

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного  
профессионального образования Свердловской области  
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»  
(ГАОУ ДПО СО «ИРО»)

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Учебное пособие**

г. Екатеринбург, 2013

Толстикова О.В., Иванова Т.В., Овчинникова, Симонова Л.Н.,  
Т.А. Шлыкова Н. С., Шелковкина Н.А. Современные педагогические технологии  
образования детей дошкольного возраста. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – с.

Рецензенты:  
Дягилева Н. А.

Научный руководитель проекта:  
О.В.Толстикова, доцент кафедры педагогики и психологии

Издание осуществляется в рамках реализации инновационных проектов ИРО «Модель организации образовательного процесса ДОУ на основе индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников», «Развитие комплекса образовательных услуг в условиях автономного дошкольного образовательного учреждения» (в рамках государственного задания), по результатам исследования «Качество дошкольного образования в Свердловской области», участия в рамках проекта, инициированного ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» (г. Москва), по апробации модели проведения процедур оценки качества дошкольного образования.

Учебное пособие предназначено для переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, тьюторов, руководителей дошкольных образовательных организаций, руководителей и специалистов муниципальных программ и проектов, методических служб, педагогов и руководителей дошкольных образовательных организаций

Материалы пособия с одинаковым успехом могут быть использованы как для проведения курсов повышения квалификации, переподготовки кадров так и для самостоятельной работы. Материалы носят практико ориентированный характер, нацелены на деятельностное освоение теоретических основ педагогической практики в системе дошкольного образования Свердловской области.

В учебно-методическом пособии раскрыта сущность современных педагогических технологий и предложено описание тех технологий и алгоритмов их реализации, которые вызывают наибольший интерес у педагогов дошкольных образовательных организаций при организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами.

## ВВЕДЕНИЕ

Процесс реорганизации всей системы образования, протекающий много лет, предъявляет высокие требования к организации дошкольного образования, интенсифицирует поиск новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к процессу образования детей дошкольного возраста.

Комплексное исследование «Качество дошкольного образования в Свердловской области», проводимое в сентябре-декабре 2012 года специалистами Института развития образования целью которого было выявление уровня личностной, интеллектуальной, социально-психологической, эмоционально-волевой готовности выпускников дошкольных образовательных учреждений к обучению в школе и обуславливающих ее факторов. В ходе психолого-педагогического исследования стартовой готовности к школьному обучению выявлено, что большинство начинающих первоклассников имеют достаточный уровень сформированности инструментальной и личностной компонентов готовности к систематическому школьному обучению. При этом уровень инструментальной готовности (интеллектуальных умений) значительно выше личностной. Были выявлены проблемы в сформированности учебно-познавательного мотива, развитии субъектности старших дошкольников. Ориентация их на формальные стороны обучения, а не на содержание учебной деятельности.

Исследования показали, что при выборе дошкольным образовательным учреждением образовательной программы в условиях реализации ФГТ, в Свердловской области сохраняются тенденции к использованию в образовательном процессе методических комплектов, пособий программ опирающихся на предметный принцип, репродуктивный, объяснительно-иллюстративный подход, который, с точки зрения подготовки ребенка к школе обеспечивает практически 70% готовность детей к школе на инструментальном уровне (по данным исследования), но при этом личностная, мотивационная готовность к школе обеспечивается лишь на 30% - ребенок не ориентирован на правило, инструкцию взрослого.

Перспективные идеи развивающего образования дошкольников не могут быть реализованы эффективно, т.к. педагогам не известен «ключ новой технологии», они работают, как умеют (опираясь на традиционные методы, приемы в работе с детьми), им трудно выделить в ней ключевые положения, понять особенности, соотнести с заявленными в ФГТ принципами организации образовательного процесса. Педагогическим коллективам сложно перестраиваться в современных условиях, уходить от привычных подходов, стереотипных приемов и единой формы (занятия) организации детской деятельности, т.к. в методических пособиях сохраняются отдельные элементы традиционных технологий, преобладают иллюстративно-объяснительные методы и приемы, а педагоги не могут самостоятельно проанализировать программу, методическое пособие, технологию.

