

Key words: *corrective physical education, rehabilitation environment, organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical support, disorders of psychophysical development.*

УДК 376-056.36.02:[37.091.4 Монтессорі:615.851.4]

Марина Родненко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-9212-3352

МОНТЕССОРІ-ОСВІТА: АКТУАЛЬНІСТЬ, ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті представлено результати теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної, медичної й науково-методичної літератури на предмет дослідження унікальних можливостей використання альтернативної педагогічної системи М. Монтессорі як інтегративної педагогіки; як основи сучасної цілісної концепції нейропсихологічної корекції; як Монтессорі-терапевтичної технології; як нейрофізіологічного фундаменту навчання та діагностичного інструменту. Виявлено, що базові принципи та елементи, які врегульовують дану систему, у результаті використання в якості коригувальних дій з метою усунення або послаблення конкретних порушень дитини, зазнали певної трансформації. Цьому перетворенню сприяє й потужний рост сучасних нейронаук, завдяки чому метод наукової педагогіки М. Монтессорі отримав здатність реалізовувати свій багаторесурсний потенціал і зайняв гідне місце в світовій педагогічній практиці XXI століття.

Ключові слова: *Монтессорі-педагогіка, Монтессорі-освіта, Монтессорі-терапія, Монтессорі-метод, головні фактори методу, багаторесурсність, діти з порушеннями розвитку, трансформація.*

Постановка проблеми. У 90-х роках ХХ століття Україна під впливом нових геополітичних, соціальних, економічних умов та викликів виявила прагнення змінити ціннісні орієнтації й вийти за межі жорсткої традиційної теорії і практики освіти. Цей період викликав до життя нові педагогічні ініціативи та виявив неабиякий інтерес до нетрадиційних альтернативних форм освіти, зокрема й до педагогічних ідей Марії Монтессорі, що представляють собою цілісну теорію розвитку особистості дитини.

Безперечно, жодну освітню новацію не може бути перенесено в чистому вигляді з однієї суспільно-політичної формації до іншої, оскільки важливе значення мають такі чинники, як: філософія освітнього процесу, соціально-культурне середовище, ментальність, рівень професійної підготовки педагогів тощо. Проте в наші дні можна говорити про позитивну динаміку адаптації альтернативного методу М. Монтессорі в освітньому просторі України як у класичній формі для задоволення потреб здорових дітей, так і в терапевтичному форматі.

Сучасний розвиток нейронаук відкрив великі потенційні можливості однієї з альтернативних педагогічних систем, автором якої є Марія Монтессорі, і забезпечив подальший розвиток цього методу на основі сучасних уявлень практики роботи як з дітьми з широким спектром порушень онтогенезу, так і з дітьми без порушень розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Серед дослідників, послідовників та біографів педагогічної спадщини М. Монтессорі: Л. Андерлік, Н. Андрущенко, М. Богуславський, В. Бондар, Т. Войтенко, Г. Волик, Л. Гаральд, Г. Гольштіге, С. Гуз, І. Дичківська, І. Дяченко, Д. Зіннатова, А. Ільченко, Д. Каргапольцева, Г. Корнетов, Х. Людвіг, М. Мікша, Є. Латач, Н. Назарова, В. Нікітіна, П. Освальд, Т. Поніманська, Ф. Ратнер, Н. Рембуш, Т. Селдін, М. Сорокова, К. Сумнітельний, Е. Стендінг, Ю. Фаусек, Р. Фішер, Е. Хейнсток, О. Хілтунен, О. Юсупова, N. Else, S. Hughes, A. Lillard, K. Rathunde, J. White та ін.).

Метою статті стало дослідження потенціалу Монтессорі-педагогіки на предмет виокремлення можливостей її використання в якості новітніх технологій і підходів у залежності від конкретних потреб дітей із різними освітніми можливостями.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний, системно-структурний, історико-ретроспективний.

