

УДК 37.013.77–053.4

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В ПЕДАГОГІЦІ МОНТЕССОРІ

М. Словачек

THEORETICAL-METHODOLOGICAL STARTING POINTS FOR THE LANGUAGE ACQUISITION BY CHILDREN IN MONTESSORI PEDAGOGY

M. Slováček

Незважаючи на те, що дослідження дитячого мовлення в Словаччині проводяться з 90-х років минулого століття, нові знання про онтогенез мовлення не знайшли втілення в педагогіці Монтессорі, елементи якої використовувалися у вихованні та навчанні дітей у Словаччині понад двадцять п'ять років. Цілями цього дослідження є (1) аналіз теорії розвитку мовлення дитини за М. Монтессорі та її порівняння з сучасними знаннями про онтогенез мовлення та (2) представлення результатів сучасних зарубіжних досліджень Монтессорі-педагогіки. У дослідженні ми зосереджуємося на описі онтогенезу мовлення з точки зору Монтессорі-педагогіки, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики та знань нейролінгвістики. На основі аналізу наявної теорії та окремих зарубіжних досліджень дитячого мовлення в педагогіці Монтессорі представляємо проект і межі дослідження, яке стане частиною дисертації «Розвиток мовлення в дошкільному віці в контексті педагогіки Монтессорі та сучасні дослідження розвитку мовлення в Словаччині». Монтессорі-педагогіка є відносно новим поняттям у Словаччині, оскільки єдина шкільна система, що проіснувала з 1948 по 1989 роки, не дозволяла застосовувати та використовувати інші напрямки та системи у процесі виховання та освіти. Незважаючи на численні дослідження та докази її ефективності за кордоном, Монтессорі-педагогіка (сьогодні визначена як альтернативна; див. Zelina, 2000) повільно утверджується в Словаччині. Монтессорі-педагогіка заслуговує на дослідження в умовах місцевої культури та словацької мови. У той же час ми вважаємо, що дослідження, проведене таким чином, принесе користь не тільки процесам і можливостям стимулювання мовлення та дидактиці першої (рідної) мови, але й для педагогіки Монтессорі за межами Словаччини, оскільки ми ґрунтуємося на тому факті, що (1) мова говорить про принцип нашого мислення, про те, як ми розуміємо окремі речі та явища та як ми ставимося до них (Vaňková та ін., 2005); (2) сучасний синтетичний погляд на засвоєння мови ґрунтується на тому факті, що розвиток мови є частиною когнітивного розвитку дитини і що (3) існує взаємозв'язок між розвитком пізнання та окремими феноменами мови та спілкування – рівнем мови засвоєння визначається рівнем мислення і навпаки, тобто, розвиваючи одну з цих сфер, ми одночасно розвиваємо іншу і навпаки» (Vužňáková, 2013). Тому ми припускаємо, що результати дослідження (спроектовані та перевірені матеріали та підходи) можуть бути використані в практиці Монтессорі-шкіл після певних змін.

Ключові слова: онтогенез мовлення, педагогіка Монтессорі, психолінгвістика та когнітивна лінгвістика, дослідження дитячого мовлення, дослідження педагогіки Монтессорі

Although research on language acquisition by children has been taking place in Slovakia since the nineties of the last century, new knowledge about the ontogenesis of language has not been implemented in Montessori pedagogy, the elements of which have been implemented in the upbringing and education of children in Slovakia for over twenty-five years. The goals of this study are (1) analysis of the theory of language acquisition by children according to M. Montessori and its comparison with current knowledge of language ontogenesis and (2) presentation of the findings of current foreign research on language acquisition in Montessori pedagogy. In the study, we focus on the description of language ontogenesis from the point of view of Montessori pedagogy, psycholinguistics, cognitive linguistics and knowledge of neurolinguistics. Based on the analysis of the available theory and selected foreign research on children's language in Montessori pedagogy, we present the project and the limits of the research, which will be part of the dissertation entitled Language acquisition in preschool age in the context of Montessori pedagogy and current research on language acquisition in Slovakia. Montessori pedagogy is a relatively new concept in Slovakia, as it is uniform the school system lasting from 1948 to 1989 did not allow application and use other directions and systems in the process of upbringing and education. Despite numerous researches and proof of its effectiveness abroad is Montessori pedagogy (today defined as alternative; see Zelina, 2000) is slowly establishing itself in Slovakia. Montessori pedagogy it deserves research in terms of local culture and the Slovak language. At the same time, we are of the opinion that research carried out in this way will not only benefit the processes and possibilities of stimulation speech and didactics of the first (mother) language, but also for Montessori pedagogy and beyond borders of Slovakia, as we proceed from the fact that (1) the language says something about principles of our thinking, how we understand individual things and phenomena and how we relate to them (Vaňková et al., 2005); (2) the current synthetic view of language acquisition assumes that language development is part of a child's cognitive development and that (3) there is a relationship between development cognition and individual language-communication phenomena – the level of language acquisition is determined by the level of thinking and vice versa, that by developing one of these areas we are developing simultaneously the second and vice versa; and the fact that communication is related to use" (Vužňáková, 2013). For that we assume that research results (designed and validated material and procedures) could can also be used in the practice of Montessori schools after modification.

Keywords: language acquisition, Montessori pedagogy, psycholinguistics and cognitive linguistics, language acquisition research, Montessori pedagogy research

Загальна постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний синтетичний погляд на оволодіння мовою базується на тому, що розвиток мови є частиною когнітивного розвитку дитини і стимулюється ззовні. (Vužňáková, 2020, 2018a, 2018b, 2015; Slančová Ed., 2018; Imai, 2017; Fernandez, Smith Cairns, 2014). Тому для нього однаково важливі вроджені психічні передумови та адекватна стимуляція середовища, в якому відбувається взаємодія з мовою, для оволодіння нею. Монтессорі-педагогіка застосовує інтеракційну теорію розвитку особистості (Slováček, Miňová, 2020, 2019; Opravilová, 2016), згідно з якою на розвиток дитини впливає її внутрішня сила *hormé* (*hormé* – це успадкований життєвий потяг, який спонукає дитину до спонтанного, несвідомого розвитку. Аналітична психологія (Jung) використовує термін *лібідо*, тоді як Бергсон використовує термін *élan vital*. *Норме*, внутрішня енергія, нематеріальна. Це сила, яка проявляється в розвитку живої матерії, проявляється в діяльності дитини. Ця внутрішня сила підтримується підготовленим середовищем (частиною якого є дидактичний матеріал), яке формується/керується конкретними дидактичними принципами

