

УДК 376.1: 37.013.75

МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГІКА: ОТ ЭДУАРДА СЕГЕНА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Назарова Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

В 1845 году комиссия Французской академии наук, изучив опыт обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, представленный к ее рассмотрению врачом и педагогом Эдуардом Сегеном, признала, что Сеген практически решил проблему воспитания и обучения детей с разными по тяжести формами умственной отсталости. Опыт Э.Сегена заинтересовали педагоги, филантропы европейских стран и США. В 1846 году выходит фундаментальный труд Э.Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей». В России эта книга была переведена и издана только в 1903 году.

Научные идеи, методы обучения и воспитания, и отчасти авторские дидактические материалы, разработанные Э.Сегеном, заложили основу лечебной педагогики (ныне специальной педагогики), делавшей в то время свои первые шаги.

Спустя полвека не менее важными оказались научные и научно-методические наработки Э.Сегена для выпускницы медицинского факультета Римского университета, врача-гигиениста Марии Монтессори, которой пришлось сразу после окончания университета «лечить» «умственно ненормальных» детей, от которых отказались педагоги. Этим детям нашлось место только в клинике при Римском университете. Она отыскала в работах Сегена ответы на свои многочисленные педагогические вопросы и ключ к открытию нового эффективного направления в педагогике, названного впоследствии ее именем.

Какие же педагогические идеи Э.Сегена, являясь и сегодня актуальными, послужили фундаментом, на котором сформировались в последующем столетии две различных в образовательной практике, но близких по теоретико-методологическим основаниям самостоятельных сферы педагогики?

Назовем эти важнейшие педагогические идеи Э.Сегена, заключавшиеся в его «физиологическом методе воспитания»:

1. Индивидуально-личностный подход к ребенку. Любой ребенок, независимо от его физических и интеллектуальных возможностей – это личность и индивидуальность, процесс воспитания и обучения которой строится, исходя из реальных и потенциальных возможностей, психофизических особенностей ребенка. Отрицается усредненный, равный для всех подход.

2. Интеллектуальное развитие ребенка зависит от развития его сенсорной и моторной сфер. Поэтому развитие чувств, общей и мелкой моторики является исходной ступенью процесса воспитания и обучения.

3. Полноценное сенсомоторное развитие возможно только в процессе собственной активности ребенка, его разнообразной деятельности.

4. На основе развития активности и мышления формируется воля – способность управлять своими побуждениями, поступками, поведением.

5. Для благоприятного развития детей необходима соответствующая среда, условия, которые способствуют их сенсомоторной активности.

И Монтессори-педагогика, и специальная педагогика по-своему применили и развили эти идеи в дальнейшем.

Мария Монтессори не только развила представленные выше положения Эдуарда Сегена применительно к детям с сохранным интеллектом, но и включила их в собственную систему педагогических идей и принципов, совокупность которых образует сегодня Монтессори-педагогика – стройную и непротиворечивую педагогическую систему, согласующуюся с идеями конструктивизма.

Одной из ключевых идей Монтессори-педагогики является идея *саморазвития личности ребенка* в процессе прохождения им ряда *сензитивных периодов*, протекающих в соответствии с его *внутренней индивидуальной программой саморазвития*.

Успешное, то есть максимально полноценное для данного ребенка выполнение этой программы зависит от обеспечения педагогами целого ряда взаимообуславливающих и взаимодополнительных условий (или принципов), сформулированных в Монтессори-педагогике. Это наличие специально подготовленной и меняющейся в соответствии с потребностями и возможностями ребенка образовательной *среды*, включающей *интересные ребенку стимулы для его сенсомоторного, интеллектуального, речевого, эстетического и социального саморазвития в условиях деятельности*.

Важное место в специально подготовленной среде занимает особый *дидактический материал*, строго отвечающий ряду требований, невыполнение хотя бы одного из которых выводит его за пределы Монтессори-

материала. Этот материал – ключ к самостоятельному открытию ребенком окружающего мира и построению собственного внутреннего мира знаний и представлений о нем. Опираясь на сенсомоторное развитие ребенка, он ведет ученика по пути интеллектуального и социального развития. Этот дидактический материал обеспечивает возможность полной концентрации внимания ребенка и его деятельном сосредоточении на избранном им самим материале (*поляризация внимания*) за счет его эстетической привлекательности, понятности работы с ним, а также обязательного наличия возможности *самоконтроля* результатов работы. Для воспитания навыков цивилизованного социального взаимодействия каждый экземпляр такого материала предоставлен детям в единственном числе. Это учит их умению договариваться, ждать своей очереди, сотрудничать.