Виклад основного матеріалу. Марія Монтессорі – особистість, діяльність якої вимірюється епохою. Перша в Італії жінка – доктор медицини, феміністка, дослідник у галузі психології та філософії, педагогіки та психіатрії, професор антропології, засновник першого Casa Dei Bambini, або «Будинку дитини», що зрештою став центром Монтессорі-освіти; педагог-новатор: автор оригінальної системи освіти та філософії формування особистості дитини, що її було покладено в практику.

Стверджуючи віру у великі психічні сили дитини та її духовний потенціал, на протигагу «застиглій, відсталій та байдужій освіті сьогоденного дня» [5, 27], Марія Монтессорі, будучи надзвичайно освіченою й талановитою людиною, створила власну, абсолютно нову, високотехнологічну та оригінальну педагогічну систему, що за своєю сутністю є цілісною, природною, істинно гуманістичною та інтегративною.

Е. Стендінг, оцінюючи вплив автора методу як непересічної особистості на події свого часу та майбутні покоління, зазначав: «Кожній новій ідеї, незалежно від сфери, у якій вона народжується, потрібен час для того, аби розкрилися її добрі або згубні сторони. Чим більшою глибиною, силою та оригінальністю відрізняється нова ідея, тим ширше по закінченню років розповсюдиться її вплив. За ці роки її педагогічний метод пройшов через багато випробувань: принципи, що їх покладено в його основу, аналізувалися, перевірялися, критикувалися й вихвалялися; вони з усіх боків піддавалися нападам. Проте протягом усього цього часу, по мірі

того, як одне десятиріччя змінювало інше, ідея Монтесорі неперервно розвивалася: вона розповсюдилася по світу, знайшла практичне застосування, довела свою життєздатність, кожен раз відроджуючись після чергових нападок» [5, 117].

Аналіз літератури показав, що дослідники, послідовники, біографи педагогічної наукової спадщини М. Монтесорі на основі різних підходів обирали в якості засадничих комплекс принципів (концептів) та елементів, що, на їхню думку, складають та регулюють авторську педагогічну систему (Н. Андрущенко, О. Борисова, Г. Гольмс, А. Дорофеев, Н. Назарова, М. Сорокова, Е. Стендінг, Ф. Ратнер, О. Юсупова, В. Михайлова, Маріо Монтесорі, Т. Хельбрюгге, О. Хілтунен, N. Else, S. Hughes, A. Lillard, K. Rathunde, J. White).

Разом із тим всі науковці відмічають, що основоположні принципи альтернативної педагогічної системи М. Монтесорі (фізіологічні, філософські, дидактичні, у сфері сім'ї та суспільства тощо) є сформованими на основі її власних неповторних багаторічних спостережень за дітьми та заснованими на загальних для всього людства фундаментальних характеристиках розвитку.

Проте концепти, що лежать в основі класичної Монтесорі-педагогіки, яка є цілісною педагогічною системою, і включає в себе реалізацію всіх потреб дитини, є актуальними й до сьогодні. До того ж дослідження авторського Монтесорі-методу демонструють їх повну відповідність сучасним тенденціям реформування в галузі освіти.

Упорядкування наукової термінології дозволило констатувати множинність термінів, що використовуються, та деяку «неакадемічність» стилю наукових розвідок автора методу, що, у свою чергу, визначає наявність декількох підходів щодо формування сучасного понятійно-термінологічного апарату педагогічної системи М. Монтесорі: від використання дослівних перекладів термінів у першоджерелах (що певною мірою допускає їх інтерпретацію перекладачами) до уніфікації тогочасної термінології в парадигму сучасних дефініцій педагогіки і психології.

Результатами ґрунтовних наукових розвідок та узагальнення емпіричного досвіду методу наукової педагогіки М. Монтесорі як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, стало виявлення значних терапевтичних, інтегративних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних та діагностичних ресурсів методу, що представляють науковий інтерес, і, відповідно, визначають вектори розвитку теоретичних перспектив в області освіти через призму Монтесорі-освіти. Таким чином, ступінь впливу авторської педагогічної системи на світовий освітній процес є унікальним та безпрецедентним.