(Montessori, 2019, 2001). Опрацьовуючи порушене питання, ми спираємось на психолінгвістичні теорії (Fernández, Smith Cairns, 2014; Nebeská, 1992), теорії когнітивної лінгвістики (Klimovič та ін, 2020; Bednáriková, 2013) і нейролінгвістику, і ми приймаємо переконання, що розвиток мовлення є частиною когнітивного розвитку (Montessori, 2019). Когнітивна лінгвістика ґрунтується на думці, що індивід у процесі свого розвитку через вербальний і невербальний досвід і власну когнітивну діяльність створює у своїй свідомості психічну структуру, яка дозволяє йому орієнтуватися в навколишній дійсності (Nebeská, 1992). Питання стимуляції мовлення та оволодіння мовою М. Монтессорі розробляла у працях *Захоплюючий розум* (Montessori, 2003), *Відкриваючи дитину* (Montessori, 2001), *Таємничі діти* (Montessori, 2012), приділяючи особливу увагу розвитку та навчанню першій мові у своїх *Лекціях у Лондоні* (Montessori, 2019). від 17, 20 і 24 вересня 1946 р. У лекціях *Освіта від народження*, *Розвиток мови* та *У гармонії з природою* з 1946 р. та у вищезазначених публікаціях вона висловила таку саму думку щодо розвитку особистості дітей, включаючи стимулювання мовлення та засвоєння мови, як те, що стверджується в сучасності, а саме, що воно мотивується та контролюється внутрішніми установками (*hormé*), чутливими фазами, потребами дитини та її власною активністю, які підтримуються та стимулюються у підготовленому середовищі. Ми можемо стверджувати, що її розуміння засвоєння мови подібне до того, яке представлене сучасною психолінгвістикою, когнітивною лінгвістикою чи нейролінгвістикою. Як ми зазначали, знання, які ми отримуємо завдяки лінгвістичним та дидактичним дослідженням, дають нам можливість переоцінити та трансформувати підходи до стимулювання мовлення словацькомовних дітей. Їх слід застосовувати в дидактичній сфері, бажано з перевіреними стратегіями, які приймають і відповідають вимогам сучасних знань про процеси навчання та викладання (Rajović, 2018, 2015; Petlák, Valábik, Zajacová, 2009). Однією з можливостей є використання стратегій і методів педагогіки Монтессорі, оскільки, за словами К. Ридла (Rýdl, 2011, с. 12), «це прозорий приклад evidence-based research, тобто дослідження, засноване на емпірично підтверджених фактах, що є абсолютно сучасним підходом з точки зору методики». Мета дисертації «*Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в контексті педагогіки Монтессорі та сучасних досліджень розвитку мовлення у Словаччині*» полягає у пошуку та перевірці можливостей стимулювання дитячого мовлення за допомогою стратегій Монтессорі-педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Оскільки досліджень щодо розвитку дитячого мовлення в Монтессорі-педагогіці небагато, навіть за кордоном (у Словаччині їх немає взагалі), для цілей цієї частини дослідження ми коротко опишемо не лише результати досліджень з розвитку дитячого мовлення в педагогіці Монтессорі, а також окремі результати, пов'язані з когнітивними процесами, перевіркою мовних та навчальних навичок тощо. При обробці цієї частини статті ми спираємося на дослідження Е. Гентаз і С. Річардова (Gentaz & Richard, 2021), яке було опубліковано в журналі *Children*. У своїх теоретичних дослідженнях автори

зосередилися на описі та аналізі трьох рандомізованих досліджень, часткові результати яких ми також будемо інтерпретувати.

Перше – це дослідження А. Ліллардової та Н. Елзе-Квеста (Lillard & Else-Quest, 2006), у якому оцінювали вплив педагогіки Монтессорі на успішність дітей, які закінчили дитячий садок, і 12-річних учнів. Нас цікавить тестування групи дітей 5 років. 30 дітей відвідували заняття на базі педагогіки Монтессорі, та 25 дітей відвідували заняття з традиційною педагогікою. Дослідження за участю 5-річних респондентів показало, що діти в групі Монтессорі показали кращі результати в тесті на *когнітивну гнучкість, ніж діти в традиційних класах*, але ці дві групи не відрізнялися за трьома тестами, що оцінюють мислення. Навчальні здібності дітей Монтессорі були вищими у розв'язанні математичних задач, читанні та фонології, а результати у *словниковому запасі* були еквівалентними (згідно з Gentaz & Richard, 2021).

Другим є дослідження А. Ліллардової та ін. (Lillard, 2017), в якому були опубліковані результати лонгітюдного дослідження. Діти проходили тестування під час чотирьох тестувальних сесій, організованих протягом трьох років навчання в дитячому садку: один раз на початку і потім наприкінці кожного навчального року. Автори об'єднали успішність у тестах з мови (*словниковий запас і читання*) і математики (*розв'язування задач і підрахунок*) в одну категорію під назвою *академічні (навчальні) навички*. Аналіз, проведений під час першого вимірювання, не виявив жодних початкових відмінностей між респондентами групи Монтессорі та «немонтессорі» в різних проведених тестах. Автори помітили, що порівняно з традиційною групою Монтессорі діти досягли більшого прогресу в загальному балі *академічних навичок*. Діти в групі Монтессорі кожної вікової групи повідомили, що в середньому отримали більше задоволення від навчальних завдань, ніж діти в традиційній групі. Тим не менш, тест на креативність показав подібні результати між двома групами в усіх оцінках (згідно з Gentaz & Richard, 2021).

Останнім проаналізованим дослідженням була робота (Courtier та ін., 2021), який вимірював *мовні, математичні, успішні та соціальні навички* дітей у державному дитячому садку в неблагополучному соціально-економічному районі Франції. Зі 131 тестованої дитини 53 (27 дівчаток/26 хлопчиків) навчалися в Монтессорі-класах, а 78 учнів (38 хлопчиків/40 дівчаток) навчалися в традиційних класах. Автори проаналізували прогрес дітей протягом трьох років відвідування дитячого садка (лонгітюдне дослідження) і порівняли успішність дітей віком приблизно від 5 до 6 років. Статистичний аналіз показує відсутність відмінностей між двома групами наприкінці року майже для всіх тестів (для потреб нашого дослідження згадаємо *оцінку усного мовлення; фонологічної обізнаності*). Результати виявили кращі показники експериментальної групи (педагогіка Монтессорі) щодо тесту з *читання* французькою мовою. Автори не описують істотних відмінностей в жодній із досліджуваних сфер (див. Gentaz & Richard, 2021, с. 5–6).

