

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Факультет дошкольного образования
Кафедра методик дошкольного образования

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
МАРИИ МОНТЕССОРИ
Дипломная работа

Исполнитель:

студентка 420 группы заочной
формы получения образования
Анникова Елена Владимировна

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор
Старжинская Наталья Степановна

Допущена к защите
протокол № _____ заседания кафедры
от _____
Зав. кафедрой _____ Д. Н. Дубинина

Минск 2013

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы методики развития речи и обучения грамоте в педагогической системе М. Монтессори	
1.1. Становление Монтессори-педагогике в Беларуси.....	7
1.2. Взгляды М. Монтессори на развитие речи детей.....	12
1.3. Методика обучения письму и чтению в системе М. Монтессори	20
Глава 2. Реализация педагогических взглядов М. Монтессори на обучение детей родному языку в современном детском саду	
2.1 Использование методики М. Монтессори в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....	33
2.2 Опыт работы дошкольного учреждения по обучению грамоте по М. Монтессори.....	38
2.3 Рекомендации по внедрению методов М. Монтессори в систему работы учреждения дошкольного образования.....	48
Заключение.....	52
Литература.....	54
Приложение.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В поиске реальных альтернатив построения воспитательно-образовательной практики педагогика всё чаще обращается к уникальному опыту педагогической системы Марии Монтессори (1870-1952). М. Монтессори создала теорию, которая по подходу к ребенку является антропоцентрической, по уровню применения – общепедагогической, по характеру содержания – воспитательной, а также общеобразовательной, светской, гуманистической, по организационным формам – альтернативной (по классификации Г.К. Селевко).

Концептуальными идеями педагогики М. Монтессори являются: идея предоставления ребёнку условий для свободного саморазвития; создания подготовленной дидактической среды; совместного обучения детей с различным уровнем развития; особого места и роли педагога в учебно-воспитательном процессе. Каждая из данных идей качественно специфична, при этом использование конкретной идеи осуществляется в контексте реализации остальных. Технологической основой реализации идей педагогики М. Монтессори в образовательных учреждениях является особая форма организации учебно-познавательной деятельности – свободная работа в подготовленной дидактической среде. При этом ведущей особенностью теории М. Монтессори является ее наднациональный характер, проявляющийся в признании единства международного педагогического пространства (что позволяет использовать авторский метод в условиях различных стран, сохраняя их национальные, социальные и религиозные традиции, при этом, не теряя его собственной идентичности).

Эффективность концепции итальянского педагога подтверждена многолетней мировой практикой её использования в работе с дошкольниками и школьниками, а также детьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Система М. Монтессори получила признание и широкое распространение во многих странах – Голландии, Германии, Франции, Италии, Испании, США, России, Австралии и других.

В отечественной педагогике первую масштабную и глубокую попытку реализовать систему М. Монтессори предприняла Ю.И. Фаусек (1863-1943). Её результативный опыт реализации системы М. Монтессори как опыт культурного заимствования зарубежной педагогической системы имеет большое значение для последователей. [34].

Попытки отечественных педагогов-практиков использовать педагогику М. Монтессори в детских садах и школах дополнительно стимулировали проведение исследований в этой области: со второй половины 90-х годов XX

века в отечественной психолого-педагогической литературе стали появляться работы, посвященные теоретическому осмыслению основных принципов данной педагогики применительно к современным условиям, определению психологических и дидактико-методических особенностей реализации ее концепции и выработке рекомендаций.

Ряд современных исследований по педагогике М. Монтессори посвящен изучению её теоретико-методологических основ. Так, И.Н. Дичковской разработана проблема индивидуализации воспитания; Н.А. Каргапольцева раскрывает проблему социализации личности в Монтессори-образовании. К.Е. Сумнительным в целостном виде представлена теория «космического воспитания» и обоснованы пути её реализации в современных условиях [9; 29]. Получили также освещение вопросы эволюционного развития педагогики М. Монтессори. Так, Е.В.Иванов исследовал подходы к реализации идей свободного воспитания в Западной Европе первой трети XX века. И.И.Дьяченко проведён обстоятельный исторический анализ исследовательских подходов к педагогике М. Монтессори в отечественном образовании [11].

Вопросы методики организации обучения на основе идей М. Монтессори раскрываются в исследованиях Г.В. Брыжинской, Л.Г. Бородаевой, М.Н. Якимовой Г.А. Любиной и др. Так, Г.В. Брыжинской дано научное обоснование педагогической технологии математической подготовки детей с интеллектуальным недоразвитием; Е.В. Малейченко предложена технология формирования нравственной культуры личности средствами фольклорно-дидактической среды [8]. Вопросы профессиональной подготовки Монтессори-педагогов дошкольного образования получили освещение в работе М.Н. Якимовой и Л.Г. Бородаевой [6; 40].

Интерпретация педагогической системы Монтессори в отечественной педагогике осуществляется в логической цепочке «от общего к частному» с учетом культурных и образовательных особенностей [19]. Наиболее распространено частичное использование данного метода (его элементы – как часть занятия, определенный дидактический материал, идеи и принципы).

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что объектом изучения большинства исследований по педагогике Монтессори является дошкольное воспитание [2; 4; 11; 13;]. Апробирование педагогики М. Монтессори в дошкольных учреждениях Республики Беларусь началось с 90-х годов и законодательно закреплено с 1999 года. Согласно приказу Министерства образования РБ от 06.09.1999 г.

за № 567 «О проведении экспериментальной работы в средних общеобразовательных учебных заведениях в 1999-2000 учебном году» были открыты дошкольные группы в рамках эксперимента по адаптации педагогической технологии М. Монтессори к условиям массовых дошкольных учреждений.

В настоящее время возможность использования адаптированной к условиям Беларуси Монтессори-педагогике в практике работы дошкольных учреждений не вызывает сомнений. Педагоги дошкольных учреждений выстраивают процесс развития и обучения дошкольников на основе использования развивающей предметно-пространственной среды с обязательным минимумом дидактических Монтессори-материалов.

Развитие речи детей – одна из важнейших и труднейших задач для любого дошкольного учреждения. Не случайно еще со времен К.Д. Ушинского речевое воспитание считалось в отечественной педагогике приоритетным направлением и основой воспитательно-образовательного процесса.

В наше время речь рассматривается как «узел», в котором сходятся важнейшие линии психического развития ребенка: его мышления, воображения, памяти, эмоций. [32].

Исследования психологов, педагогов и лингвистов заложили основу для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников (Л.С. Выготский, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.А. Пешковский, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.). Речевое развитие ребенка может осуществляться как непосредственно в повседневной жизни, так и в рамках специально организованной деятельности. Кроме того, развитию речи способствуют занятия, направленные на познание окружающего мира, на ознакомление ребенка с художественной литературой и на усвоение основ грамоты.

Педагогика М. Монтессори нацеливает педагогов, прежде всего, на развитие личности ребенка, а роль родного языка, речи в развитии личности переоценить невозможно. Осваивая родной язык, ребенок начинает осознанно воспринимать окружающий мир и себя, учится размышлять, анализировать, обобщать, думать и проникает в духовную жизнь своего народа, приобщается к его духовным ценностям. Также, согласно М. Монтессори, в возрасте 3-6 лет ребенок является «строителем самого себя» [17]. Именно на это время выпадают периоды максимальной интенсивности сензитивных периодов в его развитии – в том числе, и речевого.

В связи с этим актуальным является определение особенностей использования методики М. Монтессори в сфере речевого развития детей. Из всего спектра речевого развития дошкольников в данном исследовании мы остановились на процессах развития речи и обучения грамоте с использованием педагогической системы М. Монтессори.

Цель исследования – выявить условия и особенности использования методов М. Монтессори в процессе развития речи и обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации цели поставлены следующие **задачи**:

1. Определить этапы становления Монтессори-педагогике в Беларуси.
2. Выявить особенности методики развития речи и обучения грамоте в системе М. Монтессори.
3. Раскрыть особенности реализации идей М. Монтессори в области развития речи и обучения грамоте в современных учреждениях дошкольного образования.
4. Экспериментально выявить эффективность применения элементов системы М. Монтессори для развития речи и обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс развития речи и обучения грамоте детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности использования элементов системы М. Монтессори для развития речи и обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

Методологическую основу исследования составили:

- теоретические положения о закономерностях речевого развития дошкольников (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М. Монтессори, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.);

- теории развития личности в различных видах деятельности (Г. С. Батищев, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.);

В ходе исследования применялись следующие **методы**:

- теоретические методы: анализ научной и учебно-методической литературы;
- эмпирические: наблюдение, беседа;
- экспериментальные: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

1.1 Становление Монтессори-педагогике в Беларуси

Широкую известность и распространение система Марии Монтессори получает в России и Беларуси после издания в 1913 году русского перевода основного труда М. Монтессори «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребёнка». Идеи, изложенные в книге, буквально захватили души отечественных педагогов. Некоторые из них едут в Италию (Ю.И. Фаусек, Е.И. Тихеева, Н.Д. Лубенец и др.), непосредственно знакомятся с практикой Домов ребёнка, с дидактическими материалами, применяемыми в них. Метод М. Монтессори, ее практический опыт обсуждаются на различных педагогических конференциях, издаются книги с оценками её метода, создаются и практические детские сады по её методике в России.

Последовательность этапов становления Монтессори-педагогике в нашей стране хронологически соотносится с периодизацией развития данной педагогической системы в России. А.С. Никольская выделяет следующие основные этапы в процессе адаптации педагогической системы М. Монтессори в отечественном образовании:

1. 1912-1930 гг. – период теоретического осмысления метода М. Монтессори в контексте реформаторской педагогики. Система Монтессори воспринимается как нечто новое, революционное, издаются труды педагога, её метод применяется в практике, осуществляется подготовка педагогов по её методу (так называемых «монтессориевок») и др. [22].

2. 1930-1991 гг. – скрытый или «латентный» (М.Г. Сорокова) период, характеризующийся запретом системы М. Монтессори и отрицанием возможной альтернативы единственно принятой в советской педагогике теории [26]. С начала 1930-х годов в педагогике наблюдается отказ от теории свободного воспитания, от педологии как «лженауки», и система М. Монтессори подвергается резкой критике как реакционная, оторванная от жизни, уводящая детей в мир искусственного дидактического материала и т.п. В программных документах детских дошкольных учреждений нашли отражение лишь немногие элементы рассматриваемой теории. В 40-е годы отношение к теории М. Монтессори оставалось негативным: цели ее воспитания оставались чуждыми идеалам советского общества.

Повторное обращение к педагогике М. Монтессори и частичное её возвращение имеет место в 1950-1960-е годы в связи с разработкой проблемы сенсорного воспитания как предосновы умственного воспитания. В трудах А.П. Усовой, Н.Н. Поддьякова, Н.П. Сакулиной, Р.И. Жуковской, В.Г. Нечаевой и других теоретиков этого периода подчёркивается необходимость использования методов Монтессори в разных направлениях педагогического процесса в детском саду и в подготовке педагогов, способных применить её положения в отечественной практике [31].

3. *1991-нач. XXI-го ст.* – период с явно выраженной ретроинновационной направленностью по отношению к Монтессори-педагогике [22]. На рубеже 1990-х годов с распадом Советского государства и обретением Республикой Беларусь независимости, построением новой государственности происходят коренные изменения в области общественно-экономического развития страны и в связи с этим – реформирование всей системы народного образования, в том числе и общественного дошкольного воспитания. В соответствии с новыми законодательными документами создаются новые типы дошкольных учреждений, разрабатываются новые формы и программы образовательной работы, направленные на становление национальной системы воспитания детей. Всё это приводит к ломке прежних стереотипов, поиску новых форм работы, создающих возможность свободного развития детей, личностно-ориентированного подхода к их возрастным и индивидуальным особенностям. В этих новых условиях в системе образования и дошкольного воспитания возрождается и применяется в практике Монтессори-педагогика.

Взгляды отечественных последователей научного творчества М. Монтессори в значительной степени зависели от политических, экономических и социальных условий. Круг проблем, поднимаемых исследователями, также был обусловлен исторической ситуацией в стране. По мнению И.И. Дьяченко, рост интереса к методу итальянского педагога был исторически обусловлен: деятельностью Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, была подготовлена почва для принятия педоцентристских идей М.Монтессори. Так, критерии оценочного отношения к теории М. Монтессори в дореволюционный период группировались вокруг двух методологических проблем: соответствие (несоответствие) содержания воспитательно-образовательной работы возрастным особенностям ребенка дошкольного возраста и реализация декларируемых целей, задач, принципов с помощью материалов, форм и способов работы с ними. В дореволюционной России основными рассматриваемыми проблемами были: проблемы научности педагогики М. Монтессори; сенсорного воспитания,

использования дидактического материала в развитии интеллекта; игры; особой роли педагога; самовоспитания и самообучения; академического обучения; развития творчества и воображения; воспитательного значения природы и ручного труда и др. [13].

Характеризуя отношение к теории М. Монтессори и оценок её системы в Беларуси, необходимо отметить, что в белорусской дошкольной педагогике в период распространения Монтессори-педагогике так же, как и в России и в Украине, наблюдается двойственный подход – с одной стороны безусловное признание метода Монтессори, освещение его в печати в позитивном плане (Н.Д. Лубенец, С.Ф. Русова и др.), с другой – критические отзывы и отрицание возможности использования данной методики в практике национального детского сада (Н.Б. Мчелидзе и др.).

Общий принцип Монтессори-педагогике С.Ф. Русова характеризует как правдивый, то есть отвечающий задачам и требованиям воспитания детей в соответствии с их возможностями. Её привлекает в системе М. Монтессори внимательное отношение к детской душе, уважение к ребёнку, к его самостоятельности, отсутствие ненужной помощи (только необходимая помощь), отсутствие лишних слов со стороны окружающих, сдержанное отношение к ребёнку (никаких поцелуев, никакого любования, никакой суеты вокруг ребёнка) и вместе с тем – никаких назиданий, принуждения со стороны взрослых. В организации жизни детей в Домах ребёнка С.Ф.Русова отмечает как положительное то, что дети проводят время в самостоятельных занятиях; материал для занятий разнообразный и расположен так, что дети могут им свободно и самостоятельно пользоваться. Воспитание детей идёт по трём основным направлениям – развитие движений детей, развитие их чувств, сенсорики ребёнка, развитие языка, речи. Всё это создает, по мнению С.Ф.Русовой, атмосферу самовоспитания и самообучения, самостоятельности и самоуважения для детей [5].

В работе «Дошкольное воспитание» С.Ф. Русова говорит о необходимости использования в практике отечественного дошкольного воспитания педагогических систем М. Монтессори, с сожалением отмечая, что в начале XX-го столетия в стране не было отечественных научно разработанных систем, основанных на учёте индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка-дошкольника.

Вместе с тем С.Ф. Русова характеризует и негативные, с её точки зрения, стороны метода М. Монтессори. Это – ограниченный дидактический материал, который даёт детям занятие, работу, но это механическая работа, не вызывающая в детях творчества. Не способствует, по её мнению, рассматриваемый педагогический метод и расширению представлений детей,

познанию окружающего мира, природы. При этом педагог отмечала, что используемые в отечественных детских садах рассказы, беседы, экскурсии дают больше в развитии детей, пробуждают ум, чувство красоты, отсюда выход на самостоятельные наблюдения, свободный рисунок и творчество ребёнка, в целом [5].

Общая оценка метода М. Монтессори, данная Н.Д. Лубенец, отражает и общее её отношение к Монтессори-педагогике. Н.Д. Лубенец отмечала, что труды М. Монтессори составляют эру в истории дошкольного воспитания, окончательно устанавливают необходимость систематического дошкольного воспитания и доказывают, что это важнейшая и благороднейшая задача, требующая высокой интеллигентности и большой души.

Подчеркивая особенности и преимущества метода М. Монтессори, Н.Д. Лубенец поясняла, что они состоят в общей характеристике ребёнка, закономерностей его развития. М. Монтессори, по мнению Н. Лубенец, видит в ребёнке, прежде всего, человека, вверенного природой «попечению матери». Она покончила со всеми старыми лозунгами и формами и прониклась идеей «освобождения ребёнка», необходимостью раскрытия его личности. Монтессори даёт новую трактовку свободы ребёнка. Ребёнок – социальное существо и не может быть освобождён в полной мере от социального окружения. Поэтому метод воспитания, имеющий в основе свободу, каким и является метод Монтессори, должен облегчить ребёнку борьбу с различными препятствиями, то есть воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением уз, ограничивающих его активность.

