопольского // Учительская газета. – 1992. – 4 августа. – С. 4.

110. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. Дом "Карапуз", 2001. – 272 с.

111. Монтессори М. Разум ребенка (главы из книги). – М.: Крааль, 1997, – 176 с.

112. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – К., 1995. – 108 с.

113. Монтессори-материал. Часть 1. Школа для малышей / Российский Монтессори-Центр: Изд. „Мастер”, 1992. – 80 с.

114. Мостова Т. Українська модель школи-Монтессорі //

Сільська школа. – 2005. – №27-28. – С. 6.

115. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

116. Ніколаєнко С.М. До питання формування комплексної законодавчої бази у сфері освіти // Демократичні процеси та демократична освіта – основи розвитку в Україні. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 січня 2005 р. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 3–11.

117. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктепко, О.М. Любарська та ін. За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

118. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 184 с.

119. Панфилова Т.В. О содержании понятия „гуманизм” // Общественные науки и современность. – 1991. – №6. – С. 69.

120. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1967. – 223 с.

121. Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. Интродукция. – М.: Изд-во "РОУ" и Образовательного центра Марии Монтессори, 1992. – 69 с.

122. Педагогика Марии Монтессори. Курс лекций. – Ч.2. – М., 1993. – 80 с.

123. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

124. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников (олигофренопсихология). Учебное пособие. – М.: "РОУ", 1996. – 48 с.

125. Пиаже Жан. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

126. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1994. – 528 с.

127. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам / В.І. Бондар, В.І. Берзін, Л.С. Вавіна та інші; За ред.: В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2005. – 256 с.

128. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

129. Пинский Б.И. Об особенностях выполнения практических действий учащимися младших классов вспомогательной школы // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 2. – М.: Учпедгиз, 1956. – 166 с.

130. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 128 с.

131. Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Ф. Русової: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 24 с.

132. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. – Т.1. – К., 1994. – С. 245–300.

133. Прибильська Н.В. Матеріал Монтессорі // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Школяр. – 1999. – Вип. 5. – С. 18–27.

134. Прибильська Н.В. Метод спостереження – основний інструмент роботи вчителя Монтессорі // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України; Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Школяр. – 1999. – Вип. 4. – С. 34–38.

135. Прибильська Н.В. Основи ключових курсів педагогіки Марії Монтессорі // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? / За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко / – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 106–116.

136. Прибильська Н.В. Українська модель школи Монтессорі (звіт про експериментальну роботу станом на 1 липня 2000 року) // Вісник. Упорядники: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К., Школяр, 2001. – Вип.6. – С. 7–20.

137. Проблемы периодизации развития психики в

онтогенезе / Под ред. В.В. Давидова, Д.Б. Эльконина и др. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

138. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия: Пер. с англ. – М.: Рефл.-бук; – К.: Ваклер, 1997. – 320 с.

139. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. – М., 1999. – Т.2. – С. 190–196.

140. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

141. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

142. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162 с.

143. Савинова Л.К. Теория сенсорного воспитания М. Монтессори и ее критика в прогрессивной русской и советской дошкольной педагогике // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду. – Л., 1985. – С. 152–159.

144. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрикос, 1997. – 467с.

145. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно отсталых детей: Пер. с франц. М.П. Лебедевой / Под ред. В.А. Енько. – Ч 1. В сокр. изложении М.Ю. Гольдштейна. – СПб., 1903. – 319 с.

146. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей: русск. перевод М.П. Лебедевой, 1905 /Хрестоматия по истории олигофренопедагогике / Под. ред. Новика Ф.М. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 24–71.

147. Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 228 с.

148. Синьов В. Корекційна психопедагогіка у системі педагогічних наук // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8. Т.І / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К., 2006. – С. 154–160.

149. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник. – К.: Центр

навчальної літератури, 2003. – 308 с.

150. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.

151. Сороков Д.Г. Основы психологии и развития. – М., 1998. – С.57–68.

152. Сорокова М.Г. Монтессори-педагогика: Вопросы теории и методики // Дошкольное воспитание. – 1999. – №10. – С. 101–109.

153. Сорокова М.Г. Развитие и применение идей М. Монтессори в современном мире // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 74–83.

154. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр „Академия”, 2003. – 384 с.

155. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436с.

156. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Беякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – 3-е изд.; испр. – М.: Изд. "Академия", 2004. – С. 371–381.

157. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За редакцією М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. – Кам'янець-Подільський, 2001. – 142 с.

158. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3. – С. 10–11.

159. Супрун Н.О. Основні тенденції розвитку олігофренопедагогіки кінця 20-х початку 30-х р.р. ХХ ст. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 40. – С. 130–140.

160. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 264 с.

161. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.ІІІ. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до

сина. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

162. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.IV. – Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором. – К.: Радянська школа, 1977. – 638 с.

163. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) / За ред. В.І. Бондаря, Р. Петриченка. – К.: 2004 – С.8.

164. Тамара Тод Рігбі. Сензитивні періоди у ранньому віці дитини // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? / За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко/ – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 62–64.

165. Таран О.М. Оцінка Софією Русовою педагогічної системи Марії Монтессорі // Зб. наук. праць: Спец. випуск / В.Г. Кузь (гол. ред.) та інші. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 56–61.

166. Таран О.М. Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С. Русової: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2003. – 20 с.

167. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. Аванесова В.Н., Венгер Л.А., Запорожець А.В., Поддьяков Н.Н., Сакулина Н.П., Усова А.П. / Под. ред. Усовой А.П. и Сакулиной Н.П. – М.: Просвещение, 1965. – 188с.

168. Тихеева Е.И. Дома ребенка Монтессори в Риме, их теория и практика. По личным впечатлениям. – Петроград, 1915. – 70 с.

169. Устименко Т.А. Работа школьного психолога с младшими школьниками: Учебное пособие для студентов – Полтава: Вид-во ПДП імені В.Г. Короленка, 1994. – 16 с.

170. Учащиеся вспомогательной школы / Клинико-психологическое изучение / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1979. – 229 с.

171. Уша Земпер. Внутрішня підготовка: Пер. з англ. Т. Михальчук з журналу „National Reporter”, 1995 // Вісник / Асоціація Монтессорі-вчителів України: Упоряд.: В.З. Горюнова, Т.П. Михальчук. – К.: Виробничо-видавничо підприємство "КОМПАС" Міністерства освіти України, 1997. – Вип. 1. – С. 23-25.

172. Фаусек Ю.И. Грамматика у маленьких детей по Монтессори. – М., 1928. – 76 с.

173. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори. Опыты и наблюдения в течении семилетней работы в детских садах по системе Монтессори. – Берлин: РСФСР Гос. изд., 1923. – 215 с.

174. Фаусек Ю.И. Метод Монтессори в России. – Пч.: Время, 1924. – 83 с.

175. Фаусек Ю.И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. – Петроград: Госиздат, 1924. – 115 с.

176. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. Центр „Академія”, 2001. – 528 с.

177. Фрейд З. „Я” и „Оно”. Труды разных лет: в 2 кн.: Пер. с нем. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 2 – С. 5–174.

178. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 269 с.

179. Хілтунен О. Одинадцять міфів педагогіки саморозвитку або Неупереджена прогулянка Монтессорі-школою // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? /За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко/ – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 17–22.

180. Хилтунен Е. Педагогика Монтессори // Учительская газета. – 1992. – 4 августа. – С. 5.

181. Хейнсток Елізабет. Основи Монтессорі (вибрані сторінки) // Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? /За заг. ред.: Б.М. Жебровського; упоряд. і літ. ред.: Н.П. Марченко/ – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – С. 45–57.

182. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. – К.: КНТ, 2006. – С. 159–197.

183. Цукерман Г.А. Сократ и Карлсон // Сім'я и школа. – 1997. – №12. – С. 10–12.

184. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992. – С. 508.

185. Шевченко О. Передумови виникнення системи

підготовки вчителя-дефектолога в дожовтневий період // Дефектологія. – 2001. - №4. – С. 35-39.

186. Шевченко О. Підготовка вчителів-дефектологів в Україні у 20-х роках ХХ ст. // Дефектологія. – 2006. – №3. – С. 43–46.

187. Шеремет М., Гулько З. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу // Імідж сучасного педагога. Спеціальна педагогіка: реалії та перспективи. – 2004. – № 8-9 (47-48). – С. 82–84.

188. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560с.

189. Якимова М.Н. Педагогіка Марии Монтессори в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000. – 20 с.

190. Янжул Е.Н. Итальянский детский сад по системе г-жи Монтессори // Весник воспитания. – 1912. – №1. – С. 53–99.

191. Bateson G. et al Joward a theory of chizophrenia. Behaving Science, V. 1, 1956. – P. 20–28.

192. Colberg-Schrader H. Die Kindergartenreform – eine Forschungstradition des DJI // DJI-Bulletin. – 1992. – Helf 22.

193. Culverwell Edward P. The Montessori principles and practice. – London, 1913. – 74 p.

194. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 / Ed. S. Bredekamp. – Washington, 1989. – P. 32.

195. Die Montessori-Padagogik und das behinderteb Kind / Hg. Von T. Hellbrugge, M. Montessori (sen.). – Munchen, 1978. – S. 90–376.

196. Erikson E.H. Childhood and Society. – N.Y., 1963. – P. 52–90.

197. Fisher Dorothy C. The Montessori manual for Teachers and Parents. – Cambridge, Mass.: Robert Bentley Incorporated, 1964. – 215 p.