Формулювання цілей/завдань статті. Цілями цього дослідження є (1) аналіз теорії розвитку мовлення дитини за М. Монтессорі та її порівняння з

сучасними знаннями про онтогенез мовлення та (2) представлення результатів сучасних зарубіжних досліджень Монтессорі-педагогіки. Опису та аналізу досліджень розвитку дитячого мовлення в педагогіці Монтессорі передую огляд основних тенденцій розвитку та особливостей дитячого мовлення. В останній частині дослідження ми представляємо висновки, проблеми та межі дослідження розвитку дитячого мовлення на основі педагогіки Монтессорі та сучасних знань про розвиток мовлення (словацькомовних) дітей. Ми використовуємо синтетико-аналітичну обробку наявних вітчизняних і зарубіжних досліджень, спираючись на сучасні дослідження в галузі психолінгвістики, когнітивної лінгвістики за кордоном, а також на психолінгвістичні та когнітивно-лінгвістичні дослідження онтогенезу мовлення у словацькомовних дітей.

Виклад основного матеріалу статті. Період раннього та дошкільного віку є дуже важливим для стимулювання мовлення та засвоєння мови (Vužňáková, 2020, 2018a, 2015; Slančová Ed., 2018, 2008; Bednáriková, 2013; Hornáková та ін., 2005; Vygotskij, 2004; Piaget & Inhelder, 1997; Montessori, 2019, 2003, 2001). Протягом цього періоду на мовлення дитини впливає сім'я і дитячий садок, де дитина стикається з орієнтованим на неї мовленням, набуває мовленнєвого і немовленнєвого досвіду. Ми виходимо з думки К. Вужнякової (Vužňáková, 2013, с. 149–150), що існує: «зв'язок між розвитком пізнання та окремими мовно-комунікативними феноменами; ...рівень оволодіння мовою визначається рівнем мислення і навпаки, тобто розвиваючи одну з цих сфер, ми одночасно розвиваємо іншу і навпаки; і той факт, що спілкування пов'язане з використанням кількох когнітивних процесів одночасно». Ось чому ці знання бажано вивчати, розуміти, аналізувати та застосовувати в дидактиці. «Розвиток мовлення – це процес, який практично ніколи не закінчується. Він відбувається з внутрішньоутробного періоду до смерті людини. Однак найбільш інтенсивним і динамічним цей процес є в перші п'ять років життя дитини, тобто в дошкільний період» (Slančová, 2019). Твердження, яке є результатом багаторічних досліджень дитячого мовлення, також підтверджується виявленням сенситивних фаз дитини по відношенню до мовлення, які визначені авторами, присвяченими та інтерпретуючим педагогіку Монтессорі. Згідно з ними, чутлива фаза для оволодіння мовою відбувається у віці 1,5–3 років (Hainstock, 2013). Автори Д. Валенте (Valente, 2017) та Ч. Пуссен (Poussin, 2017) згадують ширші чутливі етапи мовлення у віці 0–7 років.

Словацькі лінгвістичні та психолінгвістичні дослідження (Vužňáková, 2009) також дали емпіричні висновки щодо впливу внутрішніх біологічних факторів і взаємодії з навколишнім середовищем (In: Liptáková та ін. 2011). За словами К. Вужнякової (Vužňáková, 2020, с. 47): «Спосіб, яким дитина опановує мову, є результатом кількох синергетично діючих детермінант одночасно. Мовлення дітей є результатом мислення і відображення світу, або створення образу світу засобами мови; як результат побудови та функціонування конкретної мови та відображення використання мови як частини/способу поведінки та впливу на інших, тобто соціальної взаємодії; і як результат функціонування та розвитку когнітивної системи дитини».

М. Монтессорі прокоментувала промову в творах *Захоплюючий розум, Таємниче дитинство, Лекції у Лондоні*. Усі названі статті були опубліковані в 1936–1949 рр. У цей час була прийнята теорія біхевіоризму та соціально-інтераційні підходи Виготського. М. Монтессорі виступає прихильником теорії інтеракції у своїй концепції розвитку особистості дитини. Вона підкреслює як внутрішні, так і зовнішні фактори. Під внутрішніми факторами, відповідно до нашого розуміння, мається на увазі сенситивні стадії дитини, *hormé* (внутрішня життєва сила) і середовище, підготовлене зовнішніми факторами. М. Монтессорі (Montessori, 2003) також пише про мову, що вона розвивається під впливом середовища і внутрішнього «таланту» – енергії та власної активності. Розглядаючи питання мови та мовлення у своїх текстах, М. Монтессорі говорить про *набуття*, а не вивчення мови (Montessori, 2003, с. 79), що також є актуальною тенденцією. Коли вона пояснює читачам книг і слухачам лекцій механізм засвоєння мови, то посиляється, крім своїх знань (медицина, психологія, антропологія та педагогіка), на знання про мозок (Montessori, 2019, с. 82; 2001), що є однією з найяскравіших рис сучасної нейролінгвістики.

У лекції «Розвиток мови» від 20 вересня 1946 року він говорить про центр Брока. «Приблизно у 96% людей ліва півкуля є домінуючою (ключовою) для мови. Основні центри обробки мови (область Верніке, розташована біля слухової кори) і продукування мови (область Брока, розташована біля моторної кори) розташовані окремо в мозку. Однак не можна сказати, що один орієнтований виключно на продукцію мовлення, а інший – на розуміння мови. Ці два центри комунікують один з одним» (Dobeš, 2005, с. 78). З педагогічної точки зору ми знаємо, що теорія поділу мозку на півкулі та їх вплив на навчання є нейроміфом (Dekker та ін., 2012, с. 4), але щодо розташування окремих центрів, є поділ місць.