Монтесорі-терапевтична концепція своєю появою завдячує німецькому вченому, доктору медицини, професору Мюнхенського

університету, педіатру, педагогу, лауреату премії імені Песталоцці, засновнику та директору Мюнхенського дитячого центру, Президенту Міжнародної Академії реабілітації та розвитку (Німеччина), засновнику Громадського Фонду «Aktion Sonnenschein» («Сонячне світло») та Віце-президенту Міжнародної асоціації Монтессорі Теодору Хельбрюгге.

Т. Хельбрюгге в своїй книзі «Педіатрія, мій досвід та доля» писав про те, що ним було відкрито для себе педагогічну систему М. Монтессорі, яка робить можливим спільне виховання здорових дітей та дітей з порушеннями в розвитку.

Т. Хельбрюгге в межах Мюнхенського дитячого центру було створено перший дитячий Монтессорі-садок та першу Монтессорі-школу, де практикується спільне навчання дітей із порушеннями розвитку та здорових дітей. Обґрунтовуючи необхідність створення моделі інтегративного закладу, лікар-педіатр за фахом Т. Хельбрюгге зазначав особливості концепції Монтессорі, що, на його погляд, сприятимуть їх успішній адаптації та реалізації в освітню систему: «Це було би можливо завдяки заняттям, орієнтованим на потреби дитини, і при проведенні принципу вільної діяльності зі спеціально розробленим лікарями сенсорним матеріалом, при стимуляції соціального розвитку, тобто розвитку самостійності дитини та її здатності до встановлення контактів із іншими людьми» [1, 91].

Із огляду сучасних теоретико-методологічних розвідок щодо використання терміну «Монтессорі-терапія» можна зробити висновок щодо варіативності його визначень, серед яких: Монтессорі-терапія – це відродження педагогічної практики Монтессорі в застосуванні до дітей із найбільш складними варіантами порушеного розвитку, що базується на інтердисциплінарному підході в умовах інтегративної роботи команди спеціалістів [1, 96]; ефективний підхід для корекційної роботи з дітьми, що забезпечує як терапевтичні, так і інтеграційні умови [9]; метод підготовки дітей до інтеграції в масові загальноосвітні заклади [10]; комплексна система клініко-психолого-педагогічних та медичних впливів, направлених на оптимізацію психічних процесів дитини з обмеженими можливостями в розвитку, на гармонізацію розвитку її особистості [1, 96]; інтегральна педагогічна реабілітаційна технологія [15, 219].

Ф. Ратнер, О. Юсупова переконані, що ідея спадкоємності Монтессорі-педагогіки в концепції Т. Хельбрюгге знайшла своє вираження через класичні принципи Монтессорі-педагогіки: антропологізм, індивідуалізація навчання, надання дитині свободи розвитку, врахування сенситивних періодів та феномену поляризації уваги, створення спеціально підготовленого навколишнього середовища, особливої ролі педагога (особливі вимоги до підготовки та особистості педагога) [9], а також методи та матеріали класичної Монтессорі-педагогіки. Крім того,

підкреслено нові риси, що узгоджуються з указаними вище основоположними принципами. Зокрема, Ф. Ратнер, О. Юсупова виокремлюють принцип інтеграції, що його, на думку вчених, вже було закладено в систему Монтессорі-педагогіки та апробовано й реалізовано в процесі спільного навчання і виховання дітей різного віку [9, 81].

Серед причин обрання Монтессорі-педагогіки в якості основи інтеграційних процесів у сфері навчання та виховання дітей із різними освітніми можливостями в Мюнхенському дитячому центрі Ф. Ратнер, О. Юсупова також називають «особливості дидактичних підходів цієї педагогічної системи, що органічно співвідносяться з ідеєю педагогічної інтеграції». Це і відмова від єдиних навчальних програм, особливі форми організації навчання, вільна робота дітей у спеціальному предметному просторі, «робота в колі», відсутність уроків тощо [9].

