

ООО
«Карьера, Творчество, Образование»

Дошкольная педагогика
Абрахова В.В.



Ростов-на-Дону, 2018

УДК 378.035.6(075.8)

ББК 74.200.51

A16

А 16 Абраухова В.В. Дошкольная педагогика: учебно - методическое пособие / В.В. Абраухова [электронный ресурс] – Ростов н/Д.: ООО «Карьера, Творчество, Образование». 2018. 102 с. 1722 КБ

Учебно-методическое пособие знакомит с основными понятиями дошкольной педагогики, описывает историю развития дошкольной педагогики как науки, методики работы с детьми.

Содержание составлено с использованием учебников и научных источников по теме учебной дисциплины, которые указаны в списке литературы, включая авторские лекции, методические рекомендации по выполнению самостоятельного задания, матрицу контрольной работы.

Рекомендуемая форма для обучающихся при освоении учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» – *электронное* обучение, которое обеспечивается по мере необходимости с помощью профессионально-педагогического сопровождения и *электронного тьюторства* со стороны преподавателей.

ОГЛАВЛЕНИЕ

НАИМЕНОВАНИЕ	Стр.
РАЗДЕЛ 1 МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	4
РАЗДЕЛ 2 КУРС ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ	5
Лекция 1. Становление дошкольной педагогики как науки.	5
Лекция 2. Методы научно-педагогических исследований в дошкольной педагогике	15
Лекция 3. Теоретические основы развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста	26
Лекция 4. Задачи, содержание и методы гармоничного воспитания	40
Практическое занятие 1. Основные виды деятельности детей раннего и дошкольного возраста	49
Практическое занятие 2. Организация целостного педагогического процесса в ДОО	60
Практическое занятие 3. Своеобразие периода раннего детства	71
Практическое занятие 4. Организация развивающей деятельности дошкольника	80
РАЗДЕЛ 3 СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА (матрица) КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ	99
РАЗДЕЛ 4 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	101

РАЗДЕЛ 1 МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Уважаемый обучающийся – ПЕДАГОГ! Автор-составитель данного учебно-методического пособия обращается к человеку, который не останавливается в собственном развитии, а, следовательно, Вы обладаете уникальными способностями в постоянном совершенствовании.

Поистине, этот творческий путь доступен не всякому, а только тем, кто ставит перед собой **важные** задачи:

- *амбициозные* в профессии
- *духовные* в личностном становлении
- *взаимно* обогащающие в любви
- *обоюдно* поддерживающие в семье
- *нравственно* состоявшиеся в детях
- и ДРУГИЕ, которые Вы можете самостоятельно **продолжить**.

Предлагает Вам освоить основы педагогической профессии в контексте «педагогике духовности», выбрав собственную модель и добиваться успеха!

Методические рекомендации по изучению дисциплины:

1. Целесообразно **ознакомиться** с текстом лекций.
2. При необходимости **обратиться** за помощью к тьютору и/или к лектору, консультанту по данной учебной дисциплине.
3. **Выполнить** контрольную работу, формат и задание по которой Вы найдете на страницах учебно-методического пособия.
4. **Обязательно** отчитаться по *данной контрольной работе*, оценка по которой станет необходимым условием для Вашей **аттестации** по учебной дисциплине.

РАЗДЕЛ 2. КУРС ЛЕКЦИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Лекция 1. Становление дошкольной педагогики как науки.

Дошкольная педагогика в России стала выделяться в самостоятельную область научных знаний на рубеже XIX—XX вв. На ее становление большое влияние оказали теоретические идеи русской классической мысли, авторские концепции П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, В. Ф. Одоевского, Л. Н. Толстого, других мыслителей. Большую роль сыграли первые экспериментальные исследования П. П. Блонского, И. А. Сикорского, других ученых и практиков, а также зарубежные теории и системы образования детей (И. Ф. Гербарт, О. Декроли, М. Монтессори, Ф. Фребель, С. Холл и др.). Место дошкольной педагогики в системе педагогических наук обусловлено возрастной спецификой, психофизиологическими особенностями детей. Здесь необходимо подчеркнуть значимость фундаментальных исследований психологов и психофизиологов Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина и других ученых о пластичности высшей нервной деятельности дошкольника, роли игры в жизни детей, генезисе развития способностей, общения в дошкольный период жизни, о доминировании эмоционального характера мировосприятия над рациональным, об особой восприимчивости ребенка к внешним влияниям, открытости миру, стремлении к признанию себя среди других людей и пр. Наконец, много интересных и глубоких мыслей о значении дошкольного детства в жизни человека, об особых эмоционально окрашенных способах восприятия ребенком окружающего мира можно найти в произведениях писателей и поэтов. Л. Н. Толстой писал: «Разве не тогда я приобретал все то, чем я теперь живу, и приобретал так много, так быстро, что во всю остальную жизнь я не приобрел и одной сотой того? От пятилетнего ребенка до меня только один шаг. А от новорожденного до пятилетнего — страшное расстояние».

Дошкольная педагогика – отрасль педагогики, изучающая закономерности развития, воспитания и элементарных форм обучения детей в возрасте, предшествующем поступлению в школу. Опирается на методологию и категориальный аппарат общей педагогики. Исследования в области дошкольной педагогики носят междисциплинарный характер и занимают пограничное положение на пересечении сфер общей педагогики, детской психологии и возрастной физиологии: данные этих научных дисциплин выступают теоретической основой для разработки целей, средств и приёмов воспитания и обучения в дошкольном возрасте.

Дошкольная педагогика изучает сущностные (главные, определяющие) свойства и объективные связи внутри и между процессами воспитания, обучения и образования дошкольников.

Дошкольная педагогика – отрасль возрастной педагогики, которая исследует взаимосвязь обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста. В педагогике дошкольного детства выделяются: а) педагогика раннего детства, в которой исследуются закономерности, принципы организации воспитания и обучения детей от рождения до трех лет; б) собственно дошкольная педагогика — теория и практика образования детей от трех до семи лет средствами обучения и воспитания; в) методики дошкольного образования, в которых рассматриваются возможности обогащения личного опыта детей в различных областях миропознания (например, методика экологического образования, методика изобразительной деятельности и т.д.). Дошкольная педагогика является областью гуманитарного знания, связанного с человеком, миром культуры и культурным ростом человеческого общества в целом. Выступая гуманитарной наукой, она раскрывает: 1) ценностно-смысловые стороны образования ребенка на этапе дошкольного детства, его духовного и физического совершенствования; 2) содержательно-процессуальные характеристики воспитания и обучения, направленные на обогащение внутреннего мира детей, актуализацию отношения к окружающей действительности; 3) факторы, обеспечивающие успешность развития субъектности ребенка в разных видах деятельности и

т.д. В то же время дошкольная педагогика выступает областью антропологического знания, поскольку активно использует данные других наук о человеке — социологии, психологии, физиологии, гигиены и т.д. Системное использование этих данных позволяет выстраивать теории развития личности ребенка в условиях дошкольных организаций и семьи, оптимально организовывать образовательный процесс, практику взаимодействия педагога с детьми и пр.

Объектом дошкольной педагогики как науки с позиции современных подходов выступает педагогическая действительность, ориентированная на детей дошкольного возраста. В понятие педагогическая действительность входят различные педагогические явления, факты, процессы: воспитание и обучение дошкольников, педагогическое общение, педагогический процесс в дошкольных образовательных учреждениях, педагогическое взаимодействие воспитателя с детьми и т.д. **Объектом дошкольной педагогики** является ребенок-дошкольник, чье развитие обусловлено воспитательными отношениями.

Предмет дошкольной педагогики являются сущностные свойства и закономерности воспитания, обучения и образования детей дошкольного возраста, изучение процессов развития и формирования личности дошкольника. **Предметом** дошкольной педагогики как науки является образование детей от рождения до восьми лет.

Теоретические основы дошкольной педагогики выстроены на основе данных философии, естественных наук (биологии), теориях отечественных ученых в области детской психологии и истории педагогической мысли, передового педагогического опыта. Отсюда в общих теоретических основах дошкольной педагогики можно выделить четыре основных аспекта: философский, психологический, естественнонаучный и историко-педагогический.

Философские основы. В организации и осуществлении педагогического исследования и педагогического процесса учитываются общие принципы

диалектики — науки о наиболее общих законах развития материи, сознания и общества (законы непрерывности движения и развития материи, перехода количества в качество, детерминизма, системности, единства и борьбы противоречий как движущей силы развития, неразрывного единства познания и практики и др.).

Естественнонаучные основы дошкольной педагогики определяют учение И.М. Сеченова и И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и проведенные их учениками и последователями – В.М.Бехтеревым, Н.Е.Введенским, А.А. Ухтомским, П.К. Анохиным, Н.М. Щеловановым, Н.И. Касаткиным, Н.Л. Фигуриным, Н.М. Аксариной и др. – исследования развития высшей нервной деятельности в онтогенезе. Они показали, что нейрофизиологические механизмы психической деятельности ребенка носят условнорефлекторный характер, на их формирование в дошкольном детстве большое влияние оказывают как процессы созревания, реализации генетических программ, так и внешние воздействия, в том числе воспитание.

Исследованиями установлена целесообразность начала воспитания ребенка с момента рождения, так как одна из закономерностей развития условно рефлекторной деятельности состоит в том, что каждый последующий рефлекс у ребенка образуется быстрее и легче предыдущего.

Учение И.М.Сеченова и И.П.Павлова о трех единствах — диалектической взаимосвязи организма и внешней среды, всех органов и систем организма как единой открытой биосистемы и единство психического и физического развития — является физиологическим обоснованием организации педагогического процесса в ДОУ.

Учение о динамическом стереотипе лежит в основе построения режима дня дошкольников. Динамический стереотип — основа формирования умений, навыков, привычек поведения, им объясняется эффективность упражнения как метода воспитания и обучения. Требование индивидуального подхода в воспитании вытекает из учений о разных типах высшей нервной

деятельности, о задатках, о различных анатомо-физиологических особенностях индивидов.

Теории о развитии в онтогенезе двух сигнальных систем служат естественнонаучной базой определения психолого-педагогических основ развития речи ребенка, умственного, физического, эстетического и др. направлений воспитания. На их основании вырабатываются рекомендации методов и средств обучения.

Психологические основы дошкольной педагогики составляют:

- культурно-историческая теория развития поведения и психики человека Л.С. Выготского, разработанная им возрастная периодизация, понятия о «сензитивных периодах», «зоне ближайшего развития», теория развивающего обучения;
- учение А.Н. Леонтьева о деятельности как условии, средстве и источнике развития психики ребенка;
- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, труды Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера об особенностях интеллектуального развития детей в дошкольный период;
- теория «амплификации» детского развития в дошкольном детстве А.В. Запорожца;
- психология детской игры и периодизация психического развития Д.Б. Эльконина;
- концепция В.Т. Кудрявцева о социокультурном феномене дошкольного детства и др.

Дошкольная педагогика как наука выполняет пять основных **функций**:

1. Описательная – соответствует эмпирическому (опытному, первичному) уровню исследования. Включает накопление педагогических фактов и явлений, их классификацию.
2. Объяснительная (основная) – направлена на раскрытие сущности педагогических явлений, т.е. их происхождения, структуры,

закономерностей развития данного явления. Функция соответствует теоретическому уровню исследования.

3. Проективно-конструктивная – выражается в разработке конкретных технологий педагогической деятельности, проектов, программ, форм, методов педагогического взаимодействия в образовательном процессе.
4. Прогностическая – на основе познания закономерностей воспитания и обучения осуществляется прогнозирование развития педагогических систем в перспективе.
5. Мировоззренческая – направлена на активное формирование педагогического сознания в общественной среде.

Дошкольная педагогика выполняет направляющую роль по отношению к педагогической практике. Дошкольная педагогика обеспечивает единство воспитательного и обучающего воздействий детского сада, семьи, преемственность работы ДОУ и школы. Дошкольная педагогика обосновывает цели и задачи, содержание, методы, средства и необходимый результат дошкольного образования.

Задачи дошкольной педагогики как науки определяются потребностями педагогической практики деятельности дошкольных образовательных учреждений. Вместе с тем задачи науки заключаются не только в изучении и объяснении существующего опыта, но и в прогнозировании дальнейшего развития практики, в создании новых, перспективных педагогических технологий, опережении реальной педагогической практики.

Задачи дошкольной педагогики как науки:

1. Адаптация и обоснование общих закономерностей воспитания и обучения применительно к условиям дошкольного образования (изучение специфики действия закономерностей воспитания и обучения по отношению к детям дошкольного возраста).
2. Обоснование новых концептуальных подходов к дошкольному образованию, рассмотрение способов их практической реализации (появление комплексов «детский сад-школа», групп кратковременного

пребывания детей в ДООУ, частных ДООУ требует их теоретического обоснования, проработки механизмов и условий их эффективной деятельности).

3. Психолого-педагогическое обоснование развивающих видов деятельности детей в ДООУ, характеристика возможностей и средств их организации (какой деятельностью заполнить пребывание ребенка в ДООУ для обеспечения его всестороннего развития).
4. Разработка педагогических технологий воспитания, обучения, развития дошкольников в условиях образовательного учреждения (обоснование компонентов педагогических технологий, показателей их результативности, механизмы их действия, варианты взаимодействия).
5. Выявление содержания, форм, методов, педагогических условий реализации личностно-ориентированного дошкольного образования, поиск путей индивидуализации педагогических технологий.
6. Изучение, обобщение практики и опыта педагогической деятельности.
7. Определение возможностей творческой деятельности педагога в условиях реализации различных образовательных программ. Определение принципов и условий педагогической импровизации.
8. Построение модели современного педагога-профессионала, ее обоснование, выявление путей достижения и критериев оценки эффективности педагогической деятельности в ДООУ.

Источники развития дошкольной педагогики: народная педагогика, прогрессивные идеи прошлого (труды выдающихся педагогов; этнопедагогика), экспериментальные исследования, данные смежных наук, передовой опыт общественного и семейного воспитания.

Категории дошкольной педагогики: воспитание, обучение, образование, педагогический процесс, педагогическая среда, педагогическая деятельность, педагогический опыт, педагогическое мастерство, педагогическое новаторство и др.

Категория воспитания – одна из основных в педагогике. Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории.

Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют воспитание в *широком социальном смысле*, включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), и в *узком смысле* – как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание также рассматривается в *широком педагогическом смысле* – это специально организованное целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, педагогов на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в образовательном учреждении и охватывающее весь педагогический процесс. Воспитание в *узком педагогическом смысле* – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание любознательности, самостоятельности, трудолюбия и др.).

Обучение – это специально организованный процесс взаимодействия взрослого (педагоги, родители и т.п.) и детей, направленный на овладение определенной суммой знаний, умений и навыков (ЗУН), действий и привычек поведения.

Знания – это отражение дошкольниками окружающей действительности в форме усвоенных понятий.

Умения – способность самостоятельно выполнять конкретные действия.

Навыки – способность к автоматическому выполнению необходимых в том или ином случае действий, доведенная до совершенства путем постоянных повторений действия.

Образование – процесс овладения суммой научных и культурных ценностей, накопленных человечеством. Образование является социальным явлением, т.к. выступает неотъемлемой стороной жизни любого общества.

Педагогический процесс – это развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к

заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Система педагогических наук. Педагогика за долгие годы своего становления и развития преобразилась в систему наук о воспитании разных категорий людей (по возрасту, направлению воспитания, профессиональной направленности и др.). Система педагогических наук представляет собой единство относительно самостоятельных наук, постепенно выделившихся из педагогики и являющихся ранее ее отраслями.

Фундаментом системы педагогических наук является *общая педагогика*, изучающая основные закономерности процесса воспитания и образования. *История педагогики* – изучает педагогические теории, содержание и методику воспитания и обучения в различные исторические эпохи. *Возрастная педагогика* – исследует закономерности воспитания подрастающего человека преддошкольного, дошкольного, школьного возрастов и педагогику взрослых.

Коррекционная педагогика – занимается вопросами воспитания и образования детей с недостатками умственного развития (олигофренопедагогика), зрения (тифлопедагогика), слуха (сурдопедагогика), дефектами речи (логопедия) и т.п.

Социальная педагогика – изучает проблемы, связанные с направленной деятельностью субъекта воспитания (родителя, лица его заменяющего, воспитателя и др.), которая способствует проведению человека, начиная с момента рождения, по этапам социального развития и дальнейшему становлению его как гражданина конкретного общества

Педагогика труда (педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего специального образования, педагогика высшей школы, педагогика последиplomного образования).

Этнопедагогика – наука о педагогических воззрениях народных масс и их опыте воспитания подрастающего поколения.

Лечебная педагогика – система воспитания и обучения часто болеющих и недомогающих детей и детей-инвалидов.

Связь дошкольной педагогики с другими науками. *Философия* составляет методологический фундамент дошкольной педагогики, давая ей знание об общих законах развития природы, общества, теорию познания (гносеологию), способствует созданию педагогических концепций и ряда новейших теорий воспитания и обучения.

Социология дает знания о социальной среде формирования личности ребенка и его социальных отношениях.

Этика и эстетика – знание о морали и природе эстетического, образуя основу нравственного и художественного воспитания дошкольников.

Экономика обогащает дошкольную педагогику знанием об экономических процессах, влияющих на образование, определяет стратегию развития всей системы образования в целом и региональной образовательной политики в частности.

Физиология, анатомия являются естественнонаучной базой педагогики и психологии. Способствуют пониманию биологической сущности ребенка и особенностей развития его организма на каждом возрастном этапе, показывают их роль и значение в обучении, воспитании и развитии детей.

Ближе всего к дошкольной педагогике стоит *детская психология*, наука о сознании и поведении ребенка, открывающая законы развития личности ребенка. Позволяет дошкольной педагогике более точно и правильно понять сущность психики, личности и группы и, опираясь на это, добиваться наиболее эффективного изучения педагогических явлений и процессов. Дошкольная педагогика связана и с другими науками, т.е. педагогическое знание носит во многом междисциплинарный характер.