За словами М. Беднарікової (Bednářiková, 2013, с. 58), є багато досліджень, які підтверджують певний ступінь функціональної асиметрії між правою та лівою півкулями. Домінування півкуль визначається за допомогою методів, при яких різна інформація надсилається до лівого та правого вуха, а потім відстежується сприйняття суб'єкта (тести на стимуляцію та тести розділеного поля зору). На основі цих тестів було виявлено більший рівень правильних відповідей при стимуляції правого вуха, коли були задіяні вербальні стимули. У випадку невербальних стимулів випробувані відповідали правильно, якщо стимул був поданий до лівого вуха. Ці висновки, як і інші наукові теорії та факти, постійно піддаються дослідженню та відображають розвиток науки в контексті міждисциплінарних знань (медицини, психології, педагогіки, неврології...).

У цьому контексті хочеться зазначити, що, крім прихильників системи обробки мови, ми також знаємо конціоністську теорію. В даний час є дослідження і випадки, які говорять про складність мозку з акцентом на його пластичності. У деяких випадках виявляється, що ділянки мозку можуть «запозичувати» функції інших областей, напр. у разі пошкодження здатні ці функції замінити. У дітей віком до семи років це захоплення функцій ділянок головного мозку є найбільш помітним, але є також окремі випадки дорослих пацієнтів, які не втратили здатність розуміти або продукувати

інформацію/мовлення через пошкодження області Верніке або Брока. «Протягом перших років свого життя, завдяки поглинаючому розуму, дитина підсвідомо створює характеристики особистості, якою вона стане. Її виховує середовище, в якому вона росте. Це вік, коли людина працює, не відчуваючи втоми, і отримує нові знання як життєдайну їжу» (Montessori, 1926). Це підтверджують і сучасні публікації, напр. А. Більбао (Bilbao, 2018, с. 219) пише: «Хоча її мозок майже рік поєднує звуки та ідеї, на очах дорослих дитина починає розуміти, наче за помахом чарівної палички». Перші шість років життя дитини витрачаються на підготовку розумових здібностей. Ця підготовка підтримується природною перевагою, яку М. Монтессорі назвала поглинаючим розумом (поглинаючим духом). До шести років дитина здобуває знання та навички, що базуються на навколишньому середовищі, так, як дорослий навіть уявити не може. Поглинаючий розум дозволяє дітям навчатися через взаємний контакт із оточенням (Rýdl, 2007). Поглинаючий розум, згідно з Ч. Пуссен (Poussin, 2017) «типова дитяча форма розуму, яка дозволяє їй поглинати середовище, в якому вона живе». Зміст поняття «поглинаючий розум» найкраще описується, порівнюючи дитину «з губкою». Дитина вбирає все, що пропонує їй оточення. Підсвідомість обробляє та організовує подразники. Прикладом такого способу навчання є опанування мови (Valente, 2017). Поглинаючий розум має дві форми: несвідому та свідому. Від дитинства до третього року (несвідомий поглинаючий розум) дитина просто вчиться на основі контакту з предметами, навколишнім середовищем, які створюють відчутні стимули. У голові дитини є вільний простір для сприйняття інформації. Несвідома чутливість до навколишніх подій підтримує постійну активність розуму у вловлюванні подразників за допомогою (через) чуття. Поглинаючий розум у свідомій формі починає прокидатися на третій році. На цьому етапі дитина вже починає думати і аналізувати свої враження. Поступово, з формуванням пам'яті, дитина здатна оживити переживання та здібності у зв'язку з першими спробами надати їм форму та значення (Rýdl, 2007).

Згідно з М. Монтессорі (Montessori, 2003), існує два етапи розвитку мови:

- *нижня стадія*, на якій готуються нервові шляхи та центральний механізм, який повинен з'єднати нервові шляхи з руховими органами мови,
- *більш розвинута стадія*, що характеризується більш високою пізнавальною активністю, яка зовнішньо проявляється через мову.

При цьому важливий мовний внесок, орієнтоване на дитину мовлення. Це частина середовища, в якому знаходиться дитина і завдяки якому вона знайомиться з мовою.

Такий підхід до оволодіння мовою є типовим для сучасного розуміння психолінгвістики, когнітивної лінгвістики та нейролінгвістики, хоча його також можна порівняти із *соціально-інтераційними підходами*. У будь-якому разі можна констатувати, що це було сучасне розуміння розвитку особистості дитини та її мови, яке дозволяє використовувати ці знання та принципи й сьогодні.

У сучасній психолінгвістиці та когнітивній лінгвістиці ми розглядаємо засвоєння мови з точки зору теорії *взаємодії та інтеграції оволодіння мовою*, яка

була синтезована та визначена в Словаччині К. Вужнякова (Vužňáková, 2020, 2018a). Ця теорія говорить, що засвоєння мови визначається багатьма факторами – як внутрішніми, так і зовнішніми.

Ми звертаємо увагу на ранній та дошкільний вік, який, згідно з М. Монтессорі (Montessori, 2019, 2012, 2003, 2001) та К. Вужняковою (Vužňáková, 2020, 2018a), Л. Ліптаковою та К. Вужняковою (Liptáková & Vužňáková, 2009) та інших (Slančová Ed., 2018, 2008) вважаємо одними з найважливіших у засвоєнні та вивченні мови.

Під час обробки знань про онтогенез мовлення, ми будемо спиратися на знання психолінгвістики (Horňáková та ін., 2005), когнітивної лінгвістики, дослідження мовлення словацькомовних дітей (Vužňáková, 2009) та педагогіки Монтессорі (Montessori, 1946/2019, 1949/2003 – рік оригінального видання/рік чеського видання, з яким ми працюємо під час дослідження). Наш намір полягає в тому, щоб проілюструвати, що інформація, опублікована М. Монтессорі, містить знання про дитяче мовлення, які підтверджені у сучасності. Звичайно, вони також містять інформацію, яка була змінена або спростована з часом, що є природним явищем (див. Vužňáková, 2015). Ми усвідомлюємо, що порівняння може бути дуже спотвореним, оскільки дослідження К. Вужнякової (Vužňáková, 2009) зосереджено лише на одному явищі, а саме на засвоєнні частин мови та словозмінюванні, тоді як монографія (Horňáková та ін., 2005) має справу з кількома явищами, але має дуже популяризаційний характер і тому його не можна порівнювати. Саме на це ми хочемо звернути увагу, що, незалежно від методології дослідження, деякі явища в дитячому мовленні проявляються універсально, незалежно від мови та культури, як опублікувала М. Монтессорі.