- Наряду с другими возникает еще одна важная проблема – необходимость педагогам «учиться в любом возрасте» - и новым технологиям, и

новому восприятию реалий сегодняшнего дня, и оценке новых подходов в современном образовании, и рефлексии своих профессиональных достижений.

В связи с этим в современной практике дошкольного образования необходима подготовка воспитателя ДОО, способного организовать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать в общении с ребенком особенности детского развития, обладающего профессиональной критичностью, владеющего компетенциями в отношении обоснования выбора программ, технологий, форм и способов взаимодействия с разными категориями детей от младенчества до школы, с учетом их интересов, особенностей, что должно являться особой задачей и направлением переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как уровень общего образования раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных педагогических технологий.

Инновационные технологии - это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать. Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и традиционные, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности.

Деятельность дошкольного учреждения имеет свою специфику, поскольку весь образовательный процесс направлен не на обучение детей дошкольного возраста (которое имеет в своей основе передачу определенных знаний, умений, навыков), а на развитие и воспитание детей. Следовательно, применительно к дошкольному образованию целесообразно вести разговор о педагогических технологиях не как о технологиях обучения, которые конечной своей целью ставят формирование у детей знаний, умений, навыков, а как о технологиях, которые помогают эти знания, умения, навыки сделать средством развития

качеств ребенка (личностных, интеллектуальных, физических) формирования предпосылок учебной деятельности.

Развитие - это процесс качественного изменения. В дошкольном образовательном учреждении развитие ребенка происходит в ходе взаимодействия со взрослым, жизненно важную роль которого в данный период подчеркивали известные ученые (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, М. И. Лисина и др.). Ни на одном другом возрастном этапе взрослый не играет такой роли в развитии ребенка. Поэтому целью деятельности взрослого в условиях дошкольного образовательного учреждения является конструирование такого взаимодействия с ребенком, которое будет способствовать формированию его активности в познании окружающей действительности, раскрытию его неповторимой индивидуальности. Условием реализации такой цели является использование педагогических технологий.

Современные педагогические технологии представляют собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром в целях воспитания отношений, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму. Основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ребенка на позицию субъекта. В современной отечественной дошкольной педагогике термин «педагогические технологии» рассматривается как: компонент педагогической системы, способ конструирования воспитателем педагогического процесса с помощью системы средств и методов воспитания и обучения дошкольников в специально созданных для этого дидактических условиях детского сада в целях решения задач дошкольного образования; инструмент профессиональной деятельности педагога, которая имеет выраженную этапность (пошаговость). Каждый этап (первичной диагностики; отбора содержания, форм, способов и приемов его реализации; итоговой диагностики достижения цели; критериальной оценки результатов) включает в себя набор определенных профессиональных действий педагога. Педагогические технологии, помимо этапности, отличают также конкретность и четкость цели и задач деятельности педагога; система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, то есть как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат. При применении педагогических технологий педагогу дошкольного учреждения удастся повысить резерв развития ребенка, то можно говорить об их положительном влиянии на ребенка. Для педагога, который научился работать на технологическом уровне, главным ориентиром всегда будет саморазвитие ребенка, потому что образовательное учреждение должно формировать у человека главную потребность - потребность в саморазвитии, так как жизнь человеческая соткана из многообразия технологий (деятельностей), функционально связанных между собой.

Дискуссионным является и вопрос о классификации педагогических технологий применительно к дошкольному образованию. Педагогические технологии, которые предлагаются для использования в школьном звене, могут быть использованы и в дошкольном образовании (с учетом психофизиологических особенностей дошкольников). Но наиболее распространено мнение о том, что в каждой комплексной программе (которая реализуется в дошкольном учреждении) заложены те или иные технологии, которые ведут к эффективной реализации программного содержания и достижению запланированной цели программы. Вариативность образовательных программ дошкольных учреждений предполагает использование многообразных педагогических технологий. Как отмечает М.В. Крулехт, важно, чтобы педагогическая технология была адекватна педагогической системе, без этого условия цели педагогической системы и ее образовательная программа не могут быть реализованы.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Система дошкольного образования на современном этапе ищет пути достижения высоких и стабильных результатов в работе с детьми. Реагируя на все изменения социальных условий и требований, дошкольная педагогика осуществляет поиск и создает все новые и новые подходы к воспитанию, обучению детей дошкольного возраста. При выборе новых образовательных программ педагоги в первую очередь обращают внимание на их эффективность. Так как технологические процессы (в том числе и педагогический процесс, построенный по технологическим принципам) должны быть высоко эффективными, педагоги, стремящиеся повысить качество воспитания и обучения, все настойчивее включаются в поиск, освоение и внедрение педагогических технологий в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения.