А. Дорофеев, досліджуючи педагогічні умови та практику спільного навчання дітей, які мають різні рівні розвитку та навчаються в німецьких Монтессорі-закладах освіти, зазначає, що в «розумінні Монтессорі-педагогів саме різновікова група стає свого роду каталізатором індивідуального розвитку». Крім того, на думку німецьких колег, «така група представляє собою якийсь репрезентант відносин, що реально існують у суспільстві, своєрідний дитячий мікросоціум», і «саме в ході живого спілкування в групі у дитини закладаються основи соціальної компетенції». Соціальні якості в дітей формуються за допомогою певних правил, дотримання яких вимагає Монтессорі-середовище. Принцип створення різновікових груп надалі зберігає своє значення під час комплектування початкових класів.

На думку В. Прусакова, кращою моделлю психолого-педагогічного корекційного впливу є та, що побудована на принципах педагогіки М. Монтессорі й використання якої «сприяє стимуляції розвитку основних моторних та психічних функцій дитини: крупної та дрібної моторики, координації рухів, просторового сприйняття, мовленнєвих навичок, емоційних, вольових, пізнавальних якостей, уваги, соціальної поведінки» [8, 59].

Важливою особливістю організації індивідуальної корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є те, що вона «вбудовується» Монтессорі-терапевтом у систему реабілітації дитини. Це забезпечується інтегративною роботою Монтессорі-терапевта у складі мультидисциплінарної команди фахівців, використанням терапевтом методів суміжних дисциплін, доповненням одного методу іншим.

Н. Назаровою було досліджено шляхи формування та розвитку реформаторської педагогіки, у тому числі й Монтессорі-педагогіки, у результаті чого зроблено висновок щодо збігу загальних принципів реформаторської педагогіки, Монтессорі-педагогіки та принципів сучасного інклюзивного навчання, що їх відображено в таких ключових

категоріях, як: педоцентризм, саморозвиток дитини, адекватні актуальним запитам програми саморозвитку, соціальне та освітнє середовище, доступність, впорядкованість та привабливість дидактичного середовища, свобода вибору; діяльність, пізнавальна, соціальна та комунікативна активність дитини, особистісне (не нормативне) оцінювання навчальних досягнень дитини, демократичний характер стосунків співробітництва між усіма учасниками процесу навчання, відкритість і соціальність [7, 150].

Ефективність низки характерних рис оригінальної педагогічної системи Монтесорі, серед яких: різновікові групи, особливі дидактичні матеріали, самостійний вибір заняття учнем та робота протягом тривалого відрізка часу, співробітництво, відсутність оцінок та тестів, навчання як академічним, так і соціальним навичкам, у малих групах або індивідуальне було виокремлено авторами багаторічного порівняльного дослідження професорами психології А. Lillard та N. Else-Quest [12]. До результатів цього дослідження, що його було опубліковано в журналі «Science» (2006р.), віднесено дані щодо переваг учнів Монтесорі-шкіл над учнями інших закладів освіти по декількох показниках: навичках читання, ступені залученості в позитивні взаємодії, соціальних пізнаннях та виконавчих функціях, більшою заклопотаністю питаннями чесності та справедливості тощо, що й підтвердило переваги Монтесорі-освіти [12].

К. Rathunde виділяє характеристики Монтесорі-освіти, які, на думку науковця, вирізняють її серед інших педагогічних систем, а саме: свобода вибору, яка є продиктованою чутливими періодами; відсутність оцінювання, тобто відсутність змагальності; навчання в процесі роботи, тобто акцент на процесі, а не на продукті; природнє середовище, що є контекстом для глибинної концентрації; саморегуляція уваги та нормалізація; естетична впорядкованість, яку М. Монтесорі піднімала до привілейованого стану для розуміння людського розвитку; особливий емоційний резонанс між природним середовищем та нахилами людини; природність, що полегшує розумову втому й підвищує концентрацію та рух. Саме рух К. Rathunde виокремлює в якості характеристики, що відіграє центральну роль у методі, проте визнає, що її значимість не отримала широкого визнання за межами Монтесорі-співтовариства. Також науковець стверджує, що М. Монтесорі була далеко попереду свого часу у визнанні зв'язку розуму та тіла, підкреслюючи важливість руху до пізнання [13].