Лекция 2. Методы научно-педагогических исследований в дошкольной педагогике

Педагогическое исследование — процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых научных знаний о закономерностях, структуре, механизмах организации образовательного процесса (В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Н. Д. Никандров).

Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления образовательной практики (В. М. Полонский). Для научного педагогического исследования характерны объективность получаемых данных, их новизна, воспроизводимость результатов в различных педагогических условиях, специальные методы исследования. **Метод исследования** — это путь ведения исследования, совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение научно-исследовательских задач. В настоящее время в дошкольной педагогике, как и в других гуманитарных науках, предпринимаются попытки выделить разные группы методов ведения исследования.

Какие методы используются в педагогическом исследовании?

Для дошкольной педагогики особый интерес представляет классификация методов на основе *исследовательской цели*.

Методы теоретического анализа — метод сравнительно-исторического анализа, метод моделирования педагогических явлений, метод причинно-следственного анализа и др.

Методы сбора исследовательской информации — педагогическое наблюдение, методы педагогического опроса: беседа и анкетирование, метод анализа продуктов детской деятельности.

Методы обработки и анализа исследовательских данных — методы качественного и количественного анализа собранных данных.

Если методы теоретического анализа сходны при использовании в различных гуманитарных науках, *то методы получения исследовательской информации* в дошкольной педагогике имеют свое своеобразие.

Методы изучения проявлений, интересов, потребностей и умений дошкольников дадут объективные результаты только в том случае, если исследователь сумеет установить хороший контакт с ребенком, заинтересовать его предлагаемым заданием. Поэтому большинство из них имеют игровую оболочку, то есть предлагаются дошкольникам в виде игр и игровых упражнений.

При выборе методов сбора информации в дошкольной педагогике важно учитывать доступность диагностических заданий для ребенка. Эта доступность будет определяться как возрастным, так индивидуальным своеобразием дошкольника. Определяя систему методов исследования, педагог должен понимать, какой цели с их помощью он хочет достичь, какую задачу решить. Каждый из используемых в дошкольной педагогике методов сбора научной информации имеет свои достоинства и трудности организации. Поэтому, как правило, для решения каждой научной задачи используется комплекс методов.

Под методами педагогического исследования понимают способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Остановимся подробнее на некоторых методах сбора научной информации.

Педагогическое наблюдение рассматривают как исходный метод исследования в дошкольной педагогике. Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке ученого в исследовательской проблеме. Поскольку метод

наблюдения по сути своей направлен на изучение индивидуального, уникального в поведении ребенка, он дает преимущественно *качественные характеристики* изучаемого явления. Метод наблюдения позволяет описать поведенческую картину конкретного дошкольника, предоставляет много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях (М. Н. Полякова). Наблюдение как метод исследования характеризуется наличием цели, задач, программы, методики и техники наблюдения. Научное наблюдение требует объективной и точной фиксации фактов (фотографирование, киносъемка, протоколы, записи в дневнике и т. д.) и обработки результатов.

При всех своих достоинствах метод наблюдения достаточно трудоемкий, он требует от исследователя достаточно много времени и сил на фиксацию результатов. Продуманная программа наблюдения и способов фиксирования данных (ведение дневника, заполнение таблиц, видеосъемка) обеспечивает сбор объективной информации и делает этот метод фактически универсальным для исследований в дошкольной педагогике.

В педагогической практике широко используются опросные методы: беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование.

Беседа — это непосредственное общение с испытуемыми при помощи заранее продуманных вопросов. Беседа может проводиться как со взрослыми, педагогами и родителями, так и с дошкольниками. Достоинством беседы является то, что исследователь может учитывать эмоции, интонацию, пантомимику испытуемых, возникающие у них вопросы и суждения. Эти наблюдения дают дополнительный материал для понимания заинтересованности собеседников проблемой, их отношения к ней, осведомленности по той или иной теме, трудностей, которые возникают у педагогов, детей и родителей. Важным условием эффективного использования беседы для сбора данных является продуманный способ фиксирования информации — заполнение таблиц, схем, аудиозапись. *Интервьюирование* — односторонняя беседа, инициатор которой задает вопросы, а собеседник отвечает. Правила интервьюирования требуют создание условий, располагающих к искренности испытуемых.

Когда исследователю необходимо собрать информацию, характеризующую представление и отношение к проблеме большого количества испытуемых (педагогов нескольких детских садов, учителей школы, родителей разных групп детского сада), используется **анкетирование**. В дошкольной педагогике анкетирование, как правило, применяется в процессе изучения педагогических условий, определяющих развитие детей, — компетентность воспитателей, заинтересованность родителей. Анкетирование предполагает тщательную разработку структуры анкеты и, как правило, сочетается с другими методами исследования.

В ходе составления анкет используются вопросы разного типа: *открытые*, где респондент может высказать свою точку зрения; *закрытые* (с «веером ответов»), в которых нужно выбрать подходящий ответ из имеющихся, и *полузакрытые*, где можно выбрать ответ из имеющихся или предложить свой.

Тестирование – целенаправленное обследование, проводимое по тщательно отработанным стандартизованным вопросам, и позволяющее объективно выявлять индивидуальные различия испытуемых.

Значительное место в педагогических исследованиях отводится *эксперименту* – исследованию каких-либо явлений и процессов с целью проверки и обоснования научной гипотезы. Цель эксперимента – установление закономерностей между отдельными педагогическими воздействиями и их результатами в поисках наиболее эффективного способа управления педагогическим процессом.

В педагогической практике различают лабораторный и естественный эксперимент: первый протекает в специально созданных и контролируемых условиях, второй осуществляется в привычной для испытуемого обстановке. В зависимости от цели различают эксперимент: констатирующий (изучение состояния педагогического явления); формирующий (апробация выдвинутой гипотезы); контрольный (обоснование полученных результатов и выводов).

Метод естественного эксперимента (экспериментальных заданий) также широко используется в современной дошкольной педагогике. Он позволяет решить многие задачи, например, выявить интересы дошкольников или их умение

взаимодействовать в группе, проявить сочувствие и помощь сверстникам и взрослым.

В отличие от наблюдения, при котором исследователь занимает достаточно пассивную позицию, педагогический эксперимент позволяет ему стимулировать разнообразные реакции ребенка или создавать специальные условия для их проявлений. Как правило, экспериментальные ситуации не требуют длительного времени, полученные в ходе их проведения материалы легко поддаются качественному и количественному анализу. Вместе с тем специально заданные экспериментальные ситуации (задания, которые предстоит выполнить; проблемы, которые надо разрешить) могут вызывать неуверенность, страх, смущение у тревожных, нерешительных детей и взрослых. Результаты, полученные в ходе эксперимента, дополняются в процессе организации наблюдения и беседы.

Метод изучения педагогической документации и продуктов детской деятельности позволяет получить различную информацию об исследуемом объекте. В качестве источников информации выступают планы и отчеты заведующих и педагогов дошкольных учреждений, конспекты занятий, продукты изобразительной деятельности и ручного труда дошкольников. Изучение этих материалов позволяет установить взаимосвязи между изучаемыми явлениями, выявить новые факты.

На различных этапах педагогических исследований применяется *метод изучения и обобщения опыта*. Под педагогическим опытом понимают практику обучения и воспитания, отражающую уровень развития педагогической науки. Характеризуют передовой опыт высокий положительный эффект в обучении и воспитании и достижение результатов без больших затрат времени и сил.

Социометрические методы позволяют исследовать межличностные отношения в коллективе. В процессе наблюдения или опроса исследователь может определить место, роль, статус испытуемого, различить стадии формирования внутриколлективных отношений.

В педагогической практике применяются также *математические методы исследования*, которые служат для обработки данных и результатов, полученных в процессе изучения, и отражаются в графиках, диаграммах, таблицах.

Для того чтобы результаты педагогической деятельности были исчерпывающими и объективными, необходимо использовать методы исследования в совокупности и с учетом возрастных особенностей испытуемых. В настоящее время исследовательский аппарат дошкольной педагогики значительно пополнился за счет методов, традиционно применявшихся в возрастной психологии, социологии. В дошкольную педагогику прочно вошли социометрические методики, метод поперечных срезов, лонгитюдный метод, различные виды тестирования, праксиметрия (изучение продуктов детской деятельности — рисунков, рассказов детей; изучение, анализ документации образовательного процесса и пр.).

Форма обучения - это способ организации деятельности обучаемых, определяющих количество и характер связей участников процесса обучения.

Традиционно выделяется три формы организации обучения:

1. *Индивидуальная*- позволяет индивидуализировать обучение (содержание, методы, средства), однако требует от ребёнка больших нервных затрат; создаёт эмоциональный дискомфорт, неэкономичность обучения; ограничение сотрудничества с другими детьми. /Работа с литературой; письменные упражнения; экспериментальная деятельность – опыты, наблюдения; работа на компьютере./
2. *Подгрупповая*- работа группами во время непосредственно образовательной деятельности; экскурсия по группам; трудовая практическая непосредственно образовательная деятельность.
3. *Фронтальная-работа со всей группой*. Достоинствами формы являются чёткая организационная структура, простое управление, возможность взаимодействия детей, экономичность обучения; недостатком – трудности в индивидуализации обучения. /Непосредственно образовательная деятельность усвоения знаний;

непосредственно образовательная деятельность овладения умениями и навыками; непосредственно образовательная деятельность применения знаний, умений и навыков; непосредственно образовательная деятельность обобщения и систематизации знаний; непосредственно образовательная деятельность проверки и самопроверки знаний, умений и навыков; комбинированная непосредственно образовательная деятельность по комплексу её основных задач./

Форма организации обучения - ограниченная рамками времени конструкция отдельного звена процесса обучения, внешнее выражение специально организованной деятельности педагога и учащихся. Форма выполняет интегрирующую роль, так как включает в себя цели, содержание, методы, средства обучения.

С 1953 и до 2010 основной формой организации обучения детей в детском саду - было занятие. Наряду с занятием в качестве формы обучения использовалась экскурсия.

В соответствии с ФГОС обучение детей дошкольного возраста осуществляется в процессе организованной образовательной деятельности. Организованная образовательная деятельность соединяет в себе различные виды детской деятельности: игровую, познавательно-исследовательскую, двигательную, художественно-творческую.

В свете ФГОС термин «занятие» сохраняется только по отношению к музыкальным занятиям и физкультурным. В качестве основной единицы педагогического процесса детского сада может быть выделена **образовательная ситуация** - это такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности.

Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, коллаж, поделка и т.д.), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций. В образовательной ситуации происходит освоение содержания обучения и способов учебной деятельности.

Средства обучения и воспитания

Средства обучения наряду с живым словом педагога являются важным компонентом образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы ДОО.

Средства обучения — это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Общепринятая современная типология подразделяет средства обучения на следующие виды:

- печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, атласы, раздаточный материал и т.д.);
- электронные образовательные ресурсы (часто называемые образовательные мультимедиа мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т.п.);
- аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях;

- наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);
- демонстрационные (гербарии, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные);
- учебные приборы (компас, барометр, колбы, и т.д.);
- тренажёры и спортивное оборудование (автотренажёры, гимнастическое оборудование, спортивные снаряды, мячи и т.п.).

Также есть и иной подход к типологии средств обучения (Пидкасистый П.И.). Он, в частности, разделяет средства обучения на материальные и идеальные.

Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют педагоги и дети для усвоения новых знаний.

Материальные средства обучения – это физические объекты, которые используют педагоги и дети для детализированного обучения.

Наглядные пособия классифицируются на три группы:

1. объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.);
2. печатные пособия (картины, плакаты, графики, таблицы, учебники)
3. проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.)

Наиболее эффективное воздействие на воспитанников оказывают современные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения (электронные образовательные ресурсы). Аудиовизуальные средства, а также средства мультимедиа являются наиболее эффективным средством обучения и воспитания.

Принципы использования средств обучения:

- учет возрастных и психологических особенностей обучающихся;

- гармоничное использование разнообразных средств обучения: традиционных и современных для комплексного, целенаправленного воздействия на эмоции, сознание, поведение ребёнка через визуальную, аудиальную, кинестетическую системы восприятия в образовательных целях;
- учет дидактических целей и принципов дидактики (принципа наглядности, доступности и т.д.);
- сотворчество педагога и обучающегося;
- приоритет правил безопасности в использовании средств обучения.

Средства обучения и воспитания, используемые в детском саду для обеспечения образовательной деятельности, рассматриваются в соответствии с ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования как совокупность учебно-методических, материальных, дидактических ресурсов. Подбор средств обучения и воспитания осуществляется для тех видов детской деятельности (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная деятельности, восприятие художественной литературы), которые в наибольшей степени способствуют решению развивающих задач на уровне дошкольного образования, а также с целью активизации двигательной активности ребенка.

Для всестороннего развития детей в каждой возрастной группе имеются дидактические средства: альбомы, художественная литература, дидактические игры, различные сюжетные игровые наборы и игрушки. Специально оборудованная развивающая среда создана во всех группах детского сада. Изолированные тематические уголки и зоны: игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная и т.д.

Для формирования математических представлений имеются демонстрационные и раздаточные материалы для обучения счету, количеству, развитию представлений (схемы, плакаты), временных представлений (часы, календари) и пр.

Для конструктивной деятельности: крупный (напольный) и мелкий (настольный) строительные материалы, деревянные, пластмассовые, конструкторы: «Лего», металлические, деревянные и пр.

Для развития речи и речевого общения: наборы книг, картин, развивающие игры, схемы для составления рассказов, фланелеграф, ширма, разнообразные виды кукольного театра, аудио- и видеоаппаратура, телевизор, энциклопедии и пр.

Для развития игровой деятельности: наборы мягкой мебели, игры и игрушки для сюжетно-ролевых игр (с учетом гендерного подхода): («Кухня», «Столовая», «Больница», «Магазин», «Пожарные», «Инспектор ДПС», «Школа» и др.), для подвижных игр (маски, дополнительный материал), дидактических игр.

Для познавательной деятельности в группах созданы исследовательские уголки, где имеются дидактические пособия и игры, познавательная литература, энциклопедии, карты, схемы



Лекция 3. Теоретические основы развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста

В настоящее время в педагогике выделяют основные факторы, влияющие на развитие человека: наследственность (или генетический); среда и воспитание. Все эти факторы принято объединять в две группы факторов: биологического и социального развития.

Наследственность — это то, что передается от родителей. Наследственная программа включает постоянную и переменную части. Постоянная — обеспечивает рождение человека человеком, т.е. представителем человеческого вида. Переменная — роднит человека с его родителями. Это могут быть внешние признаки: цвет глаз, кожи, волос, телосложение, группа крови, предрасположенность к определенным заболеваниям, особенность нервной системы и т.д.

Данные зарубежной и отечественной науки (М. Монтессори, Э. Фромм, К. Лоренц, Н.М. Амосов, П.К. Анохин и др.) свидетельствуют о том, что наследственными могут являться и моральные, интеллектуальные качества и социальные способности (к какой-то определенной деятельности).

Однако, по мнению японского ученого Масару Ибуки, в развитии ребенка образование и среда играют значительно большую роль, чем наследственность... Вопрос в том, какое образование и какая среда лучше всего развивают потенциальные способности ребенка.

Понятие «среда» следует рассматривать в широком и узком смысле. Среда в широком смысле — это климатические, природные условия, в которых растет ребенок. Это и общественное устройство государства, и условия, которые оно создает для развития детей, а также — культура и быт,

традиции и обычаи народа. Такая среда влияет на успешность и направленность социализации ребенка.

Среда в узком смысле — это непосредственное предметное окружение ребенка. С момента рождения ребенка окружает множество предметов, которые и помогают ему познавать социальный мир и развиваться.

Академик В.А. Петровский ввел понятие «развивающая среда», под которой он понимает не только предметное наполнение, но и то, что она должна быть особым образом выстроена, максимально эффективно влияя на ребенка. Средовым фактором является еще и человеческое окружение, принятые в нем нормы взаимоотношений и деятельности. Улица также относится к окружающей среде. В последнее время ее влияние зачастую связано с насыщенностью отрицательными примерами для подражания.

Среда как фактор развития личности имеет существенное значение: она предоставляет ребенку возможность видеть социальные явления с разных сторон. Ее влияние, как правило, носит стихийный, мало поддающийся педагогическому руководству характер, что, конечно же, вызывает множество трудностей на пути становления личности. Однако изоляция ребенка от социальной среды наносит еще больший вред, задерживая социальное развитие ребенка. Для маленького ребенка взрослый человек является эталоном-образцом взаимодействия со средой. Он может сдерживать развитие ребенка, а может активизировать его, но быть безучастным к развитию он объективно не может. В отличие от первых двух, воспитание как фактор развития, всегда носит целенаправленный, осознаваемый (хотя бы со стороны педагога) характер. Второй особенностью воспитания является то, что оно всегда соответствует социально-культурным ценностям народа, общества, в котором происходит развитие. И наконец,

воспитание предполагает систему воздействия на личность, поскольку единичное воздействие не приносит ощутимых результатов. Однако наследственность, среда и воспитание как факторы воздействия при всей их значимости и необходимости все же не обеспечивают полноценного развития личности. Еще в утробе матери ребенок активно реагирует на влияние каждого из этих факторов. Изначально активность проявляется в движении (двигательная активность). Именно движения обеспечивают жизнь, заставляют функционировать организм, укрепляя его. Стоит обратить внимание, насколько качественно изменяется развитие ребенка, когда он овладевает ходьбой и прямохождением.