В современной образовательной практике возникают вопросы: «Как гарантировать достижение результатов обучения и воспитания?», «Как повысить эффективность образовательного процесса?»

Поиск ответов на поставленные вопросы приводят не только ученых, но и практиков к попытке «технологизировать» воспитательно-образовательный процесс.

Что же такое *педагогическая технология*? Прежде всего, необходимо обратиться к общему толкованию понятия «технология». Слово «технология» происходит от греческих слов: «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – наука, закон. Дословно «технология» – наука о мастерстве. Известный американский философ М. Вартофский анализирует искусство и технологию и убедительно показывает, что эти понятия представляют не противоположные, а взаимодополняющие модели единой человеческой деятельности. «Технология является не альтернативной, не противоположной искусству моделью, а составной частью жизнеспособной модели искусства. И наоборот, эстетическое,

исследовательское, творческое – это то, что должно обязательно входить в жизнеспособную модель технологии».

Можно привести ряд определений понятия «технология», но, в сущности, все они отражают основные, характерные признаки технологии: как процессуальная категория, как совокупность методов изменения состояния объекта, как проектирование и использование эффективных процессов.

Каково же понимание технологии в педагогическом аспекте. В современных условиях реформирования образовательных систем происходит *технологизация образовательных процессов*. К настоящему времени накоплен значительный теоретический и практический опыт технологизации всех «параметров» образовательного процесса: целей, содержания, степени усвоения информации, способов деятельности и воздействия, оценки и контроля достижения заданных результатов.

В.И.Боголюбов в работе «Введение в педагогическую технологию» отмечает, что начало проникновения термина «технология» в образование относится к 1930-м годам, когда в США стали использовать первые, аудиовизуальные программы. Именно появление и широкое использование технических средств в образовании способствовало развитию дискуссии о правомерности и целесообразности использования термина «технология». Анализируя зарубежный опыт, автор выделяет четыре основных периода в понимании содержания этого понятия.

Первый период (1940-е – середина 1950-х годов), когда термин «технология» в образовании означал применение достижений инженерной мысли в учебном процессе благодаря использованию различных технических средств представления информации.

Второй период (середина 1950-х – 1960-е годы), когда от понятия «технология в образовании» происходит переход к «технологии образования», под которой стали подразумевать научные описания педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату. Теоретической базой такого перехода стала идея программированного обучения, характерными чертами которого были четкое описание учебных целей и последовательная процедура их достижения. В 1960-х годах специалисты по программированному и аудиовизуальному обучению нашли общий язык в рамках новой дисциплины – педагогические технологии.

Третий период (1970-е годы) характеризуется использованием, как новых технических средств, так и новых разделов педагогической науки (психологии обучения, теории направления учебно-познавательной деятельности). В этот период технология учебного процесса разрабатывается на основе системного подхода, а под педагогической технологией понимают изучение, разработку и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники.

Четвертый период (1980-е – 1990-е годы) характеризуется применением в обучении не только новейших технических средств (компьютеров, дисплейных классов), но и построением на этой основе интерактивных технологий.

В педагогике выделяются три точки зрения на понятие «педагогическая технология»: 1) комплекс современных технических средств; 2) процесс коммуникации; 3) средства и процесс обучения.

Первая точка зрения на *педагогические технологии как комплекс современных технических средств* раскрывается в определениях Ф.Персинваля и Г.Эллингтона (любые возможные средства представления информации, аудиовизуальные средства), М.Кларка (применение изображений, промышленных изделий в сфере образования) и др.

Точка зрения на педагогические *технологии как процесс коммуникации*, педагогического воздействия выявляется в определениях Ф.Якушевича (система указаний), Дж.Брукнера (область знания, связанная с определением системы предписаний), Т.Сакамато (способы оптимизации педагогического воздействия), Л.Лейя (рациональные приемы дидактической работы).