М. Монтесорі насправді у фізіологічному аспекті відносила рух до вищих функцій і оцінювала його виключно в контексті взаємодії складових центральної нервової системи: мозку, органів чуття та м'язів. Автор методу вказувала і на соціальну сторону руху, підкреслюючи його важливість для життя будь-якого індивіда в плані його контакту з навколишнім світом та формуванням відносин із іншими людьми й зазначала, що розвиватися рухи мають саме в цій площині [5, 164–165].

На думку В. Єфімової, педагогічна система М. Монтесорі виникла в період розвитку педагогіки в тісному контакті з фізіологією, унаслідок чого і сформувалась ідея щодо «необхідності виховання почуттів та вдосконалення рухів для повноцінного розвитку дитини» [4, с. 137]. Організатор «Класів вправ практичного життя» В. Єфімова підкреслює, що вправи практичного життя як «нейрофізіологічний фундамент навчання» [3], є універсальним засобом допомоги дітям, незалежно від специфіки порушень. Науковець, аналізуючи можливості використання теорії фізіології активності Н. Бернштейна про рівневе керівництво рухами на предмет розробки фізіологічно обґрунтованих методів педагогічного впливу, що є скерованими на навчання дітей такому складному виду активності, як письмо, раннє виявлення й попередження порушень процесу оволодіння письмом, робить висновок, що «заняття за педагогічною системою М. Монтесорі забезпечують максимально сприятливі умови для формування фонових рівнів управління рухами, які є необхідними для оволодіння письмом» [4, 141].

Е. Стендінг, аналізуючи програми занять з вправ практичного життя, відмічає, що в цих вправах є те, що М. Монтесорі «влучно» називає «логічним аналізом рухів», тобто в кожній складній дії є присутнім «логічний ланцюжок допоміжних рухів, котрі в сукупності складають єдине ціле, та їх послідовність не можна ігнорувати, інакше рухи будуть незграбними» [6, 109]. Таким чином, хаотичні рухи впорядковуються внаслідок мобілізації моторних здібностей дитини та їхнього скеровування на досягнення певної мети.

Досвідчені Монтесорі-терапевти пропонують у терапевтичній практиці використовувати всі вправи з розвитку навичок практичного життя, бо ці матеріали виконують ще й психотерапевтичні (заспокійливі, розслаблюючі) функції.

Підкреслюючи значимість вправ практичного життя для терапевтичних цілей, Монтесорі-терапевт, лікар-невролог Н. Андрущенко зазначає: «У кожній вправі дитині пропонується діяти, здійснювати все більш диференційовані рухи, послідовності дій. Для дитини раннього віку, так і для старших дітей, це не тільки рівнозначно можливості вдосконалення рухових функцій, але й розвиває концентрацію уваги, вольові процеси, самостійність та самоповагу» [1, 78].

Крім того, практична діяльність суттєво та якісно поліпшує результати навчання, а система Монтесорі передбачає навчання через формування практичних навичок.

Цікавою є точка зору С. Хьюза, який вважає систему Монтесорі кращою з усіх моделей освіти, що є заснованою на принципах розвитку мозку, щодо поєднання в системі Монтесорі великої кількості фізичних «активностей» з викладанням практичних знань про устрій нашого світу [14].

С. Хьюз переконаний, що М. Монтессорі знала про існування окремих ділянок мозку та принципів їх взаємодії, що підтверджено наявністю в системі М. Монтессорі важливих елементів: повторення однотипних дій, що допомагає мозку краще функціонувати; виразний зв'язок мозку та руки; структурування діяльності, що стимулює розвиток нейронних зв'язків мозку, які дитина буде використовувати в подальшому житті для вирішення повсякденних завдань [14].

Насичене реальними об'єктами підготовлене Монтессорі-середовище збагачує сенсорний досвід дитини, розвиває її сенсомоторні системи, формує нейронну мережу, створюючи таким чином базу для формування вищих психічних функцій. Отже, Монтессорі-педагогіка дозволяє мозку дитини формуватися оптимально.