Согласно положениям ФГОС ДО в дошкольных образовательных учреждениях работа с дошкольниками организуется в соответствии с **принципами развивающего образования и акцентируется внимание на личностно ориентированном и интегративном подходах**. В рамках деятельностного подхода образовательный процесс дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) строится с учетом принципа включения личности каждого ребенка в значимую деятельность. Вместе с ведущей деятельностью дошкольника — игровой — одной из значимых видов деятельности дошкольника является продуктивная деятельность. Это конструирование из строительного материала и различных конструкторов, бросового материала, собирание мозаики, вышивание, рисование, лепка и аппликация. Как считает Л. Ю. Алексеева, «от игры данные занятия отличаются тем, что связаны с созданием какого-то итогового продукта — рисунка, постройки, поделки и так далее. Эти действия развивают не только образные формы мышления, но и такие качества как целенаправленность, умение планировать свою деятельность, достигать некоторого результата». Например, в ДОО применяют предметное, сюжетное и декоративное рисование. В этой деятельности важно не допускать закрепления

традиционных графических образов и превращения их в шаблоны, а стимулировать собственное творчество ребенка. Поэтому, как считает коллектив авторов: М. В. Дюжакова, О. И. Лавлинская, А. В. Коломеец — педагог «должен поощрять использование детьми разнообразных инструментов, материалов и техник изображения, в том числе, нетрадиционных: монотипия, тычок жесткой полусухой кистью, рисование пальцами, ватными палочками, ладошкой, оттиск пробкой, поролоном, пенопластом, печатками из ластика и картофеля, смятой бумагой, печать по трафарету, кляксография обычная, с ниточкой, с трубочкой, тиснение, набрызг, отпечатки листьев». При этом важно поддерживать интерес детей к данной деятельности, а применение неклассических вариантов изображения, различных материалов и инструментов должны способствовать творческому развитию детей, но не превращаться в самоцель. Лепка из пластилина или глины очень увлекательное, интересное, полезное занятие. В последние годы, по словам авторов Р. Г. Казаковой, Т. И. Сайгановой, Е. М. Седовой, В. Ю. Слепцовой, Т. В. Смагиной, «очень популярными материалами для лепки стало соленое тесто, бумажная масса. В детском саду применяют три вида лепки: предметная лепка (ребёнок лепит отдельно взятый предмет), сюжетная лепка (изображение действий нескольких персонажей или персонаж и предметы), декоративная лепка (посуда; предметы декоративного искусства, свистульки, матрешки; украшение плоских форм разнообразными объемными деталями)». Другой вид продуктивной деятельности — аппликация — позволяет ребенку ознакомиться с различными способами работы с бумагой. Дети знакомятся с разными приемами вырезания из бумаги (симметричное, силуэтное, ленточное); овладевают различными способами создания выразительного образа (обрывают, сминают, скручивают, сгибают, складывают), наклеивают бумагу или отдельные ее части; учатся правильному и безопасному обращению с ножницами.

Возможно выполнение аппликации с элементами рисования, дизайна, конструирования; с применением различных материалов (ткань, листья, семена, соломка и т. д.). Конструирование — целенаправленный процесс решения технических задач, предполагающих создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов. Выделяют три типа конструктивной деятельности ребенка: — по образцу; — по условиям; — по замыслу. Все типы конструирования взаимосвязаны, каждый тип развивает специфические способности. Для конструирования в детском саду используют крупный (напольный) и мелкий (настольный) строительный материал, а также конструкторы, имеющие различные по сложности способы соединения деталей, конструктивные игры-головоломки. Большую популярность в работе с дошкольниками, считает С. Климова и Ю. Чичиланова, «приобретает LEGO конструирование. Дошкольники с удовольствием сооружают постройки из песка и снега, где самостоятельно планируют свою деятельность, обыгрывают постройки, трудятся сообща». Художественный (ручной) труд — это вид продуктивной деятельности, тесно связанный с конструированием и аппликацией. Из бумаги и картона выполняют работы по типу оригами; изготавливают атрибуты к играм, элементы костюмов, декорации; пальчиковый и настольный театр; мастерят кукольную мебель, дома, машины. Природный и бросовый материал (поролон, крупный и мелкий бисер, пенопласт, яичную скорлупу, проволоку, семена цветов и растений, крупы, бобы, листья) служит для изготовления поделок, украшений, подарков. При помощи ниток, ткани дети осваивают основы шитья, вязания и плетения макраме. В процессе продуктивной детской деятельности активно формируется зрительная память ребенка, развивается речь детей, воображение, наглядно-образное мышление, восприятие, внимание, умение анализировать, обобщать. У детей интенсивно развиваются сенсорные и умственные способности, глазомер, общая и мелкая

моторика руки, координация движений, формируется аккуратность, упорство, усидчивость, целеустремленность, умение доводить начатую работу до конца. Дошкольники учатся действовать в заданных условиях, планировать и совместно обсуждать замысел, создавать динамичные выразительные образы и коллективные сюжетные композиции, проявлять активность, инициативу, самостоятельность и творчество. Кроме того, овладение детьми продуктивными видами деятельности является подготовкой детей к обучению в школе. Организуя продуктивные виды детской деятельности, педагог должен обеспечить эмоциональную стабильность ребенка на протяжении всего периода деятельности, сформировать мотивацию к предстоящей работе, подобрать задание в соответствии с возможностями, интересами и предпочтениями детей, предоставить свободный доступ к художественным материалам, предоставить право самостоятельно определить порядок действий для достижения цели, оказать помощь в осознании значимости личного участия в коллективном творчестве, признавать детские достижения. Как отмечают авторы О. В. Бережнова и Л. Л. Тимофеева, «взрослые предлагают детям задания, которые развивают у детей умение придумать, предвидеть, домыслить, преобразовать; побуждают сооружать индивидуальные, комплексные и коллективные постройки (по замыслу и с опорой на чертежи, схемы). Поскольку восприятие ребенка-дошкольника целостно, его обучение должно осуществляться адекватными для него способами: не расчленением, не разделением познаваемого объекта на отдельные составляющие, а интегративно». Продуктивные виды деятельности позволяют обогатить и разнообразить работу с детьми при реализации всех образовательных областей по ФГОС ДО. Рассмотрим на примере организации работы по математическому развитию дошкольников. Дети используют знания, приобретенные в процессе конструирования (геометрические плоскостные

фигуры и объемные формы; понятия о вершине, стороне, углах, части и целом; преобразование плоских форм в объемные; пространственные отношения). Для закрепления образа цифр можно предложить детям выложить их из палочек, шнура, камешков, ракушек; вылепить из теста, пластилина; перерисовать цифру с контура на картон, заполнить пластилином и по желанию украсить. Можно привлечь детей к составлению коллажей из изученных геометрических фигур и цифр, сочинению сказок математического содержания и их иллюстрированию. Педагогическое взаимодействие осуществляется в формате совместной деятельности педагога и ребенка. По словам Т. Н. Дороновой, «она отличается наличием партнерской позиции взрослого и партнерской формой организации деятельности. Формы организации совместной деятельности взрослых и детей: мастерские детского творчества, выставки изобразительного искусства, вернисажи детского творчества, творческие проекты, занятия в изостудии». В воспитательно-образовательном процессе ДОО в жизни ребенка должно быть предусмотрено место для свободной продуктивной деятельности, которая осуществляется в условиях определенной развивающей предметной среды. Ребенок может решать сам, какие материалы, когда и как ему использовать. Роль педагога при этом заключается в том, чтобы совместно с ребенком разработать план и способ его деятельности, предоставить набор материалов, соответствующий интересам и стимулирующий личностное развитие ребенка. Можно сказать, что знакомство с техниками, применение различных форм совместной деятельности, создание условий для самостоятельной детской деятельности, умелое руководство взрослого стимулируют интерес детей к продуктивной деятельности, являющейся эффективным средством целостного развития дошкольников. Таким образом, основными видами детской деятельности дошкольного периода являются игровая и продуктивная. Продуктивная

деятельность в дошкольном образовании называют деятельностью детей под руководством взрослого, в результате которой появляется определённый продукт. Многочисленные исследования показали, что именно продуктивная деятельность способствует развитию графического навыка у детей старшего дошкольного возраста, воспитывает настойчивость, воображение, создаёт педагогические условия для процесса социализации старших дошкольников и наряду с игрой, имеет в этот период наибольшее значение для развития психики.

После рождения ребенка процесс его развития характеризуется тремя последовательными этапами: впитывание информации, подражание и личный опыт. Современные научные исследования, проводимые специалистами различных направлений, позволяют выделить важнейшие факторы, играющие роль в развитии плода еще в утробе матери. К ним относятся: сенсорные способности плода (изучаются специалистами разного профиля); эмоциональная связь (изучается психологами и психоаналитиками).

В 1956 г. французская исследовательница Марсель Жебер изучала в Уганде развитие движений у африканских детей. К своему удивлению она обнаружила, что маленькие африканцы из бедных семей обгоняют европейских детей в физическом и психическом развитии. Оказалось, что африканская мать воспитывает малыша по – иному. С первых дней жизни ребенок сидит на спине у матери, прочно привязанный куском материи.

Главное же грудь матери, источник жизни, вот она, рядом, только протяни руку. Ребенок знает, что он никогда не встретит отказа. Другое дело маленький европеец. Мать его хоть и любит, но не очень-то балует. Лежит он в кроватке, смотрит в потолок. Итак, общение с близким взрослым, новые

впечатления, чувство безопасности все это маленький африканец получает в избытке, европейскому же малышу этого не хватает. Вот он и отстает в развитии. Но самое любопытное то, что к 2 годам развитие африканского ребенка резко замедляется; европейские сверстники догоняют, а затем и перегоняют его, начинает сказываться уровень культуры окружения.

Вывод очевиден: чем больше взрослые общаются с ребенком, тем интенсивнее идет его физическое и психическое развитие.

Самый опасный и уязвимый возраст — от 6 до 12 месяцев. В это время ребенка ни в коем случае нельзя лишать общения с матерью. А если уж иначе нельзя, надо заменить мать другим человеком. Уже с грудного возраста малыши прислушиваются к звукам, наблюдают за движениями губ матери и отца, радуются, узнавая знакомые голоса. С самого первого дня они впитывают в себя звуки речи, собирают и накапливают слова.

Так постепенно ребенок развивает свой пассивный запас слов, которым позднее начинает активно пользоваться. В наше время развитие средств массовой информации сильно сократило общение друг с другом во многих семьях. Однако даже самые лучшие детские передачи или кассеты не могут заменить общения родителей со своими детьми. Процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых лет жизни проходит несколько этапов.

На первом этапе ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем. Это довербальный этап.

На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. **Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью** и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения. Только в общении со взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ.

Различают несколько этапов развития потребности в общении ребенка со взрослым: потребность во внимании и доброжелательности взрослого (условие благополучия ребенка в первом полугодии жизни); нужда в сотрудничестве или в соучастии взрослого; нужда в уважительном отношении взрослого; потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого (возникает в связи с интересом детей к миру человеческих взаимоотношений и обусловлена овладением детьми правилами и нормами их отношений). Уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих людей. Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание со взрослыми. Таким средством общения становится речь, вначале пассивная (понимание), а затем активная (инициативные высказывания самого ребенка). Ребенок начинает понимать, что звуки и их комбинации могут означать определенные предметы, что с их помощью можно достигнуть очень многого, что сказав “ам-ам” можно получить есть, а сказав “ма-ма”, можно позвать маму.

Если взрослый не предусматривает речевого ответа и не настаивает на нем, то у детей образуется разрыв между уровнем развития пассивной и активной речи с отставанием последней. И понимание речи взрослого, и словесный ответ на нее осуществляются на основе активного восприятия высказывания и его проговаривания. Индивидуальное взаимодействие взрослого и ребенка эффективно для развития речи.

Современные концепции развития ребенка.

Концепция целостного развития личности (А. Петровский) предполагает учет в педагогической работе возрастных, индивидуальных и личностных особенностей детей; учет не биологического возраста, а истинного возраста. Считается, что дошкольный возраст характеризуется неравномерностью развития. *Педагогическая Концепция целостного развития ребенка* — дошкольника как субъекта детской деятельности разработана М. В. Крулехт. Целостное развитие ребенка, по мнению М. В. Крулехт, — это единство индивидуальных особенностей, личностных качеств, освоения ребенком позиции субъекта в детских видах деятельности. Индивидуальными свойствами являются возраст и половая принадлежность. При определении содержания образовательных программ, разработке педагогических технологий необходимо исходить из физиологических, психологических, познавательных особенностей детей, ориентироваться на «зону ближайшего развития», естественное вызревание перспективных новообразований. Освоение ребенком позиции субъекта требует специальной педагогической технологии, развертывающей перед ребенком палитры разнообразной детской деятельности и переводе воспитанника на позицию субъекта в целях развития индивидуальности. Суть Концепции заключается в том, что модель целостного развития как субъекта детской

деятельности включает: развитие индивидуальных особенностей, развитие самостоятельности или личностных качеств, освоение позиции субъекта детской деятельности, развитие индивидуальности как сущностного ядра личности.

Концепция содержания непрерывного образования (Доронова Т., Виноградова Н., Галигузова Л., 2002 г.). В данной Концепции цели и задачи дошкольного образования определяются следующим образом:

- воспитание нравственного человека, охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, поддержка индивидуальности;
- обеспечение эмоционального благополучия детей;
- развитие любознательности, инициативности, творчества;
- развитие компетентности в сфере общения между людьми.

Концепция раннего детского возраста (Павлова Л. Н., 2002 г.) состоит из трех частей. В первой части говорится о принципах воспитания детей данного возраста, среди которых выделяются принцип гуманизации целей и задач воспитания, т.е. осуществление воспитания демократизированными методами. В педагогике раннего детства все принципы имеют особую выраженность: предельно бережное отношение к здоровью детей, обеспечение чувства защищенности, гармоничное единение ребенка с культурой своего народа, гармоничные взаимоотношения взрослого и ребенка, гармоничное единение между содержанием, целями, задачами и средствами воспитания. Во второй части Концепции характеризуется гипотеза движущих сил развития и воспитания, утверждается, что в раннем возрасте вместе с активностью самовыражения у детей наблюдается активность эвристического поведения. В третьей части Концепции характеризуются современные

модели семейно-общественного воспитания детей раннего возраста. В частности, говорится о том, что детские учреждения должны стать центрами педагогической культуры семьи. Программа предполагает, что каждое дошкольное учреждение организует консультативную помощь родителям, беременным женщинам, молодым матерям. Консультативные центры должны оказывать действенную консультативную помощь матери и ребенку по вопросам рациональной организации ухода за младенцем, воспитания ребенка в первые месяцы жизни, ранней коррекции развития и воспитания.

Развитие законодательства, регулирующего отношения в области дошкольного образования, способствовало появлению принципиально нового документа модернизации системы дошкольного образования – *Федерального государственного образовательного стандарта*.

Концептуальные положения ФГОС определены в соответствии с такими документами как Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), утвержденная Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г. и Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования, что определяет статус и место дошкольного образования как первого звена в непрерывной системе образования.

ФГОС ДО задает ориентиры развития системы дошкольного образования и вносит ряд изменений в организацию образовательного процесса в ДООУ:

- замена учебного блока на блоки образовательной деятельности, осуществляемой в совместной деятельности взрослых и детей;
- увеличение объема совместной деятельности взрослого и детей, в которую входит не только образовательная деятельность, осуществляемая

в ходе режимных моментов, но и непосредственно образовательная деятельность, не связанная с одновременным проведением режимных моментов;

- изменение содержания понятия «совместная деятельность взрослого и детей» с учетом ее сущностных (а не формальных) признаков;
- изменение объема и содержания понятия «непосредственно образовательная деятельность».

Идеология ФГОС направлена на формирование общей культуры, развитию физических, интеллектуальных и личностных качеств, формированию предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей.



Лекция 4. Задачи, содержание и методы гармоничного воспитания

Выделяются такие основные задачи по воспитанию, обучению и развитию детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) - это:

- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития детей;
- воспитание с учетом возрастных категорий детей гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;
- взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития детей;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Н.П. Сакулина, И. Логинова, Т.И. Бабаева отмечают, что при решении задач по дошкольному воспитанию важно создать каждому дошкольнику условия для наиболее полного раскрытия его возрастных возможностей и способностей.

В дошкольном возрасте процесс познания у ребенка происходит эмоционально-практическим путем. Каждый дошкольник — маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя окружающий мир. Ребенок стремится к активной деятельности, и важно не дать этому стремлению угаснуть, способствовать его дальнейшему развитию.

Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления. В Федеральных государственных требованиях выделяются наиболее близкие и естественные для ребенка - дошкольника виды деятельности: игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, музыкально-художественная, чтение.

Именно в этих видах деятельности при условии освоения ребенком позиции субъекта происходит интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие и совершается естественное вызревание таких перспективных новообразований, как произвольность поведения, способность к логическому мышлению, самоконтролю, творческому воображению, что составляет важнейшую базу для начала систематического обучения в школе.

Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и само утверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где ждут, любят, понимают, защищают. Семья – это такое образование, которое “охватывает” человека целиком во всех его проявлениях.

В семье могут формироваться все личностные качества. Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. Семейное воспитание является сложной системой, т.к. на него влияют наследственность и биологическое(природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному. Задачи воспитания ребенка в семье состоят в том, чтобы:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного “я”.

Таким образом, для реализации цели и воспитательных задач важно создавать условия для наиболее полного раскрытия детских возможностей и использовать при этом привлекательные для детей виды

деятельности Педагогам и родителям важно помнить, что игра дает огромную возможность для детского воспитания и развития.

В результате социально-нравственного воспитания происходит нравственное развитие ребенка, рассматриваемое как процесс и результат, динамика поступательных изменений в сфере нравственности человека. Показателем нравственного развития человека являются представления о морали, нравственные мотивы поведения и отношения, нравственные чувства и, как высший результат, нравственные качества личности.

С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, то есть делает своими, принадлежащими себе, способы и формы взаимодействия, выражения отношения к людям, природе, лично к себе.

Проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста рассматривались в педагогическом наследии К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Ф.С. Левин-Щириной, Д.В. Менжерицкой, В.Г. Нечаевой, Л.А. Пенъевской, Т.А. Марковой, А.П. Усовой. Различные аспекты социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста раскрыты в исследованиях современных педагогов: Р.С. Буре, С.А. Козловой, Г.Н. Годиной, А.М. Виноградовой, М.И. Богомоловой, Э.К. Суловой, Д.В. Сергеевой. В 80-90-е гг. XX в. продолжали изучение проблемы нравственного воспитания Т.И. Ерофеева, Г.И. Григоренко, Г.Н. Гришина, О.В. Артамонова и др.

Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста (понятие, задачи, принципы)

Социально-нравственное воспитание - это активный целенаправленный процесс вхождения ребенка в социальную среду, когда происходит усвоение моральных норм, ценностей, формируется нравственное сознание ребенка, развиваются нравственные чувства и привычки поведения.

Нравственное воспитание дошкольников - целенаправленная деятельность воспитателя по формированию у детей нравственных чувств, этических представлений, привития норм и правил поведения,

определяющих их отношение к себе, другим людям, вещам, природе, обществу.

Нравственное развитие дошкольников - это процесс положительных качественных изменений в нравственных представлениях, чувствах, навыках и мотивах поведения детей.

Основы высоконравственной личности закладываются в дошкольном возрасте, о чем свидетельствуют исследования А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, С.Г. Якобсон, В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой и др. В дошкольные годы под руководством взрослых ребенок приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким людям, сверстникам, вещам, природе, усваивает моральные нормы общества, в котором живет. Дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для нравственного воспитания детей: в различных развивающихся видах их деятельности успешно формируются некоторые способы сознательного управления своим поведением, активность, самостоятельность, инициатива. В обществе сверстников между дошкольниками устанавливаются положительные взаимоотношения, формируются доброжелательность и уважение к окружающим, возникает чувство товарищества и дружбы. Правильное воспитание предупреждает накопление ребенком отрицательного опыта, препятствует развитию нежелательных навыков и привычек поведения, что может неблагоприятно сказываться на формировании его нравственных качеств.

1. Воспитание у детей нравственных чувств. Чувство - особая форма отношения человека к явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям человека. Нравственные чувства наряду с эстетическими и интеллектуальными относятся к группе высших чувств. Чувства детей наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Они могут проявляться в отношении ребенка к самому себе (чувство собственного достоинства, честь, совесть, уверенность или, наоборот, чувство неуверенности, неполноценности, отчаяние и др.), и в отношении к другим людям (симпатия, отзывчивость, сочувствие, доброта, чувства дружбы, любви, товарищества или антипатия, злоба, гнев, безразличие, чувство стыда, вины и др.), и в отношении к коллективу

(чувство солидарности, коллективизма и др.). У детей старшего дошкольного возраста формируются уже начала сложных чувств, например, чувство патриотизма. Чувства побуждают детей к активным действиям: помочь, проявить заботу, внимание, успокоить, порадовать. Чувства дошкольника отличаются искренностью, непосредственностью, неустойчивостью. Воспитательная работа направлена на то, чтобы расширить мир чувств детей, сделать их более устойчивыми, глубокими, осознанными

2. Формирование навыков и привычек социально-нравственного поведения детей.

В дошкольном возрасте дети накапливают первый опыт нравственного поведения, у них формируются первые навыки организованного и дисциплинированного поведения, навыки положительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, навыки самостоятельности, умение занять себя интересной и полезной деятельностью, поддерживать порядок и чистоту окружающей обстановки. Эти навыки закрепляются и превращаются в привычки (привычка здороваться и прощаться, благодарить за услугу, класть любую вещь на место, культурно вести себя в общественных местах, вежливо обращаться с просьбой и др.). Усвоение привычек начинается еще в том возрасте, когда нельзя рассчитывать на сознательное отношение ребенка к требованиям и указаниям взрослых. В младшем дошкольном возрасте детей приучают к элементарной бытовой культуре, вежливости, совместной игре, послушанию. В среднем дошкольном возрасте продолжают формироваться привычки культурного общения со взрослыми, сверстниками, привычки говорить правду, соблюдать чистоту, порядок, выполнять полезную деятельность, привычка к трудовому усилию. В старшем дошкольном возрасте эти привычки закрепляются и формируются более сложные: привычка к коллективным играм, к труду и занятиям, аккуратному выполнению поручений и обязанностей, привычки взаимопомощи, помощи взрослым и др.

3. Формирование социально-нравственных представлений и мотивов поведения.

Призывая детей поступать определенным образом, воспитатель разъясняет целесообразность и правильность такого поведения. Разъяснение проводится на конкретных примерах. Это помогает детям постепенно

осознавать общие моральные понятия (добрый, вежливый, справедливый, скромный, заботливый и др.), которые в силу конкретности мышления не сразу могут быть поняты ими. Воспитатель заботиться о том, чтобы дети понимали суть моральных понятий, соотносили с ними конкретное содержание своих и чужих поступков. Этим самым предупреждается появление формальных знаний, когда дети имеют общие представления о том, как следует поступать, но не могут руководствоваться ими в повседневной жизни. У дошкольников формируются представления о явлениях общественной жизни, о труде взрослых, его общественной значимости, о патриотизме, о нормах поведения в коллективе сверстников, об уважительном отношении ко взрослым. Сформированные нравственные представления служат основой развития мотивов поведения, которые побуждают детей к тем или иным поступкам. Отсутствие этических представлений мешает детям контактировать с окружающими людьми, может явиться причиной капризов, негативного отношения к требованиям взрослых

Принципы социально-нравственного воспитания.

1. Принцип целенаправленности означает, что воспитательная работа, ее содержание и методы подчинены цели.

2. Принцип комплексного воспитания предусматривает единство задач, средств и методой воспитания дошкольников, преемственную связь воспитания и развития личности ребенка в дошкольном учреждении, семье и обществе, единство воздействий на чувства, сознание и поведение.

3. Принцип воспитания в деятельности. Нужно использовать возможности каждой из них, создавать благоприятные условия для их своевременного возникновения и развития, опираться на ведущую деятельность.

4. Принцип взаимосвязи гуманизма и уважения к личности ребенка в сочетании с высокой требовательностью. Требует от воспитателя и др. взрослых проявления педагогического такта. Уважение, чуткость, доверие к детям никогда не должны превращаться в уступчивость и вести к снижению требовательности к ним. Требовательность воспитателя к детям проявляется

в принципиальности, которая проявляется в наказаниях и поощрениях, в справедливом отношении к детям.

5. Принцип опоры в воспитании на положительные качества ребенка. В каждом ребенке есть положительные качества, достоинства, которые нужно у видеть педагогу и дать им развитие в соответствующей деятельности. Это вызовет у ребенка стремление к совершенствованию своего поведения, будет способствовать проявлению его индивидуальности. В то время как подчеркивание недостатков, постоянное указание на них не помогает детям избавиться от них, а часто еще больше закрепляет эти недостатки.

6. Принцип воспитания детей в коллективе. В коллективе сверстников ребенок приучается сочетать свои интересы с интересами других ребят, получает элементарные навыки коллективной жизни. Значимость коллектива проявляется:

а) в воспитании у детей основных норм и правил взаимоотношений между людьми (чувства товарищества, уважения к окружающим, гуманности);

б) в формировании общественной направленности личности (сочетание личных и коллективных интересов);

в) в раскрытии индивидуальности ребенка;

г) в возможности проявить свои знания, своё отношение к окружающим; в возможности упражняться в нравственных поступках;

д) во взаимовлиянии детей друг на друга.

7. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.* Для каждого возраста определяются конкретные задачи воспитания. С учётом возрастных особенностей детей применяются соответствующие методы и приемы воспитания и намечается его конкретное содержание. В процессе воспитания необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребенка, определяемые своеобразием его нервной деятельности, условиями жизни и воспитания в семье. Успех воспитания зависит от внимательного изучения педагогом поведения каждого ребенка и применения соответствующих методов и приемов его воспитания.

Умственное развитие - это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в мыслительной деятельности

ребенка в связи с возрастом, обогащением опыта и под влиянием воспитательных воздействий. В дошкольном возрасте быстрым темпом идет накопление знаний, формируется речь, совершенствуются познавательные процессы, ребенок овладевает простейшими способами умственной деятельности. Обеспечение умственного развития дошкольника имеет большое значение для всей его дальнейшей деятельности.

Умственное развитие ребенка осуществляется под влиянием социальной среды. В процессе общения с окружающими он усваивает язык, а вместе с ним и сложившуюся систему понятий. В результате уже в дошкольном возрасте ребенок овладевает языком настолько, что пользуется им свободно как средством общения.

Умственное развитие дошкольника происходит в процессе деятельности: вначале в общении, предметной деятельности, игре, а затем и в учебной, трудовой, продуктивной (рисование, лепка, аппликация, конструирование).

Наиболее эффективно умственное развитие происходит под влиянием обучения и воспитания.

Современная педагогическая наука считает, что основными показателями умственного развития являются усвоение системы знаний, накопление их фонда, развитие творческого мышления и овладение способами познавательной деятельности, необходимыми для приобретения новых знаний.

Чтобы правильно организовать умственное воспитание дошкольников, надо знать закономерности и возможности их умственного развития. С их учетом определяются задачи, содержание, организация и методы умственного воспитания. Советская психология и педагогика занимаются изучением закономерностей и возможностей умственного развития в дошкольном возрасте, чтобы найти пути оптимального решения задач умственного воспитания: максимально использовать возможности ребенка, с одной стороны, и не допустить перегрузки, которая может вызвать общее угнетение организма, - с другой. К концу дошкольного возраста у детей накапливается достаточно большой запас элементарных знаний об окружающем, они владеют основными мыслительными операциями (сравнением, обобщением и др.), способны выделять существенные и

несущественные признаки предметов и явлений, устанавливать некоторые причинно-следственные связи, у них формируются зачатки учебной деятельности. Полноценное умственное развитие происходит только в процессе организованной деятельности, поэтому задача педагогов заключается как в создании соответствующих условий. Оно включает: сообщение доступных знаний об окружающем мире, их систематизацию, формирование познавательных интересов, интеллектуальных навыков и умений, развитие познавательных способностей.

Особенно велика роль умственного воспитания в подготовке детей к школе. Овладение запасом знаний, развитие умственной активности и самостоятельности, приобретение интеллектуальных умений и навыков - это важные предпосылки для успешного обучения в школе и для подготовки к предстоящей трудовой деятельности.

Для того, чтобы творчески занятия могли развивать художественно-эстетические представления ребенка, необходимо проводить их с учетом следующих закономерностей. Предоставление ребенку максимальной самостоятельности. Сосредоточившись на поиске собственного решения, а не действиях по шаблону, ребенок приложит гораздо больше усилий для того, чтобы получить конечный результат творчества. Это значительно повысит в его глазах ценность готового рисунка, вылепленной фигурки и т.д.

Творчество ребенка должно отражать не только объективные свойства и характеристики предметов окружающего мира, но включать в себя эмоциональную составляющую. А именно – его впечатления, мысли, чувства, связанные с ними. Очень важную роль в творческом процессе играет поддержка и похвала со стороны родителей. Критика и порицание должны быть сведены к минимуму. Прямые указания и наставления лучше заменить тактичными намеками и небольшими подсказками. Не стоит забывать, что родитель должен наставлять ребенка, но никак не давать ему жесткие наставления и инструкции.

В распоряжении ребенка должен быть максимум доступных средств художественной выразительности. Рабочее место должно быть хорошо освещенным и удобным: от этого зависит не только физический, но также психологический комфорт на занятии.

Высказывались предположения, что игра возникла раньше труда. Впервые с противоположным утверждением, что «игра – это дитя труда» выступил немецкий психолог и философ Вундт В., а в дальнейшем эту точку зрения развил русский философ *Плеханов Г.В. в работе «Письма без адреса»*. Он обратился к детским играм, рассматривая происхождение искусства. Анализ содержания игр детей разных народов (в основном первобытных) дал ему возможность утверждать, что в истории человечества игра, как и искусство, возникла после труда и на его основе. В игре находит свое отражение трудовая деятельность людей. Желание вновь пережить чувства, испытанные в той или иной деятельности от проявленной в труде ловкости, смекалки, силы, побуждали первобытного человека к обрядовым играм, танцам, песням. Таким образом, Плеханов Г.В. пришел к выводу, что игра имеет многовековую историю и возникла в первобытном обществе на основе труда.

В жизни отдельного человека игра, по мнению Плеханова Г.В., предшествовала труду. В этом заключается социальное назначение игры: она служит средством передачи «культурных приобретений из рода в род», готовит детей к труду.

Мысли Плеханова Г.В. получили развитие в трудах новых поколений ученых, которых волновал вопрос: «Всегда ли существовала игровая деятельность, предвзя в жизни ребенка последующую трудовую деятельность?»

Эльконин Д.Б. выдвинул гипотезу об историческом возникновении и развитии ролевой игры. Он считал, что на заре существования человечества детской игры не было. В силу примитивности самого труда и необходимых для него орудий дети очень рано начинали принимать участие в работе взрослых (сбор плодов, корней, ловля рыбы и т.д.).

Усложнение орудий труда, переход к охоте, скотоводству, земледелию привели к изменению положения ребенка в обществе: он уже не мог принимать непосредственное участие в работе взрослых, поскольку она требовала знаний, умений, сноровки и т.д. Взрослые стали изготавливать игрушки для упражнения детей в трудовых действиях (лук, копье, аркан и т.д.). Возникли игры-упражнения, в ходе которых ребенок

овладевал необходимыми навыками в использовании орудий труда, так как игрушки были их моделями (из маленького лука можно также попасть в цель). Затем, как отмечает Эльконин Д.Б., с возникновением различных ремесел, развитием техники и сложных орудий труда игрушки перестали быть моделями последних. Они напоминали орудия труда внешним видом, а не функциями. Другими словами, игрушки стали образами орудий труда. С такими игрушками упражняться в трудовых действиях нельзя, но можно их изображать. Возникает ролевая игра, в которой находит удовлетворение свойственное маленькому ребенку стремление к активному участию в жизни взрослых. Поскольку такое участие в реальной жизни невозможно, то ребенок в воображаемой ситуации воспроизводит действия. Поведение, взаимоотношения взрослых. Следовательно, ролевая игра возникает не под влиянием внутренних, врожденных инстинктов, а в результате вполне определенных социальных условий жизни ребенка в обществе. Взрослые, в свою очередь, способствуют распространению детской игры с помощью специально созданных игрушек, правил, игровой техники, которые передаются из поколения в поколение, превращая игру в часть культуры общества.

Ушинский К.Д. в своей работе «Человек как предмет воспитания» определил игру как «посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира». Детские игры, по его мнению, отражают окружающую социальную среду.

Как показывают исследования Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., развитие игры на протяжении дошкольного возраста происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми. Таким образом, игра становится средством выделения и моделирования (воссоздания в специально созданных условиях) отношений между людьми, а, следовательно, начинает служить усвоению социального опыта.

Содержанием возникающих у ребенка игр, по мнению авторов, является отражение окружающей его действительности – профессиональная деятельность взрослых, их взаимоотношения, отношение к детям и т.д. Эльконин Д.Б. писал, что в игре «воссоздаются

социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности».

Игра, отмечают исследователи, социальна также и по средствам отображения окружающей действительности и по способам осуществления. Игровая деятельность, как показано Давыдовым В.В., Запорожцем А.В., Коротковой Н.А., Менджерицкой Д.В., Михайленко Н.Я., не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит малыша играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий. Осваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка, а это обуславливает ее развивающий эффект.

Таким образом, игра как ведущая деятельность дошкольника имеет чрезвычайно большое значение в психическом развитии ребенка.

Игра как деятельность дошкольников имеет свои особенности:

1) Свобода и самостоятельность детей в игре – предпринимается по желанию ребенка. В игре ребенок исходит из непосредственных интересов. Потребностей. Игра предпринимается для удовольствия. Мотив игры – переживание значимых для него сторон действительности (С.Л. Рубинштейн). Свобода и самостоятельность проявляется:

- в выборе игры, ее содержания, ролей;
- в добровольности объединения с другими детьми;
- в свободе вхождения и выхода из игры.

Для игры характерна саморегуляция действий, поступков, поведения играющих. Игра регулируется определенными требованиями и правилами. В разных играх правила различны (порядок игровых действий, правила поведения, связанные с ролью, правила взаимоотношений).

2) Творческий характер игровой деятельности – игра связана с инициативой, творчеством ребенка в выборе роли, сюжета, игрушек, предметов – заместителей. Активно работает мышление и воображение ребенка в создании игры, игрового образа.

3) Эмоциональная насыщенность игры – ребенок в игре реально переживает, проживает обыгрываемые события. Ребенок получает удовольствие в игре, снимает напряжение. Передает свои чувства другим, отображает их в разных ролях. В игре переживаются и отрицательные эмоции – обида. Неудовлетворенность, личные негативные переживания, которые тоже важно актуализировать и избавиться от них. Однако, общий заряд игры – положительный.

4) Игра не имеет материально выраженного результата, в отличие от продуктивных видов деятельности (изобразительной, трудовой, музыкальной и др.). Ценность игры в возможности развития вне всех возрастных новообразований дошкольников. Она значима как воспитательное, диагностическое, психотерапевтическое, развлекательное средство.

5) В игре прослеживается два вида отношений детей:

- игровые отношения, которые определяются содержанием, правилами игры;

- реальные отношения, которые проявляются по поводу игры (сговор на игру, распределение ролей, выход из конфликта, установление правил). Они являются основой организации детского общества, что в свою очередь, делает игру формой организации их жизни.

6) Наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

7) В игре совершаются действия, цели которых значимы для индивида по их внутреннему содержанию.

Таким образом, мы выделили общие особенности игры дошкольников как деятельности. В каждом виде игр содержится свой потенциал и специфические черты, которые отличают его от других. Вместе с тем, общие черты позволяют педагогам и родителям ориентироваться в способах организации и развития игровой деятельности вместе с детьми.

В педагогической науке игра рассматривается как ведущий вид деятельности дошкольников (Аникеева Н.П., Выготский Л.С., Коломенский Я.Л., Усова А.П., Эльконин Д.Б. и др.). Ведущий вид деятельности

определяет главные изменения в психике ребенка и готовит переход его на новую ступень развития.