Некоторые авторы (Н.В.Борисова) рассматривают *технологию как систему наиболее эффективных методов и средств достижения поставленных дидактических целей* при минимально возможных усилиях обучаемого и обучающего.

Обобщая определения понятия «*технология*», Н.В.Борисова делает вывод, что «суть данного термина состоит в следующем: это *процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности, совокупности методов, средств, способов*. Одновременно наука о таких процессах вскрывает закономерности его осуществления наиболее эффективным и экономичным путем» [3, С. 17].

В.П.Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определения педагогической системы, реализуемый на практике. Согласно его мнению, *педагогическая технология* – это *часть педагогической системы, имеющей структуру*. Специфика педагогической технологии состоит в том, что *в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей*.

Из приведенных определений следует:

- результатом *технологии образования* является процесс становления личности,
- результатом *технологии обучения* – усвоение опыта,
- результатом *педагогической технологии* – *гарантированное достижение педагогического результата и в процессе образования, и в являющемся его частью процессе обучения*.

|   |
|---|
| Образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; |
|---|

/Ст. 2 Закона РФ «Об образовании» от 29.12.2012г. № 273/



На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов (В.П.Беспалько, Б.С.Блюм, В.И.Боголюбов, М.В.Кларин, Н.Ф.Талызина, И.С.Якиманская) выделяются следующие **признаки педагогической технологии**:



Из анализа научных работ в области педагогических технологий (В.И.Боголюбов, Н.В.Борисова, Т.И.Ильина, М.В.Кларин) следует, что отправным пунктом ее проектирования является стандарт образования. Отечественные исследования по проблеме проектирования педагогических технологий позволяют выявить тенденцию в разработке лично-деятельных образовательных технологий, основой которых являются *лично-деятельностный подход, проблемность содержания и рефлексивность поведения*.

Таким образом, вырисовывается своеобразный модуль: цель – средства - правила их использования - результат. Это ядро любой технологии в образовании.



Н.В.Борисова указывает следующие *пути проектирования педагогической технологии.*

1. Обучение, построенное только или преимущественно на передаче информации, должно быть заменено или дополнено *обучением деятельностью*, ориентированной как на настоящее, так и на будущее. Основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых. *Меняется статус педагога* (воспитателя): передатчик информации *превращается в менеджера учебного процесса.*

2. Меняется содержание образования: не информация о деятельности плюс немного деятельности, а *деятельность, основанная на информации.* При этом в качестве содержания образования выступает и социокультурный контекст.

3. Изменяются формы взаимодействия педагогов и обучаемых, а также обучаемых между собой. На смену традиционным приходят *формы активного обучения*: деловые игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей и т.д.

4. Изменение целей, содержания и формы обучения существенно влияют на характер общения педагога и обучаемого, на атмосферу их взаимодействия. *Партнерство*, равенство личностей в поступках, свобода в выборе, положительный эмоциональный фон – все это *становится доминантой отношений.*

Выделенные пути проектирования педагогической технологии являются основополагающими.

В ходе проектирования педагогической технологии важно учитывать *принципы ее построения* (А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков, Н.Ф.Талызина и др.):

- деятельностной активности;
- индивидуализации;
- партнерского взаимодействия;
- рефлексивности;

- свободы личного выбора и ответственности за него.

*Принцип деятельности активной* заключается в целенаправленном активном восприятии изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке и применении. Обучающийся становится субъектом деятельности благодаря тому, что он включается в различные виды деятельности, в решение проблемных ситуаций, в совместный коллективный поиск решений научных и практических задач. Принцип деятельности активной способствует формированию прочных действенных знаний, умений и навыков.

*Принцип индивидуализации учебной деятельности* направлен на создание наиболее благоприятных условий реализации каждым обучаемым целей обучения. В содержание принципа индивидуализации входят доступность, последовательность, целостность обучения, реализация которых возможна путем структурирования содержания.

*Принципы рефлексивности, партнерского взаимодействия, свободы личного выбора и ответственности за него* можно объединить в одну группу, так как они определяют условия для творческого подхода к организации взаимоотношений между педагогом и детьми.