198. Grundgedanken der Montessori – Padagogik / Hg. Von P. Oswald u. G. Schulz – Benesch. – Freiburg; Basel; Wien, 1990. – S. 27–36.

-
199. Hainstock E.G. *The Essential Montessori*. – New York: New American Library, Plume Books, 1986. – 129 p.
200. Hellbrugge T. *Unser Montessori – Model*. – Munchen, 1997. – P. 33–40.
201. Itard Jean. *Wild Boy of Aveyron*. – New York: Ronald Press, 1961. – 280 p.
202. Jahne *Aktion Sonnenschein: Jahresbericht*. – 1991. – P. 5–19.
203. Kramer Rita. *Maria Montessori: A Biography*. – New York: Putnam's. Order online through Amazon. Com., 1976. – P. 8–9.
204. Langs R. *Technique in transition*. – New York, 1977. – P. 55–62.
205. Lillard Paula P. *Montessori: A Modern Approach*. – New York: Schocken Books, 1972. – 175 p.
206. Montessori M. *Das kreative Kind*. – Freiburg; Basel; Wien, 1992. – 200 p.
207. *Montessori Maria: Her Method and The Movement*. Ed. by Orem R.C. – New York: Capricorn Books, 1974. – 263 p.
208. Montessori M. *Kinder sind anders*. – Munchen, 1994. – S. 200–230.
209. Montessori M. *Komische Erziehung*. – Freiburg; Basel; Wien, 1993.– S. 19–128.
210. Montessori M. *L'Antropologia Pedagogica*. – Ed. Vallardi. – Rome, 1905.– 508 p.
211. *Montessori's Legacy To Children*. Ed. by Gitter L.L. – Johnstown: Mafex Associates, 1970. – 145 p.
212. Montessori M. *Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren*. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. – Zurich, 1989. – S. 41–45.
213. Montessori M. *Reconstruction in Education*. – Adyar, India: Teosophical Publishing House, 1948. – 80 p.
214. Montessori M. *Spontaneous Activity in Education*. – New York: Schocken Books, 1965, – Vol. 2. – 200 p.
215. Montessori M. *The Absorbent Mind*. – Oxford, England: Clio, press, Cop. 1989. – Vol. 1. – 270 p.

-
216. Montessori M. *The Child*. – Adyar, India: Teosophical Publishing House, 1941. – 120 p.
217. Montessori M. *The Child in the Church*. – London: Sands Co., 1929. – 115 p.
218. Montessori M. *The Child in the Family*. – Chicago: Henry regnery. 1956. – P. 19–20.
219. Montessori Maria. *The discovery of the Child*. – Madras, India: Theosophical Publishing House, 1948. – 320 p.
220. Montessori M. *The Formation of Man*. – New York: New American Library. – 1955. – Vol. 3. – 99 p.
221. Montessori M. *The Montessori Elementary Material*. – Cambridge, Massachusetts: Robert Bentley, Inc., 1965. – Vol.1. – 205 p.
222. Montessori Maria. *The Secret of Childhood*. – Adyar, India: Kalakshetra Co., 1936. – 110 p.
223. Montessori M. *Spontaneous Activity in Education* . – New York: Schocken Books, 1965. – Vol. 2. – 200 p.
224. Montessori M. *What You Should Know About Your Child*. – Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. – Vol.4. – 99 p.
225. Montessori Mario. *The Humen Tendenciens and Montessori Education*. – Amsterdam: Association Montessori Internationale, 1966. – P. 14–29.
226. Morrison G. *Early childhood education today*. – Columbus, 1976. – P. 89–90.
227. *Richtlinien für die Erziehung in Vorshulklassen // Hg. Von Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung Hamburg*. – Regensburg, 1975. – S. 15–23.
228. Roe A., Siegelman M. *A Parent–Child Relations question–aires*. – *Child Develop*, 1963. – Vol. 34. – P. 73–79.
229. Standing E.M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. – London: Hollis and Carter, 1957. – 354 p.
230. Standing E.M. *Montessori Revolution in Education*. – New York: Schoken Books, 1966. – 206 p.
231. Stott L. *Some Family life patterns and their relation to personality development in children* *journal of Experimental Education*, 1939. – P. 64–78.

В.І. Бондар, А.М. Ільченко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В СИСТЕМІ
М. МОНТЕССОРІ**

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних
закладів (лист № 1/11-6307 від 11.12.2008 року)*



Здано в набір 13.01.09. Підписано до друку 04.02.09.
Папір офсетний. Друк різнографія. Формат 60x90/16.
Обл.-вид. арк. 10,48. Ум.-др. арк. 14,47.
Гарнітура Times New Roman Cyr. Тираж 500.
Замовлення № 10.

Редакційно-видавничий відділ
Полтавської державної аграрної академії.

Адреса: 36003, м. Полтава, вул. Г.Сковороди, 1/3,
корп. 4, кімн. 509



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>