Говоря о ведущем виде деятельности, Леонтьев А.Н. отмечает: «Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данном этапе ее развития».

Ведущая деятельность проходит определенный путь становления, а не проявляется сразу в развитой форме; ее формирование происходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания.

Ведущее положение игры в дошкольном возрасте определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности; в недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; она в наибольшей мере способствует психическому развитию.

Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др. отмечали, что в игре находят выражение основные потребности детей: стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых, потребность в познании окружающего мира, потребность в активных движениях, потребность в общении.

В недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности, такие как труд, умение. А.С. Макаренко говорил о том, что в игре формируются качества личности и навыки, необходимые для трудовой деятельности.

Выготский Л.С., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. и др. отмечали, что игра в наибольшей степени способствует формированию новообразований психики ребенка, его психических процессов (мышления, воображения, памяти и т. д.).

По мнению Козловой С.А., Куликовой Г.А. и др., для игры должно быть характерно:

- воспитательно-познавательная ценность содержания, полнота и правильность отражаемых представлений;

- целесообразность, активность, организованность, творческий характер игровых действий;

- подчинение правилам и способность руководствоваться ими в игре с учетом интересов отдельных детей и всех играющих;
- целенаправленное использование игрушек и игровых действий материалов;
- доброжелательность отношений и радостный настрой детей.

Значение игры в воспитании, обучении, развитии дошкольников

1. В игре с детьми педагог воздействует на все стороны личности ребенка: на его сознание, чувства, волю, поведение, использует ее в целях умственного, нравственного, эстетического, физического воспитания.
2. В процессе игры уточняются и углубляются знания и представления детей об окружающем. Чтобы выполнять в игре ту или иную роль, ребенок должен свое представление перенести в игровые действия. Однако игра не только закрепляет уже имеющиеся у детей знания и представления, но является своеобразной формой активной познавательной деятельности, в процессе которой они под руководством взрослых овладевают новыми знаниями.
3. В игре у ребенка развиваются потребности в преобразовании окружающей действительности, способности к созданию нового. Ребенок соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы (например, кресло – космическая ракета). Следствием этих процессов является развитие воображения и творчества. Взяв на себя какую-то роль (врача, шофера), ребенок не просто примеряет к себе профессию и особенности другой личности: он входит в нее, вживается, проникает в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность.
4. При правильном, тактичном взаимодействии с детьми в игре (с целью ее развития), она содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упорядочению его интересов, развитию речи.
5. Важное значение игра имеет в усвоении правил взаимоотношений, норм поведения в социуме. Она является той формой деятельности, в которой в значительной мере формируется общественное поведение детей, их отношение к жизни, друг к другу. Организуя совместные игры, педагог

воздействует на коллектив детей и через коллектив на каждого ребенка. В игре ребенок сталкивается с необходимостью согласовывать свои намерения и действия с другими, подчиняясь правилам, которые устанавливаются в игре. Ребенок приобретает не только игровой опыт, но и опыт самопрезентации, самоутверждения, коммуникативный опыт.

6. В играх развиваются творческие способности ребенка. Они проявляются в выстраивании замысла, в разыгрывании ролей, при создании необходимых для игры игрушек-самоделок, элементов костюмов. В игре речь, жесты, мимика ребенка выразительнее, чем в повседневной жизни.

7. Важнейшим средством воспитания становится игрушка, формирующая представления о мире, развивающая вкус, нравственные чувства.

8. Широко используется игра как средство физического, эстетического, трудового, умственного воспитания.

Общение как вид деятельности. Развитие ребенка во много зависит от общения со взрослыми, которое влияет не только на психическое, но и, на ранних этапах, на физическое развитие ребенка. Роль взрослого в развитии деятельности ребенка характеризуется в первом полугодии как “совокупная”, а во втором – как «совместно-разделенная», где взрослый принимает на себя постановку целей, еще недоступную ребенку, и мотивационное означивание действий и их результатов. Общение ускоряет ход развития детей (появление и последующее развитие как операционально-технических, так и перцептивных навыков).

Это влияние прослеживается во многих сферах психического развития от области любознательности детей и заканчивая развитием личности и осуществляется благодаря тому, что:

-для детей младшего возраста взрослый является богатейшим источником разнообразных воздействий (сенсомоторных, слуховых, тактильных и др.);

-при обогащении опыта ребенка взрослый сначала знакомит его с чем-то, а затем нередко ставят задачу перед ним овладеть каким-то новым навыком;

-взрослый осуществляет подкрепление усилий ребенка, их поддержку и коррекцию;

-ребенок в контактах со взрослыми наблюдает его деятельность и черпает в ней образцы для подражания.

Выделяют несколько типов средств общения, с помощью которых дети взаимодействуют со взрослыми:

-экспрессивно-мимические: возникают в онтогенезе первыми (в течении первых двух месяцев жизни) и служат одновременно как проявлением эмоциональных состояний ребенка, так и активными жестами, которые адресованы окружающим; они также выражают содержание общения, которое не может быть передано с необходимой точностью через другие средства — внимание, интерес и т.п.;

-предметно-действенные: возникают позднее (до 3-х лет) и имеют также знаковую функцию, без которой невозможно взаимопонимание между людьми;

-речевые операции: позволяют выйти за пределы частной ситуации и наладить более широкое взаимодействие.

В зависимости от того, что мотивирует ребенка к общению можно выделить основные формы общения ребенка со взрослым:

ситуативно-личностное;

ситуативно-деловое;

внеситуативно-познавательное;

внеситуативно-личностное.

Младенчество является первым и весьма важным периодом развития ребенка. Выделяются формы ведущей деятельности (общение в первом полугодии и предметная деятельность во втором), их содержание и структура. Ситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми приходится на первое полугодие жизни. Несмотря на то, что ребенок еще не может быть инициатором общения, однако он способен улавливать эмоционально-окрашенную речь взрослых. Именно поэтому внимание и забота взрослых вызывают у детей радостные переживания, а агрессивность и злость — отрицательные эмоции и чувство страха. Всем известно, что

положительные эмоции повышают жизненный тонус ребёнка, а отрицательные снижают его.

Период 2-3 лет соответствует ситуативно-деловому общению, ведущей деятельностью является деятельность с миром вещей, возникает новая форма деятельности — игровая, становящаяся ведущей в конце данного возрастного периода. Роль взрослого состоит в участии в деятельности ребенка по освоению внешнего мира и в игровой деятельности. Больше внимания уделяется развивающе-обучающим функциям взрослого.

Среди особенностей общения ребенка этого возраста можно выделить то, что ребенок начинает входить в мир социальных отношений. Это происходит благодаря изменению форм общения со взрослыми. В предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений.

Внеситуативно-познавательная форма общения возникает в период от 3-х до 5-ти лет. Взрослея, возможности детей расширяются. Они уже стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым. Характерной особенностью этого периода есть то, что ребенок начинает интересоваться не то только предметами, но и их характеристиками. Безусловным помощником в общении и познании мира становится речь самого ребенка. Ведь теперь он может не только слушать разъяснения взрослых, но и задавать вопросы. Однако самым важным моментом в общении является реакция взрослых на поступки и действия детей. Ведь похвала и одобрение служат двигателем к познанию новых вещей, а порицание и замечания могут стать той «стеной», которая прекратит сотрудничество взрослого и ребенка на долгий промежуток времени. В случае недостаточности контактов со взрослыми наблюдается снижение темпа психического развития, повышается сопротивляемость болезням (дети-воспитанники детских учреждений закрытого типа; дети, пережившие войны и др.) Полная же изоляция детей от взрослых не позволяет им стать людьми и оставляет их на положении животных (дети-маугли, волчьи дети).

Одно из главных стремлений ребенка в дошкольном возрасте — стремление к овладению телом, психическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими. Ребенок учиться принятым

позитивным формам общения. У него бурно развивается речь, которая здесь несет не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную.

Внеситуативно — личностная форма общения детей со взрослыми формируется в возрасте 6 — 7 лет. Именно она является самой высшей точкой в общении ребенка со взрослым, так как мотивом общения выступает не предметный мир, но мир людей. Существует две формы внеситуативного общения: познавательная и личностная.

Для познавательного общения характерны: 1) хорошее владение речью, которое позволяет разговаривать с взрослым о вещах, не находящихся в конкретной ситуации; 2) познавательные мотивы общения, любознательность детей, стремление объяснить мир, что проявляется в детских вопросах; 3) потребность в уважении взрослого, которая выражается в обидах на замечания и отрицательные оценки воспитателя. Потребность во взаимопонимании взрослого — отличительная особенность личностной формы общения.



Практическое занятие 2. Организация целостного педагогического процесса в ДОУ

Ребенок до 7 лет нуждается в особом образовательном пространстве, отличающемся от узкой домашней обстановки, и от школы. Такое пространство – хороший детский сад». Для того, чтобы понять, что такое педагогический процесс, какова его специфика в ДОУ, необходимо начать с понимания сущности педагогического процесса, а затем рассмотреть особенности этого процесса в ДОУ.

Процесс – (лат. - продвижение, стремление вперед) – закономерная, последовательная смена моментов, направленная на развитие чего-либо. Процесс может быть направлен не только на развитие, но и на угасание.

Педагогический процесс – система взаимосвязанных деятельности детей и педагогов как интегрированная система процессов воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития (В.И. Андреев), а так же система последовательно следующих друг за другом педагогических ситуаций (Ю.П. Сокольников).

Смысл педагогического процесса – в *освоении* одним поколением опыта предшествующих, путем воспитания и обучения и *превращении* социального опыта во внутренние качества, свойства, отношения личности. Динамика педагогического процесса зависит от характера взаимодействия его участников, их активности, диалогичности, положительного эмоционального климата в ДОУ.

Ведущими характеристиками педагогического процесса являются: целенаправленность, целостность, наличие связей между участниками, деятельностный характер взаимодействия.

Рассмотрим, как понимался педагогический (образовательный) процесс в дошкольной педагогике сегодня и на протяжении своего исторического развития. Н.А. Короткова пишет, что можно выделить 3 подхода к построению педагогического процесса в общественном дошкольном воспитании.

Первый подход заключается в понимании дошкольного воспитания как подготовительного этапа к переходу ребенка к школьному обучению. Ключевым при организации работы педагогов является вопрос о преемственности дошкольной и школьной ступеней образования. Основу образовательного процесса составляют упрощенные по содержанию академические учебные предметы. Их усвоение создает базу для школьного обучения. Содержание дошкольного образования выстраивается в логике последовательно усложняющегося и повторяющегося ежегодно учебного материала. Ведущей формой обучения детей являются занятия. Этот подход

«работает» и в настоящее время, объясняемый массовым запросом родителей и школы в подготовленных для дальнейшего образования детей.

Второй подход к организации образовательного процесса в детском саду связан с объединением и выстраиванием занятий в соответствии с единой задачей возрастного развития. Например Ф.Фребель выстраивал все занятия с детьми под единым знаком игры, в которой активно разворачиваются и дифференцируются внутренние силы ребенка, а так же в ребенок переходит от симбиоза с матерью к самостоятельности и взаимодействию со сверстниками (подробнее источник 4). Примером может служить и система М. Монтессори, которая видела задачу дошкольного возраста в сенсорном и сенсомоторном развитии посредством специально созданной развивающей среды и дидактических материалов. Этот подход выстраивает педагогический процесс на едином основании и делает его целостным. Однако существует опасность ограничения жизненного пространства детей и сведения всей деятельности детей к одной задаче.

Третий подход связан с «Новой школой» - методами обучения Дж. Дьюи, Ж.-О. Декроли в первой трети 20 века. Подход связан со стремлением сделать педагогический процесс в детском саду активным, поставить ребенка в активную, поисковую позицию. При этом они выступали за приближение задач обучения детей с реальной жизненной практикой. На первый план выступает поисковая активность, жизненный

опыт, познавательные интересы ребенка. Их идеи получили дальнейшее развития сегодня в проектных методах обучения в ДООУ.

Анализируя эти подходы Н.А. Короткова отмечает раздутость, мозаичность, отрывочность большинства компонентов современных образовательных программ. Рассуждая о педагогическом процессе, она

отмечает, что нужны новые Рамочные программы работы с дошкольниками. Они должны содержать целевые ориентиры, описание общей модели образовательного процесса, стратегические принципы его организации. Методические рекомендации к программе (тактика) должны быть вариативны, представлены для выбора воспитателя. Воспитателю важно стать соавтором образовательного процесса, создавая его целостность для своей группы детей. В этом случае, возможно, по мнению Коротковой Н.А., обеспечить единый процесс, реализовать ведущую задачу возраста в единстве с осмысленностью и активностью деятельности детей, а так же связать занятия в ДООУ с реальной жизненной детской практикой.

Современные образовательные программы в ДООУ исходят из четкого деления на игру и жестко регламентированные занятия (которые занимают преимущественное место в педпроцессе). При таком подходе игра не выполняет присущие ей функции и превращается только в досуг. Н.А. Короткова предлагает при конструировании педагогического процесса, разделять в нем интегрированные между собой практики - игру (как самостоятельную деятельность детей) и организуемые совместно со взрослым практики - продуктивную, познавательно-поисковую, коммуникативную, чтение детям художественной литературы. Отсутствие той или иной практики в жизни ребенка приводит к ущербу в его становлении как личности, к неблагоприятной фиксации ребенка на какой-то одной сфере инициативы.

М.В. Крулехт, как представитель петербургской научно-педагогической школы, так же рассматривает вопрос о конструировании образовательного процесса в ДООУ с учетом требований к современной системе дошкольного образования. По ее

мнению конструирование педагогического процесса в детском саду необходимо строить на основе концепции целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности. Поэтому взрослые, организующие процесс взаимодействия с детьми, осуществляют развитие субъектных качеств дошкольников (инициатива, самостоятельность, отсутствие конформизма, творчество, индивидуальность) в соответствии с возможностями возраста и опорой на ЗБР. Дети, включаясь в разные виды активности, учатся использовать свой личный опыт, принимать и ставить цели деятельности, строить последовательность своих действий, отбирать средства для их выполнения, оценивать результаты совместно со взрослым. Педагоги выступают организаторами образовательного пространства и партнерами по деятельности. Их задача обеспечить развивающее пространство, грамотно выстроить день в соответствии с режимом, предоставляя детям право выбора видов активности и их сменяемости в течение дня. Субъектные качества проявляются достаточно ярко к старшему дошкольному возрасту, получая свое последовательное развитие с момента поступления дошкольника в детский сад. При этом, автор отмечает необходимость перестройки сознания педагогов ДОУ, формирования их готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми и уважению их потребностей и желаний.

Понимание сущности педагогического явления или процесса невозможно без понимания структурных составляющих, функционального назначения процесса. Не менее важным является понимание источников развития изучаемого процесса. Что же движет развитие педагогического процесса во времени, наталкивает специалистов на его совершенствование, разработку новых подходов и технологий. Движущей силой развития по законам диалектики являются **противоречия**. По характеру своего действия на педагогический процесс в педагогике выделяют **внешние и внутренние противоречия**.

Примерами **внешних противоречий** могут выступать противоречия:

- между значимостью образования в развитии общества и отношением государства к системе образования;
- между потребностями системы образования и реальными экономическими, правовыми, материальными условиями, создаваемыми обществом;
- между социальным заказом общества системе образования и ее реальными возможностями по его осуществлению и др.

К внутренним противоречиям относятся:

- несоответствие между педагогическими теориями, технологиями и требованиями современного общества к развитию личности;
- между педагогическими требованиями, предъявляемыми дошкольникам и их реальными возможностями по выполнению этих требований;
- между познавательными потребностями детей и реальными возможностями по их удовлетворению;
- между коллективным характером воспитания и обучения и индивидуальными возможностями, интересами детей;
- между новыми и ранее приобретенными знаниями, умениями и навыками, качествами, ценностями ребенка.

Названные противоречия служат источником активного их преодоления, что направляет самодвижение педагогического процесса, его развитие.

Педагогический процесс выполняет по отношению к его участникам ряд функций.

Функции целостного педагогического процесса:

- 1) **Дидактическая** – заключается в передаче детям основ знаний, умений, навыков в областях эстетического, социально-нравственного, трудового, физического, интеллектуального развития.

2) **Воспитательная** – заключается в воспитании положительных качеств и свойств личности, привычек поведения, формировании системы отношений детей к себе, другим, окружающему миру.

3) **Развивающая** – заключается в формировании психических процессов, способностей личности (познавательных, коммуникативных, организаторских, конструктивных, художественных, двигательных и др.), возрастных новообразований.

Кроме этих принятых в классических учебниках педагогики, выделяют функции оздоровительную, коррекционную (преимущественно для коррекционного педагогического процесса),валеологическую, интегрирующую, координирующую и др.

Эти функции могут быть реализованы в случае обеспечения специалистами целенаправленности, последовательности, единства и органичной взаимосвязи компонентов педагогического процесса.

Рассмотрим структуру педагогического процесса, независимо от места его протекания. **Структура** – строение, расположение элементов в системе и связи между ними. Существует ряд подходов к рассмотрению составляющих образовательного процесса.

Традиционно **Ю.К. Бабанский в структуре педагогического процесса (ПП)** выделяет компоненты: цель, задачи, содержание, формы, методы, средства, результаты. В этой структуре просматривается процесс, но нет его участников.

П. И. Подласый выделил компоненты процесса на основе идей Ю.К. Бабанского.

1. **Целевой компонент** – объединяет все многообразие целей и задач педагогического процесса от глобальных целей–идеалов до частных целей ПП (целей нравственного, познавательного, эстетического, трудового, патриотического воспитания и развития).

В системе дошкольного образования основной целью является воспитание всесторонне и гармонично развитой, физически и психически здоровой личности, готовой к адекватному вхождению в социум.

Цель-идеал дошкольного образования конкретизирует целая система задач: задачи физического, умственного, социально-нравственного, эстетического, трудового, экологического, патриотического, полового воспитания, задачи подготовки к школьному обучению.