Для выявления сущности педагогической технологии важно понять, что ее составляет, какова **структура педагогической технологии**. Из определения следует, что **компонентами педагогической технологии выступают:**

- концептуальная основа (то есть научная база технологии, те психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент);
- содержательная часть (то есть цели и содержание обучения и воспитания);
- процессуальная часть (то есть формы, методы, средства, условия организации учебно-воспитательного процесса, результаты).

**Структура педагогической технологии.** Технология в максимальной степени связана с образовательным процессом - деятельностью педагога и ребенка, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят:

а) концептуальная основа: (краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию, трактовке ее построения и функционирования), основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция освоения), позиция ребенка в образовательном процессе. Концептуальная часть рассматривается с позиции новизны (инновационное), альтернативности, гуманизма и демократизма, современности.

б) содержательная часть обучения и воспитания (объем и характер содержания образования):

- категория воспитанников, на которых рассчитана технология;
- цели обучения - общие и конкретные;
- мотивационная характеристика;

- содержание материала;

*Программно-методическое обеспечение:*

- учебные планы и программы;
- учебные и методические пособия;
- дидактические материалы;
- наглядные и технические средства обучения, медиа средства;

Содержание образования в рамках технологии рассматривается с позиций современных теорий дошкольного образования, принципов определенных федеральными государственными требованиями и социального заказа.

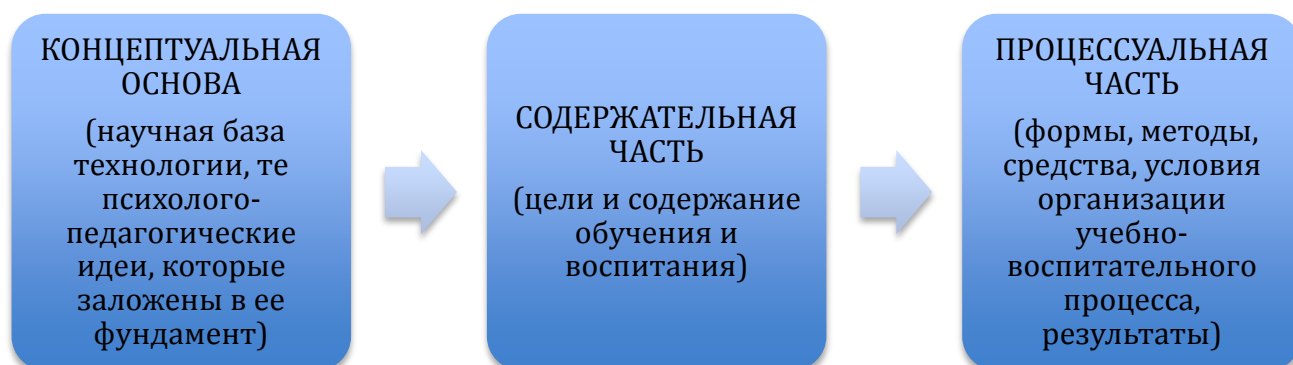
Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности, достаточной полноты и реальности осуществления.

в) процессуальная часть - технологический процесс:

- организация образовательного процесса;
- методы и формы образовательной деятельности педагога с воспитанниками;
- деятельность педагога по управлению образовательным процессом (диагностика, планирование, коррекция);
- диагностика образовательного процесса (диагностический инструментарий).

В процессуальной характеристике прежде всего определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту воспитанников.

### Структура педагогической технологии



Проблемы педагогических технологий, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов постоянно требуют обобщения и систематизации.

Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков (по В. Г. Афанасьеву):

- интергративные качества (такие, которыми не обладают ни один из отдельно взятых ее элементов);
- составные элементы, компоненты;
- структура (связи и отношение между частями и элементами);
- функциональные характеристики;
- коммуникативные свойства (связи с окружающей средой);
- историчность, преемственность.

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты.

В качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие – «технологии» и новые – «технологический» подход к анализу и проектированию педагогических процессов.