Можливість використання підготовленого спеціального предметного Монтессорі-середовища з діагностичною метою надають дидактичні матеріали, що є частиною цього середовища. М. Монтессорі, спростовуючи закиди, що її дидактичні матеріали – звичайні предмети для вимірювання чутливості, наголошувала, що її метод є схожим на прийоми експериментальної психології, проте вказувала на відмінності між приборами (естезіометрами) та власними дидактичними матеріалами, а саме: «естезіометри дають можливість вимірювати; проте мої матеріали, пристосовані до того, аби вправляти дитину у власному розвитку» [10].

Таким чином, головною підставою створення Монтессорі-середовища є перетворення (дидактизація) психологічного інструментарію для діагностики дітей різного віку в розвивальний дидактичний матеріал, який надалі пропонується для вільної роботи дітей. У результаті отримання безпосередньої мимовільної реакції дитини на той чи інший предмет дидактичного матеріалу, подальшого спостереження за вправліннями з цими предметами, – формується оптимальний варіант підготовленого середовища для дітей будь-якого віку [10].

Таким чином, у якості діагностичного інструменту використовуються спостереження за вправліннями дитини в спеціальному предметному Монтессорі-середовищі, що дає можливість об'єднати діагностику та корекцію.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Метод наукової педагогіки М. Монтессорі має в порівнянні з традиційною абсолютно іншу структуру, складовими якої є розвинена базова філософія та емпіричні дослідження. Проте, перетнувши сторічний рубіж, метод демонструє дивовижну єдність із актуальними сучасними ідеями та технологіями, що панують у царинах нейробіології, нейрофізіології та нейропсихології, і по мірі розвитку нейронаук реалізовує свій потужний потенціал.

Відповідно, комплекс принципів та елементів, що складають основи унікальної педагогічної системи Монтессорі, за умов неухильного

дотримання методу при використанні в якості коригувальних дій з метою усунення або послаблення конкретних порушень дитини, що відбулися на певному етапі її онтогенезу, зазнали певної трансформації. У контексті перетворень це виражається через закладання основ сучасної цілісної концепції нейропсихологічної корекції; формування новітньої перспективної Монтесорі-терапевтичної технології для медико-психолого-педагогічної абілітації дітей; використання в якості інтегративної педагогіки в сфері спільного навчання та виховання дітей з різними освітніми можливостями; як нейрофізіологічного фундаменту навчання та здатності до можливості об'єднання діагностики й корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Н. В. Монтесорі-педагогіка и Монтесорі-терапія / Н. В. Андрущенко. – СПб. : Речь, 2011. – 316 с.
2. Дорофеев А. Ф. Реализация идей педагогики М. Монтесорі в дошкольных и школьных учреждениях ФРГ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Андрей Федорович Дорофеев ; Белгородский государственный университет. – Белгород, 2003.
3. Ефимова В. Упражнения практической жизни как нейрофизиологический фундамент обучения [Электронный ресурс] / В. Ефимова. – Режим доступа : http://firstmontessorischool.od.ua/article_dat.php?id=8.
4. Ефимова В. Развитие движения помогает нам мыслить : почему упражнения практической жизни являются фундаментом обучения [Электронный ресурс] / В. Ефимова. – Режим доступа : <http://Montessori-press.ru,roditeljam/rebenok-3-6-let/razvitie-dvizhenija-pomogaet-nam-myslit-.htm>.
4. Монтесорі М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтесорі. – СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2011. – 320 с.
5. Монтесорі М. Ребенок в Храме / М. Монтесорі, Э. М. Стендинг. – СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2013. – 320 с.
6. Назарова Н. М. Монтесорі-педагогіка : от Эдуарда Сегена к инклюзивному обучению / Н. М. Назарова // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 28. – С. 147–152.
7. Прусаков В. Ф. Современные проблемы перинатальной неврологии / В. Ф. Прусаков, Е. А. Морозова, М. П. Белоусова и др. // Практическая медицина. – 2012. – № 2 (57). – С. 57–60.
8. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей : научное издание / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – Москва : Владос, 2006. – 175 с.
9. Сорокова М. Г. Система М. Монтесорі : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Г. Сорокова. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.
10. Хилтунен Е. А. Взгляд на Мюнхенскую функциональную диагностику 1 / Е. А. Хилтунен // Монтесорі-клуб. – 2012. – № 5.
11. Lillard A., Else-Quest N. Evaluating Montessori Education / A. Lillard, N. Else-Quest // Science. – Vol. 313, 29 September 2006, Published by AAAS, pp. 1893–1894.