Место педагога в образовательной среде Монтессори-педагогике иное, чем в традиционном обучении, он перестает быть центральной фигурой учебного процесса. Здесь педагог – компетентный и внимательный наблюдатель, приходящий на помощь ребенку только тогда, когда ребенок действительно испытывает в этом потребность, и не нарушающий при этом самостоятельность ребенка – «Помоги мне сделать это самому!».

Еще одной важнейшей идеей Монтессори-педагогике, обеспечивающей саморазвитие ребенка и поддержание его интереса к учению является уход от традиционной формы организации обучения – классического урока - за счет реализации принципа *свободы ребенка в образовательном процессе* (свобода выбора материала для работы, места работы, продолжительности работы и выбора партнеров по совместной деятельности). Свобода выбора – отличное средство воспитания самостоятельности и ответственности за принятое самостоятельно решение и последующие вследствие этого решения действия и их результаты. Самостоятельно выбранный ребенком материал – залог интереса к работе с ним.

Специальная педагогика, пройдя сложный полуторавековой путь своего развития, обогащала ключевые педагогические идеи Эдуарда Сегена новыми знаниями, новыми научными концепциями, которые не только не противоречили идеям Сегена, но развивали и обогащали их, придавая им новый, все более глубокий смысл (теория деятельности А.Н.Леонтьева, культурно-историческая концепция развития человека Л.С.Выготского и другие).

Сегодня специальная педагогика исходит из понимания природы ребенка с проблемным развитием как уникальной и неповторимой саморазвивающейся системы, нуждающейся в адекватной особым образовательным и жизненным потребностям ребенка социокультурной, а значит и образовательной среде.

Воспитание и обучение ребенка с ограничениями жизнедеятельности специальная педагогика начинает уже в раннем возрасте с развития сенсорной сферы, общей и мелкой моторики, речи и коммуникации, строит работу с ребенком на основе индивидуального и деятельностного подходов, с учетом сензитивных периодов развития и на основе построения индивидуального образовательного маршрута для такого ребенка.

Одной из важнейших задач является задача включения человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в социум – социальная интеграция и адаптация. Для этого уже в дошкольный и школьный период ведется формирование коммуникативных и социальных навыков в условиях социального взаимодействия.

Монтессори-педагогика стала одним из самых удачных проектов реформаторской педагогике. Будучи исключенной на шестьдесят лет из образовательного пространства СССР (начало 30-х – начало 90-х г.г. XX в.), за рубежом она не только продолжила самостоятельное развитие и широкое распространение в мире, но и проникла своими идеями в традиционную систему массового образования, способствуя развитию в нем, наряду с другими направлениями реформаторской педагогике, новых, гуманистических детерминант.

Одной из таких детерминант в зарубежной педагогике в последние полвека стало развитие инклюзивного обучения.

Педагогический феномен включения (инклюзии) детей с трудностями в обучении, с проблемами в физическом и психическом развитии в образовательный процесс обычной школы известен в истории педагогике еще со времен Я.А.Коменского и И.Г.Песталоцци. Доступность и необходимость образования для всех без исключения - идея этих великих педагогов-гуманистов – достаточно успешно реализовалась в виде *совместного обучения* в некоторых народных школах Европы первой половины XIX в. (напр., в школах для бедных) до принятия законов об обязательном начальном обучении, которые повлекли за собой цензовый характер образования, переполненность школ и классов, ставших губительными для идеи совместного обучения.

Возрождение идеи *совместного обучения*, или *интегрированного обучения* приходится уже на вторую половину XX в. в зарубежной педагогике в начале 60-х годов (Скандинавские страны, США), когда на фоне нового международного законодательства возник закономерный вопрос о соблюдении международных правовых норм в отношении прав человека, прав ребенка применительно к образованию.

