

УДК 378(091)

© Словачек М., 2022 р.

<https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.08>

Словачек М.

ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ В ДОСЛІДЖЕННІ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Сучасний синтетичний погляд на розвиток мовлення базується на тому, що розвиток мовлення є частиною когнітивного розвитку дитини і стимулюється ззовні. Тому для нього однаково важливі вроджені когнітивні передумови та відповідна стимуляція середовищем, у якому відбувається взаємодія з мовою та оволодіння нею. Освіта сьогодення базується на індивідуальному навчанні, незалежності, активному пізнанні, а не на знаннях і вимагає нового підходу, наприклад, через призму педагогіки М. Монтессорі, яка дотримується цих характеристик. Така освіта та навчання одночасно відображають потреби (незалежність, відповідальність, саморегуляція, мотивація) та знання (активне навчання, нейропедагогіка) педагогічної науки та шкільної практики. Метою роботи було описати та визначити ключові аспекти – загальні принципи педагогіки М. Монтессорі, які необхідно знати, щоб мати можливість проводити дослідження розвитку мовлення через педагогіку Марії Монтессорі.

На основі аналізу та синтезу науково-педагогічної літератури ми представляємо ті характеристики Монтессорі-педагогіки, які суттєво впливають на розвиток і стимулювання мовлення та повинні враховуватися при плануванні, організації та оцінці педагогічних досліджень у рамках дисертації «Розвиток мовлення в дошкільному віці в контексті Монтессорі-педагогіки та сучасних досліджень розвитку мовлення в Словаччині», в якій ми шукатимемо відповіді на питання дослідження за допомогою оцінювального прикладу в обраному дитячому садку з використанням елементів педагогіки Монтессорі в Словаччині, як-от: 1. Як рівень мовлення дітей дошкільного віку в Монтессорі-середовищі співвідноситься з сучасними знаннями про засвоєння мовлення дітей? 2. Які стратегії розвитку мовлення дітей дошкільного віку використовуються на основі сучасних знань про онтогенез мовлення у співвідношенні з педагогікою М. Монтессорі? 3. Який вплив застосування принципів М. Монтессорі та сучасних досліджень окремих явищ дитячого мовлення на розвиток мовлення в дошкільному віці?

Майбутнє педагогічне дослідження має на меті пошук і перевірку можливостей застосування знань психолінгвістики, когнітивної лінгвістики та нейролінгвістики в педагогічній практиці за допомогою педагогічних стратегій М. Монтессорі.

Ключові слова: Монтессорі-педагогіка, розвиток, стимуляція, мовлення дітей, когнітивна лінгвістика, педагогічні дослідження.

Slovachek M. Principles of Montessori pedagogy in language acquisition research. *The current synthetic view of language acquisition is based on the fact that language development is part of the child's cognitive development and at the same time is stimulated from the outside. That is why innate cognitive prerequisites and adequate stimulation by the environment in which interaction with language takes place and language acquisition are equally important for him. The current situation - the emphasis is on individual education, independence and active learning and discovery, not on knowledge (whatever information we can find today) requires a new approach, also in the form of M. Montessori pedagogy. The approach of M. Montessori pedagogy respects these characteristics, and such education and learning simultaneously reflect the needs (independence, responsibility, self-regulation, motivation) and knowledge (active learning, neuropedagogy) of pedagogical science and school practice. The aim of the paper was to describe and identify the key aspects – the general principles of M. Montessori pedagogy, which need to be known in order to be able to carry out research on language acquisition through Montessori pedagogy.*

Based on the analysis and synthesis of the available literature, we present those characteristics of Montessori pedagogy that influence language acquisition and must be taken into account when planning, organizing and evaluating pedagogical research in the framework of the dissertation Language acquisition in preschool age in context of Montessori pedagogy and current research on language acquisition in Slovakia, in which, through an evaluation case study in a selected kindergarten using elements of Montessori pedagogy in Slovakia, we will seek answers to the research questions: 1. What is the language level of preschool children in a Montessori environment in relation to current knowledge about language acquisition? 2. What strategies can be used to develop the language of preschool children based on current knowledge of language acquisition in relation to Montessori pedagogy? 3. What is the impact of applying Montessori principles and current research on selected language phenomena in children on language acquisition in preschool age?