12. Rathunde K. Understanding Optimal School Experience : Contributions From Montessori Education, National Society for the Study of Education, Volume 113, Issue 1, pp. 253–274.
13. Hughes S. Ph. D. L. P. Neuropsychology and Montessori / S. Ph. Hughes // AMI / USA NEWS, January 2009, Vol XVIII, № 1. (L.P., 2009).
14. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – Київ : «МП Леся», 2009. – С. 219.

REFERENCES

1. Andrushchenko, N. V. (2011). Montessori-pedahohyka i Montessori-terapiia [Montessori-pedagogy and Montessori-therapy]. SPb.: Rech.
2. Dorofiev, A. F. (2003). *Realizatsiia idei pedahohiki M. Montessori v doshkolnykh i shkolnykh uchrezhdeniakh FRG [The implementation of ideas of Maria Montessori's pedagogy in preschool and school institutions of Germany]* (PhD thesis). Belhorodskii hosudarstvennyi universitet, Belhorod.
3. Efimova, V. *Uprazhneniia prakticheskoi zhizni kak neirofiziologicheskii fundament obucheniia [Exercises of practical life as neurophysiological foundation of learning]*. Retrieved from: http://firstmontessorischool.od.ua/article_dat.php?id=8.
4. Efimova, V. *Razvitiie dvizheniia pomogaet nam myslit: pochemu uprazhneniia prakticheskoi zhizni yavliaiutsia fundamentom obucheniia [The development of the movement helps us to think: why practical life exercises are the foundation of learning]*. Retrieved from: <http://Montessori-press.ru,roditeljam/rebenok-3-6-let/razvitie-dvizhenija-pomogaet-nam-myslit-.htm>.
5. Montessori, M. (2011). *Vpityvaiushchii razum rebenka [Absorbing mind of a child]*. SPb.: Blahotvoritelnyi fond "VOLONTERY".
6. Montessori, M., Stendyng, E. M. (2013). *Rebenok v Hrame [Child in the Church]*. SPb.: Blahotvoritelnyi fond "VOLONTERY".
7. Nazarova, N. M. (2014). Montessori-pedahohika: ot Eduarda Sehena k inkluzivnomu obucheniiu [Montessori education: from Edouard Seguin to inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 28, 147–152.*
8. Prusakov, V. F., Morozova, E. A., Belousova, M. P. (2012). *Sovremennyye problemy perinatalnoi nevrolohii [Modern problems of prenatal neurology]. Prakticheskaiia meditsina, 2 (57), 57–60.*
9. Ratner, F. L., Yusupova, A. Ju. (2006). *Intehrirovannoie obuchenie detei s ohranichennymi vozmozhnostiami v obshchestve zdorovykh detei [Integrated education of children with disabilities with the healthy children]*. Moskva: Vldos.
10. Sorokova, M. H. (2006). *Sistema M. Montessori: teoriia i praktika [The system of Maria Montessori: theory and practice]*. Moskva: Izdatelskii tsentr "Akademiia".
11. Hiltunen, E. A. (2012). Vzhliad na Miunkhenskuiu funktsionalnuiu diahnostiku 1 [Look at the Munich functional diagnosis 1]. *Montessory-klub, 5.*
12. Lillard, A. Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science, Volume 313, Published by AAAS, pp.1893–1894.*
13. Rathunde, K. Understanding Optimal School Experience: Contributions From Montessori Education. *National Society for the Study of Education, Volume 113, Issue 1, pp. 253–274.*
14. Hughes S. Ph. (2009). D. L. P. Neuropsychology and Montessori / AMI / USA NEWS, Vol XVIII, № 1.

15. Shevtsov, A. N. (2009). *Osvitni osnovy reabilitolohii* [Educational bases of rehabilitation science]. Kyiv: "MP Lesia".

РЕЗЮМЕ

Родненко Марина. Монтессори-образование: актуальность, тенденции и перспективы развития.