У таблиці 1 подано хронологічний огляд обраних показників онтогенезу мовлення за авторами на основі (1) практики та лонгitudного спостереження за дітьми (Montessori, 1946/2019, 1949/2003), (2) спостереження (записи, нотатки) за конкретної дитини від народження до трьох років (Vužňáková, 2009). Перевагою, на думку автора, є те, що це спостереження за дитиною самої матері, тобто людини, яка має постійний контакт з мовленням, діями та мисленням дитини. Недоліком є спостережливість одного респондента. К. Вужнякова (2009) порівняла результати з мовленнєвими проявами інших дітей, завершила спостереження за дітьми різних вікових груп у дитячому садку та здійснила часткові дослідження мовлення дітей у співпраці зі студентами в рамках свого навчання в університеті. (3) Третім джерелом є результати якісного дослідження конкретних словацькомовних дітей (Horňáková та ін., 2005).

Таблиця 1

Розвиток мовлення від народження до 2,5 років

вік	Монтессорі (1946/2019, 1949/2003)	Вужнякова (2009)	Горнякова та ін. (2005)
0.1	слуховий період		
0.2			при зосередженні на акустичних і слухових подразниках з навколишнього середовища з'являється бурчання
0.3			відкриває світ навколо себе
0.4			
0.6			
0.7		перший сигнал розуміння мови	перше розуміння мови, лепет
0.8			перші жести, народження навмисного спілкування
0.9			
0.10	Д відкриває значення мови	перехід до власного мовлення	розуміння мовлення, перші слова
0.11			
1.0	перше слово	перші слова, не відмінює і не використовує час	
1.3	розуміння сенсу, який передається мовою. «дитяче мовлення» – переважання голосних і вставних слів	Д використовує сполучники з двох слів, Д використовує дієслово 3-ї особи	
1.6	використовує іменники	вживає іменники, вставні слова, дієслова, займенники, починає використовувати час	двослівні речення
1.7		він використовує минулий час дієслова і роду, з'явилися трислівні речення	
1.8		з'являється вживання граматичного роду і числа іменників, з'являється флексія іменників і дієслів, хоча й не правильно	
1.9	багатослівні висловлювання	дитина починає вживати 1-у особу і минулий, майбутній час	
1.10	вибух слів - іменники, дієслова та інші ЧМ		
1.11			
2.0 – 2.6	Розвиток СЗ, мова завершена	граматика стоїть перед логікою	перша граматика

Джерело: власне спрацювання

Виходячи з вищесказаного, можна підсумувати, що від народження приблизно до 4-го місяця дитина перебуває в слуховому і зоровому періоді. Дитина прислухається до мови свого оточення, дивиться на навколишній світ. У цьому контексті М. Монтессорі (Montessori, 2019) пише, що дуже важливо носити дитину на руках і брати її з собою в суспільство, щоб вона могла бачити навколишнє оточення, міміку та артикуляцію дорослих, сприймати мову та

немовленнєві стимули. Після перших шести місяців життя – рохкання, перший склад з'являється приблизно на 6-му місяці, а потім лепет і розуміння мови приблизно на 10–12-му місяці. Перший рік визначається в психолінгвістичній та психологічній літературі як важливий етап, коли у дитини з'являється перше слово/слова. Згодом дитина починає вживати кілька частин мови, а її мовлення та засвоєння мови характеризуються гіпергенералізацією, появою okazіonalіzmів (див. Vužňáková, 2015). Термін гіпергенералізація пов'язаний із двома різними мовними явищами: перший- із засвоєнням значення, другий- із засвоєнням граматичних правил. У першому випадку дослідження К. Вужнякової (Vužňáková, 2020, с. 58–59) може наблизити нас до цього явища: «Ми могли б розглянути використання назви «галушки», яка була використана для опису макаронів, 7 дітьми (одна 3-річна дитина, одна дитина 4 років, троє дітей 5 років і двоє дітей 6 років). Як і гіперузагальнення або узагальнення граматичних явищ, гіперузагальнення значень зустрічається нечасто, але є яскравим явищем у мовленні дитини. Вживання слів із надмірним розширенням подібне до узагальнення граматичних і словотворчих правил із прогалинами у знанні мови.» У другому випадку, за словами К. Вужнякової (Vužňáková, 2015, с. 57), у словацькому мовному середовищі, як гіпергенералізація, так і узагальнення відносяться до явища, «коли дитина ще не опанувала всіма граматичними формами, вона допомагає собі, узагальнюючи певну форму та передаючи її на основі аналогії та імплікації» (Vužňáková, 2015, с. 59). Стверджує, що «освоєння мови – це процес, і тому її використання не може бути ідеальним з самого початку. Воно характеризується спробами та «помилками», які є наслідком того, як працює певна мова та пізнання, а також когнітивних здібностей дитини на певному етапі розвитку. Як наслідок, під час набуття словотвірної мотивації «розвиткові okazіonalізми» є природною складовою онтогенезу мовлення, які спонтанно зникають із мовлення дитини в міру вдосконалення когнітивної та мовно-комунікативної компетенції» (Vužňáková, 2009; 2012) або опис (Vužňáková, 2020, с. 57–58).

Дискусійним є термін «вибух слів» (за Montessori, 2019) після 2-го року життя дитини. Як стверджує Л. Саїцова Рімалова (Saicová Římalová, 2016, с. 50): «У деяких дослідженнях є висновки, що в певному віці (близько півтора років, або приблизно після того, як дитина досягне словникового запасу в 50 слів) відбувається різке збільшення словникового запасу, і йдеться про т. зв лексичний сплеск (в англійській лексиці *spurt*, *vocabulary burst*, *naming explosion*, див. Ambridge & Lieven, 2011)».

У своєму дослідженні К. Вужнякова (Vužňáková, 2018b, с. 113) виявила, «що кількість словотвірних мотивованих слів, вивчених за кожен місяць, показує, що словниковий сплеск не є універсальним явищем в онтогенезі дитячого словникового запасу» (див. також Bloom, 2015, с. 49–61). Згаданий феномен «може бути пов'язаний зі словниковим запасом лише однієї з чотирьох спостережуваних дітей» (Vužňáková, 2018b, с. 114). За кордоном також існують думки, які ставлять під сумнів словесний сплеск (див. Ambridge & Lieven, 2011).