Н.Д. Лубенец отмечались и такие преимущества метода Монтессори:

- Освобождение ребёнка по методу Монтессори происходит через воспитание в нём самостоятельности. Уже в возрасте 3-х лет ребёнку необходимо обеспечить вступление на путь самостоятельности: учить ходить без посторонней помощи, подниматься и опускаться по лестнице, самостоятельно одеваться и раздеваться, отчётливо произносить слова и выражать свои желания. Это то, что М. Монтессори называет этапами воспитания в духе независимости.

- Воспитание чувств нужно начинать методически с младенческого возраста и продолжать его во всём периоде обучения, который готовит индивида к жизни в обществе. Начинать нужно с привлечения внимания к среде в форме простого любопытства и вести детей к выяснению причин вещей и явлений.

- Н.Д. Лубенец отмечает, что Монтессори несколько недооценивает игру в обычном значении этого слова. Но всё-таки Монтессори не отказывается, в

целом, от игры и в распорядке дня выделяет время для свободных игр, но, как правило с дидактическими материалами, предназначенными для упражнения детей в чувствах. Н.Д. Лубенец характеризует такие упражнения детей, как искусственные и не удовлетворяющие характерной детской способности – воображения. Некоторые игры, как «игры в тишину» Н. Лубенец называет вредными для нервной системы ребёнка [5].

Система подготовки педагога, как отмечает Н.Д. Лубенец, направлена на совершенно иную в отличие от традиционной научную подготовку. Главное назначение педагога наблюдать за детьми, исследовать пробуждение в них духовной жизни. Называя воспитателей руководительницами Монтессори как бы подчёркивает, что они руководят жизнью и душой ребёнка. В этих целях Монтессори установила необходимость специальной подготовки матерей и педагогов к этому трудному делу воспитания.

Н.Д. Лубенец, характеризуя Монтессори-педагогика, рассматривают вопрос о возможности использования метода Монтессори применительно к отечественным детским садам, подчёркивая при этом необходимость адаптирования его к местным условиям, национальным особенностям, традициям воспитания.

Таким образом, оценки метода Марии Монтессори деятелями дошкольной педагогики начала XX-го столетия неоднозначны, в чём-то противоречивы, но в целом они позитивны, охватывают сущностные стороны её педагогики, поэтому и на современном этапе они представляют определённый интерес, так как ход последующего развития отечественного дошкольного образования подтвердил их правомерность.

Педагогическая система М. Монтессори в дошкольных учреждениях Республики Беларусь на законодательном уровне закрепляется с 1999 года. Согласно приказу Министерства образования РБ от 06.09.1999 г. за № 567 «О проведении экспериментальной работы в средних общеобразовательных учебных заведениях в 1999-2000 учебном году» были открыты дошкольные группы в рамках эксперимента по адаптации педагогической технологии М. Монтессори к условиям массовых дошкольных учреждений.

В 2001–2002 учебном году в Минской области было открыто 15 дошкольных групп, в которых осуществлялась работа по апробации Монтессори-педагогики. В 2003–2004 году – 17 групп. В 2004-2005 году – 14 групп.

В настоящее время возможность использования адаптированной к условиям Беларуси Монтессори-педагогики в практике работы дошкольных учреждений не вызывает сомнений. С 2008–2009 года в Минской области функционирует 16 Монтессори-групп. Педагоги дошкольных учреждений

Минского, Борисовского, Вилейского, Пуховичского, Столбцовского, Любанского, Дзержинского и других районов Минской области выстраивают процесс развития и обучения дошкольников на основе использования развивающей предметно-пространственной среды с обязательным минимумом дидактических Монтессори-материалов.

Педагогику М. Монтессори помогают осваивать в Минском областном институте развития образования (МОИРО), где регулярно проходят целевые курсы повышения квалификации с участием преподавателей кафедры дошкольного образования [19].

Таким образом, историко-педагогический контекст рассмотрения становления педагогической системы М. Монтессори в Беларуси позволил выявить сходство в этапности ее адаптации с другими постсоветскими государствами (в частности, с Россией). Своеобразие принятия теории М. Монтессори в отечественной педагогике напрямую связано с определенными периодами, имеющими свою социальную, экономическую и идеологическую специфику.

1.2 Взгляды М. Монтессори на развитие речи детей

Речь представляет собой исторически сложившуюся форму общения людей посредством языка. Являясь главной формой общения, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знаний, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психических процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития. Становление волевых действий начинается с подчинения деятельности предлагаемым инструкциям, выражаемым в словесной форме, позднее регулирующую роль начинает играть внутренняя речь. Речь – необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля за ней, а также выражения эмоций. Именно поэтому проблема речи – одна из важнейших в дошкольной педагогике и психологии.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Становление речи нормально развивающихся детей изучали такие отечественные и зарубежные психологи, как Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, А.Н. Соколов, Ж. Пиаже и др.

Дошкольный возраст характеризуется быстрым увеличением словарного запаса, развитием навыков слухового контроля за собственным произношением, совершенствованием грамматического строя речи, а также

формированием связной речи детей (Е.А. Аркиин, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, М.И. Лисина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.). Сензитивный период развития речи продолжается до 6 лет.

В теоретических трудах М. Монтессори развитию устной речи детей уделяется самое серьезное внимание, а сама речь рассматривается ею как базис социальной жизни: «Речь вызывает то изменение окружающего мира, которое мы называем цивилизацией» [31].

М. Монтессори также указывает, что развитие речи ребенка происходит по определенным законам и что оно связано со множеством факторов – как биологических, так и социальных: с наследственностью, с эмоциональным и материальным благополучием, с предметным и речевым окружением, с национальными традициями воспитания, с особенностями деятельности и общения, с мерой активности, свободы развития малыша.

Методикой М. Монтессори предусмотрено поэтапное приобщение детей к тем материалам, пособиям и видам деятельности, которые развивают сначала сенсорные умения, чтобы затем органично появились речевые.

Самые важные, базовые речевые навыки и умения дети приобретают в «зоне практической жизни», получая опыт самообслуживания вместе с опытом называний вещей, предметов быта и действий с ними. Бытовая разговорная речь – основа всякой речи – усваивается в привлекательной для малышей деятельности при активном общении друг с другом и педагогами.

Бытовая лексика усложняется и обогащается точными понятиями на основе получаемых четких и ясных представлений в «сенсорной зоне». В словарь ребенка входят названия размеров, цветов, форм, сенсорных ощущений. Зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные и др. ощущения получают точные «имена».

Сенсорные материалы опосредованно готовят и к восприятию математики. В «математической зоне» не только формируются, уточняются и обобщаются математические представления, но и происходит пополнение словарного запаса детей названиями чисел, количеств, цифр, отношений, арифметических действий, геометрических свойств плоских фигур и геометрических тел и т. п.

«Зона развития речи, письма и чтения» предоставляет возможность для общения с текстами художественной литературы, для обсуждения прочитанного, его разыгрывания в различных видах театров, что, в свою очередь, способствует развитию связной речи.

Речевому развитию на основе разнообразной деятельности и общения способствуют и те *формы организации детей*, которые М. Монтессори

вводила в практику «Домов ребенка» и которые с тех пор стали классическими. Среди них выделяются следующие:

- ритуалы утренних встреч;
- ритуалы прощаний вечером;
- традиции поздравлений и пожеланий;
- обсуждение интересных событий, необычных явлений;
- чтение, беседы и дискуссии «на линии» (круге);
- «презентации», или трехэтапные индивидуальные уроки;
- «свободная работа», которую каждый может самостоятельно

выбрать и выполнять не только в одиночку, но и вдвоем, втроем [39].

Одной из самых распространенных форм занятий по развитию речи в Монтессори-детских садах является «беседа в кругу» [26]. Дети садятся в круг на стулья и вместе с педагогом обсуждают что-либо. Темы обсуждений могут быть самые разные: жизнь животных и растений в течение года; дни рождения детей; как нужно экипироваться, если едешь кататься на лыжах; как называются различные части человеческого тела; отгадывание загадок; разучивание стихов, песенок, игр. Часто темы возникают из небольших событий, происходящих вокруг ребенка. Мария Монтессори отмечает: «После обращения к детям учительница приглашает их вступить с нею в разговор. Она спрашивает, что они делали накануне, ставя вопросы так, чтобы детям не приходило в голову пересказывать, что делается в семье, а чтобы они сообщали только о своем собственном отношении к родителям. Их спрашивают, научились ли они входить на лестницу, не наследив на ней, кланялись ли встречным знакомым, помогали ли матери в домашних делах, рассказывали ли дома о том, что было выучено в школе, выходили ли на улицу и т.д. Особенно долги бывают беседы по понедельникам, т.е. после праздничных дней. ...Подобные разговоры способствуют развитию речи и приносят воспитательную пользу... Общественные события, случившиеся в доме, особенно касающиеся детей, как, например, крестины, именины, могут служить темой для разговора, причем дети должны сами рассказывать о случившемся» [33].

Общению в процессе совместной деятельности М.Монтессори также придавала большое значение, считая его важным для развития речи воспитанников. Познакомив индивидуально нескольких детей с материалом, воспитатель может организовать групповую игру. Так, отмечает Сорокова М.Г., если попробовать вместе с детьми испечь пирог или печенье, можно увидеть, какую живую дискуссию среди них это вызовет [25]. Предметом разговора в данном случае является выполняемая деятельность.

Расширение словарного запаса ребенка опосредованно происходит на упражнениях в практической жизни, при работе с сенсорными и математическими материалами. Сорокова М.Г. отмечает, что стирая белье и подметая пол, вытирая пыль, ребенок запоминает названия этих видов деятельности, а также необходимых ему предметов. Сенсорный материал знакомит ребенка со свойствами предметов, затем педагог называет эти свойства, а затем закрепляет их названия в ходе занятий. Тем самым впечатления, полученные посредством органов чувств, находят вербальное выражение. В математике ребенок встречается с целым рядом абстрактных терминов: названиями чисел и арифметических действий, геометрическими свойствами плоских фигур и пространственных тел. Таким образом, его словарный запас пополняется разными частями речи: существительными и глаголами, прилагательными, наречиями, числительными.

Обогащение словарного запаса порождает необходимость систематизации полученной ребенком новой информации. Для классификации понятий окружающего мира М. Монтессори предлагает применять наборы карт. В набор входят карты с изображениями различных предметов или живых существ – по одному на карте – и карта для обобщающего понятия, где они нарисованы все вместе. Обобщающие понятия делятся на три большие группы, которые условно называют: растения, животные, человек. К первой группе относятся, например, цветы, фрукты, овощи, хвойные и лиственные деревья. Во вторую группу входят дикие и домашние животные, рыбы, птицы, динозавры. Третью группу образуют понятия, относящиеся к жизнедеятельности человека, например: одежда, обувь, электрические бытовые приборы, транспорт, части тела, канцелярские принадлежности. Наборы карт для понятий каждой из трех групп изготавливают соответственно с зеленым, красным или желтым кантом. Это облегчает ориентацию как ребенка, так и педагога.

Суть методики предъявления материала состоит в том, что перед ребенком кладут карты одну за другой и просят сказать, что на них нарисовано. Если какое-либо слово ребенку неизвестно, соответствующую карту откладывают в сторону, но так, чтобы и ребенок, и воспитатель ее видели. С отложенными картами позже проводят трехступенчатый урок запоминания новых слов. Под конец занятия ребенку показывают карту для обобщающего понятия и называют это понятие. Ее кладут над всеми остальными картами, как бы символизируя этим иерархию понятий.

В большинстве случаев в методике М. Монтессори обогащение словаря осуществляется в ходе так называемых *трехступенчатых уроков* [26]. Данный вид уроков состоит из 3 этапов, или ступеней.

На первой ступени педагог говорит ребенку названия предметов, свойств или количеств: «Это – ...». Воспитатель повторяет термины несколько раз, вовлекая в работу, если возможно, не только слуховое, но и зрительное, тактильное, стереогностическое восприятие ребенка, его мускульную память. Например, при запоминании названий геометрических тел педагог показывает, как их ошупывают со всех сторон обеими руками, дает их поочередно ребенку, чтобы тот повторил действия воспитателя, и называет их: «Это – шар. Это – куб. Это – конус». Для знакомства с названиями цветов педагог говорит, указывая на соответствующую табличку: «Это – зеленый. Это – белый. Это – лиловый». Если речь идет о количествах, то ребенку дают подержать в руках, ощупать и «взвесить» предметы, представляющие определенные количества, а затем сообщают: «Это единица. Это – десяток. Это – сотня. Это – тысяча».

На второй ступени педагог дает ребенку задания типа: «Дай мне... Покажи мне...». Выполняя задания, ребенок не просто пассивно созерцает предметы, но активно действует с ними. Заданий следует давать достаточно много, чтобы ребенок лучше запомнил новые понятия. Они должны быть также достаточно разнообразными для поддержания интереса ребенка и предоставления ему дополнительной возможности двигательной активности. Применяемые при этом предметы несколько раз перемешивают. Так, в примере с геометрическими телами можно предложить ребенку не только дать или показать то или иное тело, но и попросить его: «Положи, пожалуйста, шар в корзину. Поставь куб себе на колени. Поставь конус на куб. Положи шар на ладонь левой руки» и т.д.

Первая и вторая ступени служат для обогащения пассивного словаря ребенка. *На третьей ступени* новые термины переходят из пассивного словаря в активный. Чтобы способствовать этому, педагог указывает на предмет и задает вопрос, касающийся его названия, какого-либо свойства или же представленного им количества: «Что это? Какой это? Сколько это?» Подобные вопросы рекомендуется повторить в ходе занятия не менее 2 раз для каждого предмета, перемешивая их перед следующим вопросом.

В ходе трехступенчатого урока вводят, как правило, три–четыре новых понятия. Однако, иногда возможны исключения, например, если ребенок испытывает затруднения, количество новых понятий может быть уменьшено до двух. В некоторых случаях количество вводимых терминов можно существенно увеличить, как, например, при запоминании названий чисел от 11 до 19, поскольку в этих названиях легко уловить определенную закономерность.

Необходимо подчеркнуть, что в ходе трехступенчатого урока педагог не дает пространных дополнительных объяснений. Урок должен быть направлен на достижение основной цели – расширения словарного запаса. Понимание же приходит к ребенку в процессе как предшествующей, так и последующей работы с материалом, а также со всей серией взаимосвязанных с ним материалов. Однако это не означает, что давать какие-либо пояснения вообще запрещено, даже если ребенок в них нуждается. М. Монтессори предостерегает только от чрезмерно длинных и излишне подробных или же не являющихся необходимыми разъяснений, а краткие и точные пояснения «по существу дела» могут оказаться весьма полезными и целесообразными [20; 26].

Методику развития речи с использованием дидактического материала «коробочки» Е.А. Хилтунен рассматривает на примере упражнения «Слова в трех коробочках». Целью данного упражнения является пополнение и активизация словаря ребенка. Приведем пример данного упражнения. В коробочках трех цветов лежат маленькие предметы-игрушки. В красной коробочке – фигурки животных, в зеленой – листочки, цветы и плоды растений, а в желтой – предметы, относящиеся к жизни человека. Ребенок вместе со взрослым рассматривает предметы и через трехступенчатый урок М. Монтессори осваивает их названия [38].

1 часть упражнения:

Ребенок приносит и ставит на рабочий стол коробочку и вынимает из нее фигурки по одной. Ставит в ряд. Педагог просит его назвать известные ему предметы. Если попадаются неизвестные, она подсказывает.

2 часть. Трехступенчатый урок:

Педагог ставит перед ребенком два известных ему предмета и один неизвестный. Первая ступень: это..., это..., это... Вторая ступень: дай мне (или покажи)... Ребенок дает или показывает. Третья ступень: кто (или что) это? Он называет предмет словом.

3 часть:

Ребенок уже знает названия игрушек, лежащих в коробочках. Он приносит их на свой стол сразу все и открывает крышки. Предметы вынимаются из коробок и в беспорядке выставляются на стол. Затем ребенок берет игрушки по одной, называет их и раскладывает по коробкам: животных – в красную, растения – в зеленую, все, что относится к жизни человека, – в желтую [38].

Заканчивая работу, малыш закрывает коробочки и относит их на место.

Упражнения такого рода рождают сильнейшие импульсы языкового развития. В дальнейшем в зоне ближайшего развития ребенка они повлияют

на освоение грамматического строя языка и на его смысловые различия. По мнению автора, осваивая данный вид упражнений, ребенок не только пополняет словарный запас, но и косвенно изучает окружающий его предметный мир.