Термин «инклюзия» (включение), появившись первоначально в США в 80-е годы XX века на волне

интеграционных процессов для усиления акцента на *активном и полном участии ребенка с ограниченными возможностями* в учебном процессе и жизни массовой школы, стал затем официальным международным термином, закрепленным в документах Всемирной конференции ЮНЕСКО по инклюзивному обучению в 1994 году в Испании (г.Саламанка).

Распространение и определенный успех интегрированного обучения в зарубежной педагогике в течение пяти десятилетий его существования был во многом обеспечен проникновением и развитием в ней идей реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогике), ее теоретических и методологических основ, которые, в отличие от методологии советской педагогики, базировались на иных философских и общенаучных основаниях. Зарубежные концепции совместного (инклюзивного) обучения формировались на идеях экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии. Эти идеи в теории и методологии конкретных наук – психологии, педагогики, социологии – преломились в *интерактивный подход*, который в своем развитии дал такие направления, как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся сегодня теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею - *экзистенцию*, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию – равноправным членом общества, реализуя себя в нем. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями, являясь ведущей в зарубежной специальной педагогике, определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания зарубежного инклюзивного образования.

В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, который существует в конкретной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной (экологичной) для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная и социальная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии ((Г.Оллпорт, Г.А.Мюррей, Г.Мерфи, К.Роджерс, А.Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопозса (саморазвития) (У. Матурана, Ф. Варела).

В современной исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач инклюзивного обучения используются такие подходы как: системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный. Реализуясь в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях, они выступают отражением той или иной грани конструктивистской методологии, которая сегодня является надежной базой конструирования, реализации и объяснения специфики инклюзивных процессов в зарубежном образовании.

Выше упоминалось о том, что в парадигме конструктивистских идей формировалась и развивалась реформаторская педагогика, в том числе и Монтессори-педагогика. Можно видеть совпадение общих принципов реформаторской педагогики, Монтессори-педагогике и принципов современного инклюзивного обучения, отраженных в следующих ключевых категориях:

- *педоцентризм* - в центре ребенок, его актуальные индивидуальные образовательные потребности;
- *аутопозс (саморазвитие)*- ребенок – саморазвивающаяся система, реализующая собственную программу саморазвития; активно и избирательно воспринимая окружающее, растущий человек конструирует свой собственный мир – мир знания, мир жизни, мир ценностей, мир отношений;
- *адекватная актуальным запросам программы саморазвития социальная и образовательная среда* - организованная среда, включающая дидактическую зону, педагогов, социальное окружение, близких взрослых, выступающая как источник и мотивация познания, общения, деятельности, формирования на этой основе разного рода конструктов и их проверки на жизненность и достоверность;
- *доступность, упорядоченность и привлекательность* дидактической среды;
- *свобода выбора* как условие формирования индивидуальной ответственности: форм организации учебного процесса - педагогом; места, способа, содержания, языка и темпа обучения – учеником;
- *деятельность, познавательная, социальная и коммуникативная активность* ребенка как инструмент познания и способ проверки адекватности собственного конструируемого мира;
- *личностное* (а не нормативное) *оценивание учебных достижений* ребенка;

- демократический характер отношений сотрудничества между всеми участниками процесса учения;
- открытость и социальность - широкое привлечение к процессу обучения и всей жизни образовательного учреждения родителей, общественных и научных организаций, учреждений культуры.

С позиций конструктивизма проблема дефицитности человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним как живой биосоциальной системой и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики. Это модификация и возможность выбора в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств и сроков обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы.

Зарубежной практикой уже давно отработаны и успешно реализуются такие дошкольно-школьные модели инклюзивного обучения как «Монтессори-класс», скандинавская модель «временных рабочих групп». В последнее время все шире внедряется практика так называемых «гибких классов». Автор данной статьи еще в 1995 году наблюдала в Монтессори-школе города Дюссельдорфа успешную работу нескольких инклюзивных Монтессори-классов начальной школы. Два из этих классов вели учителя-дефектологи.

Указанные модели в основе своей имеют теорию аутопозза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, компетенций, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания.