Зі згаданих досліджень випливає декілька висновків і визначених обмежень, які ми представляємо в останній частині нашого дослідження. Описуючи їх, ми також спираємось на дослідження А. Булдурової та І. Гоккусової (2021), Ю. Айдоганової (Aydoğan, 2016).

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Виявляється, що періодизація мовленнєвого онтогенезу М. Монтесорі в деяких моментах підтверджена сучасними дослідженнями в галузі психолінгвістики, когнітивної лінгвістики та нейролінгвістики, деякі моменти були уточнені, або з досліджень випливає, що їх можна спростувати. Ми провели аналіз на основі педагогічної практики М. Монтесорі та лонгitudінального спостереження за дітьми (Montessori, 1946/2019, 1949/2003), спостереження за конкретною дитиною від народження до трьох років (Vužňáková, 2009) та якісного дослідження словацькомовних дітей (Horňáková та ін., 2005). Виходячи з цього, робимо висновок, що відмінності в прояві мовлення на рівні місяців є природним явищем, в тому числі і з урахуванням індивідуальності спостережуваних дітей. Тим не менш, вдалося виявити деякі універсальні явища в мовленнєвому розвитку дітей, незалежно від мови та періоду здійснення дослідження (спостереження).

Ми погоджуємось із твердженням авторів Е. Гентаза та С. Річардової (Gentaz & Richard, 2021, с. 9), що «багато елементів Монтесорі-педагогіки позитивно враховують потреби розвитку дітей і повинні бути невід'ємною частиною робочих навичок вчителів у так званих традиційних державних школах». Дослідницьку проблему *Як розвивати та стимулювати мовлення дитини дошкільного віку, спираючись на сучасні знання про онтогенез мовлення через стратегії Монтесорі-педагогіки*, будемо вирішувати польовими дослідженнями в Монтесорі-дитсадку (мова йде про дитячий садок із багаторічним досвідом інтенсивного застосування принципів Монтесорі-педагогіки, які впроваджуються в шкільну освітню програму) з використанням стратегій та методів, що вимагатимуть вхідної та вихідної педагогічної діагностики (Miňová, 2015, 2012), педагогічне втручання та якісну оцінку отриманих даних.

Із представлених, інтерпретованих і проаналізованих досліджень ми беремо на себе та доповнюємо кілька меж дослідження мовлення в педагогіці Монтесорі, які можуть мати вирішальне значення для нашого дослідження (згідно Gentaz & Richard, 2021):

– між різними школами Монтесорі існують відмінності у рівні розуміння філософії М. Монтесорі та в рівні застосування її дидактики;

Монтесорі-педагогіка визначається теоретичними міркуваннями і практичними темами М. Монтесорі, але в даний час існує кілька інтерпретаторів її спадщини. Майже всі погоджуються з основними питаннями. Відмінності є природними і часто виникають у більшості випадків через культуру даної країни або освіту самого виконавця.

– Школи Монтессорі можуть бути державними або приватними установами дуже різного розміру, від невеликих сімейних структур до шкіл з кількома сотнями дітей (учнів);

На природну різницю в загальній атмосфері школи, а також у питаннях стосунків між учасниками освітнього процесу та організацією може впливати тип школи або її засновник. У випадку невеликих шкіл, орієнтованих на родину, ми можемо припустити більш м'які стосунки та більш персональний індивідуальний підхід, у великих школах – суворішу організацію та більш інституційний характер.

– академічні навички не перевірялися окремо, показники «мовних навичок» поєднують показники словникового запасу та навичок читання, тоді як «академічні навички» поєднують як мовні, так і математичні навички;

У дослідженні мовленнєвої стимуляції мусимо застосовувати одну з характеристик дидактичного Монтессорі-матеріалу, якою є особлива властивість. У дослідженнях неминуче зосереджуватися на одному явищі, або кілька конкретних явищ, які ми можемо чітко визначити, розрізнити, розвинути та оцінити ізольовано.

– зарахування дітей до шкіл Монтессорі часто є результатом вибору батьків, що вказує на чутливість родини до виховання, важливо не ігнорувати роль батьків у навчанні своїх дітей;

Монтессорі-школи (зокрема Монтессорі-вчителі) стали школами для дітей із сімей із вищим соціально-економічним статусом, особливо в Словаччині. Роль батьків є не тільки вирішальною у навчанні як такому, вона також важлива в питаннях стимулювання мовлення та оволодіння мовою. З якою моделлю мовлення стикається дитина? Скільки книжок у дитини вдома? Скільки часу він проводить за розмовами та читанням книжок з батьками? Ці показники також можуть впливати на стимуляцію та набуття мови.

– найбільш сприятливі результати спостерігаються, коли дослідники тестують дітей/учнів із високим соціально-економічним статусом, добровільно зарахованих до приватних (орієнтованих на Монтессорі) шкіл;

Ця межа пов'язана з попередньою. Діти з середовища з вищим соціально-економічним статусом можуть мати батьків з вищою освітою, батьків, які або активно присвячують себе своїм дітям і піклуються про їх освіту, або довіряють їхнє навчання няні/вихователю (часто кваліфікованому) і інвестують у своїх дітей, їхню освіту, чи то в цій формі, чи то у формі подальшої неформальної освіти (гурткова діяльність, початкова художня школа тощо).

– упередженість публікації означає, що більшість опублікованих досліджень повідомляють про дані, які потенційно запобігають поширенню незначних результатів;

Автори, які виконують дослідження проблеми Монтессорі, часто присвячують їй тривалий час з переконань і внутрішньої мотивації. Це може підсвідомо та ненавмисно вплинути на те, щоб вони інтерпретували лише позитивні дані та висновки.

Іншими обмеженнями дослідження мовлення в педагогіці Монтессорі можуть бути:

– ерудиція та досвід педагога (вчителя, вихователя);

Монтессорі-педагогіка – це специфічний підхід, який вимагає педагогічно-психологічної освіти, а також освіти в галузі Монтессорі-педагогіки. Вчитель мусить знати філософсько-педагогічну основу цього поняття, дидактичні принципи та володіти методикою та роботою з дидактичним матеріалом.

– досвід роботи дитини з принципами педагогіки Монтессорі;

Досвід дитини, яка вступає в дослідження, є вирішальним. Дитина, яка знала підхід Монтессорі до вступу в дослідження, буде виглядати інакше, ніж дитина, для якої впровадження принципів Монтессорі буде новим.