В статье представлены результаты теоретического анализа общей и специальной психолого-педагогической, медицинской и научно-методической литературы на предмет исследования уникальных возможностей использования альтернативной педагогической системы М. Монтессори как интегративной педагогики; как основы современной целостной концепции нейропсихологической коррекции; как Монтессори-терапия технологии; как нейрофизиологического фундамента обучения и диагностического инструмента. Выявлено, что базовые принципы и элементы, которые регулируют данную систему, в результате использования в качестве корректирующих действий с целью устранения или ослабления конкретных нарушений ребенка, получили определенную трансформацию. Этому преобразованию способствует и мощный рост современных нейронаук, благодаря чему метод научной педагогики М. Монтессори получил возможность реализовать свой ресурсный потенциал и занять достойное место в мировой педагогической практике XXI века.

Ключевые слова: Монтессори-педагогика, Монтессори-образование, Монтессори-терапия, Монтессори-метод, главные факторы метода, ресурсность, дети с нарушениями развития, трансформация.

SUMMARY

Rodnenok Maryna. Montessori education: relevance, trends and prospects.

*The **purpose** of the article is to study the potential of Montessori pedagogy as the basis of new technologies and approaches depending on the specific needs of children with different educational opportunities.*

Methods: *bibliographic search, system-structural, historical retrospective.*

Scientific method of M. Montessori pedagogy has completely different structure comparing with traditional pedagogy. Developed basic philosophy and empirical research are the basic components of this method. This method shows a surprising unity with relevant contemporary ideas and technologies that dominate in the neurobiology, neurophysiology and neuropsychology areas and in evolution of neuroscience realize powerful potential.

The article presents the results of theoretical analysis of general and special psychological, educational, medical, scientific literature on the subject of study unique possibilities of using alternative educational system of M. Montessori as integrative pedagogy in the field of joint training and education of children with different educational opportunities; as the basis of modern concepts of holistic neuropsychological correction; a modern perspective of Montessori therapeutic technologies for medical, psychological and pedagogical children rehabilitation.

It is proved, that the basic principles and elements that regulate this system were transformed, because of the use of a corrective action for the disappearance or weakening of violations of the child transformed.

This transformation contributes powerful growth of modern neuroscience, so M. Montessori method of scientific pedagogy helps to realize its rich resource potential and have a central place in the global teaching practice XXI century.

However, a set of basic principles and elements of the educational system M. Montessori always grouped around three “major factors” (E. Stendinh), which form the basis of the method, namely the identity of the child – prepared environment – teacher-mentor, which are equal pedagogical subjects of the process. Separation of the main factors of pedagogical M. Montessori system have the same subjective approach ideas.

Unique subjects of pedagogical activity and educational interaction found the child and the teacher, but in this triad of attributes subjectivity acquire material objects that form the basis of specially designed Montessori educational environment.

Key words: *Montessori pedagogy, Montessori education, Montessori therapy, Montessori method, main factors of method, many resources, children with disabilities, transformation.*

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

Зоя Шевців

Рівненський державний
гуманітарний університет
ORCID ID 0000-0002-0745-4625

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті визначено традиційні підходи до проведення практичних занять. З’ясовано сутність контекстного навчання. Визначено роль практичних занять у формуванні соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Обґрунтовано запровадження контекстного навчання на практичних заняттях під час викладання дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки».

Запропоновано опис процесу організації та методики проведення фрагментів практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, практичне заняття, формування, контекстне навчання.*

Постановка проблеми. Запровадження в Україні інклюзивної освіти як нової освітньої філософії вимагає розширення професійних обов’язків учителя початкових класів та видів робіт, які він виконуватиме під час здійснення педагогічної діяльності, а відтак наявності в учителя з інклюзивної освіти соціально-педагогічної компетентності. Формування соціально-педагогічної компетентності залежить від якості проведення навчальних занять на засадах контекстного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема контекстного навчання розробляється А. Вербицьким та його послідовниками (Н. Борисова, А. Соловійова, Т. Сорокіна, В. Тенищева та ін.). В основі контекстного