2. **Содержательный компонент** – отражает смысл, вкладываемый в общую цель и конкретные задачи. Содержание ПП включает дидактически

адаптированные отрезки социального опыта, основываясь на которые осуществляется воспитательная, обучающая, развивающая работа с детьми. Содержание ПП определяется госстандартом и образовательными программами.

Усвоение необходимого содержания дошкольного образования осуществляется в ходе деятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Какие ***виды деятельности фигурируют в дошкольном возрасте:***

- игровая
- коммуникативная

- познавательная
- предметная
- исследовательская
- двигательная
- художественно-эстетическая
- трудовая.

Общение является особой потребностью детей дошкольного возраста, обеспечивает полноценное психическое развитие. В общении реализуются многие другие потребности ребенка (в познании, одобрении, защищенности, оценке, разнообразии впечатлений и др.).

Освоение необходимого содержания происходит с помощью системы форм, методов и средств. Их комплекс составляет **деятельностный** (процессуальный) компонент ПП.

3. **Деятельностный** происходит от слова деятельность – **компонент** определяет характер взаимодействия педагога и детей, способы их сотрудничества и механизмы управления педагогическим процессом. Деятельность реализуется посредством адекватно подобранного комплекса форм, методов и средств организации обучения и воспитания. Это операциональная сторона педагогического процесса, которая технологически обеспечивает достижение поставленных задач, освоение детьми содержания дошкольного образования.

4. **Результативный компонент** – отражает эффективность протекания образовательного процесса, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью. Наличие результативного компонента дает педагогам возможность:

- подвести итоги педагогического процесса;
- определить эффективность или выявить минусы педагогической деятельности;
- своевременно корректировать ход процесса;
- учесть достоинства и недостатки предыдущего опыта и построить на этой основе дальнейший педагогический процесс.

Результативный компонент предполагает оценку хода и результатов педагогического процесса. Оценка результатов может быть текущая, оперативная, итоговая. Именно она на разных этапах педагогического процесса позволяет специалистам получать своевременную информацию о сторонах процесса, его эффективности, единстве компонентов, характере и результатах взаимодействия участников педагогического процесса.

Не менее важным в понимании сущности педагогического процесса является выделение этапов его протекания. Рассмотрим их в следующем вопросе.

1) **Подготовительный этап** – создаются условия для протекания ПП. Осуществляется целеполагание, диагностика имеющихся условий, определение необходимых условий (организационных, педагогических, психологических, кадровых, материально-технических и др.), прогнозирование достижений, планирование и проектирование развития образовательного процесса.

2) **Основной этап** – непосредственное осуществление педагогического процесса в соответствии с поставленными целями и задачами; определенным содержанием, с помощью комплекса форм, методов и средств. Важную роль здесь играет обеспечение эффективного взаимодействия участников педагогического процесса. Важны обратные связи между участниками на всех этапах.

3) **Аналитический этап** – анализ достигнутых результатов педагогического процесса. Аналитический этап необходим для:

- исключения повтора ошибок, неизбежно возникающих в ходе педагогического процесса;
- учета негативных сторон в дальнейшей организации педагогической работы, выделении неэффективных моментов в деятельности;
- обучения, повышения педагогического мастерства специалистов.

Специфика определяется:

- возрастом детей, т.е. особенностями их развития в разные возрастные периоды дошкольного детства;
- закономерностями и принципами воспитания и обучения;
- режимом дня детей в каждой возрастной группе;
- законом «Об образовании», госстандартом дошкольного образования (проектом), образовательными программами;
- типом ДОО (санаторного, комбинированного, семейного типа, центр развития, для детей с отклонениями в развитии);
- организационными, психологическими, педагогическими, бытовыми, кадровыми условиями;
- спецификой целей, содержания, форм, методов и средств организации воспитания и обучения дошкольников;
- контингентом педагогов, детей, родителей в конкретном ДОО;
- способами организации жизни детей.

Цели педагогического процесса в ДОО в первую очередь связаны с раскрытием целостной природы ребенка и ее своеобразия. Педпроцесс становится комплексом условий, направленных на развитие личности ребенка, его деятельности, накопления опыта общения и взаимодействия с миром людей и миром культуры. Цели определяются социальным заказом общества, ценностной позицией педагога, целевыми установками образовательного учреждения, при учете интересов и склонностей ребенка, потребностей детей и социальных запросов родителей.

Целостность педагогического процесса в ДОУ определяется как целостность процессов социализации и индивидуализации дошкольника, сохранение природы ребенка и ее развитие в культуре, обогащение индивидуального культурного опыта. Целостность должна просматриваться:

- в медико-психолого-педагогическом сопровождении ребенка;
- в единстве воспитательных, образовательных, развивающих задач;
- в целостности жизнедеятельности ребенка, т.е. обогащения развития ребенка должно происходить при опоре на имеющийся опыт, индивидуальную субкультуру ребенка;
- во взаимодействии ребенка с миром взрослых;
- в организации образовательного пространства, создающего условия для всех видов деятельности ребенка.

Важной особенностью педагогического процесса в ДОУ является характер связей между его участниками. Он может быть охарактеризован, отмечают А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская как воз – действие, без – действие, со – действие. Содействие в этом случае предполагает личностную ориентацию в образовании. Этот процесс наиболее сложен в практической реализации.

Педагогический процесс в ДОУ представляет собой систему меняющихся видов деятельности, педагогических задач.

Таким образом, ПП в ДОУ задает основы воспитанности, обученности, развитости дошкольников, создает базу и предпосылки для дальнейшего развития, обеспечивает преемственность с семьей и следующим звеном системы образования, разносторонне раскрывает личность ребенка, социализирует его, вводит в мир культуры, учит самопрезентации, взаимодействию с миром людей и природы.



Практическое занятие 3. Своеобразие периода раннего детства

Особенности внутриутробного развития ребенка

Быстрее всего организм человека развивается в то время, когда малыш находится в материнской утробе, такой скорости развития нет в течение всей оставшейся жизни. За девять месяцев у плода формируются все основные параметры, благодаря которым впоследствии родится полноценный человек.

На протяжении первого месяца зародыш развивается невероятно быстро. Эмбрион начинает расширяться, уже **через месяц** он приобретает размеры, которые в несколько тысяч раз больше размера ранее оплодотворенной яйцеклетки. **В это время начинает формироваться нервная система**, а также основные внутренние органы. Когда плоду исполняется **двадцать один день**, у него **начинает биться сердечко**, а когда его возраст достигает **двадцати восьми дней**, он становится похожим на **малюсенького человечка**.

Через **тридцать пять** дней после оплодотворения у плода на ручках начинают формироваться **пальцы**, в этот же период **темнеют глаза**, поскольку начинают вырабатываться пигменты. На **седьмой неделе** у плода **формируются веки**, способные **прикрывать глаза полностью**, кроме того, возникают зачатки молочных зубов, начинается формирование внутреннего уха. В это же время плод начинает двигаться, но так как он еще очень мал по

размеру, женщина не замечает таких движений. Приблизительно **с десятой недели у плода формируются органы**, определяющие его принадлежность по полу. На двенадцатой неделе будущий ребенок начинает видеть, слышать. Он отлично распознает звуки, которые к нему попадают из наружного мира, его звук слишком громкий, он руками закрывает свои уши. В течение второго триместра ребенок развивается тоже очень быстро. Когда плоду исполняется шестнадцать недель, его длина составляет от 16 до 18 сантиметров, весит он в это время приблизительно 150 граммов. В этот период у него появляются брови, волосики. С данного периода кроха начинает улыбаться, сосать пальцы, двигать ротиком.

В двадцать недель рост плода составляет около тридцати сантиметров, как правило, женщины на данном сроке уже ощущают первые довольно слабые движения крохи, со временем такие ощущения становятся все сильнее и интенсивнее. **В двадцать четыре недели плод весит около пятисот граммов, к этому времени его легкие оказываются полностью сформированными.**

Кожные покровы в этот период еще довольно тонкие, они окрашены в красный цвет, на них имеется особая оболочка. В этот период малыш начинает видеть сны. **В двадцать восемь недель беременности рост малыша составляет тридцать пять сантиметров, а весит он около килограмма. Все внутренние органы у него уже полностью созрели.**

На таком сроке ребенок уже очень хорошо отличает мамин голос, его кожа с каждым днем становится все более и более крепкой. Если родовая деятельность начинается в это время, то при хорошей помощи специалистов ребенок выживет. В тридцать две недели вес малютки составляет около двух килограммов, у него формируется подкожная клетчатка. Каждый день вес малыша увеличивается. К тридцать четвертой неделе ребенок имеет сорок сантиметров роста. В это время усиленными темпами развивается его иммунная система. К моменту родов малыш свое положение меняет, его голова располагается внизу, это необходимо для того, чтобы роды прошли легче. Его легкие уже сформированы, то есть, если он решит родиться, то сможет дышать самостоятельно. Начиная с тридцать шестой и заканчивая тридцать восьмой неделей, ребенок всего лишь набирает вес. В тридцать

восемь недель его голова начинает еще сильнее давить на малый таз. Начиная с этого дня, ребенок может в любой момент появиться на свет. Обычно продолжительность беременности составляет около сорока недель.

Период раннего детства от 1 до 3 лет.

Высшая нервная деятельность детей на протяжении первых 3 лет жизни развивается очень быстро, однако она также имеет свои особенности.

1. Условные рефлексы формируются сравнительно быстро, но закрепление их происходит медленно.
2. В течение первых 3 лет, особенно в первые 2 года, быстро повышается работоспособность нервной системы.
3. Нервная система ребенка обладает сравнительно малой выносливостью. Дети быстро устают от длительного действия одного и того же раздражителя и не выдерживают действия многих сильных раздражителей.
4. Высшая нервная деятельность детей раннего возраста характеризуется неуравновешенностью двух основных нервных процессов: процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Тормозные условные рефлексы для своего образования требуют значительно большего числа повторений, чем положительные условные рефлексы. Маленького ребенка значительно легче научить что-то делать, чем воздержаться от желаемого действия. **Длительно сохранять тормозное состояние** (например, ожидать чего-то, ничего при этом не делая) **ребенку также трудно.**
5. В поведении детей много широко разлитых, иррадиированных (возбуждение и торможение) реакций. При выполнении какого-либо действия он часто производит много лишних движений.
6. Все поведение ребенка с первых дней жизни осуществляется при участии коры головного мозга, которая оказывает регулирующее влияние и на подкорковые отделы мозга. Ребенок, отвлеченный чем-то интересным, может не реагировать на боль от укола и т. п. Несмотря на это, все же на поведение ребенка раннего возраста большое влияние оказывают состояние и деятельность подкорковых отделов мозга, и чем меньше ребенок, тем сильнее это влияние. Именно этой особенностью объясняется большая

зависимость поведения ребенка от удовлетворения его органических потребностей. С возрастом регулирующая роль коры повышается.

7. Сравнительно слаба подвижность нервных процессов. Ребенок не может быстро ответить или затормозить какое-либо действие. Часто можно наблюдать, как дети во время гимнастики продолжают предыдущее движение, хотя воспитательница показывает другое. Поэтому нельзя требовать от детей быстрого прекращения начатого ими действия или выполнения какого-либо движения и быстрого переключения с одного действия на другое.

8. У детей легко возникает внешнее торможение.

9. Вследствие еще недостаточного развития второй сигнальной системы у детей до 3 лет преимущественное значение имеют первосигнальные раздражения, т. е. наглядные образы.

При правильном воспитании у детей раннего возраста преобладает бодрое активное поведение. Они подвижны, много улыбаются, что соответствует оптимальному состоянию возбудимости их нервной системы. Но надо иметь в виду, что в раннем возрасте состояние возбудимости нервной системы неустойчиво. Ребенок рождается без каких-либо признаков интеллекта, но, как сказал Л.С. Выготский: «Корни мысли у ребенка лежат в чувствовании», т. е. прежде, чем мыслить, ребенок начинает познавать окружающее с помощью своих органов чувств (зрение, слух, осязание и др.).

Познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия, т. е. чувственного отражения в мозге ребенка предметов и явлений окружающей действительности. Отдельные ощущения, полученные от того или иного предмета, на основе предыдущего опыта суммируются в целостное восприятие данного предмета.

Сознание - высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу. Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем опыте и предвосхищающих его практическую деятельность. Сознание является поистине неотъемлемым элементом познания человеком окружающего мира. Как считает Е. Брюн, человек

осваивает окружающий мир не автоматически, а через последовательный ряд измененных состояний сознания. А возникают они в ситуациях первичного восприятия когда человек сталкивается с чем-то ранее для него неизвестным. В раннем возрасте восприятие совершенствуется и к 3 годам достигает высокого уровня развития: ребенок тонко дифференцирует звуки и тембр человеческого голоса, различает предметы по цвету, величине, узнает знакомые мелодии, различает темп музыки, получает первые числовые представления (много, мало) и др. У него развиваются различные сенсорные способности: видеть и рассматривать, слышать и слушать, различать предметы по отдельным их внешним признакам, подражать видимым действиям и т. д. Сенсорное развитие осуществляется в разных видах деятельности -- в действиях с предметами, детских играх, рисовании, пении, занятиях со строительным материалом и др. Восприятие будет более полным, если в нем участвуют одновременно несколько анализаторов, т. е. ребенок не только видит и слышит, но ощущает и действует этими предметами.

Впечатление, полученное при наблюдении за действиями взрослых, лучше закрепится в памяти ребенка, если он воспроизведет эти действия в своей игре. Поэтому нужны пособия, игрушки, действуя которыми, ребенок практически знакомится со свойствами предметов -- величиной, формой, тяжестью, цветом и, действуя, воспроизводит впечатления, полученные из окружающей среды. Однако как бы разнообразны ни были пособия, представленные ребенку, сами по себе они не обеспечивают его сенсорное развитие, а являются лишь необходимыми условиями, способствующими этому развитию. Организует и направляет сенсорную активность ребенка взрослый человек. Без специальных воспитательных приемов сенсорное развитие не будет успешным, оно будет поверхностным, неполным, а часто даже неверным. Очень рано (на 3--4-м месяце) игрушки, показываемые взрослыми, вызывают более длительное, а поэтому лучшее восприятие, чем игрушка, просто висящая перед глазами ребенка.

Необходимо различными приемами во время игр, специальных занятий и наблюдения за окружающим способствовать развитию сенсорных способностей, лучшему восприятию. Без достаточного развития восприятия

невозможно познать качества предметов, без способности наблюдать ребенок не узнает о многих явлениях окружающего.

В раннем детстве наибольшее значение имеет не объем знаний, который приобретает ребенок в том или ином возрасте, а уровень развития сенсорных и умственных способностей и уровень развития таких психических процессов, как внимание, память, мышление. Поэтому важнее не столько дать детям как можно больше разных знаний, сколько развивать у них ориентировочно-познавательную деятельность и умение воспринимать.

Большое значение для психического развития ребенка имеет развитие внимания. Физиологической основой внимания служит способность сосредоточения. Внимание детей раннего возраста в основном непроизвольное, но путем специальных приемов, занятий можно уже в раннем возрасте сформировать и произвольное внимание. Устойчивость внимания и способность произвольно управлять вниманием являются серьезными предпосылками умственного развития детей.

Развитие внимания (его устойчивость и формирование произвольного внимания) в большой степени зависит от того, в каких условиях протекает деятельность ребенка. Необходимы целенаправленное руководство и специальная забота о создании наиболее благоприятных условий для сосредоточенной деятельности детей. При неправильной организации жизни детей может быть много причин, ведущих к закреплению неустойчивого внимания. Деятельность детей часто нарушается в семье взрослыми, а в детском учреждении другими детьми.

С первых лет жизни у ребенка следует развивать память. Начало развития памяти связано с образованием первых условных рефлексов. Ребенок рано узнает родных (4--6 мес.), знакомые предметы, вспоминает и воспроизводит в своей игре виденное ранее и т. п. Развитие памяти также в основном происходит в процессе деятельности. Разнообразные действия с предметами способствуют установлению более устойчивых связей с окружающим, а тем самым - лучшему запоминанию. Память ребенка нужно упражнять специальными приемами. Сначала следует вызывать воспоминания ребенка о недавнем событии, а затем и о более отдаленных событиях по времени; напоминать, что ему вчера купила мама, куда он вчера

ездил, какие игрушки есть дома; устанавливать связь непосредственно воспринимаемого с прошлым опытом ребенка.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л.С.Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание - не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте - память, в школьном - мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л.С.Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря - обобщения. Если системное развитие сознания обучения не оказывает прямого влияния, то развитием обобщения и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания. Поэтому, по словам Л.С.Выготского, «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» или «обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль».

Развивая идеи Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев:

Социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит. Основной, или ведущий тип деятельности ребенка в этот период. При этом необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно

этот тип деятельности ведущий. Основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут к ее «взрыву» - кризису.

Кризисы - переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л.С.Выготским: «Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически».

Гипотеза Д.Б.Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет - кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет - кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей.

К концу 1-го года ребенок понимает словесное обозначение многих предметов, действий и произносит около 10 слов. Развивается и способность на основе слова (сначала понимаемого, а позже и произносимого) обобщать предметы, т. е. одним словом объединять однородные предметы независимо от их разных внешних качеств. Способность обобщения является одной из начальных форм мышления, свойственного только человеку. На протяжении 2-го и 3-го года жизни в процессе наблюдения за окружающим, действий ребенка с различными предметами, под влиянием развивающейся речи и общения со взрослым происходит развитие мышления. Все первичные мыслительные операции (установление сходства с предметами, сравнение их, установление связей между ними, обобщение, формирование первичных понятий, умозаключения) осуществляются в процессе деятельности и при помощи речи.

Этот этап становления личности лишь условно именуется «кризисом трёх лет». Первые симптомы неповиновения иногда отмечаются уже в 18 — 20 месяцев, однако наибольшей интенсивности они достигают в период с 2,5 до 3,5 лет. Ученые выделяют 7 признаков кризиса: негативизм, строптивость, упрямство, деспотизм, обесценивание, своеволие, бунт-протест.