Оскільки стимулювання мовлення в контексті Монтессорі-педагогіки є новим, недослідженим явищем у Словаччині, ми зосередимося на тих мовно-комунікативних феноменах, які найкраще виявляють когнітивний розвиток дитини. У центрі нашої уваги будуть: лексика та лексична категоризація (їжа, фрукти, овочі, тварини, транспортні засоби, планети, кухонні прилади), називання дитинчат тварин, градація прикметників, префіксальні дієслова.

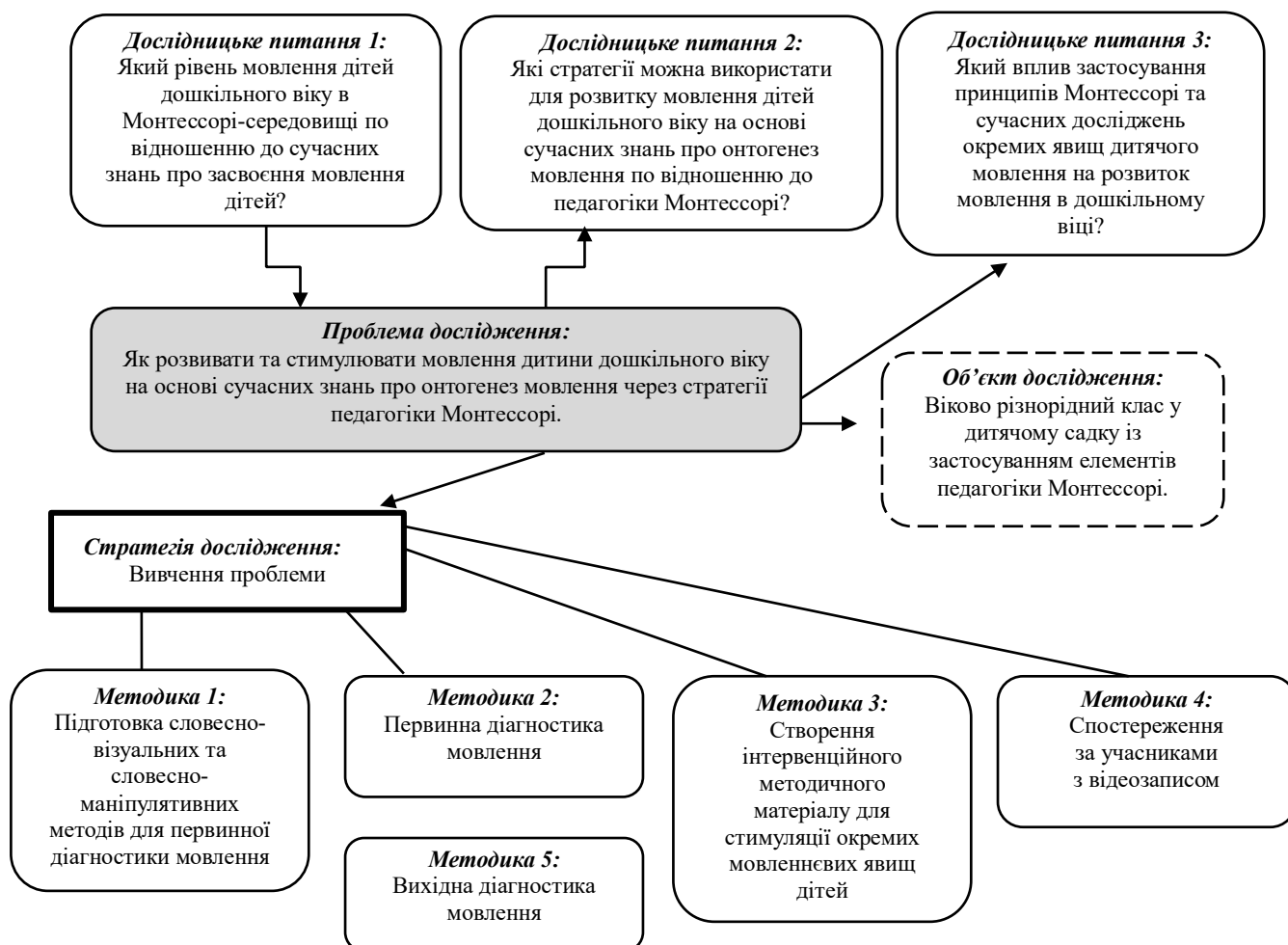


Рис. 1. План дослідницького проєкту

Новий підхід, також у формі педагогіки Монтессорі, також вимагає сучасна ситуація (і період після пандемії) – акцент робиться на індивідуальній освіті, незалежності та активному навчанні та відкритті, а не на сумі знань (будь-яку інформацію ми сьогодні можемо знайти). Педагогіка Монтессорі поважає ці характеристики, а така освіта та навчання відображають потреби (незалежність, відповідальність, саморегуляція, мотивація) та знання (активне навчання, нейропедагогіка) педагогічної науки та шкільної практики.

Вчителі не отримують нових знань про онтогенез мовлення. Мова йде про наукові праці для вузького кола адресатів, при цьому ці знання не трансформуються у вигляді цілей, методів і конкретних тем для педагогічної діяльності. Тому бажаний індивідуальний підхід не лише педагогів до дітей та їхніх потреб, а й до підготовки та обізнаності самих педагогів щодо онтогенезу та можливостей розвитку та стимулювання мовлення дитини.

Дослідження, проведені таким чином, можуть бути корисними не лише для лінгводидактики та підходів до стимулювання мовлення (у їхньому збагаченні методами), але й для Монтессорі-педагогіки, в якій ми не маємо такого орієнтованого розвитку (і дослідження) мовлення словацькомовних дітей.