Е.А. Хилтунен отмечает, что расширение запаса слов ребенка может происходить и происходит вполне естественным образом, через повседневную речь взрослых и других детей вокруг него. В этом смысле упражнения с фигурками можно назвать искусственными, оторванными от реальной жизни. Но если учесть, что в дошкольном возрасте ребенок переживает сенситивный период интереса к маленьким вещам, как замечала М. Монтессори и как наблюдали ее последователи, то занятия с малышом, разбирающим маленькие игрушки и при этом не знающим пока их названия, лишь помогут ориентироваться в мире слов. К тому же вид деятельности ребенок выбирает сам и в момент затухания интереса может прервать занятие и убрать материал на место [39].

М. Монтессори в своих исследованиях и практической деятельности уделяла большое внимание и *нарушениям звукопроизношения* у детей. Она также отмечала, что хорошим средством при исправлении дефектов детского произношения являются упражнения с буквами, а также составление слов из подвижного алфавита. Сущность рассматриваемого вопроса подробно изложена в книге Монтессори «Дом ребенка» в главах «Гимнастика губ, зубов и языка» и «Дефекты речи, обусловленные недостатками воспитания».

По мнению итальянского педагога, нарушения речи у детей имеют две причины: органическая, т.е. неправильность или патологические изменения в нервной системе; вторая причина находится в связи с функциональными дефектами, приобретаемыми в период образования языка: маленький ребенок слышит неправильное произношение и, подражая речи взрослых, воспроизводит в своей речи несовершенно воспринятые звуки [36; 39].

Кроме того, взрослые также часто поддерживают физиологические дефекты детского языка, происходящие по причине несложившегося артикуляционного аппарата, устанавливающегося лишь постепенно, «сюсюкают», повторяют неправильное произношение ребенка. Этим развитие ребенка в речевом смысле не только задерживается, но и затрудняется в будущем, т.к. нарушения звукопроизношения у детей старшего возраста гораздо труднее поддаются исправлению и зачастую остаются и у взрослых, хотя и в смягченной форме.

Одной из важных форм работы по развитию речи является *речевая гимнастика*. В Монтессори-группах она выступает как неотъемлемый компонент работы по речевому развитию ребенка дошкольного возраста. С

помощью речевой гимнастики дети учатся правильно дышать, выразительно и чисто говорить. В практике работы в Монтессори-группе речевая гимнастика включает упражнения детей в дыхании, в артикуляции, в соединении слов и т.д. [25].

Развитие фонематического слуха и произношения – цель звуковых игр. Для таких игр подбираются уменьшенные предметы, в названиях которых встречается некоторый звук. Так, например, для игры со звуком «к» можно взять игрушечную корову, карандаш, куб, зеркало, марку, морковь, шарик, лук [33]. В процессе игры нужно услышать этот звук и определить, в начале, в конце или в середине слова он слышится. Звуковые игры должны быть подобраны для всех звуков русского языка. Данные игры способствуют также развитию интеллектуальных способностей детей, необходимых при письме.

Методику подготовки и проведения игр для развития различных сторон речи с использованием дидактического Монтессори-материала подробно описывает в своей книге Е.А. Хилтунен [39].

В детском саду образцом для детей служит педагог, поэтому он должен контролировать свою речь. Роль речи педагога как образца для подражания подчеркивалась в работах основательницы метода неоднократно, а его умение вести наблюдения за ходом индивидуального развития воспитанников и делать соответствующие выводы, приходя в нужное время на помощь ребенку, является обязательным. Методикой М. Монтессори предусмотрено, что в Монтессори-группах говорят главным образом дети. Это не означает, что педагог абсолютно безмолвен. Тем не менее многочисленные и многословные объяснения, по мнению Монтессори, только отвлекают ребенка от работы, мешают ему сосредоточиться на материале или же просто затемняют смысл происходящего. Очень часто вместо подобных объяснений воспитателю достаточно ясно показать ребенку, как работают с материалом. С другой стороны, ребенок впитывает речь из окружающей среды, поэтому ему нужно слышать вокруг себя правильную речь [34].

Таким образом, основным средством общения, а также базисом обучения письму и чтению является устная речь. Расширение словарного запаса и развитие грамматического строя речи ребенка опосредованно происходит в процессе упражнений в практической жизни, при работе с сенсорными материалами, в ходе активного общения детей друг с другом и со взрослыми.

1.3 Методика обучения письму и чтению в системе М. Монтессори

Важной отличительной от традиционной методики особенностью подхода М. Монтессори к обучению детей письменной речи является то, что дети сначала учатся писать, а потом читать. В своих трудах М. Монтессори отмечает: «Опыт научил меня ясно видеть различие между письмом и чтением. Кроме того, он доказал мне, что оба процесса происходят не одновременно. Даже если это противоречит предрассудкам, накопившимся в нашем опыте, письмо все же предшествует чтению» [34, с. 114].

Такое суждение обусловлено тем, что М. Монтессори не считала чтением механическое воспроизведение звуков, соответствующих написанным или напечатанным буквам, если их смысл оставался ребенку неясным. Проверка правильности составленного из букв слова также, по мнению итальянского педагога, не является чтением, так как слово было известно заранее. Утверждается, что ребенок читает только тогда, когда понимает смысл напечатанного слова, заранее его не зная. Иными словами, при чтении ребенок интерпретирует мысли других, в то время как при письме он выражает свои мысли. Последнее справедливо и в случае записи продиктованного слова, так как его нужно сначала услышать и понять смысл, а потом уже написать. Выражение собственных мыслей проще, чем понимание чужих.

Еще одно отличие письма от чтения состоит в том, что при письме задействована также моторика. Дети 3-4 лет находятся в сенситивном периоде развития и совершенствования движений, и овладеть первоначальными моторными навыками, необходимыми при письме, не составляет для них в это время особого труда. Чтение же представляет собой достаточно сложный интеллектуальный процесс. М. Монтессори делает вывод: «Остается сказать, что письмо, как было показано, является фактом, при котором преобладают психомоторные механизмы, в то время как при чтении налицо чистая работа разума» [38].

Другой особенностью методики обучения грамоте М. Монтессори является то, что дети сначала учатся писать прописные буквы, а не печатные. Она считала круговые движения более естественными для детской руки, а именно прописные буквы обладают различными закруглениями. В традиционных школах на рубеже XIX и XX вв. дети учились, исписывая целые страницы палочками. Монтессори решила, что это не является оптимальной техникой обучения детей письму. Наблюдая за детьми, она заметила, что они почти никогда не проводят коротких прямых линий, а чаще всего – это длинные, по-разному искривленные. Написать несколько строк

коротких параллельных палочек – задача, подчас невыполнимая для ребенка. Кроме того, освоив палочки, ребенок испытывает трудности при написании букв, имеющих закругления, а большинство прописных букв закруглены. По этой причине Монтессори в своей методике отказалась от подготовки к письму «традиционным» способом.

Поясняя, почему обучение письму следует начинать именно с упражнений в написании элементов букв, М. Монтессори рассуждает следующим образом: «Мы можем, анализируя алфавитные знаки, находить в них и наклонные и прямые линии, точно так же, как, анализируя человеческую речь, мы можем установить грамматические правила. Но ведь человек говорит независимо от этих правил, почему же нельзя писать независимо от этого анализа и без изучения элементов, составляющих букву. Было бы очень печально, если бы человек начинал говорить только после изучения грамматики» [34, с. 207]. Монтессори решает обучать детей сразу писать буквы, а не их элементы, и в этом состоит третья особенность ее методики.

Монтессори обращает внимание, что перед тем, как ребенок возьмет карандаш в руку и начнет писать, необходимо подготовить руку ребенка к данному виду деятельности. Иходя из этого, М. Монтессори выделяет основные умения, которые человек применяет при письме. Каждое из этих умений можно развивать отдельно – как непосредственно, или прямо, при помощи специально предназначенных для этого дидактических материалов, так и опосредованно, или косвенным образом, во время занятий с материалами, имеющими иную цель. Совокупность приобретенных таким образом навыков позволит ребенку самостоятельно начать писать. Эта концепция представляет собой четвертую особенность методики Монтессори.

Монтессори выделяет две основные группы навыков или умений, необходимых ребенку, чтобы он мог научиться писать: *моторные и интеллектуальные* [34].

К интеллектуальным умениям итальянский педагог относит:

- упорядоченное мышление и логику;
- словарный запас, достаточный для выражения собственных мыслей;
- способность слышать отдельные звуки в слове и, наоборот, синтезировать слово из звуков;
- знание символов, соответствующих звукам, – букв.

Моторные умения включают:

- свободное движение кисти руки;

- способность держать ручку или карандаш тремя пальцами;
- способность координировать глаз и руку и проводить линии без отрыва карандаша от бумаги, не выходя за заданные границы;
- ребенок должен быть в состоянии воспроизвести или изобразить некоторую форму, предпосылкой чего является способность к дифференцированному восприятию внешних воздействий.

Тренировка трех пальцев, которые держат ручку, происходит главным образом на занятиях с сенсорными материалами. Одним из первых сенсорных материалов, предлагаемых трехлетнему ребенку, являются деревянные блоки с цилиндрами-вкладышами. Каждый блок содержит 10 цилиндров, размеры которых изменяются в определенной последовательности. Цилиндры плотно сидят в отверстиях, и вытащить их можно только с помощью небольшой кнопки сверху цилиндра. Имеется еще целый ряд материалов, снабженных маленькими кнопками: деревянные фигуры-вкладыши из «геометрического» и «биологического комодов», разнообразные географические карты-вкладыши. Таким образом, при выполнении упражнений со всеми этими материалами пальцы ребенка тренируются.

Развитию контроля и координации движений служат упражнения в практической жизни. Застегивая пуговицы и завязывая банты, переливая воду, пересыпая зерна или разрезая яблоко, ребенок старается выполнить все действия точно и четко. Предметы для таких сложных видов деятельности, как мытье посуды или чистка обуви, стирка или составление букетов из цветов, раскладывают в порядке их применения, и порядок работы слева направо – в направлении написания слов – становится привычным детям с самого раннего возраста [13; 18; 19].

Развитию подвижности кисти, по мнению М. Монтессори, способствуют упражнения в практической жизни, а также работа с сенсорным материалом. Так, при мытье рук, стола или посуды, при стирке белья кисти рук ребенка делают множество кругообразных движений. Восприятие различия между шершавыми и гладкими частями доски и нахождение пар одинаковых шершавых табличек требует легкого свободного скольжения кончиков пальцев по их поверхности. Обведение рукой или кисточкой фигур из «геометрического» и «биологического комодов», по утверждению М. Монтессори, развивает не только способность кисти свободно двигаться, но и координацию глаза и руки [19; 36].

Последовательница М. Монтессори Ю.И. Фаусек отмечала, что метод обучения грамоте М. Монтессори дает возможность детям не только научиться с легкостью и приятностью писать и читать, но научиться делать

это хорошо. Этому помогают предварительные упражнения, заключающиеся в изучении наждачных букв и рисовании (заштриховывании контурных рисунков), а также в составлении слов из подвижного шрифта. Отмечается, что сенсорные материалы позволяют ребенку развить также определенные умственные способности, необходимые при письме и чтении. Так, например, способность к дифференцированному восприятию звуков и форм развивается с помощью шумящих коробочек, звоночков, «геометрического комода», «биологического комода», конструктивных треугольников и т.д. Сенсорные материалы, по мнению М. Монтессори, способствуют упорядочению впечатлений внешнего мира и созданию «внутреннего порядка» в разуме ребенка. Также, при работе с сенсорными материалами также происходит развитие внимания ребенка, так необходимого при письме [36].

Все вышеперечисленное относится к *опосредованной подготовке ребенка к обучению письму. Непосредственная или прямая подготовка* осуществляется при помощи металлических фигур-вкладышей, звуковых игр, букв из песчаной бумаги и подвижного алфавита.

Металлические фигуры-вкладыши служат для того, чтобы научиться проводить непрерывные линии, оставаясь при этом в заданных границах. Суть упражнений состоит в том, что рамку и фигуру-вкладыш обводят, а получившуюся форму заштриховывают линиями различной конфигурации. «Упражняясь в заполнении отдельной фигуры, ребенок повторяет движения руки, которые были бы необходимы, чтобы заполнить мелкими штрихами десять страниц, причем не уставая, так как ребенок... делает это добровольно и в том направлении, которое ему подходит; он доволен тем, что перед его глазами возникает большая яркая фигура» [19, с. 159-163]. Так постепенно улучшается координация руки при движении карандаша по бумаге. Монтессори рекомендует использовать этот материал и позже, когда ребенок уже начал писать, что способствует выработке красивого почерка.

С помощью такого дидактического материала, как прописные буквы из песчаной бумаги, ребенок знакомится с символами тех звуков, которые он знает. Он учится сопоставлять символу звук и наоборот. Ребенку говорят не название буквы, а именно звук, ей соответствующий. Это не означает, что педагог учит ребенка «неправильно» называть буквы. В действительности, ребенок узнает, как читают букву, что опосредованно готовит его к чтению и полезно для занятий с подвижным алфавитом. На данном этапе обучения это важнее для ребенка, чем знать собственно названия букв, которые он выучит несколько позже.

Во время занятия ребенок видит букву и обводит ее пальцами. «Через это фиксируется соответствующее движение руки и кисти, которые,

следовательно, в состоянии воспроизвести тот знак, который может одновременно наблюдать глаз; так прописной символ запоминается двояким способом: посредством осмотра и прикосновения» [38, с. 28]. Таким образом, в работе с буквами из песчаной бумаги активно участвуют слух, зрение и осязание. Активно задействована также мускульная память. Этот вид памяти хорошо развит у детей. М. Монтессори писала: «Самая прочная и самая хорошая память у совсем маленьких детей – это мускульная память. Детям часто легче всего узнать букву пальцами, чем глазами» [34, с. 206]. Если ребенок научился уверенно обводить букву, в качестве следующего шага он может попробовать писать ее мелом на доске, а затем ручкой в тетради.

Презентацию материала «буквы из песчаной бумаги» рекомендуется проводить также в виде трехступенчатого урока. На первой ступени учитель показывает, как обводят букву, и называет соответствующий ей звук, а ребенок повторяет его действия. Здесь возможны два варианта: сначала обвести букву, а потом ее назвать (от зрительного, тактильного и мускульного впечатления к слуховому) или же делать это одновременно. Второй вариант для некоторых детей является менее предпочтительным, так как произнесение звука, например «а-а-а-а» или «р-р-р-р», мешает им сосредоточиться на движении руки, другим же нравится именно такая форма работы. На второй ступени происходит закрепление ассоциации зрительного, тактильного и мускульного восприятия с произнесенным вслух понятием, в данном случае со звуком, соответствующим букве. Первая и вторая ступени служат формированию пассивного словаря. На третьей ступени ребенку нужно уметь произнести звук, представленный изображенным символом – буквой. Так к возникшей на второй ступени ассоциации присоединяются моторные речевые центры и создается активный словарь.

Рассказывая об истории возникновения букв из песчаной бумаги, М. Монтессори пишет, что сначала ее дети обводили буквы одним указательным пальцем, упражняя при этом движение руки при письме. Позже она обратила внимание на необходимость тренировки держащих ручку пальцев и предложила детям обводить буквы двумя пальцами, а затем и деревянной палочкой, напоминающей перо или карандаш. Иногда дети упражнялись попеременно то с палочкой, то без нее. Это позволило им наряду с запоминанием движения руки при письме быстрее овладеть умением правильно держать ручку [34].

Анализ и синтез звуков в слове рекомендуется проводить с помощью *подвижного алфавита*. Он представляет собой набор букв, из которых ребенок складывает слова. Этой деятельности М. Монтессори дала название «чистой тренировкой свободного от механической работы ума, которому не

препятствует необходимости заниматься письмом во время интересного упражнения» [33, с. 74]. Чтобы составить слово, ребенку нужно ясно произнести его и сопоставить каждому звуку символ. Таким образом он репродуцирует графически слово, которое слышит. Монтессори считала подвижный алфавит также великолепным средством совершенствования правописания, поскольку для исправления ошибки ребенку нужно не переписывать все слово, а лишь убрать одну букву и заменить ее другой. Научившись складывать слова, дети начинают составлять словосочетания и предложения.

«Если бы я, предпринимая мои эксперименты с нормальными детьми, захотела дать название новому способу обучения письму, то даже не зная, какой получится результат, я назвала бы его антропологическим методом; но опыт подсказал мне другое наименование, которое представляется мне более естественным, – метод самопроизвольного письма», – говорит Монтессори, описывая свои приемы обучения письму [36, с. 46]. Так как вся система Монтессори строится на основах антропологии и на глубоком и детальном изучении свободных проявлений ребенка, то и свой метод обучения письму она основывает на наблюдении над человеком, который пишет, на анализе механизмов, участвующих в процессе письма. Таким образом, М. Монтессори принимается во внимание не объект (письмо), а субъект (пишущий человек). Он должен, во-первых, знать (моторно) начертание букв и, во-вторых, уметь справляться с орудием письма (карандашом).

Базой для применения *методики обучения чтению М. Монтессори* является устная речь. Говоря с детьми, давая им точные презентации с новыми для них словами, воспитатель с первого дня прихода ребенка в группу расширяет его словарный запас, помогает почувствовать ребенку красоту точного, правильно выстроенного высказывания. С другой стороны идет подготовка руки ребенка к такому процессу как письмо. Это происходит во время многих сенсорных упражнений, где ребенок берет предметы тремя пальцами, которыми он в последствии будет держать ручку. Потом, штрихуя, малыш тренируется уже с карандашом в руках проводить прямые линии, что также понадобится ему при письме [33; 38].

Важным средством подготовки к чтению путем письма является медленность процесса, при помощи которого ребенок составляет или пишет слово: для того, чтобы составить слово из подвижного алфавита или написать его, требуется гораздо больше времени, чем для его прочтения, и у ребенка в процессе работы есть время подумать над значками (буквами), которые ему

нужны для созидания слова. В этом процессе письмо приучает ребенка механически истолковывать сочетание букв, из которых составлено слово.

По мнению М. Монтессори, письмо как процесс, в котором преобладают психомоторные механизмы, легче, чем чтение, в которое вовлечен интеллект ребенка. В связи с этим Монтессори считает процесс чтения более сложным, чем письмо, и ставит его после научения ребенка письму. Этот парадокс, с точки зрения традиционных методик, объясняется тем, что Монтессори под чтением понимает не простое узнавание букв и умение складывать их в слова, а понимание ребенком смысла прочитанного слова. В этом процессе ребенок интерпретирует чужие мысли, а при письме только выражает свои, что, несомненно, более просто даже для взрослого человека [20; 38].

Чтобы чтение было не механичным, а вполне сознательным, нужно, чтобы ребенок мог понимать значение знаков и ставить правильно ударения, которые делают слова понятными. Такое чтение требует уже чисто умственной работы, настоящей абстракции, на что маленький ребенок еще не способен, в то время как в процессе письма под диктовку он превращает материально звуки в знаки и делает движения – акты, вполне доступные и доставляющие ему удовольствие. По мнению М. Монтессори, умение писать у маленьких детей легко и самопроизвольно; оно аналогично развитию разговорной речи, когда ребенок инстинктом подражания побуждается повторять звуки в ответ на такие же звуки, произносимые другими; такая речь есть моторный перевод слышимых звуков [20]. Чтение же, напротив, кроме моторного перевода, требует еще абстрактной умственной работы, т.е. понимания идей, заключающихся в графических знаках; эта способность приобретает детьми позднее.

Материалы для обучения чтению принято разделять на четыре группы. На материалах первой группы ребенок учится читать. Они, в свою очередь, делятся на три подгруппы: материалы для чтения отдельных слов, последовательности слов и чтения предложений.

Подгруппа материалов для чтения отдельных слов состоит из трех разделов: «Первое, или интуитивное, чтение», «Чтение с предметами из окружающей среды» и «Классификация при чтении» [20,34].

В соответствии с количеством трудностей, которые ребенок встречает при чтении, материалы подразделяются на три серии: «Чтение без трудностей»; «Одна трудность» и «Несколько трудностей при чтении». Для улучшения ориентации учителя и ученика материалы первой серии изготавливают из белой бумаги с розовым кантом, второй – с голубым кантом, третьей просто из белой бумаги. Каждая серия содержит материалы из всех подгрупп, а также, возможно, некоторые дополнительные материалы.

Для совершенствования умения читать имеются еще две серии материалов, структура которых не повторяет структуры три предыдущих серий – розовой, голубой и белой; это слова иностранного происхождения и определения. Слова иностранного происхождения пишут на бумаге с черным кантом. Цвет канта материалов серии «Определения» зависит от того, к какой из трех групп можно условно отнести определяемый термин: к группе «Растения», «Животные» или «Человек». В первом случае это – зеленый, во втором – красный, в третьем – желтый цвет, аналогично картам для расширения словарного запаса и классификации понятий в окружающем мире.

Материалы второй группы служат для того, чтобы ребенок на практике ощутил и воспринял функции всех частей речи, узнал, на какие вопросы они отвечают и какие условные обозначения им соответствуют. Названия частей речи на этом этапе еще не вводятся. Третья группа материалов предназначена для исследования слов, четвертая – для анализа предложений.

Дидактические Монтессори-материалы розовой серии предлагаются ребенку в следующей последовательности. Открывает серию материал «Первое чтение». Он представляет собой набор из пяти – семи уменьшенных предметов, названия которых не содержат трудностей чтения, и небольшие листочки белой бумаги с розовым кантом. Примером такого набора может служить следующий: шар, слон, рыба, бусы, кукла, ручка. Педагог пишет на бумаге названия предметов, ребенок читает их и кладет рядом с соответствующими предметами. Поскольку он нередко угадывает слово по первым двум – трем буквам, такое чтение называют иногда интуитивным.

Чтобы ребенок увидел, как из букв постепенно получаются слова, их сначала записывают в его присутствии. В дальнейшем педагог готовит карточки со словами заранее, и дети упражняются с ними самостоятельно. По мнению автора методики, ребенок должен почувствовать радость от того, что он впервые читает, поэтому нецелесообразно включать в набор более семи предметов, чтобы не вызвать у него чрезмерного напряжения. Лучше составить несколько разных наборов и представлять каждый из них по отдельности. Позже дети могут заниматься с двумя – тремя наборами одновременно.

Если при «Первом чтении» количество предметов было ограничено, то «Чтение с предметами из окружающей среды» дает ребенку более широкие возможности выбора. Педагог пишет на листочках бумаги названия предметов, имеющихся в комнате, — стул, стол, пол, полка, ваза, карандаш; ребенок читает и кладет слово рядом с соответствующим предметом. При

этом ребенок должен найти его среди разнообразной мебели, посуды, дидактических материалов и т.д.

«Классификация при чтении» завершает подгруппу материалов для чтения отдельных слов. Материал представляет собой двойной набор карт: рисунки, слова-подписи к ним на отдельных картах, а также контрольные карты, содержащие точно такие же рисунки вместе с подписями. Принцип подбора рисунков здесь тот же, что и в материале для расширения словарного запаса и классификации понятий окружающего мира: изображения предметов или живых существ, объединенных одним обобщающим понятием, и рисунок, на котором они собраны все вместе, иллюстрирующий это понятие. Например: птицы, грач, павлин, синица, филин, страус, утка, аист.

Методика работы с картами состоит в следующем. На столе раскладывают карты-рисунки, карточки со словами лежат друг под другом отдельно. Ребенок читает слова и кладет их под соответствующими рисунками. Затем берут контрольные карты и проверяют правильность выполнения работы. Воспитателю достаточно ознакомить ребенка только с одним набором карт, с другими наборами он сможет заниматься самостоятельно.

Для дополнительных упражнений рекомендуется изготовить книжечки с картинками и подписями к ним, состоящими из одного слова. Принцип классификации здесь также сохраняется [34; 38].

Потренировавшись в чтении отдельных слов, ребенок переходит к чтению последовательностей слов. С этой целью ему предлагается материал «Задания». Педагог пишет на бумаге задания типа: дай карандаш, нарисуй дом, вытри стол, найди лист бумаги. Знаков препинания и заглавных букв он при этом не употребляет. Ребенок читает и выполняет задания. Подобные задания пишут также на картах, подготовленных заранее. С такими картами дети впоследствии могут работать самостоятельно.

Завершает розовую серию материал «Тетрадь для чтения». На этом материале ребенок учится читать предложения. В тетради имеются сюжетные картинки и подписи к ним, которые состоят из одного предложения и умещаются на одной строчке. Желательно, чтобы все подписи в совокупности составляли связный рассказ. При этом в группе должно быть несколько разных тетрадей для чтения, чтобы интерес детей к этому занятию не пропал.

Если ребенок проработал материалы розовой серии, можно переходить к «чтению с трудностями», т.е. к голубой серии. Таких серий несколько, и

начинать можно практически с любой. Целесообразно начать с тех серий, с помощью которых ребенок учится читать слова с гласными *е, ё, ю, я*.

Рассмотрим подробнее материал голубой серии. Вводный материал рассматриваемой серии представляет собой набор из четырех-пяти уменьшенных предметов, названия которых не содержат трудностей чтения, и один предмет, содержащий трудность в названии (в данном случае это буква «е»), например мел. В материал входят также два ящика с напечатанными на маленьких карточках буквами: с одной стороны, прописная строчная, с другой – заглавная. В одном ящике буквы синие, во втором – красные.

Методика работы с данным материалом заключается в следующем. Сначала педагог пишет на листочках бумаги слова без трудностей, а ребенок, как и при «первом чтении», раскладывает их рядом с соответствующими предметами. Последним записывают слово с трудностью, причем трудную букву выделяют красным цветом. Воспитатель произносит это слово правильно. Затем педагог с помощью двух ящиков разъясняет, как читают подобное сочетание букв. Слово с трудностью выкладывают из синих и красных букв, причем красные буквы используют для визуального выделения трудности чтения. Затем педагог диктует и вместе с ребенком выкладывает еще несколько слов с той же трудностью, например: лес, мех, персик, тарелка и т.д.

После занятий с уменьшенными предметами переходят, как и в случае с розовой серией, к реальным предметам. Педагог записывает названия предметов, окружающих ребенка, выделяя красным цветом буквы, представляющие собой трудность чтения: мел, крем, веник, свечка, тарелка. Ребенок читает их и кладет карточки рядом с соответствующими предметами [4; 20].

Далее рекомендуется проводить работу по обучению чтению с применением таких дидактических материалов, как тетрабочки и карты с трудностями чтения. Тетрабочка содержит слова, трудность в которых по-прежнему выделена красным – по одному слову на странице. Для удобства работы с материалом на титульном листе тетрабочки имеется крупная красная буква «е». На карте также написаны слова с трудностями, но красным выделено трудное место только в первом слове, которое тоже проиллюстрировано картинкой. Методика пользования данными материалами заключается в том, что ребенок читает, учитель слушает. Так осуществляется переход к чтению с трудностями, визуально не выделенными. Во всех остальных материалах текст пишут карандашом или ручкой одного цвета.

«Классификация при чтении» может содержать слова как с трудностью, так и без нее. Одна и та же трудность может также встречаться в слове несколько раз, что усложняет ребенку работу.

Материал «Слова иностранного происхождения» актуален, прежде всего, при изучении иностранных языков.

Если ребенок научился читать предложения, можно перейти к текстам. Для этого существуют интереснейшие серии материалов «Определения». Считается, что наряду с совершенствованием чтения эти материалы передают ребенку новую информацию естественно-научного содержания и способствуют созданию внутреннего порядка в его сознании [34]. Материалы в доступной для ребенка форме рассказывают о структуре предметов, о строении растений и животных. Каждому новому термину дается научное объяснение в виде небольшого текста, состоящего из двух–четырёх предложений. Тексты сопровождаются иллюстрациями.

Перед началом работы с серией «Определения» обращаются к реальному предмету, о структуре которого пойдет речь: цветку, дереву, животному и т.д. Предмет разделяют, если это возможно, на части и рассматривают их по отдельности.

Серия «Определения» состоит из тетради с иллюстрациями и конвертов А и Б. Тетрадь предназначена для расширения словарного запаса. Часть слов ребенку уже знакома, новые понятия вводятся на трехступенчатом уроке.

Конверт А содержит материал, аналогичный «Классификации при чтении»: карты с такими же рисунками, как и в тетради, карточки со словами-названиями предмета и его частей, контрольные карты к ним. Во время презентации ребенку предлагается прочесть слова и сопоставить их рисункам. Коррекция ошибок проводится с помощью контрольных карт.

В конверте Б находятся книжечка с определениями и материалы для упражнений 1, 2 и 3. В книжечке с определениями рекомендуется размещать все те же рисунки, что и в открывающей серию тетради, и тексты к ним. Вводимый термин – название части предмета, о которой идет речь – выделен красным цветом. Ребенок читает текст и рассматривает картинки [34].

Материал для упражнения 1 представляет собой карты с такими же текстами, как и в книжечке с определениями, но без иллюстраций. Термины необходимо выделять красным. Педагог дает ребенку текст, предлагает прочесть его и найти подходящий рисунок в книжечке с определениями. Как только рисунок найден, тексты на карте и в книжечке сравнивают. Так осуществляется контроль ошибок.

Материал для упражнения 2 отличается от материала для упражнения 1 только тем, что в текстах оставлено свободное место для пропущенных

терминов, а сами они написаны на отдельных карточках. Ребенок читает текст и ищет пропущенное понятие. Проверить ошибки можно при помощи одного из двух предшествующих материалов.

Материал для упражнения 3 представляет собой карты из упражнения 1, разрезанные на полосы, из которых ребенок должен снова составить связный текст. Основная задача педагога здесь – показать ребенку систематическую работу с материалом.

Основная цель различных материалов для обучения чтению – это переход от внутреннего прочувствования слов и знаков к их пониманию и буквенному изображению, а затем к постепенному продвижению ребенка к быстрому чтению [6; 38].

От чтения слов, дети переходят к чтению фраз, которые также написаны на карточках. Есть карточки с рукописным и печатным шрифтом; первых больше. Чтение фраз требует логического чтения; здесь уже недостаточно одного механизма речи, как при первоначальном чтении отдельных слов. Чтобы ребенок вполне сознательно мог прочитывать целые предложения, необходимо, чтобы этому акту предшествовало упражнение в составлении фраз из букв подвижного алфавита или письма фраз: чтобы он понимал читаемое, он должен быть в состоянии сам построить фразу, почувствовать логическую связь между словами.

Таким образом, говоря об эффективности методики обучения чтению, М. Монтессори отмечает, что «... в пять лет дети уже могут читать по крайней мере так же хорошо, как дети, окончившие первый класс начальной школы» [20, с. 127].

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1:

Отличительными особенностями методики развития речи и обучения грамоте М. Монтессори являются:

- Развитие сенсомоторики является основным условием развития речи ребёнка.
- Развитие лексико-семантической и грамматической сторон речи необходимо осуществлять, преимущественно, в процессе практической деятельности.
- Применение для развития речи и при обучении грамоте трехступенчатых уроков.
- Предшествование письма чтению. В процессе письма участвуют, главным образом, психомоторные центры, при чтении же происходит более высокая работа, чисто интеллектуального свойства. Письмо в

методе Монтессори служит сильным подспорьем для чтения: оно подготавливает к чтению почти незаметным образом.

- Целенаправленное развитие по отдельности каждого из необходимых для письма навыков. Если это достигнуто, то ребенок спонтанно начинает самостоятельно писать.
- Обучение детей сразу целостному написанию букв, а не их элементов.
- Материал для обучения грамоте условно распределяется на две части: материал для непосредственного обучения письму и материал для чтения. Логика его предъявления ребенку проста: от конкретного, осязаемого – к абстрактному, к символам. Одновременно и всегда соблюдается принцип расширения запаса слов ребенка, а также их классификация и упорядочивание, объединение в группы, анализ и синтез.
- Применение Монтессори-материалов для развития речи и обучения грамоте в отечественных учреждениях образования невозможно без их адаптации, что связано с особенностями русского и белорусского языков.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ М.МОНТЕССОРИ НА ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

2.1 Использование методики М. Монтессори в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

Для успешного обучения ребенка в школе важна последовательная, систематичная работа над всеми психическими функциями задолго до его поступления в школу. Некоторые методики раннего развития предполагают занятия детей, начиная с младенчества. К таковым относится методика Марии Монтессори, основной идеей которой является фраза ребенка, обращенная к взрослому: «Помоги мне сделать это самому!».

В дошкольном учреждении «Ясли-сад № 395» Первомайского района г. Минска" функционируют группы, занятия в которых проводятся с использованием элементов педагогической системы М. Монтессори. В группе есть различные развивающие Монтессори–материалы. Ребенок, погруженный в Монтессори–среду имеет больше возможности самостоятельно выбирать материал, темп работы с ним, партнера для совместной работы, попросить помощь или отказаться от нее. Это способствует развитию активности, самостоятельности, умению принимать решения, умению договариваться с партнером по работе, умению сказать “нет” в нужный момент.

На занятиях в Монтессори -группе дети учатся общению друг с другом, с другими членами коллектива. Конечно, прежде чем учить детей способам общения с другими людьми, воспитатели должны были прежде всего пересмотреть свое отношение к детям не как старшего с младшими, а как равных с равным. Многие педагоги признаются, что это не всегда получалось. Часто педагогам хотелось вмешаться в работу ребенка, если он делал что-то не так, как им казалось. Хотелось вмешаться в спор двух детей, развести своей твердой взрослой рукой спорщиков, но в последний момент педагоги останавливали себя; пусть дети сами разберутся, договорятся между собой. Ведь умению договариваться, не доводить дело до конфликта, находить пути мирного решения спорных ситуаций – этому тоже необходимо учиться.

Главную задачу в развитии речи детей педагоги видят в том, чтобы научить детей использовать все средства языка (мимика, жест, речь и др.) для общения с другими членами коллектива. Помочь детям осмыслить их

речевую практику, чтобы на этой основе пойти вперед в овладении умением общаться. Для этого на занятиях с детьми изучают творчество писателей, поэтов, композиторов, художников.

Изучив отличительные особенности обучения грамоте в Монтессори-педагогике от традиционной педагогики (дети чтением и письмом не одновременно, а поэтапно, причем письмо предшествует чтению; вначале дети овладевают прописными буквами, а затем печатными), педагоги пришли к выводу, что главное условие успешного обучения письму в педагогике Монтессори, как и обучение чтению, – большая подготовительная работа. Она направлена на выработку основных умений:

I. моторных умений:

- * свободное движение кисти руки;
- * способность держать ручку или карандаш;
- * способность координировать глаз и руку, проводить линию, не отрывая карандаш от бумаги, не выходя за заданную границу;
- * способность воспроизвести некоторую форму и т.д.);

II. интеллектуальных умений:

- упорядоченное мышление и логика;
- достаточность словарного запаса для выражения мысли;
- способность слышать отдельные звуки в слове и, наоборот, синтез их; значение букв, символизирующих звуки.

Выработке этих умений, особенно моторных, способствуют такие виды деятельности, как лепка, рисование, аппликация, раскрашивание, пальчиковые игры и т.п. Данные виды деятельности широко используются педагогами как во время занятий, так и во время проведения остальных режимных моментов.

В работе широко используется дифференцированная система материалов по следующим разделам:

- ▶ упражнения в практической жизни;
- ▶ развитие сенсорики;
- ▶ математика;

- ▶ развитие речи;
- ▶ обучение чтению и письму.

Первоначальным, косвенно определяющим все другие этапы развития ребенка, является этап упражнений в практической жизни: мытье рук, застегивание пуговиц, завязывание шнурков, уход за обувью и одеждой и т.д.

Базой обучения чтению и письму, особенно математике, являются сенсорные упражнения (развитие восприятия формирование представления о свойствах предметов окружающего мира: форме, размерах, цвете, положении в пространстве, вкусе, запахе и т.д.; развитие произвольных движений, внимания, мышления; расширение словарного запаса и др.). Осуществляются они с помощью деревянных блоков с цилиндрами-вкладышами, фигур-вкладышей из геометрического материала (геометрический комод), биологического материала (биологический комод), «веж» из разноцветных бусинок («золотой материал»), рамок с лентами, числовых штанг и др. Развитию таких умственных способностей, необходимых при письме и чтении, как дифференцирование звуков и форм, способствуют манипуляции с шумящими коробочками, звоночками, упражнения в тишине и т.п.

Как и упражнения в практической жизни, работа с сенсорным материалом имеет свою специфику: во время показа (презентации) того или иного действия педагог ничего не говорит, а только медленно, поэтапно показывает детям только его ход. Это М. Монтессори обосновывает психофизиологической особенностью ребенка – учиться через копирование.

После того как ребенок освоил сенсорные действия, осуществляется развитие его речи, расширение словарного запаса. Система работы по развитию речи в «молчаливой» педагогике Монтессори имеет свои особенности. Во-первых, практикуются разные формы общения с детьми:

- общение в процессе совместной деятельности через организацию групповых игр;
- беседы в кругу (обсуждение с педагогом разных тем из жизни животных и растений, жизни самих детей, разучивание стихов, песен, отгадывание загадок и т.п.);
- игры в кругу (разыгрывание вместе с педагогом разных жизненных ситуаций, работа с сенсорным и математическим материалом).

Во-вторых, применяются для обогащения активного словаря ребенка специальные, так называемые трехступенчатые уроки:

1-я ступень – педагог называет предметы, их свойства, повторяя несколько раз новые термины (опора на зрительное, тактильное восприятие);

2-я – задания детям типа «Дай мне ...», «Покажи мне ...» (ребенок активно манипулирует предметами, складывая их, ставя один на другой и т.д.);

3-я – новые термины закрепляются через ряд вопросов: Что это? Каков он? Сколько? и т.д.

При работе по развитию речи педагог употребляет как можно больше разных частей речи, не называя их. С детьми составляются маленькие рассказы, осуществляются предметные игры.

Следующий этап обучения грамоте – непосредственная подготовка к письму (оно, в свою очередь, готовит ребенка к чтению) – осуществляется с помощью металлических фигур-вкладышей (развивают умение проводить непрерывные линии в заданных границах), звуковых игр (развивают фонематический слух), букв из песчаной бумаги, гласные и согласные которых разного цвета, подвижного алфавита как набора букв для складывания слов.

Описание используемых в детских садах Монтессори-материалов по развитию речи и обучению грамоте представлено в Приложении А.

Материалы для обучения чтению составляют четыре группы, различаясь по степени трудности:

Материалы для обучения чтению (отдельных слов; последовательности слов; чтения предложений) — первая группа. Учитывая количество трудностей, с которыми сталкивается ребенок в начале обучения чтению, выделены и используются три серии материалов:

- ◆ «Чтение без трудностей» (изготовлены из белой бумаги с розовым кантом);

- ◆ «Одна трудность» (с голубым кантом);

- ◆ «Несколько трудностей» (чисто белая бумага).

Материал и для совершенствования умения читать (вторая группа) делится на две серии:

- слова иностранного происхождения (бумага с черным кантом);
- «Определения», подразделяемые на блоки: «Растения», «Животные», «Человек» (соответственно другие цвета).

Такое цветовое разделение материала, расширяя в целом словарный запас ребенка, не только способствует классификации понятий окружающего мира, но и знакомит с частями речи.

Третью группу составляют материалы для исследования слов, а четвертую – для анализа предложений.

Педагоги ГУО «Ясли-сад № 395» г. Минска в работе по обучению грамоте и развитию речи придерживаются следующих принципов:

Во-первых, это отказ от букваря. Вместо него используются билетки или карточки, на которых пишутся слова (вначале в присутствии ребенка, затем готового вида), которые отражают окружающие ребенка предметы (ребенок должен сам их найти в комнате). В качестве обучающего материала выступают и карточки с рисунками (с текстами), игрушки, а также реальные предметы; используются также контрольные карты для самопроверки выполненной ребенком работы.

Во-вторых, логическому чтению предшествует составление ребенком фраз, подобно тому как письмо предшествует чтению слов.

В-третьих, если чтение должно внушать ребенку понятия, то оно должно быть умственным, т.е. чтением про себя, а не вслух.

И самое главное, развитие речи, раннее обучение чтению и письму должно быть не принудительным, а построено не спонтанном желании ребенка-дошкольника, его интересе.

Итак, основным средством общения, а также базисом обучения письму и чтению является устная речь. Расширение словарного запаса ребенка опосредованно происходит на упражнениях в практической жизни, при работе с сенсорными материалами. В других видах деятельности развивается у ребенка грамматически правильная, связная речь.

2.2 Опыт работы дошкольного учреждения по обучению грамоте по М. Монтессори

Цель экспериментального исследования, которое проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 170» г. Минска, – выявление влияния элементов методики М. Монтессори на уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняло участие 20 старших дошкольников 5-6 лет (10 дошкольников в экспериментальной группе и 10 детей в контрольной группе). Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 170» г. Минска работает по программе дошкольного образования «Пралеска».

Основной **задачей** на констатирующем этапе экспериментального исследования было выявление исходного уровня сформированности качеств речи у детей старшего дошкольного возраста (экспериментальной и контрольной групп): словарного запаса, грамматического строя речи, чистоты звукопроизношения, логичности связного высказывания.

Для изучения особенностей развития речи старших дошкольников использовались несколько адаптированные задания М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной и О.С. Ушаковой. [1;32].

Использование диагностических методик может дать достаточно надёжные и достоверные результаты только при соблюдении следующих условий:

- Все диагностические процедуры должны представлять собой доверительные и доброжелательные отношения между ребёнком и экспериментатором.
- Диагностическое обследование проводится в естественной и привычной для дошкольников форме игры или беседы.
- Недопустимы оценки, порицания или поощрения.
- Результаты диагностического экспериментального обследования должны оставаться только в сфере компетенции диагноста, не сообщаются ребёнку и его родителями.

Диагностика проводилась в виде метода индивидуального констатирующего эксперимента в привычной для детей обстановке в игровой форме. Учитывалось понимание речевых инструкций, состояние внимания, памяти, других психических процессов. Данные констатирующего этапа

исследования тщательно фиксировались в индивидуальных протоколах, анализировались и заносились в сводные таблицы.

В процессе обследования речи общение с детьми в процессе происходило на благоприятном эмоциональном фоне. У каждого ребенка создавалась положительная мотивация выполнения заданий, не фиксировалось внимание на ошибках, поощрялось правильное выполнение заданий и формировалось у него уверенность в возможностях преодоления имеющихся трудностей.

Если у детей при выполнении предлагаемых заданий возникали затруднения, использовались такие виды помощи, как:

- ▶ привлечение внимания ребенка посредством указаний, советов («Не спеши выполнять задание, подумай», «Посмотри внимательно»),
- ▶ использование прямых, наводящих, подсказывающих вопросов,
- ▶ повтор инструкции.

Изучение особенностей развития речи дошкольников состояло из следующих заданий:

Задание 1. Педагог последовательно выкладывает перед ребенком предметные картинки и предлагает назвать предметы, изображенные на картинках.

Инструкция: «Назови то, что нарисовано на картинках» (стол, карандаш, будильник, велосипед, картофель, чемодан, неваляшка, свитер).

Задание 2. Ребенку предлагают сказать, как называется части предмета.

Инструкция: «Скажи, из каких частей состоит машина (стул)».

Задание 3. Педагог предлагает ребенку с опорой на реальный предмет или предметную картинку назвать цвет предмета.

Инструкция: «Скажи, какой мяч (ваза, расческа, листок, крыша и т.д.) по цвету?».

Задание 4. Ребенку предлагается назвать качества реальных предметов или их изображений.

Инструкция: «Скажи, какая елочка по высоте? Какой ковер по форме? Какая ленточка по ширине? и т.д.».

Задание 5. Экспериментатор выкладывает перед ребенком сюжетные картинки и предлагает ответить на вопросы.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Что делает мальчик?» (рисует, раскрашивает, расставляет, убирает, моет, переливает, читает, рассматривает и т.д.).

Задание 6. Дошкольнику предлагают описать яблоко.

Инструкция: «Опиши яблоко» (обобщающее слово, цвет, форма, размер, поверхность, вкусовые качества и т.д.).

Задание 7. Педагог предлагает ребенку воспроизвести достаточно простой по структуре и небольшой по объёму текст знакомой сказки.

Инструкция: «Расскажи сказку “Репка”».

За каждое выполненное задание начислялись баллы:

3 балла – задание выполнено самостоятельно без ошибок;

2 балла – при выполнении задания требовалась помощь со стороны педагога или были допущены единичные ошибки;

1 балл – задание выполнено только с помощью и допущено более 3-х ошибок;

0 баллов – задание не выполнено.

Баллы, начисленные за выполнение каждого задания, суммируются, затем высчитывается общее количество баллов.

На основании обработки полученных данных были выделены 3 уровня развития речи у детей старшего дошкольного возраста:

- высокий – у ребенка наблюдается достаточный словарный запас, грамматический строй речи правильный, установленное звукопроизношение и развитый фонематический слух, словопроизношение слов сложной звуко-слоговой конструкции, произвольность, осознанность построения развернутого монологического высказывания – 19-21 балл;

- средний – у ребенка отмечается достаточный словарный запас, несогласованность грамматического строя речи, нарушения произношения нескольких звуков, невнятное проговаривание слов в потоке речи, нарушения связности высказывания при монологической речи – 11-18 баллов;

- низкий – у ребенка наблюдается недостаточный словарный запас, несогласованность грамматического строя речи, недостаточно сформировано звукопроизношение, нарушения логичности и связности при составлении связного высказывания – 1-10 баллов.

Результаты констатирующего исследования свидетельствуют о том, что исходный уровень развития речи старших дошкольников обеих групп примерно одинаков.

Наглядно результаты констатирующего эксперимента отражены на рисунках 2.1 и 2.2, а также в Приложении Б.

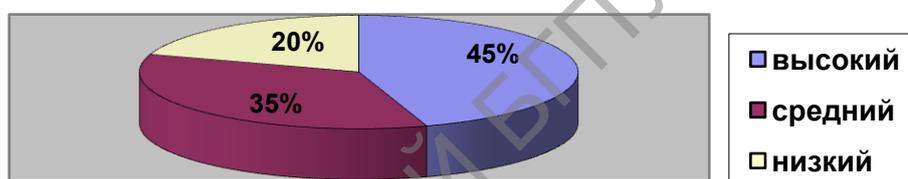


Рис. 2.1 – Уровни развития речи старших дошкольников экспериментальной группы

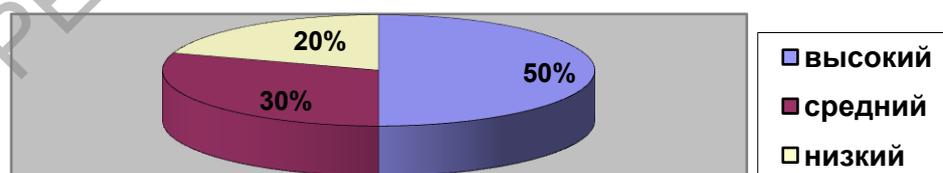


Рис. 2.2 – Уровни развития речи старших дошкольников контрольной группы

Данные, полученные в ходе экспериментального изучения особенностей развития речи у детей старшего дошкольного возраста,

свидетельствуют о том, что высокий уровень развития обнаружен у большинства дошкольников. Так 4 детей из ЭГ, что составляет 45 %, и 5 дошкольников из КГ, что составляет 50 % детей, полностью справились с выполнением предлагаемых заданий. Они не испытывали серьезных трудностей при назывании предметов, признаков и действий, при составлении описания. Для этих ребят характерно умение устанавливать смысловые связи, самостоятельно осуществлять пересказ произведения. При этом дети проявляли интерес к подобному виду заданий.

Средний уровень развития речи характерен для 4 детей из ЭГ, что составляет 35 %, и для 3 детей из КГ, что составляет 30 %. Дошкольники:

* испытывали некоторые затруднения в самостоятельном назывании качеств предмета, совершаемых действий, в связи с чем возникала необходимость в дополнительных вопросах, указаниях и советах;

* допускали ошибки в структуре повествования, но могли их исправить после уточняющих вопросов педагога.

У большинства детей старшего дошкольного возраста отмечались единичные ошибки на употребление словоформ, длительные паузы с поиском нужного слова.

У 2 детей из ЭГ, что составляет 20 %, и у 2 старших дошкольников из КГ, что составляет 20 %, обнаружен низкий уровень развития речи. Особенности речи:

- бедность словаря проявлялась в том, что дети путались в названии некоторых предметов;
- из ряда предложенных действий дошкольники не смогли назвать такие, как рассматривает, переливает;
- нередко они не знали названий оттенков цветов (оранжевый, серый, голубой), а некоторые путали и основные цвета (желтый, зеленый, коричневый);
- при описании предмета дети называли лишь отдельные признаки предмета, нуждались в дополнительных вопросах и подсказках со стороны педагога.
- затруднения чаще всего возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки.
- в пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, пропуски глаголов и т.д.).

Итак, результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что у части детей старшего дошкольного возраста отмечается значительное отставание в развитии речи: бедность словарного запаса, содержательные и смысловые ошибки при описании предмета и пересказе сказки. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию речи старших дошкольников посредством использования элементов системы М. Монтессори.

С целью развития речи детей старшего дошкольного возраста был организован формирующий эксперимент, который проводился в экспериментальной группе.

При проведении занятий по развитию речи и обучению грамоте основными задачами были следующие:

- ✓ уточнение, пополнение, систематизация представлений, знаний, понятий об окружающем мире;
- ✓ закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- ✓ формирование навыков построения связных высказываний;
- ✓ развитие активной речи: овладение лексикой, навыками сочетания и изменения слов при построении предложений, участие в диалоге и беседе;
- ✓ целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устной речи.

Основными принципами организации работы были:

I. Предоставление дошкольнику свободы выбора при работе с материалами.

II. Отсутствие авторитарного, навязчивого (а подчас и грубого) взрослого. Педагог – больше партнер, нежели критик.

III. Свободный выбор позы в работе (при работе с материалами дети могут присесть, отойти-подойти, попрыгать на одной ноге и т.д.).

IV. Учет потребностей дошкольника в активности: в физической, мотивационной, познавательной и т.д. Например, дети могут свободно задать вопрос или что-то сообщить во время занятия. При самостоятельной работе свободно передвигаются по группе. Это даже приветствуется.

V. Охрана зрения и профилактика нарушений осанки.

В процессе организации экспериментальной деятельности была организована образовательно-развивающая среда. Лишь при этом условии каждый ребенок сможет учиться по собственной индивидуальной программе, самостоятельно обучаться при помощи Монтессори-материалов. Чтобы дети могли работать с необходимыми им пособиями, были созданы *основные развивающие зоны*:

- *зона практической жизни*: упражнения готовят к повседневной жизни; материалы подразделяются тематически (забота об окружающей среде и человеке, приобретение навыков культуры гигиены и хороших манер, развитие координации движений);

- *зона сенсорного развития*: материалы, которые закладывают основу для развития интеллекта и чувств. Здесь присутствуют комплексы материалов для упражнений в определении свойств цвета, формы, размера, веса, температуры и так далее (рамки с застежками, розовая башня, коричневая лестница, геометрический комод, ящик с кусочками ткани, коробочки с запахами и другие);

- *зона математического развития*: материалы дают возможность сенсорного опыта общения с абстрактными понятиями, образующими математику, материалы по обучению арифметическим действиям, подсознательному восприятию взаимодействия чисел в работе с конкретными предметами (числовые штанги, числовой материал, шероховатые цифры, геометрические тела, цветные цилиндры и другие);

- *зона «космического» воспитания*: материалы помогают ребенку упорядочить восприятие окружающего мира, закладывают фундамент будущих научных знаний. Объекты живой и неживой природы представлены в широкой гамме от природы родного края до и ближайшего к детям окружения до космических тел и макетов Солнечной системы, созвездий (атлас растений, биологический комод, панно наблюдений «Погода», зоопарк на столе). Здесь же представлены географические материалы, а также материалы для формирования знаний о физическом мире, ориентировки во времени (карты, глобус, атлас, вкладыши материков, измерительные приборы);

- *зона лингвистического развития*: материалы поясняют ребенку особенности родного языка и позволяют ему без особых усилий научиться читать и писать. Материалы на знакомство с очертанием буквы, составление слов из букв, развитие мелкой моторики и координации движений,

необходимых при письме, на расширение и обогащение словарного запаса, выделение элементов общих для всех языков (буквы из шероховатой бумаги, большой подвижный алфавит, прописные буквы; малый подвижный алфавит, печатные буквы и другие).

Основной целью данных зон – умственное развитие. Одной из основных задач умственного воспитания является формирование системы элементарных знаний об окружающих, способствующее обогащению, уточнению и активизации словаря дошкольников.

В зоне лингвистического развития проводятся с детьми дидактические игры, игры-тренинги, тренировочные упражнения (Приложение Б).

В работе по обучению грамоте и развитию речи использовались:

- письмо пальчиком на манке.
- буквы алфавита, вырезанные из наждачной бумаги и наклеенные на гладкие карточки. Упражнения с этими буквами устанавливают зрительно-мускульные образы алфавитных знаков и закрепляют мускульную память движений, необходимых для письма.
- материалы по грамматике («грамматические Коробочки»), где в интересной форме, а главное – в подходящей для самостоятельной работы детей отрабатываются такие грамматические конструкции, как согласование местоимений «мой, моя, моё, мои» с существительными, употребление существительных в родительном падеже множественного числа, легко закрепляются понятия «живое – неживое» и соотнесение с вопросами «Кто? Что?» в зависимости от одушевленности и т.д.
- материал для рисования как подготовка к письму (десять металлических вкладок (круг, квадрат, прямоугольник, ромб, трапеция, равносторонний треугольник, параллелограмм, эллипс, выпуклый треугольник, звездочка), окрашенных в синий цвет, помещенных в красные или коричневые рамки; в центре каждой вкладки пуговка).
- штриховка (научившись рисовать контуры, дети начинают заштриховывать их цветными карандашами. Так они подготавливаются к механизму письма без прямых упражнений в письме).
- подвижный рукописный шрифт (буквы тождественны по форме и величине шершавым буквам; они вырезаны из тонкого картона. Каждую из

них ребенок может взять в руки и переставлять при составлении слов, как ему понадобится).

Примерный конспект занятия представлен в Приложении Г.

По окончании опытного обучения была проведена повторная диагностика уровня развития речи старших дошкольников.

Цель контрольного этапа – выявить уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста после проведенной системы занятий и сравнить исходные и полученные данные, а также сравнить результаты контрольной и экспериментальной группы.

Для обследования дошкольникам было предложено выполнить задания, аналогичные тем, которые были использованы при проведении констатирующего эксперимента.

Результаты наглядно отражены в таблице 2.1, в Приложении Д.

Таблица 2.1 – Динамика уровня развития речи у детей старшего дошкольного возраста, в %

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	45	50	70	50
Средний	40	30	20	30
Низкий	15	20	10	20

Анализируя полученные данные, был сформулирован вывод о том, результаты детей из экспериментальной группы стали лучше.

Большинство детей экспериментальной группы продемонстрировало высокий уровень развития речи – 55%, часть детей показали средний уровень развития речи – 40%, но один ребенок (Оксана К.) по-прежнему остался на низком уровне. У девочки наблюдается проблема в развитии речи в целом. Это обусловлено редким посещением дошкольного учреждения.

Ответы детей старшего дошкольного возраста стали отличаться большей выразительностью. Дошкольники правильно формулируют основную мысль произведения, точно и последовательно пересказывают

сказку, используют в речи различные части речи. Лишь в некоторых случаях дети нуждались в помощи со стороны педагога.

Итак, результаты контрольного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что:

- ♦ возросло число дошкольников, обладающих высоким уровнем развития речи, который характеризуется достаточным запасом существительных, прилагательных, глаголов, обозначающих конкретные предметы, признаки, качества, действия, умением описывать предмет, пересказывать сказку;

- ♦ увеличилось общее число старших дошкольников со средним уровнем развития речи. Словарный запас этих детей характеризуется наличием достаточного количества слов, однако эти слова не всегда правильно используются в речи.

- ♦ снизилось число дошкольников, у которых отсутствует словарный запас беден, ограничен, недостаточно развита способность описания предмета и пересказа знакомого произведения.

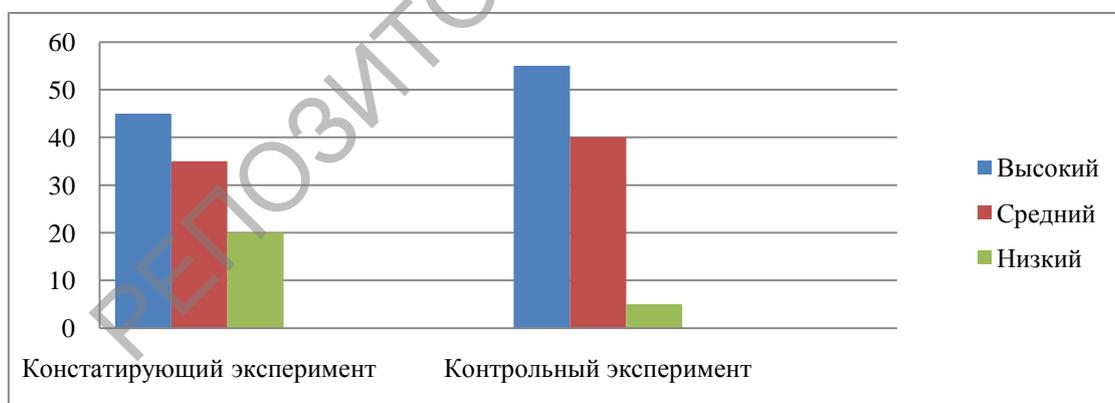


Рисунок 2.3 – Динамика уровней развития речи детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы (%)

В контрольной группе результаты развития речи остались практически без изменений.

На основании анализа результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод об эффективности проведенной работы: увеличилось число

старших дошкольников с высоким и средним уровнем развития речи, сократилось количество детей с низким уровнем развития речи.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень развития речи детей экспериментальной группы повысился существеннее, чем у контрольной группы.

Таким образом, систематическая работа по развитию речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста посредством использования элементов системы М. Монтессори с учётом особенностей речевого и познавательного развития детей помогает добиться ощутимых результатов.

2.3 Рекомендации по внедрению методов М. Монтессори в систему работы учреждения дошкольного образования

Важно не упустить фазу языкового развития, на которой ребенок готов к восприятию письменного языка и чтения. Письмо и чтение стоят близко друг от друга, но все же два различных процесса. Письмо имеет психомоторный характер и предшествует чтению, в основе которого более сложная психическая деятельность ребенка.

Дети сначала учатся писать прописные буквы, а не печатные, как принято в традиционной педагогике. Необходимо обучать детей сразу писать буквы, а не их элементы.

Развитию контроля и координации служат упражнения в практической жизни. Застегивая пуговицы, завязывая банты, переливая воду, пересыпая зерна или разрезая яблоко, ребенок старается выполнить все действия точно и четко. Предметы для таких сложных видов деятельности, как мытье посуды или чистка обуви, стирка или составление букетов из цветов, раскладывают в порядке их применения, и порядок работы слева направо — в направлении написания слов — становится привычным детям с самого раннего возраста.

Упражняясь в заполнении отдельной фигуры, ребенок повторяет движения руки, которые были бы необходимы, чтобы заполнить мелкими штрихами десять страниц, причем, не уставая, так как ребенок делает это добровольно и в том направлении, которые ему подходит: он доволен тем, что перед его глазами возникает большая яркая фигура.

Обучение буквам предлагается вести в три приема:

– Ознакомление с двумя буквами, и обведение их пальцами ребенка, которые направляет рука педагог. С помощью этого приема действуют зрительное, осязательное и мускульное чувство.

– Показ требуемых педагогом карточек с изображением букв. Если ребенок ошибается, занятия с ним прекращаются: он еще не готов к восприятию того, что внушает взрослый.

– Узнавание детьми букв, которые педагог выбирает из азбуки. Подготовленная работа по узнаванию букв закончена. Но чтобы писать буквы, недостаточно только знать их. Поэтому следующий этап – работа над моторикой руки состоит из выполнения упражнений по закрашиванию и штрихованию цветными карандашами фигурок различной формы. Такая работа способствует образованию мускульного механизма, с помощью которого ребенок сможет держать карандаш или ручку и писать ими. Ребенок не чувствует утомления, хотя в ходе этой работы множество тетрадей исписываются палочками. После подобных упражнений мальчики и девочки смогут писать буквы.

Для развития будущего навыка письма нужно давать детям в руки мел, чтоб они рисовали. Сначала один ребенок, а затем и другие начинают пробовать писать буквы, и это занятие становится всеобщим увлечением.

Важным моментом в обучении письму и чтению является оказание помощи слабым. Первая помощь, которую может оказать педагог, – провести вспомогательные линии на доске, чтоб ребенок придерживался определенного размера букв и направления. Вторая помощь заключается в том, чтобы увидеть детей, которые побаиваются писать на доске, и предложить им упражнения для повторения ощущений (вспоминание формы букв из шероховатой бумаги).

Упражнения по обучению чтению начинаются после работы по узнаванию букв с составления слов. Для этого детям предлагаются карточки с гласными и согласными, которые находятся в специальном ящике. Гласные – розового цвета, согласные – голубого. Педагог произносит отчетливо слово, а дети ищут соответствующие буквы. Слово может произноситься несколько раз, пока каждый ребенок не поймет, какие буквы он должен достать из ящичка. Для осознанного понимания слов детям предлагается в одном ящичке взять билетик и прочесть слово, а потом подойти к другому ящичку и взять соответствующую слову игрушку.

Следующая игра по осознанию прочитанного состояла из билетиков, на которых были написаны фразы, заключающие выполнение тех или других действий.

Дети читают билетики и бегут выполнять указанные в них действия. Такая работа по чтению фраз и осознанию их смысла должна предшествовать логическому чтению.

Все подготовительные упражнения составляются для того, чтобы ребенок научился письму и чтению. Но чему обучать вначале – чтению или письму. М. Монтессори считала этот вопрос непринципиальным. Одни дети после подготовительных упражнений начинали писать, другие – читать. Для обучения счету и написанию цифр также используются дидактические материалы в виде брусочков, монет, т. е. те материалы и те же приемы, что при обучению письму и чтению.

В группе важно проводить ежедневные речевые игры и упражнения: провести игры на запоминание, по узнаванию названий предметов, игры-поручения, игры-описания, рассказы о приключениях и т. д.

Действия, которые выполняет взрослый и ребенок, должны оречевляться.

Ребенок должен повторять не только действия, но и те слова, которые обозначают это действие. У детей должно закрепиться понимание того, что за каждым действием или предметом стоит определенное слово.

Для развития речи детей необходимо использовать различные ситуации – на прогулке, в группе.

Нельзя указывать ребенку на его ошибки. Это может сформировать негативное отношение к процессу говорения. Взрослый должен давать правильный образец речи, и самому следить за своей речью.

Совершенно неуместна «подделка» под детский язык, которая нередко тормозит развитие речи. Особенно четко нужно произносить незнакомые, новые для ребенка и длинные слова. Обращаясь непосредственно к ребенку, взрослый побуждает их отвечать, а они имеют возможность внимательно прислушаться к речи педагога.

Очень полезны занятия с использованием картинок. Вначале взрослый называет и показывает предмет, нарисованный на картинке, а затем просит ребенка показать его на картинке. В дальнейшем подбирает простые

картинки типа «мальчик читает книгу», «девочка моет посуду», «дети спят» и просит рассказать, что на них нарисовано. Чтобы помочь ребенку, можно задавать наводящие вопросы. Вопросы по картинке должны быть короткими и ясными.

Следующий этап – занятия с серией картинок, связанных между собой несложным сюжетом. Ребёнку дают 2, 3, 4 картинки и просят разложить их в соответствии с развёртыванием сюжета, а потом составить рассказ. Это задание ребёнку, возможно, будет сложно выполнить. Взрослый несколько раз раскладывает перед ребенком картинки в определенной последовательности. Напоминает ещё и ещё раз название рассказа. Затем помогает составить рассказ, рассматривая при этом по очереди все картинки.

Важно набраться терпения и учить ребёнка, опираясь на характерную для детей склонность к подражанию.

Выводы к главе 2

Во второй главе дипломной работы содержится описание методики организации и проведения экспериментального исследования, в котором принимали участие 20 старших дошкольника ГУО «Ясли-сад № 170» г. Минска. На основании сопоставления результатов выполнения заданий было выделено три уровня развития речи: низкий, средний и высокий.

Далее представлено описание формирующего этапа эксперимента, направленного на развитие речи старших дошкольников посредством использования элементов системы М. Монтессори.

Контрольный этап исследования был проведен по окончании опытного обучения. Анализ результатов повторной диагностики развития речи детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что систематическая работа по развитию речи и обучению грамоте у детей посредством использования элементов системы М. Монтессори помогает добиться ощутимых результатов.

Полученные данные об особенностях развития речи и обучения грамоте старших дошкольников методом М. Монтессори нуждаются в дальнейшей теоретической разработке и практической апробации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речь представляет собой исторически сложившуюся форму общения людей посредством языка. Являясь главной формой общения, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знаний, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психических процессов и всей личности ребёнка. Речь – необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля за ней, а также выражения эмоций. Именно поэтому проблема речи – одна из важнейших в дошкольной педагогике и психологии. Дошкольный возраст характеризуется быстрым увеличением словарного запаса, развитием навыков слухового контроля за собственным произношением, совершенствование грамматического строя речи, а также формирование связной речи детей.

М. Монтессори указывает, что развитие ребёнка происходит по определённым законам и что оно связано со множеством факторов – как биологических так и социальных: с наследственностью, с эмоциональным и материальным благополучием, с предметным и речевым окружением, с национальными традициями воспитания, с особенностями деятельности и общения, с мерой активности, свободы развития малыша.

Отличительными особенностями методики развития речи и обучения грамоте М. Монтессори являются: основным условием развития речи ребёнка является развитие сенсомоторики; развитие сторон речи необходимо осуществлять в практической деятельности; использование трёхступенчатых уроков; предшествование письма чтению; материал для обучения грамоте условно делится на две части (материал для обучения письму и материал для чтения).

В детском саду образцом для детей служит педагог, поэтому он должен контролировать свою речь. Роль речи педагога как образца для подражания подчёркивалась в работах основательницы метода неоднократно, а его умение вести наблюдение за ходом индивидуального развития воспитанников и делать соответствующие выводы, приходя в нужное время на помощь ребёнку, является обязательным. Методикой М. Монтессори предусмотрено, что в Монтессори-группах говорят главным образом дети. Это не означает, что педагог абсолютно безмолвен. Ребёнок впитывает речь из окружающей среды, поэтому ему нужно слышать вокруг себя правильную речь. Таким образом, основным средством общения, а также базисом обучения письму и чтению является устная речь. Расширение словарного запаса и развитие грамматического строя речи ребёнка опосредованно происходит в процессе упражнений в практической жизни, при работе с сенсорными материалами, в ходе активного общения детей друг с другом.

Отличительной особенностью подхода М. Монтессори к обучению детей письменной речи является то, что дети сначала учатся писать, а потом читать; при письме задействована моторика; дети сначала учатся писать прописные буквы, а не печатные; обучение письму следует начинать с написания элементов букв.

Монтессори выделяет две основные группы навыков или умений, необходимых ребёнку, чтобы он мог научиться писать: моторные (свободное движение кисти руки, способность держать ручку тремя пальцами, способность координировать глаз и руку) и интеллектуальные (упорядоченное мышление и логика, словарный запас, знание символов, соответствующих звукам, - букв).

Базой для применения методики обучения чтению М. Монтессори является устная речь. Материалы для обучения чтению делят на четыре группы: 1) материалы, с помощью которых ребёнок учится читать; 2) материалы второй группы служат для того, чтобы ребёнок на практике ощутил и воспринял функции всех частей речи, узнал, на какие вопросы они отвечают и какие условные обозначения им соответствуют; 3) материалы предназначены для исследования слов; 4) материалы используются для анализа предложений. Говоря об эффективности методики обучения чтению, М. Монтессори отмечает, что «... в пять лет дети уже могут читать также хорошо, как дети, окончившие первый класс».

Результаты контрольного эксперимента показывают, что систематическая работа по развитию речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста посредством использования элементов системы М. Монтессори с учётом особенностей речевого и познавательного развития помогает добиваться повышения уровня развития речи детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М. Алексеева. – М.: Изд. центр. «Академия», 2000. – 400с.
2. Андрианова, Н.Н., Евтишина, М. О развитии методики М. Монтессори / Н.Н. Андрианова // Дошкольное воспитание, 1998. – №2.– С. 117–119.
3. Андрианова, Н. О развитии методики М. Монтессори / Н.О. Андрианова // Дошкольное воспитание. 1998. - № 2. - С. 117-119.
4. Бойд, У. Система Монтессори / пер. с англ. Под ред. и с предисл. проф. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1925. – 178с.
5. Борисова, З.Н. Монтессори-педагогика в Украине: взгляд в прошлое и современная оценка / З.Н. Борисова // Веснік Інституту розвитку дитини, 2009. – Випуск 6. – С. 62 – 69.
6. Бородаева, Л.Г. Педагогическая система Марии Монтессори Текст.: учебное пособие / Л.Г. Бородаева. Волгоград: Перемена, 2005. – 115 с.
7. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1966. – 131 с.
8. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев – М.: Детство-Пресс, 1961. –472 с.
9. Дичковская, И.Н. Индивидуализация воспитания в педагогическом наследии М.Монтессори: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Одесса, 1997. – 19 с.
10. Дошкольное Дело. – Петроград: Культ-просвет. Коопер. Т-во «Начатки Знаний», тип. Военная Шт. РККА, 1922. – 165с.
11. Дьяченко, И.И. Педагогическая теория Марии Монтессори в общественном дошкольном воспитании России первой половины XX века: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Мурманск, 2000. – 24 с.
12. Елисеева, М.Б. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста / М.Б. Елисеева // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 12–15.
13. Жидкова, Е. Первые шаги в педагогике М.Монтессори. // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9.
14. Журова, Л. Е. Обучение дошкольников грамоте / Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Л. Н. Невская. М.: Школьная пресса, 2002. - 144 с.
15. Костюк, И. «Гармоническая атмосфера Монтессори» / И. Костюк // Дошкольное воспитание. 2000. – № 11. – С. 47–49.
16. Ласминская, Л.Н. Внедрение Монтессори-педагогики в практику работы дошкольных учреждений Минской области / Ласминская Л.Н. // Монтессори-педагогика в дошкольных учреждениях Минской области/ Управление образования Миноблсполкома, Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования». – Минск: МОИРО, 2009. – 58с.

- 17.Любина, Г.А. Использование элементов Монтессори-педагогике в развитии речи детей в разновозрастной группе. Минск, 1998.- 124 с.
- 18.Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори. – М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. – 270с.
- 19.Монтессори-педагогика в детских садах Беларуси: опыт, проблемы, перспективы / Редкол.: Г.Д. Казакова, Е.Г. Степанова. – Минск: МОИПКиПРРиСО, 2001. – 74с.
- 20.Монтессори-педагогика и программа «Первый шаг» в практике дошкольных учреждений Беларуси / Редкол.: Д.Н. Дубинина и др. – Минск: МОИПКиПРР иСО, 1998. – 118с.
- 21.Монтессори-педагогика в детских садах Беларуси: опыт, проблемы, перспективы / Редкол.: Г.Д. Казакова, Е.Г. Степанова. – Минск: МОИПКиПРРиСО, 2001. – 74с.
- 22.Никольская, А.С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США / А.С. Никольская: Автореф. дисс. докт. пед. наук – М.,2009. – 26с.
- 23.Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М.: Тривола, 1996. - 360 с.
- 24.Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.
- 25.Сорокова, М.Г. Развитие и применение идей М. Монтессори в современном мире / М.Г. Сорокова // Школьные технологии. 2003. - № 6. - С. 74-83.
- 26.Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори / Г.М. Сорокова. – 4-е изд., стереотипное. – М.: Академия, 2007. – 383с.
- 27.Сластенин, В.А. Педагогика и инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. М.: Магистр, 1997. - 223 с.
- 28.Старжинская, Н.С. Обучение грамоте в детском саду. Мн., 2000.
- 29.Сумнительный, К.Е. Теория и практика космического воспитания в педагогической системе М.Монтессори.: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1999. – 22 с.
- 30.Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1972. – 158 с.
- 31.Усова, А.П. Обучение в детском саду. М., 1970. – 143 с.
- 32.Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд. института психотерапии, 2001. – 256с.
- 33.Фаусек, Ю.И. Грамматика у маленьких детей по Монтессори / Ю.И. Фаусек. – Л.; М.: Гос. изд-во, тип. Печатный двор в Лгр., 1928. – 76с.
- 34.Фаусек, Ю.И. Детский сад Монтессори / Ю.И. Фаусек. – М.: Карапуз-Дидактика: Сфера, 2007. – 239с.

35. Фаусек, Ю.И. Школьный материал Монтессори / И.Ю. Фаусек. – Л.; М.: Гос. изд-во, тип. им. Н. Бухарина в Лгр., 1929. – 116с.
36. Фаусек, Ю. И. Обучение грамоте по методу Монтессори // Обруч, 1995. – №6. – С. 11–12.
37. Фаусек, Ю.И. Школьный материал Монтессори / И.Ю. Фаусек. – Л.; М.: Гос. изд-во, тип. им. Н. Бухарина в Лгр., 1929. – 116с.
38. Хилтунен, Е.А. Говорю, пишу, читаю / Е.А. Хилтунен. – М.: ЮНИОН-паблик: Альта-принт, 2005. – 140с.
39. Хилтунен, Е.А. Практическая Монтессори педагогика: книга для педагогов и родителей Текст. / Е.А. Хилтунен. - М.: Юнион-паблик: Альта-Принт, 2005. – 336 с.
40. Якимова, М.Н. Педагогика Марии Монтессори в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2000. – 23 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Материалы для развития речи

Металлические фигуры-вкладыши

Материал: 2 подставки с 5 розовыми металлическими рамками каждая. Сторона рамки длиной 14 см. К рамкам прилагаются следующие вкладыши синего цвета: квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, яйцо, трапеция, пятиугольник, треугольник, квадрат с 4 полукругиями. В середине каждого вкладыша имеется кнопка. Твердая подставка, листы бумаги 14x14 см, разноцветные карандаши.

Прямая цель: интенсивная тренировка тонкой моторики для подготовки к письму. Развитие координации рук и глаз.

Косвенная цель: развитие чувства прекрасного.

Особенности работы с материалом.

Педагог вместе с ребенком готовят рабочее место. На рабочем месте должны быть подставка, бумага 3 цветных карандаша разного цвета, фигура-вкладыш с рамкой. Педагог кладет рамку точно на бумагу так, чтобы это было хорошо видно ребенку. Одной рукой он плотно прижимает рамку к бумаге, а другой рукой в это время обводит вырезанную в рамке фигуру цветным карандашом.

На этом упражнении ребенок учится правильно держать карандаш и целенаправленно проводить линии. Он начинает сверху и обводит контур фигуры против часовой стрелки. Затем он убирает рамку и кладет фигуру-вкладыш точно на изображенную фигуру. Одной рукой он держит фигуру-вкладыш за маленькую кнопку, а другой рукой обводит эту фигуру карандашом другого цвета. При этом он следит, чтобы движение руки было плавным и непрерывным. Фигуру-вкладыш убирают. Изображенную фигуру закрашивают одним из тех карандашей, которыми нарисован на бумаге ее контур. Для этого сверху вниз от одной границы фигуры до другой легко и свободно проводят вертикальные штрихи. Ребенок узнает, какой нажим нужен при проведении линий. Педагог предлагает ребенку сделать упражнение самостоятельно.

Контроль над ошибками: визуальный контроль. Положение граничных линий изображенной фигуры.

Дальнейшие упражнения:

- нарисовать одну за другой несколько фигур. Ребенок узнает, что с помощью геометрических фигур можно рисовать разные красивые узоры;
- фигуры можно полностью закрасить.

Буквы из шершавой бумаги

Материал: буквы из шершавой бумаги и наклеены на деревянные дощечки, гласные буквы – на голубом, согласные – на красном фоне.

Прямая цель: связать форму букв с их звучанием.

Косвенная цель: подготовка к письму.

Особенности работы с материалом.

Педагог выбирает 3 буквы, сильно отличные по форме и звучанию. Предпосылкой для занятий с буквами является умение ребенка слышать и выделять отдельные звуки в целом слове. Средним и указательным пальцами педагог проводит вдоль буквы, имитируя процесс ее написания, и произносит при этом, как она звучит. Одновременно с пальцами движется вся рука. Так разучивают движение, полезное при обучении письму. Он предлагает ребенку сделать то же самое. Затем он говорит слово, которое начинается с этого звука. Он просит ребенка придумать другое слово, начинающееся с того же звука.

Перед введением букв из шершавой бумаги нужно чаще обращать внимание ребенка на те звуки, которые встречаются в его речи, в речи окружающих, в названиях предметов.

Занятие проводится в форме трехступенчатого урока. При этом важно каждый раз снова обводить буквы и произносить звуки.

Контроль над ошибками: различие поверхностей из шершавой бумаги и дерева побуждает ребенка продолжать вести пальцами вдоль буквы. Учитель проверяет правильность произношения букв.

Дальнейшие упражнения:

- обводить буквы. Если они известны, произносить их и складывать в стопку;

- положить буквы на те предметы или раздать их тем детям, в именах которых встречаются такие звуки;

- положить буквы подвижного алфавита на соответствующие буквы из шершавой бумаги. В этом упражнении ребенок сопоставляет форму и размер букв;

- дощечки с буквами лежат лицевой стороной вниз. Ребенок переворачивает одну из дощечек, обводит букву, произносит ее и говорит слово, которое с нее начинается. Затем он кладет ее на прежнее место и перемешивает буквы. К дощечкам подходит другой ребенок;

- такая же игра проводится с буквами, лежащими лицевой стороной вверх. Ребенок обводит букву с закрытыми глазами;

- ребенок выбирает букву. Другие дети ищут слова, в которых встречается эта буква в начале, в конце или в середине слова;

- угадывание названий. Нужно варьировать два предыдущих упражнения. Следует называть слова только из одной сферы, например, названия цветов, зверей, имена людей.

Подвижный алфавит

Материал: 2 ящика, в которых содержится полный алфавит штампованных букв в небольшом количестве экземпляров. Эти буквы соответствуют по размеру буквам из шершавой бумаги. Гласные буквы – голубые, согласные – красные. Ящик, содержащий буквы меньшего размера. Гласные и согласные буквы уже не различаются по цвету. Оба ящика содержат только строчные буквы алфавита.

Цель: представление звуков буквами.

Особенности работы с материалом.

Ящик 1

Упражнение проводится на ковре. Педагог ставит корзину с предметами, названия которых пишутся так, как слышатся: шар, книга, чашка. Ребенок берет предмет, говорит его название и с помощью педагога подбирает подходящие буквы. Количество букв в ящике 1 ограничено, чтобы сократить число слов. Возвращение букв на свои места требует от

ребенка большой концентрации и отнимает много времени. Предмет и составленное слово кладут рядом друг с другом.

В процессе выполнения задания педагог часто повторяет слово и, выделяя голосом очередной звук, помогает ребенку расслышать этот звук и выбрать подходящую букву. Вместо предметов можно позже использовать картинки.

Работа завершается тем, что буквы убирают назад на свои места. При этой работе бывает полезно использовать крышку от ящика. Так появляется возможность продолжить начатую работу на другой день.

Контроль над ошибками: контроль над ошибками не требуется, так как это упражнение не на правописание, а на представление звуков буквами. Поскольку слышится только звук, а не буква, прописные буквы здесь не нужны.

Дальнейшие упражнения:

- повторение предыдущего упражнения с другими предметами или картинками;
- представить буквами самостоятельно выбранное слово.

Ящик 2

Упражнения те же, что и для ящика 1. При помощи большего количества букв можно составить больше слов. Ребенок может также составить предложение, сообщение или маленький рассказ.

Результаты констатирующего экспериментального исследования

Таблица 1 – Особенности развития речи старших дошкольников
из экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента,
в баллах

Имя Ф.	Задания							Общая сумма баллов	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
Илья Б.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Олег Б.	2	2	1	1	2	1	1	10	Н
Рома Г.	2	2	2	2	2	2	2	14	С
Диана Д.	3	3	2	2	2	3	2	17	С
Костя Е.	3	3	3	2	3	2	3	19	В
Настя З.	3	2	3	2	2	2	2	16	С
Рита И.	3	3	3	3	3	3	2	20	В
Оксана К.	2	2	1	1	1	1	1	9	Н
Катя М.	3	3	3	3	3	2	3	20	В
Лена М.	3	3	3	2	3	2	2	18	С

Таблица 2 – Особенности развития речи старших дошкольников из контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента, в баллах

Имя Ф.	Задания							Общая сумма баллов	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
Даша А.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Стас В.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Глеб Д.	3	2	2	2	2	2	2	15	С
Жанна Д.	2	2	1	1	1	1	1	9	Н
Егор Е.	3	3	2	2	2	3	2	17	С
Света Ж.	3	3	3	3	2	2	3	19	В
Никита И.	2	1	1	1	2	1	1	9	Н
Игорь К.	2	2	2	2	2	1	2	13	С
Настя Л.	3	3	3	3	3	2	3	20	В
Даник М.	3	3	3	3	3	2	2	19	В

Дидактические игры, игры-тренинги, тренировочные упражнения

СКЛАДЫ

Цель упражнения:

Буквенный анализ слов. Подготовка к письму и чтению. Соотнесение звука и буквы. Складывание букв на слух.

Материал:

Коробки с подвижным алфавитом, в которых каждая буква лежит в своей ячейке, при этом согласные вырезаны из голубого картона, а – гласные – из красного.

Описание работы:

Ребенок расстилает коврик и приносит на него коробку с подвижным алфавитом. Педагог выкладывает на ковер несколько известных малышу букв и предлагает сложить из них слово «МАМА». При этом он ясно произносит это слово, выделяя сначала первый звук «М», потом звук «А» и т.д. По слуху ребенок кладет на коврик буквы, изображающие эти звуки, складывая слово «МАМА».

ЗВУКИ В КРУГУ

Цель упражнения:

Утончение слуха. Распознавание звуков родного языка. Умение выделить отдельный звук в контексте слова и определить его место в названии предмета.

Материал:

Коробка с маленькими предметами, в названии которых слышится один из звуков. Предметов должно быть по количеству детей в группе. Поднос разделен части.

Описание работы:

Дети сидят в кругу. В центре круга на коврике лежит коробка с предметами и поднос, разделенный на 3 части. Дети по очереди выходят в круг и выбирают в коробке одну из игрушек. Затем по просьбе педагога каждый из детей встает, четко произносит название своей игрушки-предмета и определяет тут же, где он слышит звук, который назвал педагог: в начале, середине или конце слова. Дети одобряют или корректируют услышанный вариант. Можно попросить детей, чтобы они каждый раз поясняли качество звука: мягкий он или твердый. Малыш кладет свой предмет в соответствующую лунку подноса и определяет их место в контексте слова.

В этом упражнении игрушку-предмет можно заменить картинками. Их легче подобрать в любом количестве. Упражнение проводить неоднократно, предлагая детям коробки с различными предметами или картинками.

НАЧАЛО, СЕРЕДИНА, КОНЕЦ

Цель упражнения:

Утончение слуха. Распознавание звуков русского языка, его мелодичного звучания. Умение выделить отдельный звук и определить его место в названии предмета.

Материал:

Коробка с различными маленькими предметами, в названии которых слышится один из звуков. Например, «М». Тогда в коробке лежат машина, медведь, марка, монета, замок, гном. К этому прилагается поднос, разделенный на три части.

Описание работы:

Ребенок берет из коробки один из предметов, называет его вслух и определяет, где он слышит звук «М»: в начале, середине или в конце слова, кладет этот предмет в соответствующее отделение подноса.

КАРТИНКА – СЛОВО

(розовая серия)

Цель упражнения:

Интуитивное чтение, упорядочивание слов языка, сравнение слова и изображения предмета.

Материал:

В конверте лежат карты с картинками таблички со словами к ним, контрольные карты, где слово и картинки объединены. Материал может представлять несколько конвертов, подобранных по темам: цветы одежда, животные. Важно, чтобы слова на табличках были просты для прочтения.

Описание работы:

Ребенок кладет перед собой конверт с картами. Он выкладывает на стол картинки, а затем подбирает к ним таблички со словами. Контрольные карты помогут малышу самостоятельно проверить выполненную работу.

КНИЖКА С КАРТИНКОЙ И СЛОВОМ

(розовая серия)

Цель упражнения:

Интуитивное чтение с попыткой осмысления прочитанного в книге.

Материал:

Книжка, в которой на одной странице нарисован предмет, а на другой словом написано его название. Слова в ней простые, как и во всей серии, и лучше, если собраны в группы: «фрукты», «овощи», «цветы» и т. д.

Описание работы:

Ребенок берет книжку, прочитывает слово на каждой странице и сопоставляет его с картинкой. Он впервые осознает, что читает настоящую книжку, и ему дается это легко.

СЛОВА В ТРЕХ КОРОБОЧКАХ»

Цель упражнения:

Обогатить словарный запас, учить классифицировать предметы и слова, расширить кругозор.

Материал:

Три одинаковые коробочки разных цветов: красного, желтого, зеленого (в красной – маленькие фигурки животных, в зеленой – искусственные растения, в желтой – предметы, связанные с бытом человека).

Описание работы:

1) *Это что? Это кто?* Поставить перед ребенком два известных ему предмета и один неизвестный (в коробочках). Предложить назвать известные предметы и показать, потом показать неизвестный предмет и спросить: «Что (кто) это? На что похоже? Что им делают?».

2) *Сортировка.* Когда ребенок знает названия предметов, лежащих в коробочках, взрослых расставляет в беспорядке предметы, ребенок берет по одной, называет их и раскладывает по коробкам.

КРУГЛЫЙ ГОД

Цель упражнения:

Познакомить с понятием «времена года, учить ориентироваться по цвету, раскладывать в правильном порядке.

Материал:

12 секторов с названиями месяцев, имеющих разные цвета (весенние месяцы – зеленые, летние – красные, осенние – желтые, зимние – голубые).

Описание работы:

Перемешать сектора, предложить ребенку разложить в правильном порядке, спросить, что происходит в какое время года, почему каждому из них соответствует определенный цвет, какие праздники бывают летом или зимой и так далее.

СОЧИНЕНИЕ СЛОВ

Цель:

Расширять словарный запас.

Материал:

Карточки с изображением букв. На каждой – по две буквы, причем одна написана черным карандашом, другая – красным: б - п, г - к, в - ф, у - ю, а - я и так далее.

Описание работы:

Ребенок достает из коробки одну за другой карточки и придумывает слова, начинающихся с букв, которые на них написаны. Например, банка – палка, апельсин – ягода.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Конспект занятия по художественной литературе с элементами методики
Монтессори

«Сказка ложь - да в ней намек...»

Программное содержание:

Учить использовать имеющиеся знания в игре, общении; пробуждать интерес к литературе, расширяющей кругозор, повышающей эрудицию. Закреплять полученные знания из области литературы, языкознания, культуры речи. Прививать стремление познавать новое, развивать смекалку, быстроту реакции. Воспитывать чувство товарищества, дух соревнования.

Оборудование: эмблемы команд, набор разрезных картинок, мечи и зеркальца для подсчета баллов, волшебный сундук, DVD диски со слайдами и с заданиями для капитанов, музыка релаксация. Баллы для богатырей – мечи, а для красавиц – зеркальца складываются в большие фужеры.

Ход занятия:

На доске записано:

Со сказками все дружат-

И сказки дружат с каждым,

Они необходимы,

Как солнышка привет,

Кто любит слушать сказки,

Тому они расскажут,

О том, что может было,

А, может быть, и нет.

I. Организационный момент

Воспитатель: Внимание! Внимание! Наши камеры установлены на поляне в детском саду № 170. Сегодня здесь состоится соревнование знатоков сказок. Нашу передачу смотрят во всех детских садах, а также в сказочных домиках и королевствах. Встречаются команды знатоков: «Богатыри» и «Красавицы»

Ребята, вы умеете фантазировать? Что такое фантазия? (Ответы).

Чем фантазия отличается ото лжи?

Дети: Ложь - это обман, а фантазия - вымысел. Фантазировать - значит выдумывать, воображать себе то, чего в жизни не может быть на самом деле, или наделять то, что реально, самыми невероятными особенностями или способностями.

Воспитатель: О каких героях говорят, что они ложь, но в них намек, добрым молодцам урок?

Дети: О сказочных.

Воспитатель: Давайте мы сегодня нашу встречу с вами посвятим фантазии, образу и сказкам. А для начала...

II. Утренний круг

Для начала встанем в круг.

Сколько радости вокруг?

Мы друг другу улыбнемся

И немножко посмеемся.

Все готовы колдовать –

Можно встречу начинать.

III. Основная часть

Воспитатель: И так, начнем с разминки.

1. Разминка “Думай, голова”. Загадки не простые, а еще могут быть и обманки. Почему, сейчас поймете. (Приложение 1)

1) Не лежалось на окошке, покотился по дорожке. (“Колобок”, народная сказка)

2) Зимой в берлоге видит сон

Лохматый, косолапый ...мишка

3) А дорога далека, а корзинка нелегка,

Сесть бы на пенек, съесть бы пирожок. (“Маша и медведь”, народная сказка)

4) Хвост веером, на голове корона

Нет птицы краше, чем ...павлин

5) Отворили дверь козлята, и ... пропали все куда-то. (“Волк и семеро козлят”, народная сказка)

6) Мышка дом себе нашла, мышка добрая была.

В доме том, в конце концов, стало множество жильцов. (“Теремок”, народная сказка)

Воспитатель: Молодцы, раз вы так хорошо настроены на волну загадок по сказкам, то и второй наш конкурс будет загадочным. Только теперь вы будете набирать очки для своих команд, за каждый правильный ответ по 1 баллу.

2. Маленькие сказочники (на готовом фоне составить сказку) «Три медведя».

«Сказка о рыбаке и рыбке».

3. “Загадки по сказкам”.

Вопросы для 1-й команды:

Лучший друг Вини Пуха? (Пятачок).

Кем стал гадкий утёнок из сказки Г.Х.Андерсена? (Лебедем).

Друг Чебурашки? (Крокодил Гена).

В каком городе жил Незнайка? (В Цветочном городе).

Как звали почтальона из деревни Простоквашино? (Печкин).

Вопросы для 2-й команды:

Весёлый человечек-луковка? (Чиполлино).

Какое лекарство предпочитал Карлсон? (Варенье).

Какой овощ не могли вытащить из земли герои известной народной сказки? (Репку).

Что потеряла Золушка? (Туфельку).

Кого слепили дед с бабой из остатков муки? (Колобка).

Дополнительные вопросы:

1. Какие сказочные герои не существуют в реальности? (Кощей, Баба-Яга, Леший).

2. А какие сказочные образы могли бы существовать в действительности? (Серый волк, Аленушка, Красная Шапочка).

Воспитатель: Молодцы! Вы прекрасно знаете эти сказки. А сейчас мы немного отдохнем

- Пока вам приходилось работать только головой, а сейчас вам нужны будут ваши лица и руки.

IV. Физминутка

Раз, два, три, четыре, пять –

Вы хотите поиграть?

Бывает, без сомнения, разное настроение,

Его я буду называть,

А вы попробуйте мимикой показать:

1) ем лимон; 2) сердитый дедушка; 3) лампочка зажглась, потухла; 4) испугались забияку; 5) получили подарок и удивились; 6) обиделись; 7) умеем лукавить.

Воспитатель: Молодцы, вы прекрасно владеете мимикой!

Подошла к концу разминка...

Постарались все сейчас.

4. Игра “Составь картинку”. Чья команда быстрее соберет “рассыпавшиеся” картинки, получает 1 балл. (каждый ребенок собирает свою картинку). Играет музыка – релаксация Иллюстрации к казахским народным сказкам: « Чудесная шуба», «Грубая благодарность» разрезаны на 4 части, разложены на столе. Ребенок должен выбрать части из своей сказки и собрать картинку. Одна команда проверяет у другой.

5. Час для капитанов. Из какого мультфильма приведены высказывания, и какому герою принадлежат? Если произведение литературное, назвать автора. (На DVD показывается фрагмент из мультфильма)

Воспитатель: Замечательно, вы прекрасно справились и с этим заданием!

6. Дидактическая игра «Волшебный сундучок» (в сундучке DVD диск)

Назови предмет и из какой он сказки (иллюстрации) (Презентация 1)

VI. Физминутка

А теперь пришла пора

Общаться жестами, да-да!

Я вам слово говорю,

В ответ я жестов жду:

- 1) "Иди сюда";
- 2) "Уходи";
- 3) "Здравствуй";
- 4) "До свидания";
- 5) "Тихо";
- 6) "Не балуй";
- 7) "Погоди у меня";
- 8) "Нельзя";
- 9) "Думаю";
- 10) "Здорово";
- 11) "Замечательно",
- 12) "Дразнилка Буратино".

7. Соедини линиями две части, чтобы получилось название сказки (работа на доске индивидуально)

8. Вспомнить полное имя сказочного героя или предмета (слайды на скорость).

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Гуси - ...лебеди | Конек - ...горбунок |
| 2. Ковер - ...самолет | Баба - ...яга |
| 3. Скатерть - ...самобранка | Жар - ...птица |
| 4. Сапоги - ...скороходы | Иванушка - ... дурачок |
| 5. Сивка - ...бурка | Царевна - ... лягушка |

9. Творческая мастерская: домашнее задание

Воспитатель: Ребята, хотите поиграть в игру «Запретное слово»? (да).

Правила такие: Воспитатель рассказывает сказку «Теремок», но предупреждает, что в этой сказке нельзя произносить слов: теремок, мышка,

лягушка, заяц, ежик, лиса, волк, медведь. Их нужно заменить жестами и другими словами. Выбираются дети, которые будут играть героев, им надеваются атрибуты, а остальные дети воспроизводят жесты:

теремок — похлопать 2 раза руками по коленям

мышка — сказать «пик-пик»

лягушка - ква-ква

ежик - шмыгать носом

заяц – попрыгать

лиса – повыбражать

волк - повыть

медведь – идти переваливаясь

Давайте попробуем (идет игра) Поиграли в игру. Молодцы, ребята! Здорово у вас получается!

VII. А теперь подведем итог. Итоги: «Свеча» под музыку и смотря на свет свечи, дети вспоминают все, что делали на занятии.

Воспитатель спрашивает у детей, кто, по их мнению, был лучше. Подсчитываются количество заработанных баллов. Объявляются победители.

Воспитатель: На память о нашем занятии я дарю вам, ребята, талисманчики в виде сказочного домика. У домика есть окошечко, нарисуйте в нём вашего любимого сказочного героя. И он будет жить в вашем домике, и помогать вам!

Результаты контрольного экспериментального исследования

Таблица 3 – Особенности развития речи старших дошкольников из экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента, в баллах

Имя Ф.	Задания							Общая сумма баллов	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
Илья Б.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Олег Б.	3	3	3	3	2	2	3	19	В
Рома Г.	3	3	3	2	2	2	2	17	С
Диана Д.	3	3	3	2	3	3	2	19	В
Костя Е.	3	3	3	3	3	2	3	20	В
Настя З.	3	3	3	2	3	2	2	18	С
Рита И.	3	3	3	3	3	3	2	20	В
Оксана К.	2	2	1	2	1	1	1	10	Н
Катя М.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Лена М.	3	3	3	3	3	3	2	20	В

Таблица 4 – Особенности развития речи старших дошкольников из контрольной группы на этапе контрольного эксперимента, в баллах

Имя Ф.	Задания							Общая сумма баллов	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7		
Даша А.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Стас В.	3	3	3	3	3	3	3	21	В
Глеб Д.	3	2	2	2	3	2	2	16	С
Жанна Д.	2	2	1	1	2	1	1	10	Н
Егор Е.	3	3	3	2	2	3	2	18	С
Света Ж.	3	3	3	3	3	2	3	20	В
Никита И.	2	1	1	2	2	1	1	10	Н
Игорь К.	2	2	2	2	2	2	2	14	С
Настя Л.	3	3	3	3	3	2	3	20	В
Даник М.	3	3	3	3	3	2	3	20	В

РЕЗЮМЕ

Анникова Елена Владимировна

Вопросы развития речи и обучения грамоте в педагогической системе М. Монтессори

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. В первой главе раскрываются теоретические основы проблемы, вторая посвящена экспериментальной деятельности. Количество страниц - 51, таблиц - 1, рисунков – 3, приложений – 5.

Актуальность. Развитие речи детей – одна из важнейших и труднейших задач для любого дошкольного учреждения. Не случайно ещё со времён К. Д. Ушинского речевое воспитание считалось в отечественной педагогике приоритетным направлением и основой воспитательно-образовательного процесса. Педагогика М. Монтессори нацеливает педагогов, прежде всего на развитие личности ребёнка, а роль родного языка, речи в развитии личности переоценить невозможно. В связи с этим актуальным является определение особенностей использования методики М. Монтессори в сфере речевого развития детей.

Цель исследования – выявить условия и особенности использования методов М. Монтессори в процессе развития речи и обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс развития и обучения грамоте детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности использования элементов системы М. Монтессори для развития речи и обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования применялись следующие **методы**: теоретические (анализ научной и учебно-методической литературы); эмпирические (наблюдение, беседа); экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты).

Анализ результатов диагностики развития речи детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что систематическая работа по развитию речи и обучению грамоте у детей посредством использования элементов системы М. Монтессори помогает добиться ощутимых результатов.

SUMMARY

Annikova Elena

Issues of language development and literacy

In Montessori educational system

This thesis consists of an introduction, two chapters, conclusion, list of references and applications. The first chapter reveals the theoretical basis of the problem, the second is devoted to the experimental work. Number of pages - 51 and tables - 1, pictures - 3, applications - 5.

Relevance. The development of children's speech - one of the most important and most difficult tasks for any preschool. It is no accident since the Ushinski verbal education was considered a domestic pedagogy priority and the basis of educational and educational process. Montessori pedagogy aims of teachers, particularly in the development of the child, and the role of the native language, speech, personal development can not be overemphasized. In this regard, relevant is the definition of features to use Montessori methods in the field of language development of children.

The purpose of the study - to identify the conditions and characteristics of the use of Montessori methods in the development of language and literacy of children preschool age.

Object of research - development and literacy in preschool children.

Subject of research - especially the use of elements of Montessori for language development and literacy of children preschool age.

The study used the following methods: theoretical (analysis of scientific and educational materials), empirical (observation, conversation), experimental (stating that generate and control).

Analysis of the diagnostic results of the speech of children preschool age indicates that the systematic development of speech and literacy in children through the use of elements of the Montessori helps to achieve tangible results.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