Мышление ребенка раннего возраста носит наглядно-действенный и наглядно-образный характер, так как ребенок мыслит главным образом о

предметах и явлениях, которые он воспринимает и которыми он действует в данный момент.

К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, в том числе способность к обобщениям, к переносу приобретенного опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые, умение устанавливать связи между предметами и явлениями путем экспериментирования, запоминать их и использовать при решении задач.

На протяжении раннего детства происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, которое отличается тем, что действия с материальными предметами здесь заменяются действиями с их образами. Внутреннее развитие мышления в свою очередь идет по двум основным направлениям: развитие интеллектуальных операций и формирование понятий.

Способность решать задачи в уме несколько отстает в этом возрасте от развития способности решать задачи в практическом плане. Вначале обобщения, лежащие в основе формирования понятий, производятся без пользования словом и проявляются в практике как перенос предметного действия с одних объектов и ситуаций на другие, отличающиеся от тех, где соответствующее действие исходно было образовано.

На этой стадии ребенок может абстрагировать и выделять форму и цвет предмета. При решении задачи группировки предметов по их признакам дети в первую очередь ориентируются на размер и цвет предметов. Около двух лет основанием для выделения предметов становятся многие существенные и несущественные признаки: зрительные, слуховые, осязательные.

В возрасте примерно 2,5 лет предметы уже классифицируются детьми по каким-либо существенным признакам, им присущим. В качестве таких признаков детьми последовательно выделяются и используются цвет, форма и величина предмета. Мышление дошкольника остается в значительной степени наглядным, включающим элементы умственных абстрактных операций, что может рассматриваться как прогрессивное изменение по сравнению с предыдущим ранним возрастом.

Практическое занятие 4. Организация развивающей деятельности дошкольника

Именно ранний дошкольный возраст большинством исследователей считается наиболее благоприятным для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори), также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Саккулина, Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер и др.) справедливо считали, что сенсорное развитие, направленное на обеспечение полноценного интеллектуального развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

На **втором году жизни**, если созданы все необходимые условия, у ребёнка наблюдается интенсивное развитие сенсорных способностей, определяющих уровень развития восприятия. Доминирующим в сенсорном развитии является восприятие предметов. Действенное знакомство с предметами, их свойствами приводит к возникновению образов восприятия. В начале второго года жизни точность и осмысленность восприятия невелики. Ребенок, действуя с предметами, зачастую ориентируется на отдельные, бросающиеся в глаза признаки, а не на сочетание сенсорных характеристик. На первом году жизни наиболее интенсивно формируется восприятие величины и формы предметов. Что же касается цвета, то, несмотря на свою эмоциональную привлекательность, его восприятие наиболее сложно с точки зрения осуществления практических действий с цветом.

К двум годам восприятие становится более точным и осмысленным в связи с овладением такими функциями, как сравнение, сопоставление. Уровень сенсорного развития таков, что у ребёнка оказывается сформированным умение правильно выделять свойства предметов и узнавать предметы по сочетанию свойств. Характерной чертой сенсорного развития, особенно в период от полутора до двух лет, является опредмеченность восприятия. Так, ребёнок ориентируется в форме предметов, когда в качестве образца

выступают «опредмеченные» слова-названия. Например, предметы круглой формы - это и мячик, и шарик, и колесо.

Характерным является выделение свойств знакомых конкретных предметов, а не ряды основных сенсорных эталонов.

Наиболее характерны для ребёнка этого возраста способы восприятия, позволяющие сравнивать свойства предметов при выполнении действий с ними. Особо ярко это проявляется при действиях ребёнка со сборно-разборными игрушками - пирамидками, матрёшками, грибочками. Именно многократные сравнения позволяют ребёнку достигать практических результатов (берёт свою чашку, обувь и т.д.).

Первоначально сравнение является приблизительным: ребёнок примеривается, пробует и через ошибки и их исправление достигает результата. Однако после полутора лет, в возрасте 1 года и 9 месяцев, число проб и предварительных примерок быстро сокращается и переходит переход к зрительному восприятию. Это новый этап сенсорного развития, который свидетельствует о переходе внешних действий во внутренний психический план.

Совершенствование осязательного восприятия осуществляется вместе со зрительным восприятием и развитием движений руки, а также таких психических функций, как внимание, память, мышление. Основной задачей сенсорного развития является создание условий для формирования восприятия как начальной ступени познания окружающей действительности.

Специально созданные условия - в процессе проведения занятий и в повседневной жизни - позволяют обеспечить накопление разнообразных зрительных, слуховых, осязательных впечатлений, формировать элементарные представления об основных разновидностях величины (большой - маленький), формы (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник), цвета (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, синий, фиолетовый, чёрный, белый). В результате становится возможным формировать умение выделять разнообразные свойства предметов, ориентируясь на цвет, форму, величину, звуки, фактуру и т.п.

Основным методом организации игр-занятий является побуждение интереса к тем или иным игрушкам, дидактическим материалам, прежде

всего пособиям, изготовленным из дерева (матрёшки, большие и маленькие, пирамидки, кубы-вкладыши, доски с отверстиями разной величины или формы с комплектами вкладок, столики с грибочками и мозаика - к концу второго года жизни). Именно деревянные игрушки важны для сенсорного развития: их фактура, устойчивость при манипулировании, выполнении элементарных действий с ними удобны для игр-занятий с детьми раннего возраста.

Правильно подобранные по цвету, форме, величине дидактические пособия имеют большой эмоциональный заряд, определяемый фактурой, пропорциями, гармонией цвета. В повседневной жизни детям надо давать возможность наблюдать за формой, цветом, пропорциями предметов, явлений. Своевременное сенсорное воспитание на данном возрастном этапе - главное условие познавательного развития, правильной и быстрой ориентировки в бесконечно меняющемся окружении, эмоциональной отзывчивости, способности воспринимать красоту и гармонию мира. А быстрое включение сенсорных систем является одной из ключевых способностей человека, основ его полноценного развития.

К концу второго года жизни дети начинают повторять за взрослым названия отдельных цветов. Произнося такие слова как «белый», «синий» или «голубой», малыш не в состоянии соотнести эти слова с цветом конкретных предметов. Слово-название существует само по себе, а конкретная цветовая характеристика - сама по себе. В лучшем случае ребёнок механически запоминает и в конкретной ситуации после длительных упражнений может иногда им воспользоваться. Случайное употребление слова, названия цвета или формы, ещё не значит, что ребёнок понимает суть этих слов.

Распределение внимания у ребёнка второго года жизни между зрительным, слуховым, осязательным восприятием и памятью - сложный процесс. Дети с рождения различают все цвета спектра и даже некоторые оттенки, но учитывать цветовую характеристику предметов при действиях с ними ему сложнее: цвет нельзя пощупать, он доступен только визуальному наблюдению.

При подборе дидактических материалов необходимо стремиться к одинаковой насыщенности цвета. В противном случае ребёнок с нарушением цветового восприятия может ориентироваться не на сам цвет, а на его интенсивность.

Постепенность, последовательность в усложнении заданий, направленных на сенсорное развитие, значима как для детей указанного возраста, так и для более старших. В течение второго года жизни при целенаправленном сенсорном воспитании у ребёнка наблюдается положительное отношение к действиям с предметами разной величины, формы, цвета. Он подолгу манипулирует ими, рассматривает, ощупывает, перекладывает их с места на место, обнаруживая новые параметры предметного мира. В процессе игр-занятий по сенсорному воспитанию у ребёнка оказываются сформированными приёмы прикладывания, сравнения, сопоставления цвета, формы, величины. К 2 годам эти процессы осуществляются без предварительных примериваний, переходя из внешнего плана во внутренний.

Для детей третьего года жизни - при создании необходимых для этого условий - характерен ускоренный темп сенсорного развития. В данный возрастной период сенсорное воспитание является, с одной стороны, как и прежде, основной линией развития, а с другой стороны, все остальные линии развития базируются на сенсорной основе. Познавательная потребность, в той или иной мере сформированная у ребёнка третьего года жизни, в основном направлена на обследование величины, формы, фактуры предметов, издаваемых ими звуков, соотнесения частей.

На третьем году жизни задачи сенсорного развития существенно усложняются, что связано с общим психофизическим развитием, прежде всего началом формирования новых видов деятельности (игровой, элементарной продуктивной и др.). В связи с этим необходимо создавать условия для интенсивного накопления разнообразных представлений о цвете, форме, величине, фактуре, удалённости предметов и явлений как в процессе специально организованных игр-занятий, так и в повседневной жизни. При этом важно, чтобы представления о сенсорных свойствах и качествах предметов были не только широкими, но и систематизированными. После 3-х

лет основное место в сенсорном воспитании занимает ознакомление детей с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их потребления.

В результате систематической работы по сенсорному воспитанию детей раннего возраста у них оказываются сформированными умения и навыки, свидетельствующие о соответствующем уровне развития восприятия:

- Дети успешно выделяют и учитывают цвет, форму, величину, фактуру и другие признаки предметов и явлений при выполнении ряда практических действий.
- Группируют в соответствии с образцом предметы по цвету, форме, величине и другим свойствам при выборе из четырёх разновидностей в период от 2 до 2 лет 3 месяцев и старше.
- Узнают в разнообразных цветовых пятнах предметы или явления, имеющие характерный цветовой признак (снег, трава, апельсин и т.п.) в пятнах разной величины медведя и медвежонка, кошку и котёнка (с 2 лет - 2 лет 3 месяцев).
- Активно используют «опредмеченные» слова-названия для обозначения формы (кирпич, мяч, шар, крыша, яйцо, огурец), цвета (трава, апельсин, помидор, цыплёнок, небо и др.) (с 2 лет 3 месяцев - 2 лет 6 месяцев).
- Отбирают предметы необходимой формы или цвета для развития самостоятельной сюжетной игры (грузят на машину бруски-«кирпичики» или кубики определённого цвета, подбирают детали нарядов для кукол в соответствии с цветом их одежды).

Так, О.В. Баженова указывает на то, что путь развития восприятия ребёнка сложен. Много интересных, больших изменений происходит в этот период, в первую очередь они относятся к развитию основных видов чувствительности.

Как отметила Г.А. Урунтаева, органы чувств новорождённого начинают функционировать с момента рождения. Но развитие сенсорное и моторной активности младенца происходит не одновременно. Важнейшая особенность развития в этом возрасте состоит в том, что высшие анализаторы – зрение, слух – опережают развитие руки, как органа осязания и органа движения, что обеспечивает формирование всех основных форм

поведения ребёнка, а значит, определяет ведущее значение условий жизни и воспитания в этом процессе.

Как показывают наблюдения В.С. Мухиной, к 3-4 месяцам, т.е. до овладения ползанием, хватанием и манипулированием, совершенствуется зрительное и слуховое сосредоточение. Зрение и слух, по мнению Мухиной, объединяются между собой: ребёнок поворачивает голову в ту сторону, откуда раздаётся звук, ищет глазами его источник. Ребёнок не только видит и слышит, он стремится к зрительным и слуховым впечатлениям. Эксперименты, описанные Мухиной, проводившиеся с трёхмесячными детьми, показали, что младенцы хорошо различают цвета, формы объёмных и плоскостных геометрических фигур. Удалось установить, что разные цвета привлекают младенца в разной степени, причём, как правило, предпочтительными оказываются яркие и светлые. Обнаружилось так же, что дети этого возраста очень чувствительны к новизне: если рядом с предметами, на которые ребёнок часто смотрит поместить новый, отличающийся от них по цвету или форме, ребенок, заметив его целиком, переключается на новый предмет, надолго сосредотачивает на нём взор.

С освоением хватания в 4 месяца, как отмечает Г.А. Урунтаева, начинается развитие руки младенца, как анализатора. Все предметы младенец схватывает одинаково, прижимая пальцами к ладони. В 4-5 месяцев у ребёнка возникает новая потребность достать и взять игрушку, привлекающую его внимание. С 4-6 месяцев малыш учится точно направлять руку к игрушке, доставать или брать предметы лёжа на боку, животе. Более точное движение руки к предмету складывается к 8 мес. Схватывание и удержание предмета пальцами формируется на 7-8 месяце и совершенствуется до конца года. Ребёнок начинает располагать пальцы на предмете в соответствии с его формой и величиной (круглый, квадратный или продолговатый).

Как пишет Т. Бауэр, к 10-11 месяцам ребёнок, прежде чем взять какой-либо предмет заранее складывает пальцы в соответствии с его формой и величиной. Значит зрительное восприятие ребёнком этих признаков в объектах теперь направляет его практическое действие. В процессе

рассматривания и манипулирования с предметами складываются зрительно-двигательные координации.

Новым, по мнению Л.Н. Павловой, в сенсорном развитии 10-11 месячного ребёнка является умение соотносить между собой части предметов при снятии колец со стержня пирамиды и надевание их, открывать и закрывать дверцы шкафа, выдвигать и задвигать ящики стола. К концу первого года на основе зрительного восприятия возникает понимание ребёнком речи. Зрительный поиск объектов управляется словом.

Развитие предметной деятельности в раннем возрасте ставит ребёнка перед необходимостью выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Малыш легко отличит свою маленькую ложку от большой, которой пользуются взрослые. Форма и величина предметов, по утверждению Башаевой, при необходимости выполнить практическое действие выделяется правильно. Цвет ребёнком воспринимается труднее, поскольку, в отличие от формы и величины, не оказывает большого влияния на выполнение действий.

На 3-м году жизни, как установил Л.А. Венгер, Э.И. Пилюгина, некоторые хорошо знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребёнок сравнивает свойства любых объектов, например треугольные объекты с "крышей", красные с помидором. Ребёнок переходит к зрительному соотнесению свойств предметов с меркой, которой выступает не только конкретный предмет, но и представление о нём.

Г.А. Урунтаева выделила особенности сенсорного развития в раннем детстве:

- складывается новый тип внешних ориентировочных действий;
- примеривание, а позднее зрительное соотнесение предметов по их признакам;
- возникают представления о свойствах предметов;
- освоение свойств предметов определяется их значимостью в практической деятельности.

А.В. Запорожец указывал, что в дошкольном возрасте восприятие превращается в особую познавательную деятельность. Л.А. Венгер обращает

внимание на то, что главными линиями развития восприятия дошкольника выступают освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов.

Исследование З.М. Богуславской показало, что на протяжении дошкольного возраста игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметами и превращается в целенаправленное его опробование для уяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом. К старшему дошкольному возрасту обследование приобретает характер экспериментирования.

Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей 3-7 лет выступает тот факт, что соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Соотношения осязания и зрения в процессе обследования предметов неоднозначны и зависят от новизны объекта и стоящей перед ребёнком задачи. Так, при предъявлении новых предметов, по описанию В.С. Мухиной, возникает длительный процесс ознакомления, сложная ориентировочно-исследовательская деятельность. Дети берут предмет в руки, ощупывают, пробуют на вкус, сгибают, растягивают, стучат об стол и пр. Таким образом, они сначала знакомятся с предметом в целом, а потом выделяют в нём отдельные свойства. В ходе выполнения разных видов деятельности при соответствующем педагогическом руководстве средние дошкольники учатся наблюдать, рассматривать объекты для выделения разных его сторон.

Н.Н. Поддъяков выявил следующую последовательность действий ребёнка при обследовании предметов. Первоначально предмет воспринимается в целом. Затем вычленяются его главные части и определяются их свойства (форма, величина и пр.). На следующем этапе выделяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, справа, слева). В дальнейшем вычленении более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к их основным частям. Завершается обследование повторным восприятием предметов.

В ходе исследовательской деятельности происходит как бы перевод свойств воспринимаемого объекта на знакомый ребёнку язык, каковым являются системы сенсорных эталонов. Ознакомление с ними и способами их использования (начиная с 3-х лет) занимает основное место в сенсорном развитии ребёнка.

Освоение сенсорных эталонов не только значительно расширяет сферу познаваемых ребёнком свойств, но и позволяет отражать взаимосвязь между ними. Сенсорные эталоны – это представления о чувственно воспринимаемых свойствах объектов. Эти представления характеризуются обобщённостью, так как в них закреплены наиболее существенные главные качества. Осмысленность эталонов выражается в соответствующем названии – слове. Эталоны не существуют отдельно друг от друга, а образуют определённые системы. Например, спектр цветов, шкала музыкальных звуков, система геометрических форм и пр., что составляет их системность.

Исследования под руководством Л.А. Венгера позволили проследить этапы усвоения эталонов.

Подводя итог развитию сенсорных способностей дошкольника можно выделить следующее:

- зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим;
- осваиваются сенсорные эталоны;
- возрастает целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия;
- с установлением взаимосвязей с речью и мышлением восприятие интеллектуализируется.

Организация сюжетно-ролевой игры в ДОУ (методика Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой)

Психолого-педагогические исследования детской игры показывают. Что сюжетная игра, как любая деятельность не возникает у ребенка спонтанно, а передается другими людьми, которые уже владеют ею. Сегодня в педагогической теории и практике все чаще отмечается, что игра детей в ДОУ не достигает должного уровня, а следовательно не выполняет присущих ей функций. Игра уходит из жизни

дошкольников, ее место занимают познавательная, художественно-эстетическая и др. деятельность. Такой факт является следствием целого ряда причин. Общепринятым стало утверждение: «Необходимо учить детей играть». Однако, специальных занятий для этого в режиме дня ДОУ не предусмотрено (нужно ли?). Поэтому педагог часто учит играть: задает тему, строит игру, распределяет роли, развивает сюжет, оценивает действия детей. Таким образом, самостоятельность, инициатива и творчество детей вытесняются слишком прямым воздействием взрослого. В группе появляется четко подобранный для каждой игры комплект атрибутов, обыгранный с педагогом сценарий, дети воспроизводят, внося лишь небольшие коррективы. Такие игры перестают вызывать интерес детей.