Дякую науковому керівнику моєї дисертаційної роботи доценту К. Вужняковій, кандидату філософських наук за поради та консультації під час підготовки цієї статті.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Ambridge, B., & Lieven, E. V. M. (2011). *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge University Press.
- Aydoğan, Y. (2016). Examination of the affect of Montessori Education on language development of pre-school children. *Academic Research International*, 7(5), 112–119.
- Bednáriková, M. (2013). *Úvod do kognitívnej lingvistiky*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Bilbao, Á. (2018). *Detský mozog vysvetlený rodičom*. Bratislava: Noxi.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Nakladatelství Karolinum. Univerzita Karlova v Praze.
- Courtier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-P., Noveck, I., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069–2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teacher. *Frontiers in Psychology*, 3, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Dobeš, M. (2005). *Základy neuropsychologie*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.
- Fernándezová, E., M., & Smithová Cairns, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Hainstock, E. G. (2013). *Metoda Montessori a jak ji učit doma Předškolní léta*. Praha: Pragma.
- Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. [in Slovak]
- Imaiová, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. Univerzita Karlova.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, Ľ., Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1132362>
- Liptáková, Ľ., & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Miňová, M. (2012). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Montessori, M. (1946/2019). *Londýnske prednášky*. Portál.
- Montessori, M. (1948/2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessoriová, M. (1926). *Průručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz ČSL učitelek škol mateřských.
- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Petlák, E., Valábik, D., & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

- Poussin, Ch. (2017). *Montessori od narodenia do 3 rokov*. Bratislava: Citadella.
- Rajović, R. (2015). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 1 – předškolní věk. IQ dítěte – výzva pro rodiče*. Praha: Mensa České republiky.
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice.
- Rýdl, K. (2011). Předslav. In: M. Montessori. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- Slančová, D. (2019). Lingvistický výskum vývinu reči slovensky hovoriacich detí: stručný prehľad a bibliografia. *Jazyk a kultúra*, 10(39–40), 105–130.
- Slančová, D. (Ed.). (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
- Slančová, D. (Ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M., Miňová, M. (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Valente, D. (2017). *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa*. Bratislava: Citadella.
- Vužňáková, K. (2009). Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In Ľ. Liptáková, K. Vužňáková, R. Rusňák (Eds.), *Slovo o slove* (s. 55–69). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2013). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 146–170). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018a). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2018b). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Eds.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Vužňáková, K. (2020). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

REFERENCES

- Ambridge, B., & Lieven, E. V. M. (2011). *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge University Press.
- Aydoğan, Y. (2016). Examination of the affect of Montessori Education on language development of pre-school children. *Academic Research International*, 7(5), 112–119.
- Bednáriková, M. (2013). *Úvod do kognitívnej lingvistiky*. [Introduction to cognitive linguistics]. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. [in Slovak].
- Bilbao, Á. (2018). *Detský mozog vysvetlený rodičom*. [The child's brain explained by parents]. Bratislava: Noxi. [in Slovak]
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. [How children learn the meaning of words]. Praha: Nakladatelství Karolinum. Univerzita Karlova v Praze. [in Czech]

- Courtier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-P., Noveck, I., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069–2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Dekker, S., Lee, N., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teacher. *Frontiers in Psychology*, 3, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Dobeš, M. (2005). *Základy neuropsychologie*. [Basics of neuropsychology]. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Košice. [in Slovak]
- Fernandézová, E., M., & Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. [Basics of psycholinguistics]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. [in Czech]
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Hainstock, E. G. (2013). *Metoda Montessori a jak ji učit doma Předškolní léta*. [The Montessori method and how to teach it at home. Preschool years]. Praha: Pragma. [in Czech]
- Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. [A book about children's language]. Bratislava: Slniečko. [in Slovak]
- Imaiová, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. [Language and thinking]. Univerzita Karlova. [in Czech]
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. [The child's implicit language skills]. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. [in Slovak]
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1132362>
- Liptáková, L., Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovotvorba*. [Child and word formation]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. [in Slovak]
- Miňová, M. (2012). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. [Pedagogical diagnostics in kindergarten]. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. [in Slovak]
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. [Pedagogical diagnostics in kindergarten]. Prešov: Rokus. [in Slovak]
- Montessori, M. (1946/2019). *Londýnske prednášky*. [London lectures]. Portál.
- Montessori, M. (1948/2001). *Objevování dítěte*. [The Discovery of the Child]. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. [in Czech]
- Montessoriová, M. (1926). *Průručka vědecké pedagogiky*. [Handbook of scientific pedagogy]. Praha: Svaz ČSL učitelek škol mateřských. [in Czech]
- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl*. [Absorbent Mind]. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. [in Czech]
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. [The Secret of Childhood]. Praha: Triton. [in Czech]
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. [Introduction to psycholinguistics]. Praha: H&H. [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).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. [Child psychology]. Praha: Portál. [in Czech]
- Poussin, Ch. (2017). *Montessori od narodenia do 3 rokov*. [Montessori from birth to 3 years]. Bratislava: Citadella. [in Slovak]

- Rajović, R. (2015). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 1 – předškolní věk. IQ dítěte – výzva pro rodiče*. [NTC Learning System. Methodical manual for working with the NTC method. Part 1 – preschool age. Child's IQ – a challenge for parents]. Praha: Mensa České republiky. [in Czech]
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4–8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. [NTC Learning System. Methodical manual for working with the NTC method. Part 2 – age 4–8 years. How to successfully develop a child's IQ through play]. Praha: Mensa České republiky. [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. (2011). Předšlov. [Preface] In: M. Montessori. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. [in Czech]
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. [Language acquisition by a child] Praha: Karolinum. [in Czech]
- Slančová, D. (2019). Lingvistický výskum vývinu reči slovensky hovoriacich detí: stručný prehľad a bibliografia. [Linguistic research on the speech development of Slovak-speaking children: a brief overview and bibliography]. *Jazyk a kultúra*, 10(39–40), 105–130. [in Slovak]
- Slančová, D. (Ed.). (2008). *Štúdie o detskej reči*. [Studies on child language]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. [in Slovak]
- Slančová, D. (Ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. [Ten studies on child language]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. [in Slovak]
- Slováček, M., Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. [Maria Montessori's pedagogy from the point of view of theory and practice]. 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. (2009). Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. [Morphology, child language development and kindergarten]. In Ľ. Liptáková, K. Vužňáková, R. Rusňák (Eds.), *Slovo o slove* (s. 55–69). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. [in Slovak]
- Vužňáková, K. (2013). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. [Development of language, communication and literary competence in pre-primary education]. In M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 146–170). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. [in Slovak]
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. [The ontogenesis of children's speech against the background of the relationship between cognition, language and speech]. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62. [in Slovak]
- Vužňáková, K. (2018a). 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. (2018b). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. [Word formation in the early ontogeny of speech]. In D. Slančová (Eds.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA. [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]

Словачек Матей

аспірант кафедри комунікації та літературної освіти Пряшівського університету,
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk

Slovacek Matej

PhD Student Department of Communicative and Literary Education, University of Priashchiv,
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk