|  |  |
| --- | --- |
|  | **Ребенок в педагогической системе Марии Монтессори.**  Содержание.  ВВЕДЕНИЕ.  ГЛАВА 1. Специфика развития ребенка и роль педагога в его Монтессори-педагогике.  1.1.Особенности развития ребенка и его потребности.  1.2.Педагогические принципы системы.  1.3. Роль педагога.  1.4. Основные понятия педагогики Монтессори.  ГЛАВА 2. Влияние подготовительной среды и дидактических материалов на развитие ребенка.  2.1. Организация подготовительной среды.  2.2. Дидактические материалы.  ГЛАВА 3. Монтессори-педагогика в России.  ЗАКЛЮЧЕНИЕ.  Список литературы.  ВВЕДЕНИЕ.  Целью моей работы было показать специфику педагогики Марии Монтессори и место ребенка в этой педагогической системе. Исходя из этого, были поставлены следующие задачи: рассмотреть взгляды Монтессори на особенности развития ребенка, и вытекающие из этих особенностей потребности ребенка, рассмотреть педагогические принципы педагогики Монтессори, показать роль педагога в педагогическом процессе, рассмотреть основные понятия педагогической системы. Во второй главе мною была поставлена следующая задача: рассмотреть влияние педагогической среды и дидактических материалов на развитие ребенка. В третьей главе я рассматривала влияние педагогики Монтессори на детские дошкольные учреждения в нашей стране.  В своей работе я использовала следующую литературу: работы самой Марии Монтессори, и работы, посвященные Монтессори-педагогике таких педагогов как Дичковская И.Н., Пониманская Т.И., Афанасьева Т., Богуславский М.В., Сороков Д.Г., Хилтунен Е., Сумнительный К.Е. Также мной была использована информация с Интернет сайтов, посвященных педагогике Марии Монтессори.  Необходима отметить, что рассмотренная мной в этой работе тема очень актуальна на сегодняшний день. Сегодня педагогика Марии Монтессори переживает пик популярности во всем мире. Тысячи педагогов, признавая педагогическую систему Монтессори уникальной и необычайно эффективной, работает по ее педагогическим принципам. Функционируют тысячи детских дошкольных учреждений по всему миру, основанных на Монтессори-педагогике.  ГЛАВА 1. Специфика развития ребенка и роль педагога в его Монтессори-педагогике.  1.1. Особенности развития ребенка и его потребности.  Мария Монтессори очень большое внимание уделяла развитию ребенка и его потребностям. Она всегда утверждала, что «ребенок наделен великими возможнос¬тями. И если мы действительно стремимся к преображению общества, целью обучения должно стать развитие человеческих спо¬собностей. Исследования последних лет убедитель¬но доказали, что малыши обладают совер¬шенно особой психикой. Это открытие ука¬зывает новый путь в процессе обучения, его новую форму, которая обращена к самой природе человека, до сих пор не принимав¬шейся в расчет. Изучение первых двух лет жизни распах¬нуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психологию, совершенно отличную от психологии взрослого. Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию. Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к приме-рам. Даже поверхностные наблюдения дока¬зывают, что детский разум обладает способно-стью впитывать знания и возможностью само¬обучения» .  Существует некая психическая сила, по¬могающая развитию ребенка. К двум годам малыши умеют различать людей и предме¬ты, окружающие их. Масштаб их созидательной деятельности очень велик – ведь все наши знания приобретены тем малышом, которым каждый из нас был в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся узнавать то, что их окружает, пони¬мать и приспосабливаться к этому окруже¬нию. Равным образом важно, что в тот пери¬од, когда никто не может стать для него учи¬телем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будуще¬го религиозного чувства и особенностей сво¬его национального и социального сознания. К трем годам дети уже закладывают в себе основы человеческой личности и начи¬нают нуждаться в специальной помощи обу¬чающего воспитания. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. К трем годам ребенок формируется как человек, несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана.  Обладая именно таким – неосознанным – типом умственной деятельности, ребенок делает свои удиви¬тельные свершения, начиная с познания ок¬ружающего мира. Ребенок обладает настолько сильной восприимчивостью, что окружающие вещи пробуждают в нем инте¬рес и энтузиазм, которые пронизывают его жизнь. Ребенок ассимилирует впечатления не разумом, но всей своей жизнью. На примере того, как ребенок учится говорить, можно понять какое огромное значение имеет абсорбирующий разум ребенка. Ребенок не запоминает зву¬ки, но впитывает их, а затем безошибочно вос¬производит. Он говорит, следуя сложнейшим правилам и исключениям родного языка, не потому, что выучил его, и не потому, что обла¬дает тренированной памятью. Детская память не удерживает это знание сознательно, однако владение языком становится частью психики ребенка, частью его личности. Без сомнения, мы имеем здесь дело с феноменом, отличным от обычной мнемонической деятельности, – с особой чертой психической индивидуальнос¬ти ребенка. Он обладает абсорбирующей вос¬приимчивостью по отношению ко всему, что находится вокруг него, а адаптация возможна лишь посредством наблюдения и абсорбции окружающей среды. Такая форма деятельнос¬ти свидетельствует о неосознанных способно¬стях, присущих исключительно детям.  М. Монтессори была убеждена в том, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятель-ность, направленная на освоение окружаю¬щего его мира, на вхождение в культуру, со-зданную предшествующими поколениями, одновременно приводила к реализации зало-женного в формирующейся личности потен¬циала, к полноценному физическому и ду-ховному развитию.  Младенческий период имеет созидательный характер. Нельзя ска¬зать, что при появлении на свет малыш обла¬дает хоть какой-то долей разумности, памя¬ти, воли, но он готов расти и развиваться дальше. Поэтому очень важно чтобы ребенок имел возможность удовлетворять свои интересы, проявлять присущую ему от природы активность.  Становление человечес¬кого существа начинается прежде всего с развития разума. Все остальное следует за ходом развития психики, которая формирует отличительные черты личности.  В каждом ребенке имеются скрытые возможности, присущие только его личности.  Некая жизненная сила действует в индивидууме и ведет его по сту¬пеням эволюции, покуда маленькое сущест¬во растет, совершенствуется и преодолевает препятствия на своем пути. Эта жизненная сила – «орме» («horme»). Именно эта жизненная сила эволюции побуждает ребенка к различным действиям, и если малыш развивается нормально, если его активность не наталкивается на препят¬ствия, в нем возникает то, что мы зовем «ра¬достью жизни». То есть ребенок постоянно находится в состоянии восторга и счастья.  В основу своей педагогической системы Монтессори положила биологическую пред¬посылку – любая жизнь есть проявление свободной активности. Развивающийся ре-бенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма оче¬видным и энергичным образом демонстри¬рует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей незави¬симости.  Существуют фазы развития ребенка. Эти фазы развития Монтессори приводит в своих работах .  Фазы развития ребенка.  Возраст ребенка Доминанта развития  От 0 до 3 лет «Впитывающее сознание»  От 3 до 6 лет «Строитель самого себя»  От 6 до 9 лет «Исследователь окружающего мира»  От 9 до 12 лет «Ученый»  От 12 до 18 лет «Социальный работник»  1. Пер¬вый из этих периодов растянулся от рожде¬ния ребенка до шести лет. Несмотря на разнообразие своих проявлений, тип умствен¬ной деятельности остается единым для все¬го этого периода. В пространстве от нуля и до шести лет четко выделяются две подфазы. Первая – от рождения до трех лет – ха¬рактеризуется таким типом ментальности, подступиться к которому взрослые не в состоянии. Следовательно, оказывать прямое воздействие на него невозможно. И действи¬тельно, для детей этого возраста не сущест-вует учебных заведений. На второй подфазе – от трех до шести лет – тип остается преж-ним, но ребенок уже может подвергаться не¬которому воздействию. Данному периоду в целом свойственна глубокая трансформация личности. Чтобы убедиться в этом, доста-точно взглянуть на отличие новорожденного младенца от шестилетнего ребенка. Мы не будем задаваться здесь вопросом, как проис¬ходит такая трансформация. Факт тот, что, по общему мнению, в шесть лет индивид становится настолько разумным, что его можно отдавать в школу.  2. Следующий период – от шести до две¬надцати лет – характеризуется ростом без качественных изменений. С точки зрения пси¬хики это период спокойный и безмятежный, период здоровья, силы и устойчивости.  3. Третий период – от двенадцати до восем¬надцати лет – своими бурными трансформа-циями напоминает нам самый первый. Он также может быть разделен на две подфазы: от двенадцати до пятнадцати и от пятнадцати до восемнадцати лет. Он также характеризу-ется физическими изменениями тела, кото¬рое достигает своей зрелости. После восем-надцати лет человек может считаться совер¬шенно развившимся, и никаких значимых из-менений с ним уже не происходит. Дальше он растет только в возрастном плане.  Эта первая фаза развития ребенка определяется гло¬бальной ориентацией познавательной актив¬ности ребенка на формирование чувственно¬го образа окружающего мира в его целост¬ном (всеобщем) и человечески-индивидуальном функционировании. Это и есть та внутренняя задача, которую «решает» ребе¬нок в соответствии с «космическим планом» своего развития. Причем в зависимости от возраста по-разному. Ребенок от 0 до 3 лет (М. Монтессори характеризовала его как духовный эмбрион) представляет собой, образно говоря, сверх¬чувствительный резонатор эмоций родите¬лей – в основном матери. Его «впитывающее сознание», как губка, вбирает в себя способы эмоционального реагирования взрослых по отношению к событиям, которые происходят в мире. Поэтому наиболее подходящей окру¬жающей средой, способствующей оптималь-ному детскому развитию в этом возрасте, яв¬ляется, безусловно, родительский дом и ро-дительская забота. В обычной, житейской ситуации этот процесс пускается взрослыми на самотек, хотя им предоставлена уникальная возмож¬ность целенаправленно воспользоваться зна¬ниями о нем.  В возрасте 3-6 лет ребенок, согласно точному образу М. Монтессори, является строителем самого себя . Именно на это вре¬мя выпадают периоды максимальной интен-сивности сенситивных периодов в его разви¬тии – речевого, сенсорного, социального, двигательного. Причем при благоприятных условиях развитие органов чувств по степе¬ни и уровню дифференцированности может достигнуть предела человеческих возможно-стей. То есть ближе к концу этого периода с помощью своих органов чувств ребенок мо-жет познавать окружающий мир на уровне взрослого, точнее – намного тоньше (если опять-таки не пускать этот процесс на само¬тек, а предоставить ребенку возможность упражнять свои органы чувств с помощью сенсорного Монтессори-материала). Естественно, что наиболее подходящие условия для развития ребенка в этом возрас¬те предоставляет «подготовленная среда» Монтессори-детского сада, где всегда есть все необходимые составляющие: сенсорный, речевой материал, двигательная зона и, нако¬нец, другие дети, имеющие возможность свободно выражать свои познавательные им¬пульсы и несущие в Монтессори-группу не¬счетное количество ситуаций, которые могут стать прекрасным материалом для упражне¬ний навыков социального поведения.  Таким образом, ребенок подходит к сле¬дующей фазе своего развития, интегрируя свои сенсорные впечатления в единый, цело¬стный чувственный образ мира, который имеет при этом и четкую, дифференцирован¬ную внутреннюю структуру.  Ребенок в возрасте 6-9 лет в условиях свободной реализации познавательных импульсов представляет собой настоящего исследователя (образ М. Монтессори), кото-рый пытается выйти в познании мира за пре¬делы возможностей человеческих органов чувств путем поиска их медиаторов, усили¬телей: осваивая приборы, механизмы, специ-альные методики, которые создало человече¬ство в таких же целях.  Таким образом, для ребенка в возрасте 6-9 лет развивающая зона, зона «космическо-го воспитания» с ее дидактическим Монтессори-материалом (математическим, биологи-ческим, языковым), предоставляет оптималь¬ные условия для исследования многообраз-ных явлений природы и культуры с помощью соответствующих методов и приборов: хими¬ческих явлений – с помощью подходов, при¬нятых в химии; физических и биологических – соответственно. То же касается математи¬ки, гуманитарных проблем и пр.  Постепенно ребенок «приходит к мыс¬ли», что нет необходимости каждый раз на-чинать свое исследование какого-либо явле¬ния, что называется, «от печки», а можно воспользоваться готовым знанием по данной проблеме, плодами деятельности предыду-щих поколений. Это и есть особенность ес¬тественного, свободного выражения позна-вательной активности ребенка в возрасте от 9 до 12 лет, который М. Монтессори называ-ла возрастом ученых . Именно в это время ре¬бенка в первую очередь интересуют готовые знания, факты и пр. Причем черпать их он желает не столько из учебников, где содер-жится помимо фактов множество лишних слов и информации (а уж тем более не со слов традиционного учителя, который может просто не успеть за развитием современной науки!), сколько из справочных и энциклопе¬дических изданий.  Ребенок в этом возрасте с удовольствием учится работать с каталогами в библиотеке, поскольку его основным «дидактическим материалом» являются именно тексты, при¬чем их лучшие, специально отобранные об¬разцы: тексты художественные, естественно¬научные, гуманитарные, психологические, исторические и т.д.  Вот и получается, что при благоприят¬ных условиях (например, в условиях Монтессори-школы) 12-летний подросток имеет реальную возможность уже владеть как адекватными способами познания явлений природы и культуры, так и основными фак-тами – результатом деятельности предыду¬щих поколений. И в принципе он готов к вы-ходу из стен специального образовательного учреждения в реальную жизнь, поскольку все это накладывается на уже имеющийся чувственный образ мира, образ себя и образ себя в этом мире; т.е. знания такого подрост¬ка являются «воплощенными», практически применимыми и необходимыми именно для этого человека. Это и есть второй уровень интеграции представлений человека об ок¬ружающем мире.  Наконец, третья фаза развития, охватыва¬ющая возраст от 12 до 18 лет, характеризуется глобальной направленностью человека на об¬щество и поиск в нем своего места. Здесь пер¬вый трехлетний период (12-15 лет, – по Монтессори, возраст организаторов) – своеобразная подготовка к следующему этапу. Согласно логике «космического плана», человек законо¬мерно находит еще одну возможность усилить свои познавательные возможности, привлекая для этой цели организацию людей.  Человека в возрасте 15-18 лет Мария Монтессори видела активным социальным участником, который имеет рабочее место (во многих странах – с неполным рабочим днем), а в свободное время в соответствии с собственными интересами занят профессио-нальной подготовкой в колледжах, универси¬тетах и т.д. Одним словом, это наиболее под-ходящий возраст для начала профессиональ¬ной карьеры.  Таким образом, Монтессори исходя из особенностей психического, физиологического и умственного развития детей, делает вывод о том, что образование – не столько ответственность учителя, сколько естественный процесс развития ребенка.  Последователи Монтессори выделяют несколько этапов обучения в Монтессори – школе. В первый год ребенок, осваивая правила жизни в группе, работает в основном в зоне практической жизни и в зоне сенсорики. Ка¬жется, что у него нет никакого продвижения вперед. Он не приносит домой никаких кон¬кретных знаний. Ребенок накапливает в себе некоторый потенциал для того, чтобы начать работать с конкретными знаниями. Он насы¬щает свою потребность потрогать мир рука¬ми, он учится различать цвета и оттенки, со¬относить большое и маленькое, длинное и короткое – руками, глазами, носом.  Примерно второй год обучения в Монтессори-школе – это период впитывания ре-бенком конкретных знаний. Он знакомится с буквами, цифрами и другими конкретными предметными знаниями.  Последний год – это переход от конкрет¬ных знаний к абстрактным. Ребенок учится вычитать и складывать, нормально читать и т.д. Очень часто в этот период дети возвра-щаются в практическую жизнь, но уже на со¬вершенно ином уровне. В практической зоне они расслабляются, получают удовольствие .  На втором году разновозрастность детей в группе позволяет старшим попробо¬вать себя в роли учителя. Их объяснение по¬рой даже более действенно, чем педагога. Как правило, дети решаются на эту роль, только когда полностью уверены в своем знании. А если они все же ошибаются, педа¬гог поправляет ошибки. Для старших детей все это очень важно. Интеллектуально дети готовы, мотивация к обучению у них есть, а вот понимание соци¬альных ролей (взрослого, ученика, учителя) они получают, готовясь к урокам и давая их.  М. Монтессори предлагает уже в 2,5-3 года дать ребенку возможность сделать это и многое другое. Учитель (взрослый) только помогает ему. Он создает порядок в тех вещах, которые нужны для развития ребенка, а их очень много. Все эти чашечки, подносики, губки и щеточки, а также палки и кубики, бусины и стерженьки, карточки и коробочки положи их в беспорядке могут вызвать только чувство бессилия перед хаосом мира. Монтессори предложила расположить их в определенной строгой логике, а малышей с первого дня в классе приучать поддерживать установленный порядок. Не только и не столько, потому что этого хотят взрослые, а потому, что так удобнее самим детям. Мария вообще считает, что порядок органичен для ребенка, но он не всегда умеет сам его организовывать. Сразу необходимо отметить, что для ре¬бенка порядок означает нечто иное, чем для взрослого. Монтессори говорит: «Для ребен¬ка порядок есть то же самое, что для нас пол, по которому мы ходим, а для рыбы – вода, в которой она плавает. В раннем детском воз¬расте человеческий дух берет из окружаю¬щего мира ориентирующие элементы, кото¬рые нужны для последующего овладения ок¬ружающим миром» . Помочь ребенку разобраться в хаосе ми¬ра может, прежде всего, внешний порядок. Он не только обосновывает господство человека над вещами, но и способствует тому, что на его основе ребенок в этом возрасте строит внутренний порядок в себе самом. Происходит это обычным путем, в результа¬те присвоения, обращения внешнего поряд¬ка во внутренний. Можно сказать, что в дальнейшей жизни человека внутренний по¬рядок – порядок в мыслях, поступках, законопослушность, да и уровень саморегуляции поведения в целом – будет развит настолько, насколько упорядоченной была окружающая его среда в возрасте от 0 до 3 лет.  Монтессори подчеркивает, что в возрасте 2-2,5 лет ребенок испытывает характерную любовь, точнее, настоящую страсть к соблю¬дению привычного для него порядка, громко выражая свое негодование в том случае, если он нарушается взрослыми. А поскольку это происходит почти постоянно, то и сложился у нас образ 2,5-летнего ребенка как капризно¬го, непонятно чего требующего существа.  А ему насущно необходим порядок, и особенно в трех сферах: в окружающей его среде (в помещении), во времени, в поведе¬нии взрослых по отношению к нему.  Порядок в окружающей среде. Необходимо организовать окружающую ребенка среду (чаще всего – предметы в его квартире) таким образом, чтобы она соответ¬ствовала основным закономерностям в соот¬ношении между предметами: посуда – на кух¬не, обувь – в прихожей, одежда – в шкафу, игрушки – всегда на своем месте в специальном ящике; кроме того, ребенок спит, ест на одном и том же месте, имеет собственный уголок, ест из собственной посуды и все такое прочее. То есть создается своеобразная «подготовлен¬ная среда» (аналогичная той, которая форми¬руется в Монтессори-школе), демонстрирую¬щая культурно обоснованное соотношение между предметами, вещами в быту.  Порядок во времени. Для ребенка чрезвычайно важно прочув¬ствовать ритм своего дня. Осознать собственный ритм дня – это зна¬чит запустить ход «внутренних часов»; прочувствовать, что существует великий закон времени, который важнее субъективных жела¬ний и капризов.  Порядок в поведении взрослых по отношению к ребенку. Для ребенка такого возраста наиболее важно прочувствовать порядок в следую¬щих аспектах поведения взрослых по отно¬шению к нему:  1. Требования, которые предъявляют взрослые к ребенку, должны быть по-стоянными (неизменными) и не зави¬сеть от их настроения. Желательно, чтобы они были обоснованными: в идеале – обоснованными научно (зна¬нием об индивидуальном протекании сенситивных периодов собственного ребенка, например), в реальности – обоснованными хотя бы здравым смыслом (пониманием, что нельзя от ребенка требовать того, чего он по возрасту еще не в состоянии сделать).  2. Требования к ребенку должны быть конкретными (касаться чего-то одного) и выстраиваться в некую последова¬тельность; в идеале – образовывать по¬веденческий алгоритм.  3. Требования, которые предъявляются ребенку, должны соблюдаться самими взрослыми, поскольку все равно ребе¬нок научится тому, что видит. Этот те¬зис можно оставить без каких-либо психологических комментариев.  Уделив такое большое внимание к особенностям развития ребенка, Монтессори построила свою педагогическую систему, основываясь на этих особенностях и вытекающих из них потребностях ребенка.  1.2. Педагогические принципы системы.  Мария Монтессори выделяет в своей педагогической системе несколько важных принципов, которым надо уделить очень большое внимание.  1. ЗНАЧЕНИЕ СРЕДЫ В ВОСПИТАНИИ.  Одним из наиболее важных принципов Мария Монтессори считает значение среды в воспитании. Она утверждает, что для наиболее продуктивного развития ребенка необходимо создать среду, отвечающую его потребностям и интересам. Подробнее об этом пойдет речь во 2 главе.  2. СВОБОДА И ДИСЦИПЛИНА.  «Дисциплина в свободе – вот великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школьных мето¬дов. Как добиться дисциплины в классе сво-бодных детей? Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от ходячего понятия ее. Раз дисциплина основа¬на на свободе, то и самая дисциплина обяза-тельно должна быть деятельной, активной. Обычно мы считаем индивида дисциплини-рованным только с той поры, как он станет молчаливым, как немой, и неподвижным, как паралитик. Но это – личность уничто¬женная, а не дисциплинированная.  Мы называем человека дисциплиниро¬ванным, когда он владеет собою и умеет со-образовать свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому пра-вилу. Это понятие активной дисциплины не¬легко осознать и усвоить, но оно заключает в себе великий воспитательный принцип, весь¬ма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности» .  Учительнице, намеренной вести ребенка в условиях такой дисциплины, необходимо овладеть специальной техникой, если она желает облегчить ему этот путь на всю его жизнь, желает сделать его полным господи¬ном над собою. Свободе ребенка должна полагаться гра¬ница в коллективном интересе, а форма ее – то, что мы называем воспитанностью. Следо¬вательно, должно подавляться в ребенке все, что оскорбляет или неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежливого поступка. Но все остальное — каждое проявление, имеющее полезную цель, – каково бы оно ни было и в каковой бы форме ни выражалось, не только должно быть дозволяемо, но и должно стать объек¬том наблюдения для воспитательницы.  Монтессори в своей работе приводит такой пример поведения педагога.  «Однажды дети, смеясь и болтая, собра¬лись вокруг миски с водою, в которой плава-ло несколько игрушек. В нашей школе был мальчик всего двух с половиною лет. Его ос-тавили вне круга, в одиночестве, и легко было видеть, что он сгорает от любопытства. Я из¬дали наблюдала за ним с большим внимани¬ем; сперва он придвинулся к детям и пытался протискаться в их среду, но на это у него не хватило сил, и он стал озираться во все сторо¬ны. Выражение его лица было необычайно интересно. Я жалею, что у меня не было в ту минуту фотографического аппарата. Взгляд его упал на стульчик, и он, видно, решил при¬двинуть его к группе детей и затем вскарабкаться на него. С сияющим личиком он начал пробираться к стулу, но в эту минуту учитель¬ница грубо (она бы, вероятно, сказала – неж¬но) схватила его на руки и, подняв над головами других детей, показала ему миску с водою, воскликнув: «Сюда, крошка, смотри и ты!»  Без сомнения, ребенок, увидав плавав¬шие игрушки, не испытал той радости, какую должен был испытать, преодолев препятст¬вие собственными силами. Желанное зрели¬ще не могло принести ему пользы, между тем как осмысленная попытка развила бы его ду-шевные силы. В этом случае учительница по¬мешала ребенку воспитать себя, не дав ему взамен иного блага. Малютка уже начал чув¬ствовать себя победителем и вдруг ощутил себя бессильным в объятиях двух сковавших его рук. Столь заинтересовавшее меня выра-жение радости, тревоги и надежды растаяли на его личике и сменились тупым выражени-ем ребенка, знающего, что за него будут действовать другие. Устав от моих замечаний, учительницы давали детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столики, ковыряли пальцами в носу, и к исправлению их не де¬лалось никаких шагов. Другие толкали това-рищей, и на лицах этих детей я читала выра¬жение злобы; учительница же на все это не обращала ни малейшего внимания. Тогда я вмешивалась и показывала, с какой безуслов-ной строгостью надо останавливать и подав¬лять все, чего нельзя делать, чтобы ребенок сумел ясно отличать добро от зла.  Вот отправная точка дисциплины, и ос¬новы ее должны закладываться именно та-ким путем» .  Воспитание должно при¬ходить к ребенку на помощь разумным ослабле¬нием социальных уз, ограничивающих его активность. И по мере того как ребенок под¬растает в подобной атмосфере, его непосред¬ственные проявления становятся более от¬четливыми и с очевидностью истины рас¬крывают его натуру. По всем этим причинам первые шаги педагогического вмешательст¬ва должны клониться к развитию в ребенке самостоятельности.  3. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ  Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуаль¬ной свободы ребенка должны быть направ¬ляемы так, чтобы в этой активности выраба¬тывалась его самостоятельность. Маленькие дети начинают требовать самостоятельности уже с момента своего отнятия от груди.  В противовес господствовавшему снис¬ходительному подходу к «грудничкам» – мол, что с них возьмешь, – педагог-гуманист именно в этом возрасте увидела огромные потенциальные возможности формирования человеческой личности.  Сущность развития младенца – самообу¬чение, точно соответствующее программе, заложенной в нем природой. Этот-то процесс и формирует у ребенка «прообраз буду¬щего религиозного чувства и особенностей своего национального сознания» .  Психолого-физиологической основой данного процесса выступает подмеченная М. Монтессори особенность раннего детства, которую она характеризовала как «абсорби-рующий разум» . По ее мнению, если взрос¬лые приобретают знания при помощи разу¬ма, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа, а «в его разуме совершается некий химический процесс».  У ребенка впечатления не только прони¬кают в сознание, но и формируют его. Как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, малыш создает собствен¬ную «умственную плоть» .  Поэтому-то задача взрослых, по Монтессори, состоит не в том, чтобы обучать, а в том, чтобы помогать «разуму ребенка в его работе над своим развитием», поскольку именно в раннем возрасте он обладает ог¬ромной созидательной энергией.  «Всякая педагогическая мера, мало-маль¬ски пригодная для воспитания маленьких де¬тей, должна облегчать детям вступление на этот путь самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и спускаться по лестни¬цам, поднимать оброненные предметы, са¬мостоятельно одеваться и раздеваться, ку¬паться, произносить слова отчетливо и точно выражать свои желания. Мы должны разви¬вать в детях умение достигать своих индиви¬дуальных целей и желаний. Все это – этапы воспитания в духе независимости» .  4. УПРАЗДНЕНИЕ НАГРАД И НАКАЗАНИЙ  «Человек, дисциплинированный свободою, начинает жаждать истинной и единственной награды, никогда его не унижающей и не приносящей разочарования, – расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души, где возникают все его активные способности» . Оказывается что для того, чтобы ребенок учил (а лучше образовывал) себя, его уже не надо наказывать или поощрять, нужно только вовремя подкидывать “уголек” в топку его ума, а еще лучше показать, как и где этот уголек находить.  5. РАЗНОВОЗРАСТНОСТЬ.  Мария заметила, что дети учат других детей лучше, чем взрослые, да и в нашей взрослой жизни мы общаемся и с теми, кто старше нас и с теми, кто младше. Используя это наблюдение, Мария наполнила свои классы детьми разных возрастов, выделив две группы. В первой - дети от 3 до 6 лет, во второй от 6 до 12. У них разные задачи. До шести лет ребенок строит свой разум, а после шести активно осваивает культуру. И если дети умнеют каждый в своем темпе и до своего предела, то культуру еще можно осваивать и в разных формах и направлениях.  Организовать помощь второй группе значительно труднее, поэтому классов для детей от 6 до 12 в мире значительно меньше, чем классов от 3 до 6.  Таким образом, основные принципы школы Монтессори можно сформулировать несколькими словами – « главное, что мы должны помнить. Во-первых, это интерес ребенка, который приводит его к сосредоточению на учебе. Во-вторых, сотрудничество детей, неоцени¬мая база которого – разновозрастность. В-третьих, существование человеческого ин¬стинкта автономности, который приводит к дисциплине и порядку. И все это основы ор¬ганизации школы моего направления» .  1.3. Роль педагога.  Смысл метода, разработанного Монтес¬сори, заключался в том, чтобы стимулировать ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Задача воспитателя – помочь организовать ему свою деятельность, пойти собственным уникальным путем, реализо¬вать свою природу.  Поэтому Монтессори видела роль педа¬гога не в обучении и воспитании, а в руко-водстве самостоятельной деятельностью де¬тей и предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель».  Сама Мария пишет: “Неверно, что Монтессори-учитель бездеятелен, когда обыкновенный учитель активен: вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, его последующая “бездеятельность” - знак успеха” . Главная задача взрослого помочь детям научиться сосредотачиваться на интересной для них работе. В этом сложном деле учитель проходит через три этапа. Первый - подготовка привлекательной для малыша и удобной для его работы среды. Второй - разрушение той деятельности отдельных детей, которая мешает продвижению и развитию остальных. На этом сложном этапе учитель показывает шалуну, что его любят даже таким, беспокойным и несносным и вместе с тем без устали помогает малышу найти то, что заинтересует его и поможет сконцентрироваться на работе. Энергия ребенка перераспре-деляется с беспорядочного расплескивания к конструктивной деятельности, направленной на развитие. На третьем этапе учителю важнее всего не мешать малышу, не нарушать его поисков и его работы.  Большая часть воздействий учителя происходит косвенно, через среду или с помощью правил, которые он придумывает вместе с детьми. Весь внешний вид взрослого и его увлеченность захватывает детей и помогает учителю наладить доверительные отношения с каждым ребенком, создать ту уникальную атмосферу, которой так отличаются классы Монтессори. Педагог в школе Монтессори воздейст¬вует на ребенка посредством дидактических материалов – различных игр, приспособлений, – с которыми ребенок дей¬ствует по подготовленной педагогом про¬грамме. В отличие от педагога в традицион¬ной школе Монтессори-учитель не является центром класса. Когда дети занимаются в классной комнате, он едва заметен. Учитель не сидит за столом, а проводит время в инди¬видуальных занятиях, работая с ребенком за столиком или на коврике.  Монтессори-руководитель должен быть проницательным наблюдателем и иметь чет¬кое представление об индивидуальном уров¬не развития каждого ребенка. Он решает, ка¬кие материалы больше подходят для работы в данный момент. Индивидуальные наблю-дения дают возможность учителю помочь ребенку в оптимальном использовании мате-риалов; затем он оставляет ребенка с матери¬алом и возвращается к наблюдению.  Педагог вмешивается в деятельность ре¬бенка только в том случае, если это необхо-димо. Он должен уметь проявить гибкость и быть в состоянии найти адекватные способы для оказания помощи воспитаннику. Ребенок обращается к учителю как к доброжелатель-ному помощнику, который всегда рядом в случае необходимости, но главным образом как к человеку, способному помочь ему сде¬лать что-либо самостоятельно. В результате у детей наряду с получением знаний удиви¬тельно глубоко и прочно развиваются внима¬ние, слух, память и другие важные качества.  1.4. Основные понятия педагогики Монтессори.  Абсорбирующее мышление. Под абсорбирующим разумом Мария Монтессори понимает специфическую особенность ребенка впитывать как губка всю информацию вокруг себя. Об этом подробно было рассказано выше. Монтессори пишет: «Можно сказать, что если мы, взрослые, приобретаем знания при помощи нашего ра¬зума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа. В его разуме совершается некий химический процесс. Взрослые выступают в роли реци¬пиентов: впечатления вливаются в нас, и мы запоминаем их, но не сливаемся с ними, как вода не сливается со стеклом стакана. У ре-бенка же, напротив, впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Они как бы воплощаются в нем. При помо¬щи того, что его окружает, ребенок создает собственную «умственную плоть». Мы на¬звали это «абсорбирующим разумом». По-стигнуть все способности детского разума весьма трудно, но бесспорно, что это чрез-вычайно плодотворная форма мыслительной деятельности» .  Сенсетивность. Сенситивными периодами называют периоды особой восприимчивости детей к тем или иным способам, видам дея¬тельности; к способам эмоционального реа¬гирования, поведения вообще– вплоть до того, что каждая черта характера наиболее интенсивно развивается на основе некоторо¬го внутреннего импульса и в течение некото¬рого узкого промежутка времени. В соответ¬ствии с «космическим планом» развития сенситивные периоды служат тому, чтобы ребенок имел принципиальную возможность приобрести внутренне необходимые ему зна¬ния, умения, способы поведения и т.д. При этом учитель или родители могут знать о существовании таких периодов в раз¬витии ребенка, знать их особенности, по¬скольку в противном случае рискуют посвя¬тить свою жизнь борьбе с естеством ребенка, которую искренне считают педагогикой; взрослые могут наблюдать проявления, характерные для наиболее интенсивных эта¬пов протекания того или иного сенситивного периода, что необходимо для точной оценки актуального уровня развития ребенка. Также можно предвидеть наступле¬ние следующего сенситивного периода и подготовить соответствующую окружаю¬щую среду (дидактический материал), чтобы ребенок имел то, в чем особенно нуждается в данный момент. С этой точки зрения «под¬готовленная среда» Монтессори-школы яв¬ляется оптимальным решением вопроса - в ней вокруг ребенка всегда есть все, что ему может понадобиться для реализации любых его познавательных интересов.  Сенситивные периоды универсальны, т.е. возникают в ходе развития всех детей, независимо от расы, национальности, темпов развития, геополити¬ческих, культурных различий и т.д. Они индивидуальны, если речь заходит о времени их возникновения и длительности у конкретного ребенка. Отсюда выглядит дикой сама идея фронтального подхода к обу¬чению детей (особенно в возрасте до 6 лет), а также наличие всех образовательных про¬грамм, помимо индивидуальных: во-первых, биологический возраст 5 лет отнюдь не озна¬чает, что ребенок психологически соответст¬вует этому возрасту; во-вторых, среднеста¬тистические сроки начала и динамика проте¬кания некоего сенситивного периода совер¬шенно не гарантируют, что каждый ребенок проходит его именно в таком режиме.  Космическое воспитание.  Концепцию космического воспита¬ния ребенка М.Монтессори создала в период своей жизни в Индии (1939-1945) под влиянием теософского учения, которым увлеклась, познакомившись с трудами теосо¬фов того времени. В основе этой концепции лежит идея познания человека во всей слож¬ности и многообразии, его места в истории и культуре, идея о том, что все живое на земле имеет час рождения и час смерти, имеет свое продолжение во времени и свой феномен развития. Путь к ним лежи! через ощущение себя в малом и большом мире, через чувст¬вование своего окружения. Дидактический смысл космического воспитания ребенка ле¬жит в плоскости утончения чувственного проживания различных явлений природы, культуры и жизни в социуме.  ГЛАВА 2. Влияние подготовительной среды и дидактических материалов на развитие ребенка.  2.1. Организация подготовительной среды.  Важной новацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построен¬ного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоя¬тельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Не случайно девизом школы Монтессори являются слова: «Помоги мне сделать это самому». Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образова¬тельной программы, которая не является программой в нашем привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.  « Я первым делом обратила внимание на окружающую среду, на обстановку, а последняя, конечно, включает в себя и меблировку класса. Считая обширную площадку для игр с уголком для огорода важной частью школьной среды, я не проповедую ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея использования такого открытого пространства: оно должно находиться в прямом сообщении с классом, так, чтобы дети могли свободно уходить и приходить по желанию в течение всего дня.  Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, - ибо ребенок не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничто-жил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами (философскими или педагогическими), исходящими из принципов, установленных традиционно в старых школьных понятиях.  Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду, соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заменяет непосредственная деятельность самого ребенка, то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться.  Поэтому нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в на¬стоящие «Дома ребенка», меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих.  Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт и скамеек. Я заказала столы на широких крепких восьмигранных ножках; они устойчивы и в то же время так легки, что два четырехлетних ребенка свободно переносят их с места на место. Столы четырехугольны и достаточно велики для того, чтобы по длинной стороне уселись двое детей, а при тесном размещении нашлось бы место для троих. Кроме них, имеются маленькие столики, за которыми дети работают в одиночку.  Я заказываю и особые маленькие стулья. Первоначально стулья проектировались с плетеными сиденьями, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня стулья сплошь из дерева. Стулья эти очень маловесны и изящного вида. Кроме то¬го, в каждом классе стоят удобные креслица из дерева или лозы. Другую принадлежность нашей классной меблировки составляют маленькие умывальники, настолько низенькие, что ими могут пользоваться даже трехлетние дети. Где можно, поставлены шкафчики для хранения «своего» кусочка мыла, щеточки для ногтей, зубов и т.д.  В каждом из наших классов имеется ряд длинных низеньких шкафов, специально для помещения учебных пособий (дидактических материалов). Двери этих шкафчиков от-крываются без труда, и попечение о материалах вверено самим детям. На шкафчики мы ставим цветы в горшках, вазы с рыбами, клетки с птичками или игрушки, которыми детям предоставляется играть невозбранно. Немало пространства у нас занято черными досками, подвешенными так, что до них достает и самый маленький ребенок. При каждой доске - ящичек, в котором хранятся мел и белый холст, заменяющий нам обыкновенные вытиралки.  На стенах развешены картины, подобранные с большой осмотрительностью и изображающие незамысловатые сцены, обычно интересующие детей. В наших «Домах ребенка» в Риме мы повесили копию картины Рафаэля «Мадонна в кресле», и эту картину мы избрали эмблемой «Дома ребенка».  Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с ку¬кольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою по-вторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А меж тем дети испытывают особое удовольствие, когда им попадаются вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая до-рогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.  Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к ка-кой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь ку-сочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, - и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей лучшего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые произво-дятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.  Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятель-ность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам всеми этими предметами, ставил бы их на место после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности.  В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не иг-рушками, - их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!» - и этот припев повторял-ся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия подра-жать (конечно, украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья.  Вот почему в «Домах ребенка», где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), дети находят уголок счастливой жизни; здесь благодаря любви к предметам для них почти священным, которые дома были для них под запретом, они совершенствуются, научаются двигаться, не натыкаясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья» .  Для каждого упражнения есть свой рабочий материал, который предъявляется ребенку индивидуально, строго определенным образом и в соответствующей последовательности. Материал содержит возможность самостоятельного контроля над ошибками и исправления их. Все материалы для упражнений в практической жизни способствуют развитию мелкой моторики ребенка.  2.2. Дидактические материалы.  Существует несколько типов дидактического материала, каждый из которых формирует у ребенка определенные навыки.  • УПРАЖНЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ.  Чем раньше мы начинаем воспитывать в детях стремление самим до¬биваться своих целей, тем скорее создадим сильных, а, следовательно, самостоятельных и свободных людей», – говорила М. Монтессори . Педагог способствует этому, соответствую¬щим образом подготавливая среду.  Необходимо предоставить ребенку возможность уп¬ражняться в заботе о самом себе, в самооб¬служивании. Он учится обращаться с лож¬кой, вилкой, ножом, пипеткой, щипцами, ножницами, щеткой, салфеткой, полотенцем, губкой. Он переливает воду, пересыпает зер¬но, застегивает и расстегивает одежду, при¬чесывается, чистит зубы, моет руки, ухажи¬вает за одеждой, обувью, стирает, гладит.  Дети учатся заботиться об окружающей их среде. Они протирают пыль, подметают пол, чистят ковер, моют посуду, окно, полиру¬ют мебель и металлические предметы, чистят зеркало, оранжируют цветы и ухаживают за ними, работают в саду, кормят животных.  Разумеется, все эти умения приходят к ребенку не с помощью наставлений и объяс-нений, а в результате постоянных упражне¬ний, самостоятельной деятельности в специ-ально организованной, дидактической среде. Для каждого упражнения есть свой рабочий материал, который предъявляется ребенку индивидуально, строго определенным обра¬зом и в соответствующей последовательнос¬ти. Материал содержит возможность само-стоятельного контроля над ошибками и ис¬правления их. Все материалы для упражне¬ний в практической жизни способствуют развитию мелкой моторики ребенка.  Приведем несколько основных материа¬лов, организующих дидактическое прост-ранство для упражнений в практической жизни детей.  Переливание из одного сосуда в другой  Два фарфоровых кувшинчика  Поднос  Губка  Пересыпание с помощью ложки  Две фарфоровые или деревянные плошки  Ложка  Поднос  Рамки с застежками  С пуговицами, кнопками  Со шнурками, бантами  С пряжками и т. д.  Чистка ботинок  Корзинка или поднос  Лист оберточной бумаги  Три различные щетки  Банка с кремом для обуви  Бархотка  Ботинки для чистки  Уборка пыли, мусора со стола  Корзиночка с заранее подготовленным мусором  Мелок  Совок  Яркая клейкая метка  Щетка  Все сложено в общую коробку или лежит на подносе.  Полировка металлических предметов  Полироль для металла в баночке с крышкой  Плошка с тампоном для полировки  Бархотка  Мелкие металлические вещи для полировки  Оранжировка цветов  Свежие цветы  Небольшая клеенка  Кусок оберточной бумаги  Одна-две вазы для цветов  Кувшин  Тазик  Ножницы  Приведенные здесь дидактические мате¬риалы являются лишь малой частью разви-вающей среды для упражнений ребенка в практической жизни. Большинство же таких материалов учитель придумывает и констру¬ирует сам, осознавая свою исследователь¬скую функцию по отношению к ребенку.  В результате жизни в соответствующей развивающей среде ребенок приобретает самостоятельность, независимость от взросло¬го. Он самостоятельно или при минималь-ной помощи одевается и раздевается, засте¬гивает и расстегивает застежки, шнурует и чистит обувь, причесывается, моет руки, стирает, полоскает посуду, гладит. Он акку¬ратно переливает воду из одного сосуда в другой или из одного сосуда в несколько, пе¬ресыпает зерно из сосуда в сосуд с помощью ложки, успешно работает с пинцетом, с бельевыми прищепками, ножницами, нанизывает бусы разной величины, вышивает на картоне по заданным отверстиям, сортирует природ¬ный материал (шишки, орехи, бобы и т.д.), аккуратно складывает салфетки, правильно режет ножом овощи и фрукты, трет их на терке, оранжирует цветы, кормит животных, полирует металлические предметы и мебель, умеет протирать пыль и подметать пол, рабо¬тает с пылесосом, правильно сервирует стол, участвует в приготовлении пищи.  Упражнения навыков практической жизни, помимо всего прочего, содержат элементы культурной среды, их выполнение помогает ребенку осваивать свою национальную культуру. Ребенок познает чувство принадлежности к обществу, усиливается его внимание к миру вещей и миру людей. Выполняя даже элементарные действия, малыш совершенствует свои движения и их координацию, учится концентрации внимания и воли, самостоятельности и саморегуляции.  • УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ.  Придавая большое значение сенситивному периоду развития движе¬ний у детей 3-6 лет, необходимо организовать специальное двигательное простран¬ство, где ребенок может тренировать муску¬лы, учиться владеть своим телом.  Самостоятельное выполнение уже таких обыденных житейских актов, как одевание, раздевание, ношение различных предметов, спонтанно упражняет ребенка в движениях.  Наиважнейшим видом движения для ре¬бенка в этот период является лазание. Не меньшее значение имеют висы, прыжки, вращения, качения, катание, равновесие. В своих работах М.Монтессори приводила примеры таких физкультурных снарядов, как заборчик, трамплин, качели, веревочка, круглая лесенка, ступеньки с площадкой, ве-ревочные лесенки.  Наиболее полно дает возможность детям осуществить развитие движений спортив-ный комплекс В.Скрипалева, предложенный им в 70-х гг. и испытанный в различных дет¬ских учреждениях и в домашних условиях, например в семье Л. и Б.Никитиных. Ком-плекс состоит из систем перекладин, лест¬ниц, резиновых лиан, качелей, горок и про¬чих легких сооружений .  Не менее важно создать развивающую среду для пребывания и упражнений ребен¬ка в воде: бассейн, большую ванну, душе¬вой уголок.  Во время прогулок, пребывания детей на улице используются велосипеды, самокаты, санки, лыжи, лопаты, тележки, карусели и т.д.  Если предоставить ребенку соответству¬ющие условия для развития движений, он в возрасте от 3 до 6 лет научится качаться на качелях, висеть и упражняться на кольцах, подтягиваться, делать «лягушку», «уголок», переворот, забираться на шведскую стенку и различные веревочные лесенки, прыгать, ку¬выркаться и в то же время делать плавные ритмические движения, ходить по линии, подползать под низкую скамейку, соблюдать равновесие, плавать, нырять.  • УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВ.  Исходя из понимания идеи впитыва¬ющего разума и познания ребенком окружающего мира через сенсорику, утонче¬ние чувств, необходимо создать условия, по-могающие этому процессу.  В Монтессори-материалах сконцентри¬рованы возможности утончения сенсорики. Каждый из них рассчитан на развитие, преж¬де всего одного изолированного чувства, но косвенно, подспудно он работает и на зону ближайшего развития ребенка, как бы под-талкивает его к спонтанному восприятию интеллектуальных понятий: маленький – большой, тихий – громкий, гладкий – шершавый. Ребенок фиксирует контраст, градуи-рует, распределяет по парам, дифференциру¬ет, различает форму, величину, цвет, вес предметов, т. е. производит сложную работу интеллекта – анализ и синтез.  Приведем несколько сенсорных Монтессори-материлов, обращая внимание на то, что это лишь малая часть разработанных ею, а также ее последователями материалов .  Материалы для развития зрения.  Для развития слуха  Шумящие цилиндры Колокольчики  (погремушки с  раз¬ным наполнителем)  Для развития осязания  Для развития вкуса – вкусовые стаканчики.  Для развития термического чувства – термические бутылочки.  Для развития обоняния – баночки с запахами.  Для развития барического чувства – весовые таблички.  Для развития стереогностического чувства – геометрические тела.  Каждый материал содержит в себе воз¬можность контроля над ошибками, что поз-воляет ребенку самостоятельно работать с ним, без помощи учителя. Материал эстетичен. Он как бы зовет ребенка «возьми меня». Материал стоит на полке в единственном эк-земпляре и позволяет ребенку сделать свой внутренний выбор. Он устроен таким обра-зом, что малыш, взяв его, готов продолжать работу, проявляя активность и инициативу, повторять ее неоднократно.  Развитию сенсорики и творческого мы¬шления помогает самостоятельная художе-ственная деятельность ребенка. В учебном пространстве класса выделен уголок-ателье, где на полках стоят баночки с красками, кис¬ти, коробки с глиной и пластилином, клей, цветная и белая бумага, воск и восковые мел¬ки, природный материал для создания орна-ментов и художественных поделок.  В результате года работы с сенсорным материалом в специально организованной развивающей среде дети 2,5-5,5 лет приобре¬тают следующие понятия и навыки: собирают предметы по принципу увеличения – умень¬шения (понятия «большой – средний – ма-ленький», «толстый – тонкий», «длинный – короткий», «высокий – низкий», «глубокий – мелкий»); подбирают пары цветов, их оттен¬ки и различают цвета (называют до 16 цве-тов); различают шершавые и гладкие поверх¬ности; подбирают предметы по степени их шершавости; определяют ткань: толстая – тонкая, грубая – нежная, рыхлая – прочная; называют наиболее простые ткани; различа¬ют ногами: шершавый – гладкий; различают шумы: громкий – тихий; подбирают пары шумов и звуков; различают звуки: высокий – низкий; способны повторить тон звуков, ритм; различают вес предметов (понятия тяжелый – легкий, тяжелее чем – легче чем); различают предметы: плоский – объемный; различают и называют объемные тела и плос¬кие фигуры: куб, шар, призма, пирамида, ко-нус, цилиндр, треугольник, квадрат, круг, овал, прямоугольник, трапеция, параллело-грамм; различают: горячий – теплый – холод¬ный, сладкий – кислый – горький – соленый; успешно работают кистью и красками, с гли¬ной и пластилином; рисуют карандашами, фломастерами, пером; режут бумагу и ткань; прибивают гвозди, завинчивают гайки и бол¬ты; поют; дирижируют; сочиняют истории; танцуют; декламируют стихи.  • ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ КОСМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.  Материалы для формирования пред¬ставлений ребенка о течении времени:  Материалы для формирования представ¬лений ребенка о четырех земных стихиях.  Детям предлагается наблюдать эти мате¬риалы и проводить с ними простейшие опыты.  Программа предусматривает ознакомле-ние с живой и неживой природой, с обитателя¬ми леса, воды, воздуха, с классификацией рас¬тений, животных, с их строением и процесса¬ми рождения, развития и смерти.  Биологические материалы  Географические материалы  Дети знакомятся с удивительными экзо¬тическими созданиями природы: прекрасны-ми раковинами, камнями, семенами, корал¬лами, грибами и т.д. В то же время они на-блюдают за местными растениями и живот¬ными, ухаживают за ними.  С помощью мельницы и различных сит дети узнают, как мелют зерно, просеивают муку и пекут хлеб.  Хорошим дидактическим материалом является коробка с двумя дырками для рук, внутри которой шишка, камешек, сухой гри¬бок, раковина, деревяшка, колосок, орех и пр.  Ребенок просовывает ручки в коробку, ощупывает природный материал и по прось-бе учителя или другого ребенка достает на¬званный предмет.  