В новом российском Федеральном законе «Об образовании» (2012 г.) закреплено за родителями детей с ограниченными возможностями здоровья и/или с инвалидностью право выбора места обучения для своего ребенка – специальное (коррекционное) образовательное учреждение или образовательная организация массового назначения (обычный сад или школа). В случае выбора обычного образовательного учреждения в нем должна реализовываться инклюзивная программа: в образовательном учреждении должны быть созданы специальные образовательные условия. Наиболее общими составляющими этих условий являются следующие:

- наличие современных специальных образовательных программ (общеобразовательных и коррекционно-развивающих, на основе которых для ребенка с особыми образовательными потребностями создается индивидуальная адаптированная образовательная программа);
- учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации процесса обучения, в применении специальных методов и средств обучения, компенсации и коррекции нарушений развития (в том числе и технических);
- создание адекватной среды жизнедеятельности;
- реализация коррекционно-педагогического процесса специальными педагогами (тифло-, сурдо-, олигофренопедагогами, логопедами и другими специалистами) и его психологическое сопровождение специальными психологами;
- предоставление медицинских, психологических и социальных услуг.

Специальные образовательные условия должны быть конкретизированы применительно к каждой категории лиц с ОВЗ и с инвалидностью.

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ФЗ, ст.2, п.п. 28).

Приведенные выше новые законодательные положения создают сегодня в образовательной практике массовой школы трудно преодолимое противоречие между традиционной (и не допускающей изменений) классно-урочной системой, рассчитанной на усредненных абстрактных учащихся, осваивающих вместе и одновременно определенный объем знаний в единицу времени, и потребностью создания в классе для одного или нескольких учащихся с особыми образовательными потребностями условий для обучения в ином, более медленном темпе, для освоения программы в модифицированном, облегченном варианте, с использованием более комфортных технологий обучения.

Становится понятным, что в Монтессори-классе такого противоречия просто не возникает. Каждый

ребенок имеет возможность работать в комфортном для него темпе и осваивать такой учебный материал и в таком объеме, которые ему посильны, не испытывая при этом комплекса неполноценности при отсутствии сравнения (формального и неформального) учащихся между собой.

Сказанное выше объясняет главную причину неуспеха внедрения инклюзивного обучения в наше образовательное пространство. Советская школа, педагогика и педагогическое образование в прошедшие десятилетия пропустили важный этап в своем развитии – творческое освоение философии, теории и практики реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогике) и внедрение новых элементов ее современного развития в образовательную практику. Полагаем, что феномен зарубежного инклюзивного обучения есть не что иное, как продукт творческого развития теории, методологии и практики европейской реформаторской педагогики в течение XX века.

Литература

1. **Сеген Э.** Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.- СПб., 1903. 2. **Замский Х.С.** Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века.- НПО «Образование».- М., 1995. 3. **Монтессори Мария.** Руководство к моему методу.-М., 1916. 4. **Назарова Н.М.** Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании //В сб.: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии.- Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара.- М., ГОУ ВПО МГПУ, 2011. 5. **Katein W.** (Hg): Maria Montessori. Die Grundlagen ihrer Paedagogik und Moeglichkeiten der Uebertragung in Schulen. – Armin Vaas Verlag.- Langenau-Ulm, 1992. 6. **Oswald P., Schulz-Benesch G.:** Grundgedanken der Montessori-Paedagogik.-Freiburg, 1980. 7. **Glaserfeld E.** Radical constructivism: A way of knowing and learning.L.:The Falmer Press, 1995.

Bibliography

1. **Seguin E.** Wospitanie, gigiena i nrawstwennoe letsenie umstwenno nenormalnyh detej.-SPb., 1903. 2. **Zamskij H.S.** Umstwenno otstalaje deti. Istorija ih izutshenija, wospitanija i obutshenija s drevnih wremen do serediny XX weka. – NPO "Obrazowanije".- M.,1995. 3. **Montessori Marija.** Rukowodstwo k moemu metodu.-M.,1916. 4. **Nazarova N.M.** Konstruktivizm kak metodolitsheskaja osnova nautshnyh issledowanij i innowazionnyh tendenzij w spezialnom obrazowanii// W sb.: Spezialnaja pedagogika i spezialnaja psihologija: sowremennye problemy teorii, istorii, metodoogii.- Materialy Tretjegho mejdunarodnogo teoretiko-metodolitsheskogo seminaru.- M., GOU WPO MGPU, 2011. 5. **Katein W.** (Hg): Maria Montessori. Die Grundlagen ihrer Paedagogik und Moeglichkeiten der Uebertragung in Schulen. – Armin Vaas Verlag.- Langenau-Ulm, 1992. 6. **Oswald P., Schulz-Benesch G.:** Grundgedanken der Montessori-Paedagogik.-Freiburg, 1980. 7. **Glaserfeld E.** Radical constructivism: A way of knowing and learning.L.:The Falmer Press, 1995.