The upcoming pedagogical research wants to search for and verify the possibilities of applying the knowledge of psycholinguistics, cognitive linguistics and neurolinguistics into pedagogical practice with the help of Montessori pedagogy strategies.

Keywords: *Montessori pedagogy, language acquisition, cognitive linguistics, pedagogical research.*

Вступ. На наш погляд, розвиток і оволодіння мовою ґрунтується на думці К. Вужнякової, що «те, як дитина освоює мову, є результатом кількох синергетично діючих детермінант одночасно. Мовлення дітей є результатом мислення і відображення світу, або створення образу світу засобами мови; результат побудови та функціонування конкретної мови та відображення

використання мови як частини/способу поведінки та впливу на інших...» (Vuzhniakova, 2020, s. 47).

Досліджуючи порушене питання та вирішуючи визначене дослідницьке завдання, – як розвивати та стимулювати мовлення дитини дошкільного віку на основі сучасних знань про онтогенез мовлення через стратегії Монтессорі-педагогіки, – необхідно враховувати три джерела теоретико-методологічних знань:

1. Знання психолінгвістики (Фернандес, Сміт Кернс, Небеска), когнітивної лінгвістики (Пацовська, Ванькова, Климович, Копчикова, Ліптакова, Вужнякова, Беднарікова та ін.) та нейролінгвістики (Добеш).

2. Знання теорії та практики педагогіки М. Монтессорі (Монтессорі, Ридл, Гелмінгова, Матулчікова, Словачек, Міньова).

3. Дослідження педагогіки М. Монтессорі з акцентом на мовлення (Аїдоган, Хаварріа, Денерво, Крістенсен, Кенет, Біті).

Мета та завдання. Метою статті є опис та визначення ключових аспектів Монтессорі-педагогіки, які беруть участь у розвитку та стимулюванні мовлення дітей. Мова йде про дидактику М. Монтессорі з акцентом на поглинаючий розум, сенситивні фази, поляризацію уваги, нормалізацію, свободу вибору матеріалу та діяльності, підготовлене середовище та дидактичний матеріал.

Методи дослідження. У роботі використовуються методи теоретичного дослідження, зокрема – вивчення та аналіз вітчизняної (словацької) та зарубіжної літератури, аналіз та узагальнення отриманих знань та інформації.

Результати. Як зазначалося вище, одним із факторів, що впливають на стимуляцію мовлення дітей, є внутрішні чинники, з іншого боку, – середовище, яке оточує дитину (мовленнєвий зразок і орієнтоване на дитину мовлення). З'ясуємо характеристики середовища, які визначають педагогіку М. Монтессорі. Це:

1. *Поглинаючий розум (Absorbent Mind)*. «Сьогодні ми більше не можемо вивчати жодну галузь медицини, філософії чи соціології без урахування результатів, отриманих шляхом вивчення життя дитини» (Montessori, 2012, s. 17). Під час перших шести років життя дитини формуються розумові здібності. Ця підготовка підтримується природною перевагою, яку М. Монтессорі назвала поглинаючим розумом (поглинаючим духом). До шести років дитина здобуває свої знання та вміння з навколишнього середовища так, як дорослий навіть уявити не може. Поглинаючий розум дозволяє дітям навчатися через взаємний контакт із оточенням (Ridl, 2007).

Поглинаючий розум, згідно з Пуссеном (Pussen, 2017) – «типова форма розуму дитини, яка дозволяє їй поглинати середовище, в якому вона живе».

Зміст поняття «поглинаючий розум» найкраще описується порівнянням дитини «з губкою». Дитина вбирає все, що пропонує їй оточення.

Завдяки такій формі розуму вербальні та невербальні переживання дитини поглинаються, ніби фіксуються на фотоплівці. Процеси пізнання обробляють та організовують їх. Прикладом такого способу навчання є оволодіння мовою (Valente, 2017). Поглинаючий розум має дві форми: несвідому та свідому. Від народження до третього року (несвідомий поглинаючий розум) дитина просто навчається на основі контакту з предметами, навколишнім середовищем, які утворюють стимули, що базуються на відчуттях.