Через активную творческую деятель¬ность детям дается представление о труде взрослых, о различных профессиях. Они классифицируют карточки с изображением людей различных профессий, выполняют простейшие элементы профессиональной деятельности (стирают белье, забивают гвоз¬ди, рисуют, моделируют, сортируют овощи-фрукты, взвешивают, считают деньги, рабо¬тают с компьютером, танцуют, декламируют, готовят пищу, сервируют стол, изготавлива¬ют украшения, выращивают цветы, ухажива-ют за животными и пр.).  В процессе работы с «космическими» материалами ребенок учится определять время (знает времена года, названия меся¬цев, дни недели, час, полчаса, четверть часа, минуту; запоминает свое имя, фамилию, день своего рождения). Ребенок использует измерительные приборы: часы, линейку, метр, термометр, календарь, весы. Он разли¬чает живое-неживое, земные элементы (земля, вода, воздух, огонь); классифицирует, на-пример: человек, растения, животные; ово¬щи-фрукты, цветы-деревья-кустарники, ры¬бы-птицы-звери; знает основное строение растений, названия частей тела человека, животных; различает сушу-море, остров, по¬луостров, перешеек, залив; знает названия континентов, некоторых стран и страны, го¬рода, где он живет, может показать их на карте; называет свой адрес, номер телефона; он объясняет смену дня и ночи, времен года; называет планеты и созвездия.  Все эти дидактические материалы очень эффективны, потому что отвечают всем потребностям развития ребенка. Они очень просты и ориентированны на особенности развития ребенка.  ГЛАВА 3. МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА В РОССИИ.  В России первые Монтессори - сады были открыты в 1913 году и с успехом функционировали до 1926 года, когда коммунисты закрыли их, посчитав, что стране не нужны самостоятельные, независимые личности. С 1991 года происходит возрождение Монтессори - педагогики в России. Несколько команд одновременно берутся за подготовку учителей для дошкольных Монтессори - классов. Но только Московскому Центру Монтессори удается наладить контакты с AMI-курсом, который проводит в Мюнхене Монетессори-тренер Мария Рот. Этот курс с 1993 по 1998 год закончило восемь посланцев нашей страны. Они и стали преподавательским костяком курса, организованного Центром Монтессори. В 1998 году заместитель директора Центра София Сумнительная встретилась в Мюнхене с генеральным секретарем AMI Ренильдой Монтессори и получила одобрение на открытие в Москве Ассоциативного AMI-курса по подготовке учителей для дошкольных классов. Так российские Монтессори-педагоги окончательно вошли в европейское сообщество.  За годы работы в Москве Центра Монтессори, подготовленные в нем учителя, открыли около 400 дошкольных классов в 80 городах России, Беларуси и Украины. В последние годы группы возникают и по инициативе родителей, которые занимались в “Родительском Университете” Центра Монтессори.  Все учебные Программы Монтессори - садов соответствуют целям и задачам, установленными российскими Программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста, но достигаются иными методами. Основными результатами обучения в таких садах считаются реальные жизненные и социально - психологические умения, с которыми ребенок приходит во взрослую жизнь.  Но все-таки, несмотря на популярность Монтессори-педагогики в нашей стране, однозначного отношения к ее методикам не существует. В России успешно функционируют десятки садов-Монтессори. Только в Москве и Московской области их насчитывается около 70. Многие педагоги и родители отмечают грандиозные успехи, которые были достигнуты детьми, посещающими сады Монтессори. Но в тоже время многие родители и педагоги выступают против таких детских садов. Существует система МИР, которая выступает против Монтессори педагогики. Признавая, что "педагогика Монтессори" - это первый гениальный и научный опыт в традиционной педагогике, П.В. Тюленев – руководитель системы - принципиально возражает против исходной концепции Монтессори – педагогики, с которой не соглашается практически ни один современный родитель, если знает о ней, разумеется, и которая словно бы сводит роль воспитателя или родителя к сравнительно пассивному наблюдателю и помощнику своему ребенку. Кроме того, ужасающе устарели границы сенситивных периодов, установленные в свое время Марией Монтессори. Отсюда запреты руководителей"Монтессори - центров" принимать детей до 3-х лет, и так же, утверждения о невозможности заниматься с неподготовленным ребенком в пять лет. В целом, Тюленев характеризует педагогику Монтессори как ошибочную и демагогическую.  Таким образом, однозначного отношения к педагогике Монтессори в нашей стране не существует, хотя эта педагогическая система крайне популярна во многих странах сейчас, в том числе и в России.  ЗАКЛЮЧЕНИЕ.  В ходе этой работы я рассмотрела взгляды Монтессори на особенности развития ребенка, и вытекающие из этих особенностей потребности ребенка, педагогические принципы педагогики Монтессори, роль педагога в педагогическом процессе и можно сделать вывод о том, что Мария Монтессори признавая наличие у ребенка уникальных способностей к саморазвитию, считает главным делом педагога помощь ребенку в саморазвитии путем невмешательства. Педагог является неназойливым наблюдателем по отношению к ребенку. Также я рассмотрела в своей работе роль педагогической среды в процессе воспитания ребенка и показала специфику дидактических материалов Монтессори. Педагогическая среда Монтессори предоставляет ребенку возможность самостоятельно выбирать то, к чему он стремится и способствует свободному и эффективному развитию в ребенке всех важных навыков и умений. Дидактические материалы основаны на понимании Монтессори особенностей развития ребенка и его потребностях, и таким образом, являются очень эффективными в развитии ребенка. В последней главе, я рассмотрела применение Монтессори-педагогики в нашей стране и пришла к выводу о неоднозначном отношении к Монтессори-педагогике в России.  В заключение необходимо отметить гуманистический подход Монтессори к ребенку. Ставя его в центре своей педагогической системы, она подчиняет все свои педагогические принципы потребностям ребенка. Педагог выступает как помощник ребенка, а не как регламентатор его развития. Таким образом, Монтессори-педагогика ориентирована личность ребенка, и признается уникальной гуманистически направленной и очень продуктивной многими педагогами по всему миру.  Список литературы:  1) Монтессори М.. Помоги мне сделать это самому. –М. 2000  2) Монтессори М. Дом ребенка: Метод научной педагогики. – Гомель, 1993.  3) Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995. – №4.  4) Монтессори М. Подготовка учителя: // Альманах «МАМА»: На¬учно-методическое издание Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. – Вып. 1. – М., 1994.  5) Дичковская И.Н., Пониманская Т.И. Воспитание для жизни: об¬разовательная система Монтессори. - М., 1996.  6) Монтессори М. Разум ребенка // Монтессори. — М., 1999.  7) Афанасьева Т. Учить по Монтессори. - М., 1996.  8) Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Мон-тессори. – М., 1994.  9) Хилтунен Е. Авторская программа воспитания и обучения в российском Монтессори-детском саду и начальной школе. - М., 2000.  10) Педагогика М. Монтессори: Курс лекций. – Ч. 1-2. – М., 1992-93.  11) Сумнительный К.Е. Как помочь ребенку по¬строить себя? (Беседы о Монтессори-педагогике). – М., 1999.  12) Школа Монтессори // www.museum.edy.ru  13) Система Монтессори // www.kroshkaru.ru  14) Почему мы выбираем Монтессори? // www.montessori.ru  15) О Монтессори – педагогике // www.biblio.narod.ru  16) О педагогической системе Марии Монтессори // www.babihelp.kiev.ua |