Назарова Н.М. Монтессори-педагогіка : від Едуарда Сегена до інклюзивного навчання.

У статті представлений процес взаємовпливаючого розвитку найважливіших ідей спеціальної педагогіки і реформаторської педагогіки на прикладі педагогіки М.Монтессорі, який забезпечав вихід на якісно новий рівень розвитку педагогіки – педагогіки інклюзивної освіти. Розглянуті найважливіші педагогічні ідеї Е.Сегена, представлені в його «фізіологічному методі», як джерело зазначених вище педагогічних напрямків. До них відносяться: індивідуально-особистісний підхід до дитини, залежність інтелектуального розвитку від розвитку сенсорної і моторної сфери, виключно важливе значення власної активності діяльності дитини в процесі навчання. Далі в статті простежується розвиток ідей Е.Сегена в педагогічній концепції М. Монтессорі, що не тільки розвинула положення Едуарда Сегена стосовно до дітей зі збереженим інтелектом, але й включила їх у власну систему педагогічних ідей та принципів, сукупність яких утворює сьогодні Монтессорі-педагогіку. У статті наголошується, що так і спеціальна педагогіка, пройшовши складний полуторавіковий шлях свого розвитку, використовувала і збагачувала ключові педагогічні ідеї Едуарда Сегена новими знаннями, новими науковими концепціями, які не лише не суперечили ідеям Сегена, але й надавали їм нового, все більш глибокого змісту. У цьому контексті показана роль реформаторської педагогіки у становленні та розвитку інклюзивного навчання в контексті конструктивістського підходу. Автор підкреслює, що практично всі педагогічні ідеї Монтессорі не суперечать найважливішим положенням інклюзивного навчання. Проаналізовано причини труднощів впровадження інклюзивного навчання. У статті робиться висновок про те, що радянська школа, педагогіка і педагогічна освіта в минулі десятиліття XX століття пропустили важливий етап у своєму розвитку – творче освоєння філософії, теорії та практики реформаторської педагогіки (у тому числі і Монтессорі-педагогіки) і впровадження нових елементів її сучасного розвитку в освітню практику. Статтю завершує думка про те, що феномен закордонного інклюзивного навчання є не що інше, як продукт творчого розвитку теорії, методології та практики європейської реформаторської педагогіки протягом XX століття.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, реформаторська педагогіка, інклюзивне навчання, конструктивізм, педагогічні ідеї Едуарда Сегена, ідеї Монтессорі-педагогіки, принципи інклюзивного навчання, адаптована освітня програма, моделі інклюзивного навчання, впровадження інклюзивного навчання.

Назарова Н.М. Монтессори-педагогика: от Эдуарда Сегена к инклюзивному обучению.

В статье представлен процесс взаимовлияющего развития важнейших идей специальной педагогики и реформаторской педагогики на примере педагогики М.Монтессори, который обеспечил выход на качественно новый уровень развития педагогики - педагогики инклюзивного образования. Рассмотрены важнейшие педагогические идеи Э.Сегена, представленные в его «физиологическом методе», как источник указанных выше педагогических направлений. К ним относятся: индивидуально-личностный подход к ребенку, зависимость интеллектуального развития от развития сенсорной и моторной сферы, исключительно важное значение собственной активности деятельности ребенка в процессе

обучения, Далее в статье прослеживается развитие идей Э. Сегена в педагогической концепции М.Монтессори, которая не только развила положения Эдуарда Сегена применительно к детям с сохранным интеллектом, но и включила их в собственную систему педагогических идей и принципов, совокупность которых образует сегодня Монтессори-педагогика. В статье отмечается, что также и специальная педагогика, пройдя сложный полутораветковой путь своего развития, использовала и обогащала ключевые педагогические идеи Эдуарда Сегена новыми знаниями, новыми научными концепциями, которые не только не противоречили идеям Сегена, но и придавали им новый, все более глубокий смысл. В этом контексте показана роль реформаторской педагогики в становлении и развитии инклюзивного обучения в контексте конструктивистского подхода. Автор подчеркивает, что практически все педагогические идеи Монтессори не противоречат важнейшим положениям инклюзивного обучения. Проанализированы причины трудностей внедрения инклюзивного обучения. В заключении делается вывод о том, что советская школа, педагогика и педагогическое образование в прошедшие десятилетия XX века пропустили важный этап в своем развитии – творческое освоение философии, теории и практики реформаторской педагогики (в том числе и Монтессори-педагогики) и внедрение новых элементов ее современного развития в образовательную практику. Статью завершает мысль о том, что феномен зарубежного инклюзивного обучения есть не что иное, как продукт творческого развития теории, методологии и практики европейской реформаторской педагогики в течение XX века.

Ключевые слова: специальная педагогика, реформаторская педагогика, инклюзивное обучение, конструктивизм, педагогические идеи Эдуарда Сегена, идеи Монтессори-педагогики, принципы инклюзивного обучения, адаптированная образовательная программа, модели инклюзивного обучения, внедрение инклюзивного обучения.

Nazarova N.M. The Montessori pedagogy: from Edouard Seguin to inclusive education

The article presents the process of interacting development of the most important ideas of special pedagogy and reform pedagogy in the example of the Montessori pedagogy. He provided a qualitatively new level of development pedagogy - pedagogy inclusive education. These include: individual and personal approach to child dependency intellectual development from activation of sensory and motor areas, important activity and the activity of the child in the learning process. The following shows the development of their pedagogical E. SEGUIN in teaching the concept of Maria Montessori. She developed his ideas in relation to the normal children, who constitute today Montessori pedagogy. Special pedagogy in the process of its development was also based on the most important pedagogical ideas E. SEGUIN, complement them with new scientific knowledge and concepts. From the standpoint of modern science reform pedagogy, including Montessori pedagogy, developed in the mainstream ideas of constructivism. At these positions develop and inclusive education. Truest implementation of inclusive education are analyzed. The author comes to the conclusion that the Soviet school and pedagogy, teacher education in the twentieth century have missed an important stage in its development. This use of the ideas of progressive pedagogy, Montessori pedagogy in the process of long-term development of pedagogy and education. Preconditions for the successful development of inclusive education was not established. The author believes that the success of development of inclusive education abroad is the result of the development of reform pedagogy in the twentieth century.

Keywords: special education, reform pedagogy, inclusive education, constructivism, teaching ideas Edouard Séguin, ideas of Montessori education, the principles of inclusive education, adapted educational program, the model of inclusive education, inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2014

Статтю прийнято до друку 15.11.2014

УДК: 376-056.36

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Нацевич Є. П.

Сенсомоторний розвиток забезпечує передумови для формування психічних функцій, які відіграють важливу роль у подальшому навчанні. Спрямований він на розвиток зорового, слухового, тактильно-рухового, нюхового, шкірно-м'язового, дотикового, смакового. Формування сприйняття відбувається на основі відчуттів різної модальності. Відображення предметів, явищ з'являється в результаті впливу фізичних подразників на рецептори органів сприйняття. Виникають відчуття якоїсь однієї модальності, потім вони об'єднуються в цілісний образ. Наприклад, формування образу дитячої книжки починається з тактильних відчуттів: фактури паперу, маси, теплоти чи прохолоди. Далі образ доповнюється зоровими образами (наявність і розміщення тексту та ілюстрацій, їх забарвлення, яскравість). Структура образу може доповнюватись відчуттями запаху (паперу, друкарської фарби), звуку (шелесту при перегортанні сторінок). Так поетапно конструюється, моделюється образ предмета, чи об'єкта, явища дійсності.

Сприйняття відбувається в результаті безпосереднього активного контакту з навколишнім світом. У якості основного сенсомоторного механізму виступає рефлексорне кільце. Вперше це поняття і термін використали радянський нейро-і психофізіолог М. О. Бернштейн (1896-1966) і радянський фізіолог П. К. Анохін (1898-1974) для уточнення терміну «рефлексорна дуга». Рефлексорне кільце - це сукупність структур нервової системи, що беруть участь у здійсненні рефлексу і передачі інформації про характер і силу рефлексорної дії в