У голові дитини є вільний простір для сприйняття інформації. Несвідома чутливість до навколишніх подій підтримує постійну активність розуму, допомагаючи відбирати подразники за допомогою чуттів. Поглинаючий розум починає пробуджуватися у свідомій формі на третьому році. На цьому етапі дитина вже починає аналізувати свої враження. Поступово, з формуванням пам'яті, дитина здатна оживити переживання та досвід у зв'язку з першими спробами надати їм форму та значення (Ridl, 2007).

2. *Сензитивні фази (Sensitive Periods)*. Виявлення сенситивних фаз є ключовим у педагогіці М. Монтесорі. Це певні відрізки в житті дитини, коли на перший план виходить особлива, специфічна схильність. Ці фази в рамках етапів розвитку є тимчасовими і дозволяють дитині набути певних здібностей. Після свого завершення чутлива фаза зникає. На цих етапах діти вчаться пристосовуватися до навколишнього середовища, набувають нових знань, властивостей і здібностей.

Сензитивні фази виникають на окремих етапах онтогенезу дитини. Деякі чутливі фази тривають не довгий час, інші – довше. Деякі можуть навіть перевищувати межі стадій розвитку, визначені у психологічній літературі. Як приклад, можемо навести чутливість до розвитку мовлення, яка розвивається протягом більш тривалого періоду в онтогенезі дитини (див. Vyhotskyi, 2004; Horniakova, Kapalkova, Mikulaiova, 2005). В цей період відкривається декілька чутливих фаз.

3. *Поляризація уваги та нормалізація (Concentration, Normalisation)*. Поляризація і нормалізація уваги пов'язані не тільки зі стимуляцією мовлення. Ці поняття, характерні для педагогіки М. Монтесорі. Вони стосуються в першу чергу дитини, але також і дорослого, бо той повинен бути із ними знайомий. Тільки тоді він зможе їх поважати, підтримувати і радіти їм.

Поляризація уваги – це явище, яке М. Монтесорі виявила шляхом спостережень у своєму першому дитячому будинку. Її зацікавила трирічна дівчинка, яка із ентузіазмом повторювала вправу з вставними валиками більше сорока разів, хоча М. Монтесорі намагалася заважати і відволікати її увагу під

час спостереження. Після закінчення роботи дівчина була задоволена та щаслива (Slovachek, Mineva, 2017).

Взагалі, поляризацію уваги можна визначити як надзвичайно сильну зосередженість дитини на певній діяльності чи роботі. Це тривала та інтенсивна концентрація на діяльності. Поляризацію уваги можна описати як групування всіх сил, які призводять до глибокого занурення в певну діяльність. Поляризація уваги, зазвичай, відбувається за певних умов, а саме: 1) Спостереження та дотримання чутливих фаз; 2) Підготовлене середовище; 3) Фасилітація вихователя (батьків, вчителя); 4) Свобода дитини та підтримка її ініціативи (Zelinkova, 1997).

Поляризація уваги має три фази, описані М. Монтессорі. Це – підготовча фаза, фаза великої роботи, фаза згасання – спокою. Підготовча фаза – цілеспрямованій роботі часто передують неспокій. Дитина шукає заняття, роботу. Коли вона знаходить цікаве заняття та матеріал, які відповідають її сенситивній фазі, вона збирає необхідний для неї матеріал і готує своє робоче місце.

Фаза великої роботи – фаза концентрації на діяльності. Під час діяльності у дитини посилюється увага. Вона відкидає відволікання і буде продовжувати цю діяльність, поки не досягне внутрішнього задоволення. Фаза згасання – спокою – після закінчення концентрації дитина знову присвячує себе чомусь іншому або обговорює свою діяльність з іншою дитиною чи дорослим (Ridl, 1999).

Дитина керується законами природи, щоб активно набувати досвід. Психологічний розвиток кожної складової особистості, що відбувається окремо від народження до третього року життя, має з часом об'єднатися. Тоді ціле має набути такого ступеня рівноваги, щоб усі його частини разом сприяли розвитку дитини. Цю зміну викликає не безпосередньо дорослий, а сама дитина, яка має можливість розвиватися в ідеальному середовищі. Перехід дитини із одного стану в інший називається нормалізацією.

Під нормальною дитиною М. Монтессорі розуміє дитину, яка має можливість гармонійно розвиватися. Для такої дитини характерна стабільна трудова і соціальна поведінка, яка характеризується самостійністю, наполегливістю, здатністю до концентрації та самоконтролю. Нормальна дитина – це дитина, яку добре розуміють дорослі, що створює необхідні зовнішні умови для її розвитку.

Ненормалізована дитина обмежується дорослими у проявах життєвої енергії таким чином, що це викликає відхилення від її нормального розвитку. Нормальна дитина відносно рано проявляє свій інтелект, може контролювати себе, виявляє задоволення і віддає перевагу систематичній роботі перед бездіяльністю або хаотичною діяльністю.

4. *Свобода/незалежність (Independence)*. У розмовах ми часто зустрічаємо таке розуміння свободи, як: свобода – це анархія, безмежність, бездіяльність і тому подібне. Зрозуміло, що ми не можемо аналізувати й оцінювати те, чого не знаємо (на основі таксономії когнітивних процесів). Тому свобода (не лише в педагогіці, а й суспільному житті, особливо після 1989 року) може помилково викликати згадані вище асоціації. «Свобода — це не кінцева мета, а тривалий процес, завдяки якому дитина може набутися людських якостей вільної істоти» (Pussen, 2017, s. 64).

М. Міксза (Miksza, 2010) представляє цікавий поділ поглядів на свободу відповідно до Хольтстіге та Шмуцлера:

- Біологічна свобода стосується свободи розвитку, контрольованої внутрішньою силою особистості, яка називається «*hormé*» і є відправною точкою та рушійною силою для розвитку індивідуальності (Miksza, 2010). Іншими словами, свобода з біологічної точки зору – це свобода, необмежений саморозвиток, необмеження індивідуальних потреб, можливостей і особливостей цієї особистості.

- Із соціальної точки зору свобода розуміється як свобода, яка має межі. Ці межі свободи є природними та необхідними. «Я» має розвиватися в певних межах, щоб задоволення потреб дитини не обмежувало оточення і водночас, щоб індивід згодом міг існувати на благо суспільства зі своїми особистими якостями. Якісне виховання особистості є корисним для суспільства.

- «Допоможи мені, щоб я потім міг зробити це сам» (Zelinkova, 1997). Мета педагогічної роботи – направити дитину на шлях самостійності та незалежності, допомогти їй у формуванні вільної, автономної людини. За переконанням Коструба (Kostrub, 2002), довгостроковими цілями в педагогіці виступає створення особистості як унікальної, виняткової та неповторної по відношенню до суспільства, розширення автономії шляхом поваги до залежності від навколишнього середовища та цінностей суспільства з поєднанням усвідомлення вільного мислення та дії, а також розвитку та вдосконалення компетенцій. Усе це можливе за умови свободи в усіх відношеннях.

- Дитина на певному етапі розвитку може розрізняти добро і зло. Вільно працюючи, навчаючись та живучи вільно в суспільстві, вона вчиться поважати цінності та моральні норми суспільства (Miksza, 2010). Моральна свобода в концепції М. Монтесорі означає «формування особистості дитини таким чином, щоб внутрішня свобода в прийнятті рішень спонукала її до добровільних моральних дій» (Zelinkova, 1997, s. 22). Метою виховного впливу є створення відповідальної людини, наділеної людськими якостями, такими як

любов, що означає непідкорення, а можливість створення стосунків із реальністю, яка не є фантазією.

- Свобода відображається у вільній праці дитини (Міксза, 2010). Конкретно кажучи, дитина вільно обирає матеріал, з яким у неї є вільна потреба працювати. Дитина вільно рухається, йде туди, куди їй потрібно, куди приведе її потреба. Дитина вільно ставить питання, вільно відпочиває. Під час власного розвитку дитина прислухається до своїх потреб, поважає себе і дозволяє дорослим допомогти їй.

5. *Підготовлене середовище (Prepared Environment)*. Згадані явища поляризації уваги, нормалізації або навчання під час роботи з дидактичним матеріалом відбуваються в підготовленому середовищі. За словами Е. Оправилової, «підготовлене середовище є, з одного боку, загальне обладнання всіх приміщень, де пересуваються діти, а, з іншого боку, – спеціальні дидактичні матеріали та робочі допоміжні засоби» (Оправилова, 2016, s. 42). На думку М. Зеліної, середовище має бути підготовлене таким чином, щоб воно відповідало потребам дітей, а не потребам дорослих (відповідність обладнання, дидактичних матеріалів, місця для роботи для кожної дитини). Підготовлене середовище, окрім приміщення та дидактичного матеріалу, формується також і особистістю вчителя/батьків.

Вчитель Монтессорі-педагогіки повинен мати освіту в галузі педагогіки та психології, а також повинен розширити свою освіту знаннями педагогічних поглядів М. Монтессорі (Slovachek & Mineva, 2020; Sliverskyi, 2020). Під підготовленим середовищем ми також розуміємо педагогічну діагностику, яку М. Міньова характеризує як «процес сигналізації та класифікації певних явищ в освітній реальності з пошуком перспективи» (Mineva, 2015, s. 10). На основі цього процесу дорослий адаптує середовище, дидактичний матеріал і діяльність. У нашому дослідженні ми виявили, що підготовлене середовище є мозково-сумісним середовищем.

Нині використовуються терміни нейропедагогіка та нейродидактика, які впливають із природньої потреби розвитку та підвищення якості педагогічної науки. Нейродидактика та нейропедагогіка, згідно з думкою фахівців, мають справу з «впливом нейронаукових знань на педагогіку та дидактику та з тим, як навчання та викладання можуть бути адаптовані до цих знань» (Petlak, Valabik & Zaitseva 2009, s.11). На думку І. Адамека, найважливіше питання нейропедагогіки полягає в тому, як працює мозок, щоб ми знали, як його навчати. Тут ми починаємо з визначення навчання за Є. Канделом: навчання відповідає змінам у синапсах нейронів, які відбуваються одночасно зі змінами в поведінці.

У контексті педагогіки М. Монтесорі, а також у контексті педагогіки в цілому, нас цікавить середовище, яке ми можемо створити для дітей, віддзеркалюючи знання нейропедагогіки та нейродидактики. Вивчаючи альтернативну педагогіку та нейропедагогіку (і нейродидактику), ми дійшли висновку, що принципи і «правила» організації мозково-сумісного середовища (викладання і навчання) були визначені ще М. Монтесорі.

Мозково-сумісним навчанням називається «перетворення знань про структуру та функції мозку в навчальний процес». Таке навчання відбувається, як ми вже зазначали, у мозково-сумісному середовищі. Вчені говорять про шість умов такого середовища: 1. Довіра – впевненість і безпека; 2. Зміст, який має сенс; 3. Свобода вибору; 4. Достатня кількість часу; 5. Збагачене середовище; 6. Негайний зворотній зв'язок (Zelina, 2000). Р. Тотова, Д. Коструб і Ш. Феркова до зазначених умов додають ще такі, як: співпраця; досконале володіння; цілеспрямований рух.

Для того, щоб це навчання було високоякісним, в ідеалі воно має відбуватися у вже коротко описаному середовищі, у мозково-сумісному. Проаналізуємо, як це середовище, відображається в педагогіці М. Монтесорі.

1. Довіра – дорослий забезпечує довіру та відчуття впевненості та безпеки. Учитель/батьки мають бути, серед іншого: добрими, щасливими, надійними, терплячими, уважними, доброзичливими, чесними, щирими. Коли ми щасливі, нам добре, комфортно та ми відчуваємо себе у безпеці, ми не відчуваємо загрози і стресу, в нас виділяється гормон дофамін, який позитивно впливає на навчання і сприяє концентрації. У Монтесорі-середовищі діти не відчувають стресу, що пов'язаний із продуктивністю та часом. Вони навчаються у власному темпі та відповідно до власних потреб і бажань, що запобігає стресу та викликає позитивні почуття. Звичайно, цьому сприяють і батьки, і широке оточення дитини.

2. Зміст, який має сенс. Зміст освіти та навчання поділяється на п'ять стандартних галузей: мова, математика, космічне виховання, сенсорна освіта та щоденні життєві справи. Їх зміст є повноцінним і визнаним для життя суспільства. Він є привабливим для дітей і представлений прийнятним і відповідним чином у формі естетично привабливого матеріалу.

3. Свобода вибору. У педагогіці М. Монтесорі діти вільні у виборі діяльності, матеріалів, переміщенні в просторі та розпорядженні часом. Вони вчаться бути незалежними.

4. Достатня кількість часу. В школі М. Монтесорі немає дзвоника, не діє класно-урочна система. Дитина – менеджер своєї роботи.

5. Збагачене середовище. Зазначене положення передбачає, що необхідно розташовувати матеріал так, щоб спонукати дитину до активності,

стимулювати її інтереси та зацікавленість. Мета роботи повинна бути зрозуміла дітям. Різноманітні пропозиції надають дитині багато високоякісних стимулів для розвитку, але вони не повинні бути надмірними. З огляду на це, дуже важлива наявність порядку та системи.

6. Миттєвий зворотний зв'язок, який забезпечується однією з властивостей матеріалу – матеріал самокорегується, дитина знає, що правильно працює.

7. Співпраця, котра забезпечується діяльністю на еліпсі, роботою в парах та співпрацею дитини з дорослим.

8. Досконале володіння тим, чому дитина навчилася в практичному житті, а згодом і здатність навчати інших. Дитина досягає цієї потреби у мозково-сумісному середовищі шляхом повторення та регулярного використання в реальному житті та поза школою.

9. Цілеспрямований рух. Навчання у педагогіці М. Монтесорі відбувається через руки, рух. Дитина вчиться взаємодіяти з предметами.

На основі такого аналізу ми можемо стверджувати, що педагогіка та дидактика М. Монтесорі забезпечують мозково-сумісне середовище, а, отже, мозково-сумісне навчання.

6. *Дидактичний матеріал (Materials, Sensorial Materials)*. Це поняття під яким у педагогіці М. Монтесорі ми розуміємо інструменти, «іграшки» та предмети, що використовуються для виховання та навчання дітей. При складанні системи дидактичного матеріалу, а також при створенні самого матеріалу М. Монтесорі спиралася на наукові знання та досвід і надихалася матеріалом, який використовували у своїй практиці Е. Сеген та Ж. Ітар. Матеріал повинен бути у вільному доступі для дитини, щоб діти могли вільно з ним працювати та експериментувати. К. Ридл стверджує, що матеріали підтримують формування особистості. Робота з матеріалом допомагає пізнавати світ. Дидактичний матеріал так само важливий для розвитку особистості дитини, як і інші особливості та компоненти цієї педагогіки (Ridl, 2007)

Доцільно також звернути увагу на те, що дидактичний матеріал у педагогіці М. Монтесорі має певні характеристики, які визначила сама авторка концепції. Зокрема, М. Монтесорі перелічує чотири умови, принципи, властивості, котрі повинен містити будь-який дидактичний матеріал або відповідати їм. Мова йде про: контроль помилок, естетику, активність, межі, ізоляцію (Montesori, 2001). За словами О. Зелінкової, це властивість матеріалу, яка виокремлює ту властивість, на яку спрямований матеріал. Наприклад: однаковий колір, різний запах; однаковий колір, різний розмір чи різний звук. Ця функція забезпечує розвиток категорії, для якої вона призначена, без інших заважаючих впливів (Zelinkova, 1997).

Контроль помилок спонукає дитину міркувати, розвиває у неї здатність до критичного мислення, спонукає її звикати до своєї недосконалості, що є для людини природним. Контроль помилок повинен лежати в самому матеріалі. Дитина повинна побачити, що вона зробила помилку навіть без допомоги дорослого. Ця особливість виконує такі виховні функції: 1) дитина вчиться самостійно знаходити і виправляти помилки; 2) контроль помилок у сенсі самоконтролю веде дитину до незалежності та самостійності; 3) контроль помилок дає дитині негайний зворотний зв'язок, що є однією з психологічних умов навчання; 4) нездатність дитини виявити помилку може сигналізувати дорослому про проблему, наприклад, у сфері чуттєвого сприйняття.

Естетика стосується кольору, блиску, розмірів і форм. Естетичним має бути не тільки сам матеріал, але і все оточення, щоб привабити та спонукати дитину до роботи (з матеріалом, у середовищі). У привабливості речей є своя сила, яка спонукає дитину попрацювати з ними. Естетичні якості матеріалів спонукають дитину до дії і, водночас, впливають на розвиток її естетичного почуття. З моральної точки зору вони ведуть до формування почуття відповідальності при роботі з матеріалами. Йдеться про те, щоб зробити матеріал красивим, чистим, блискучим та охайним.

Активність – це здатність предмета залучати дитину, спонукати її до певної діяльності. Кожен матеріал повинен бути не тільки красивим і естетичним, а й придатним і функціональним для рухової діяльності і роботи з ним. Дитина вчиться через рух, вона вчиться через руку, а рука є інструментом духу. Педагогічна значущість матеріалу полягає в активізації діяльності дитини, здатності й мотивації наполегливо продовжувати діяльність. Ми можемо стверджувати, що для того, щоб матеріал мав цю властивість, він повинен бути налаштований таким чином, щоб з ним можна було (необхідно) працювати, а, отже, вивчати через досвід і роботу з ним.

Межі – це функція, яка говорить про чіткість та логічність. Дитині не потрібен надлишок стимулів і матеріалів, щоб почати сприймати і використовувати їх із користю. Кожен матеріал зустрічається лише один раз у класі/кімнаті. Якщо дитина хоче з ним працювати, вона повинна навчитися чекати, можливо, співпрацювати, спілкуватися, домовлятися. Таким чином дитина дізнається, що вона не може отримати все відразу, вона повинна брати до уваги інших. Вона також вчиться приймати певні важливі рішення, цінувати матеріал, тому що він тільки один, дбати про нього. Ця функція сприяє створенню впорядкованого, нехаотичного та систематично підготовленого середовища.

Обговорення. Вищезазначені характеристики Монтессорі-педагогіки мають вплив на розвиток та стимулювання мовлення дитини. Плануючи,

впроваджуючи, оцінюючи та інтерпретуючи результати педагогічних досліджень, ми повинні враховувати ці характеристики та працювати з ними. Вони виступають частиною зовнішнього середовища, яке в синергії з когнітивними передумовами впливає на мовлення дитини та її розвиток.

Висновки. Вивчення питань дитячого мовлення в Словаччині триває з 90-х років XX століття. Отримані знання потрібно застосувати до дидактичної практики. У рамках означеної проблеми ми вирішили дослідити можливості, ефекти та якості використання стратегій педагогіки М. Монтесорі, ефективність яких доведена численними дослідженнями у світі. У Словаччині це буде перша ініціатива в галузі вивчення стимулювання дитячого мовлення в педагогіці М. Монтесорі. Метою даної статті було описати та визначити ключові аспекти – загальні принципи Монтесорі-педагогіки, які необхідно знати, щоб мати можливість проводити дослідження розвитку мовлення через Монтесорі-педагогіку.

ЛІТЕРАТУРА:

- Горнякова, К. Книга про дитяче мовлення. Братислава: Сонце, 2005. 155 с.
- Коструб, Д. Проблема цілей у дошкільному вихованні. Пряшів: Рокус, 2002. 32 с.
- Міксза, М. Зрозумійте Монтесорі. Марія Монтесорі про виховання дитини. Краків: Видавництво «Імпульс», 2010. 117 с.
- Міньова, М. Педагогічна діагностика в дитячому садку. Пряшів: Рокус, 2015. 182 с.
- Монтесорі, М. Виявлення дитини. Прага: Видавництво світових педагогічних напрямків, 2001. 207 с.
- Монтесорі, М. Загадкове дитинство. Прага: Тритон, 2012. 184 с.
- Оправилова, Е. Дошкільна педагогіка. Прага: Града, 2016. 224 с.
- Петлак, Е. Навчання – мозок – учень. Братислава: IRIS, 2009. 96 с.
- Пуссен, Ш. Монтесорі від народження до 3 років. Братислава: Цитадель, 2017. 180 с.
- Ридл, К. Принципи та поняття педагогіки Марії Монтесорі (навчально-методичний посібник для населення). Прага: Громадська історія, 1999. 63 с.
- Ридл, К. Метод Монтесорі для нашої дитини: натхнення для батьків та інших зацікавлених сторін. Пардубіце: Факультет мистецтв Пардубіцького університету, 2007. 199 с.
- Ридл, К. Монтесорі-педагогіка та її інститути. Монтесорі в просторі формальної та неформальної педагогічної освіти. 2014. С. 15–32.
- Сліверський, Б. Монтесорі Педутология. Междисциплинарные контексты специальной педагогики. 2020. (30). С. 7–31.
- Словачек, М., Міньова М. Педагогіка Марії Монтесорі – термінологічний мінімум або педагогіка Монтесорі для всіх. Пряшів: Рокус. 2017. 135 с.
- Словачек, М. Педагогіка Марії Монтесорі: освіта та компетентність вихователів дитячих садків. Пряшів: Пряшівський університет у Пряшові. 2020. 156 с.
- Валенте, Д. Як розкрити потенціал дитини. Братислава: Цитадель. 2017. 180 с.
- Вужнякова, К. Теоретико-методологічні вихідні положення дослідження засвоєння значень слів. *Про дитину, мову, літературу*. 2018. № 6 (1). С. 6–28.
- Вужнякова, К. Категоризація та значення лексичних одиниць в онтогенезі мовлення. *Про дитину, мову, літературу*. 2020. № 8 (2). С. 43–65.
- Виготський, Л. С. Психологія мислення і мовлення. Прага: Портал. 2004. 168 с.
- Зеліна, М. Альтернативна освіта. Братислава: IRIS. 2000. 225 с.
- Зелінкова, О. Допоможіть мені це зробити. Прага: Портал. 1997. 107 с.