Жизнь современного ребенка многообразна, наполнена различными впечатлениями, которые ребенок с удовольствием отражает в игре, при отсутствии слишком жесткого руководства со стороны педагога. Многими исследователями детской игры критикуется «ложное», по их мнению, понятие «коллективный характер игры», когда все дети должны играть одновременно в одну игру. Эту установку на коллективный характер игры важно понимать как добровольное объединение детей в интересной для каждого деятельности. В других ситуациях, индивидуализация педагогического процесса реализуется в соответствии с самостоятельным выбором видов активности детьми в свободное время.

Естественнее всего ребенок входит в игру, втягиваясь в мир играющих детей. Это происходит при вхождении ребенка в разновозрастную группу детей, обладающих разным игровым опытом. В такой среде ребенок постепенно накапливает собственный игровой опыт – в плане игровых умений, тем игры и уже сами становятся носителями игры для младших детей. Разновозрастные группы в ДОУ встречаются редко, дети разного возраста чаще разобщены. В этом случае педагог должен заменить дошкольнику недостающий разновозрастной коллектив детей, помочь ребенку овладевать игровыми умениями.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова в этой связи пишут: «Для того, чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представление о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а так же уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов».

Сюжетная игра схематично строится как цепочка условных действий с предметами; в более сложном виде – цепочка специфических ролевых взаимодействий. а в еще более сложном – последовательность разнообразных событий. Такое усложнение игровой деятельности возможно при наличии у детей соответствующих игровых умений. Следовательно, чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения игры, чем шире репертуар игровых умений, тем более разнообразно может быть предлагаемое детям содержание, тем больше возможностей для детской самореализации.

В качестве **основного критерия оценки уровня игровой деятельности** дошкольников авторы теории считают уровень развития игровых умений, преобладающий способ построения игры, возможность комбинировать эти способы (умение ребенка в зависимости от замысла включать в игру условные действия с предметами, ролевые диалоги, комбинировать разные события).

Целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть не коллективная проработка знаний, а **формирование игровых умений**, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они реализуют разнообразные содержания, вступают во взаимодействия со сверстниками в небольших игровых объединениях.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова сформулировали принципы организации сюжетной игры в ДОУ. Выделим эти принципы.

Принципы организации сюжетно-ролевой игры в ДОУ

1. Воспитатель должен играть вместе с детьми. При этом он должен занять позицию «умеющего интересно играть», эмоционального партнера, с которым ребенок чувствует себя равным, ощущает себя вне оценок, проявляет инициативу.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

3. Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику.

4. На каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двучастный характер, включая моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создание условий для самостоятельной детской игры.

Коротко осветим основные методические рекомендации, руководящие

процессом развития сюжетно-ролевых игр дошкольников на разных возрастных этапах.

Первая младшая группа. Педагог в первом полугодии решает задачи формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками и предметами-заместителями, элементарного предметно-игрового взаимодействия ребенка со сверстником, используя втягивание одного-двух детей в игру со взрослым, организуя групповые игры, требующие от всех участников однотипных условных игровых действий.

Во втором полугодии деятельность педагога направлена на формирование у детей умения выстраивать в игре смысловые цепочки из 2-3 игровых действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Средством формирования является совместная игра воспитателя с детьми, в которой он разворачивает двухфазные, а затем и более сложные сюжеты.

Во второй младшей группе ребенок способен овладеть ролью. Ролевое поведение охватывает диапазон – от ролевого подражания до осознанного оперирования ролью, включение ее в разнообразные связи

и отношения. **Освоение ролевого поведения** складывается из **умений принять на себя игровую роль и обозначить ее для партнера**. Овладение ролью складывается из умений: осуществлять условные предметные действия, развертывать ролевой диалог, умение по ходу игры изменять ролевое поведение исходя из роли партнера, умение менять игровую роль в зависимости от развертывающегося сюжета. Эти умения формируются постепенно. Для детей 4 лет достаточно уметь принимать и обозначать игровую роль, реализовывать специфические игровые действия, направленные на партнера-игрушку, развертывать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог со сверстником.

Задача педагога построить совместную игру с ними так, чтобы центром стало **ролевое поведение**. Внимание ребенка важно перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером – взрослым. Ребенок вступает в инициированный взрослым ролевой диалог, приобретает опыт выполнения и развития разных ролей. Выделяются «независимые» (строитель, шофер, космонавт, пожарник) и «взаимодополнительные» (врач, медсестра, больной) роли. Для формирования ролевого поведения педагог начинает игру с детьми, используя взаимодополнительные роли, понятные детям. Парные взаимодополнительные роли ставят детей перед необходимостью строить ролевой диалог для разворачивания сюжета. Сначала ведущую роль в паре партнеров выполняет педагог, а затем уступает ее другому ребенку и ориентирует детей друг на друга. Роли инициируются разные – от самых простых (мама – дочь) до любых социальных ролей и сказочных персонажей. Игра может быть начата ребенком, педагог «угадывает», что делает ребенок, подключается к игре, действует внутри нее, корректно развертывает ролевое взаимодействие с опорой на личные интересы дошкольника. С позиции своей роли педагог своими вопросами, репликами активизирует ролевую речь детей. Для акцентирования внимания на диалоге, в игре используется минимальное количество игрушек. Создать разговорные ситуации педагог может в играх типа «телефонный разговор», где

воспитатель участвует в диалоге, может подсказывать содержание ответов. Так же эффективно использовать игры- импровизации по известным сказкам типа «Колобок», «Репка».

Таким образом, воспитатель играет вместе с детьми, он разворачивает игру таким образом, чтобы выделить для детей ролевое поведение. Для этого используются сюжеты с парными ролевыми связями и ролевой диалог. Ролевое поведение ребенка ориентируется на партнера (сначала взрослого, а затем сверстника).

Средняя группа. Задача воспитателя на этом этапе переводить детей к

более сложному ролевому поведению в игре: формировать умение изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать новую роль для партнеров в процессе разворачивания игры.

Это возможно при соблюдении воспитателем двух условий:

- 1) использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей включена в непосредственные связи со всеми остальными;
- 2) отказ от однозначного соответствия числа ролей количеству участников игры: персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников.

В практике развития игры в этой возрастной группы педагог любую тему игры раскладывает в виде «куста» ролей, где одна основная (капитан) и несколько сопутствующих ей по смыслу (пассажир, матрос, водолаз).

Таким образом, получается развертка темы в ролях («Поездка на пароходе»). Сюжет в этом случае разворачивается постепенно: основная роль и каждая дополнительная по очереди (капитан и матрос, капитан и пассажир, капитан и водолаз). Основная роль разворачивается для выполняющего ее ребенка в многообразии различных связей. Играя с детьми, важно предоставить возможность каждому выполнять основную и сопутствующие роли для приобретения опыта ролевого взаимодействия. При этом предполагаемых ролей в игре должно быть больше, чем играющих детей,

чтобы дети учились менять роли, тип поведения и взаимодействия по ходу игры. Сюжет так же не должен быть продуман заранее, он развивается в процессе игры. Для детей пятого года жизни достаточно 2 – 3 дополнительных ролей (продавец – основная и дополнительные – покупатель, директор магазина, шофер, привозящий продукты). Для игр могут быть использованы сказочные сюжеты, где главный герой встречается последовательно с каждым из сказочных персонажей (Золушка – мачеха, фея, принц). Далее можно к концу игры подключить вторую роль, такую же как основная. Общение одинаковых персонажей позволяет расширить опыт каждого ребенка, еще раз увидеть связи и отношения ролей.

Педагог на этом этапе развития сюжетно-ролевой игры вступает со многими детьми в ролевое взаимодействие, активизирует ролевой диалог, «замыкает» детей на ролевом взаимодействии друг с другом. Игра носит характер свободной импровизации. Игра воспитателя с каждым из детей и микрогруппами стимулирует гибкое ролевое поведение и смену роли, дает существенные сдвиги в самостоятельной игре детей. В игре ребенок не только согласованно взаимодействует со сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером. Дети широко и творчески используют актуализированные игровые роли, выполняют условные действия с игрушками и предметами-заместителями.

Старший дошкольный возраст. В этот период усиливается стремление ребенка играть вместе со сверстниками, каждый из детей стремится воплотить свой достаточно сложный замысел. Вместе с тем у детей увеличивается объем знаний об окружающем, определяются интересы к разным сторонам жизни. Для построения игр нового уровня детей необходимо научить более сложному построению игры – способу совместного сюжетосложения.

Сюжетосложение включает:

- умение ребенка выстраивать новые последовательности событий, охватывающие разнообразные тематические содержания;
- быть ориентированными на партнеров-сверстников;

- обозначать дальнейшие свои замыслы для партеров, прислушиваться к их мнению;
- умение комбинировать предложенные самим ребенком и партнерами по игре события в общем сюжете в процессе игры.

Совместная игра со взрослым по-прежнему является ведущим методом на первом этапе освоения сюжетосложения. Однако, меняется *форма* взаимодействия. Овладевать сюжетосложением Н.Я. Михайленко и Н.А.Короткова предлагают посредством метода «игра – придумывание», протекающим в чисто словесном плане. В игре – придумывании взрослый ненавязчиво может стимулировать детей к комбинированию и согласованию различных сюжетных событий. При этом придумывание осуществляется без участия игровых атрибутов. Такая игра для дошкольников доступна только совместно со взрослым. В самостоятельной игре дети возвращаются к игрушкам, но полученные умения по придумыванию сюжетных линий помогают им полно и согласованно реализовывать свои игровые замыслы.

Совместное придумывание рекомендуется начинать с частичного изменения уже известных сюжетов. Постепенно воспитатель переводит детей к более сложным преобразованиям знакомого сюжета. А затем к совместному придумыванию нового.

Для такой работы лучше всего подходят сюжеты известных сказок.

Оставляя общую смысловую канву событий, меняются конкретные условия действий персонажей. Все сказки имеют вполне четкую схему:

- 1) Обнаруживается желание иметь какой – то предмет, за которым отправляется главный герой;
- 2) Герой встречается с обладателем волшебного средства и для его получения проходит испытание;
- 3) Герой получает волшебное средство, при помощи которого достается желаемый объект;
- 4) Герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником);

- 5) Герой побеждает противника и получает искомый объект;
- 6) Герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

Рассмотрим на примере. Сказка «Иван – царевич и серый волк». Иван – царевич может отправиться не за Жар-птицей, а за новогодней елкой, встретить на пути не Серого волка, а Фею, получить не волшебный клубочек, а мышку – проводника. С помощью волшебной мышки он попадает в страну елок. Елки охраняет великан, с которым надо сразиться. Победив противника, герой забирает самую красивую елку и возвращается домой. В награду получает праздник в царстве, новую летающую машину и т.д. В результате получается совсем другая история. При преобразовании сказки используются известные детям другие сказки, истории из жизни, фильмы.

Общая схема сказки детям не дается, она нужна воспитателю, чтобы развернуть игру – придумывание, детям эту схему не дают иначе игра превратится в учебную задачу. При играх - придумываниях важно научить детей слушать друг друга, продолжать рассказ партнера. Начинать изменение сказки можно с изменения главного героя, а затем вносить другие изменения.

Игра продолжается 10–15 минут. Количество детей можно увеличивать от двух до трех. Воспитатель должен вести игру эмоционально. В таких играх присутствуют и «наблюдатели», которые частично усваивают умения. По мере овладения умениями комбинировать события, детям предлагается обыграть придуманное. От сказочных сюжетов, в последствие, можно перейти к реальным событиям жизни. Полученные умения ребенок использует в самостоятельных играх, делая их согласованными и разнообразными.

Таким образом, следуя методике Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, игра дошкольников становится разнообразной, активной, творческой, развивающейся деятельностью.

Основные задачи, которые стоят перед воспитателем при руководстве сюжетно-ролевыми играми:

- 1) развитие игры как деятельности;

2) использование игры в целях воспитания детского коллектива и отдельных детей.

Развитие игры как деятельности означает расширение тематики детских игр, углубление их содержания. В игре дети должны приобретать положительный социальный опыт, вот почему необходимо, чтобы в ней находили отражение любовь взрослых к труду, дружба, взаимопомощь и др. Чем организованнее игра, тем выше ее воспитательное воздействие. Признаками хорошей игры являются: умение играть сосредоточенно, целенаправленно, учитывать интересы и желания своих товарищей, дружески разрешать возникающие конфликты, помогать друг другу при затруднениях.

3) Для развития сюжетно ролевой игры необходим педагогически целесообразный подбор игрушек и игровых материалов, что создает «материальную основу игры, обеспечивает развитие игры как деятельности.

Подбор игрушек должен осуществляться в соответствии с основной тематикой детских игр в данной возрастной группе, с учетом ближайшей перспективы их развития. Для детей младшего дошкольного возраста нужна игрушка, позволяющая развернуть игру в семью, детский сад и т. д. В группах детей среднего и старшего возраста подбор игрушек должен обеспечить развитие игр на трудовые темы и игр, отражающих общественные события и явления.

4) Приемы руководства играми детей могут быть условно разделены на две группы: приемы косвенного воздействия и приемы прямого руководства.

Косвенное руководство игрой осуществляется путем обогащения знаний детей об окружающей общественной жизни, обновления игровых материалов и т. д, то есть без непосредственного вмешательства в игру. Одним из приемов такого косвенного воздействия на игры детей является внесение игрушек и создание игровой обстановки еще до начала игры. Этот прием используется для того, чтобы вызвать интерес у детей к новой теме игры или обогатить содержание уже бытующей. Внесение новых игрушек вызывает одновременно игровой и познавательный интерес детей

Прямые приемы руководства: ролевое участие в игре, участие в сговоре детей, разъяснение, помощь, совет по ходу игры, предложение новой темы

игры и др. Но нужно не забывать, что основное условие использования этих приемов - сохранение и развитие самостоятельности детей в игре.

5) Три этапа формирования сюжетно – ролевой игры:

На первом этапе (1, 5 – 3 года) педагог стимулирует ребенка к осуществлению условных действий с предметами.

На втором этапе (3 года – 5 лет) формирует у детей умение принимать роль, переходить в игре от одной роли к другой. Наиболее успешно это можно осуществить, если строить совместную игру с детьми в виде цепочки ролевых диалогов между участниками, смещая внимание детей с условных действий с предметами на ролевую речь.

На третьем этапе (5-7 лет) дети должны овладеть умением придумывать разнообразные сюжеты игр. Для этого воспитатель может развернуть совместную с детьми игру – придумывание, протекающую в чисто речевом плане, основное содержание которой – придумывание новых сюжетов, которые включают в себя разнообразные события.



РАЗДЕЛ 3. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА (матрица) КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ

Инструкция:

- 1) к *каждой* из 4 лекций и 4 материалам к практическим заданиям **сформулировать** по два вопроса для самопроверки знаний (всего 16), вопросы могут быть репродуктивного и продуктивного типа. Формулировка продуктивных вопросов повысить качественные показатели оценки;
- 2) найти **ответ** на них в материале пособия,
- 3) **заполнить** следующую таблицу
- 4) и **отправить** контрольную работу (таблицу) преподавателю для её оценивания.

Матрица самопроверки учебного материала слушатель _____.

Темы лекции в их последовательности	№	Вопросы для самопроверки	Ответы
Лекция 1. Становление дошкольной педагогики как науки.	1		
	2		
Лекция 2. Методы научно-педагогических исследований в дошкольной педагогике	1		
	2		
Лекция 3. Теоретические основы развития, воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста	1		
	2		
Лекция 4. Задачи, содержание и методы гармоничного воспитания	1		
	2		

Практическое занятие 1. Основные виды деятельности детей раннего и дошкольного возраста	1		
	2		
Практическое занятие 2. Организация целостного педагогического процесса в ДОУ	1		
	2		
Практическое занятие 3. Своеобразие периода раннего детства	1		
	2		
Практическое занятие 4. Организация развивающей деятельности дошкольника	1		
	2		

РАЗДЕЛ 4. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Л. Ю. Значение продуктивной деятельности для детей старшего дошкольного возраста / Л. Ю. Алексеева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 сент. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 2 (9). — С. 176–178.
2. Бережнова О. В. Этап построения модели педагогического процесса / О. В. Бережнова, Л. Л. Тимофеева // Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы: Методическое пособие. — М., 2013. — С. 30–32.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр.психол.труды под ред. Д.И.Фельдштейна- М-Воронеж, 1995- 352с.
4. Венгер Л.А. Педагогика способностей - М., 1991- 271с.
5. Вишнякова Н.В. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии // Автореф. д.психол.н.- М. , 1996- 39с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк- М.. 1991- 93с.
7. Гуров, В.Н. Педагогические теории, системы, технологии в дошкольном образовании [Текст]: учебное пособие / В.Н. Гуров. – Ставрополь.: Академия, 2014. – 185 с.
8. Дошкольное образование. Сборник нормативных документов по состоянию на 1 сент. 2015 г. / ред.-сост. И. Е. Федосова. М. : Национальное образование, 2016.
9. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: [Текст]: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013.
10. Дюжакова М. В. Продуктивная деятельность как средство развития дошкольника / М. В. Дюжакова, О. И. Лавлинская, А. В. Коломеец // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2016. — № 5. — С. 580–583.

11. История педагогики и образования : учебник для академического бакалавриата / А. Н. Джуринский [и др.] ; под общ. ред. А. И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2015
12. Казакова Р. Г. Нетрадиционные графические техники / Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова, В. Ю. Слепцова, Т. В. Смагина // Занятия по рисованию с дошкольниками / Под ред. Р. Г. Казаковой. — М. — 2008. — С. 5–31.
13. Климова С. Конструктор LEGO как средство интеграции образовательных областей в процессе обучения старших дошкольников / С. Климова, Ю. Чичиланова // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 4. — С. 95–99.
Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учебник сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2014. – 416 с.
14. Теоретические основы дошкольного образования : учеб. пособие для СПО / Н. С. Ежкова. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 183 с. — Серия : Профессиональное образование.