REFERENCES:

- Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. [A book about children's language]. Bratislava: Slniečko (in Slovak).
- Kostrub, D. (2002). *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. [The issue of goals in pre primary education]. Prešov: Rokus (in Slovak).
- Miksza, M. (2010). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. [Understanding Montessori. Maria Montessori on child education]. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls» (in Polish).
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. [Pedagogical diagnostics in kindergarten]. Prešov: Rokus (in Slovak).
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. [The Discovery of the Child]. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů (in Czech).
- Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství*. [The Secret of Childhood]. Praha: Triton (in Czech).
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. [Preschool pedagogy]. Praha: Grada (in Czech).
- Petlák, E., Valábik, D., & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. [Teaching - brain - pupil]. Bratislava: IRIS (in Slovak).
- Poussin, Ch. (2017). *Montessori od narodenia do 3 rokov*. [Montessori from birth to 3 years]. Bratislava: Citadella (in Slovak).
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. [Principles and concepts of Maria Montessori pedagogy (teaching aid for the public)]. Praha: Public History (in Czech).
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. [The Montessori method for our child: Inspiration for parents and other interested parties]. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice (in Czech).
- Rýdl, K. (2014). *Pedagogika Montessori a její instituce*. [Montessori pedagogy and its institutions]. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s. 15–32). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (in Slovak).
- Śliwerski, B. (2020). Montessori Pedutology. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 2020(30), 7–31. (in Slovak).
- Slováček, M., & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. [Montessori pedagogy – terminological minimum or Montessori pedagogy for everyone]. Prešov: Rokus (in Slovak).
- Slováček, M., & Miňová, M. (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. [Montessori pedagogy: education and competence of kindergarten teachers]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove (in Slovak).
- Valente, D. (2017). *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa*. [How to unleash your child's potential]. Bratislava: Citadella (in Slovak).
- Vužňáková, K. (2018). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. [Theoretical-methodological starting points for researching the acquisition of word meanings]. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28 (in Slovak).
- Vužňáková, K. (2020). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. [Categorization and meaning of lexical units in the ontogeny of language]. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65 (in Slovak).
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. [Psychology of thought and language]. Praha: Portál (in Czech).
- Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. [Alternative education]. Bratislava: IRIS (in Slovak).
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. [Help me to do it]. Praha: Portál. (in Czech).

Інформація про автора:

Словачек Матей:

аспірант кафедри комунікації та

Information about the author:

Slovachek Matej

PhD. Student Department of Communicative

літературної освіти
Пряшівського університету,
вул. 17 листопада, 15, м. Пряшів
Словацька республіка 080 01
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk

and Literary Education,
University of Priashchiv,
St. 17. novembra, 15, Priashchiv,
Slovakia 080 01
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk

Цитуйте цю статтю як: Словачек М. Принцип педагогіки М. Монтессорі в дослідженні стимуляції мовлення дитини. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. № 53. С. 85–97.

DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.08>

Дата надходження статті до редакції: 7.10.2022

Стаття прийнята до друку: 28.10.2022