Таким образом, **технологизация дошкольного образования** должна предусматривать следующее:

- 1) разработку и обоснование цели, содержания образования и технологии достижения результата;
- 2) проектирование педагогических технологий, основой которых являются требования федерального государственного стандарта дошкольного образования (в настоящее время – федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации) и квалификационная характеристика должностей специалистов дошкольного образования;
- 3) использование принципов построения технологии (деятельная активность, индивидуализация, партнерское взаимодействие, рефлексивность, свобода выбора и ответственность за него).
- 4) детальное определение конечного результата и контроль его достижения (процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения, сформированы условия для проведения процесса).

### **Источники и составные части новых педагогических технологий.**

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- наука - педагогическая, психологическая, общественные науки;
- передовой педагогический опыт;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный;
- народная педагогика (этнопедагогика).

Тенденции развития педагогической технологии в дошкольном образовательном учреждении:

- ▶ В каждом конкретном дошкольном образовательном учреждении внедрение педагогических технологий определяется и детерминируется социокультурными ценностями, принятыми в обществе, в конкретном образовательном учреждении, конкретными педагогами.
- ▶ Ведущим принципом, определяющим выбор и реализацию новых педагогических технологий в дошкольном учреждении, должен служить принцип ориентации на современные и прогнозируемые результаты образования детей дошкольного возраста, определенные основной общеобразовательной программой дошкольного образования, разработанной коллективом учреждения самостоятельно, на основе федеральных государственных требований и примерной основной общеобразовательной программой дошкольного образования.

Каковы же механизмы включения (использования, внедрения, освоения) инновационной педагогической технологии в реальную педагогическую практику в условиях самостоятельной разработки каждым дошкольным учреждением основных общеобразовательных программ дошкольного образования на основе примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования, которые в данное время обновляются?

#### ***Механизмы внедрения, освоения педагогических технологий:***

- ▶ первоначальное накопление новых технологий, стихийные эксперименты, появление частей технологий при фрагментарном их использовании в методической работе, на занятиях, в игровой, познавательной, творческой деятельности детей;
- ▶ систематизация и оценка накопленных педагогических данных, реальная оценка возможностей, перспектив коллектива детей, педагогов;
- ▶ формирование нового видения социально-педагогического процесса, преобразовательная деятельность педагогов, при которой каждый педагог осознает потребность в улучшении своей деятельности;
- ▶ профессиональное развитие и саморазвитие педагогов, мотивация, установление необходимых деловых отношений в коллективе;
- ▶ создание научно-методического обеспечения обновления содержания педагогического процесса и педагогических технологий.

#### **Условия реализации педагогических технологий**

Сегодня педагогу недостаточно знаний об уже существующих технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности. Овладение технологиями становится приоритетным как при освоении педагогической профессии, так и при оценке качества и эффективности образовательных услуг: «...на рынок труда учитель выставляет свой высокий профессионализм, в основе которого - доскональное знание технологий.

Условия, необходимые для эффективного овладения и реализации тех или иных педагогических технологий:

- понимание педагогом идеологии технологии, определение социальной группы, которую она будет обслуживать;

- принятие определенной культуры деятельности того или иного автора, чью технологию педагог осваивает;

- предоставление возможности педагогу «пожить» в этой технологии, пропустив ее через систему своих эмоций, потребностей и ценностных установок; опора в собственной деятельности на научную теорию;

- учет личностных качеств педагога при подборе технологии, поскольку от этого зависит ее эффективность, предложение педагогу палитры педагогических технологий, чтобы он мог реализовать ту, которая более всего соответствует его личности, его индивидуальности с учетом основной задачи образовательного учреждения и социального заказа;

- предоставление возможности педагогу взвесить то, что он получит, и то, что он затратит, поскольку если окажется, что выигрыш минимальный или его совсем нет, то следует идти по верному пути оптимизации, постепенно, но постоянно «расшивая» узкие места, это гарантия стабильного и высокого успеха;

- реализация технологии целиком, так как эффект достигается при полной реализации всех комплексов действий;

- наличие высокого уровня развития педагогической деятельности, то есть педагогического мастерства, которое складывается из четырех относительно самостоятельных частей: мастерства организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерства убеждения; мастерства передачи знаний и формирования опыта деятельности; мастерства владения педагогической техникой. Педагогическая техника - это совокупность умений и навыков, которые необходимы для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельного ребенка и коллектив в целом (речевые умения; умения мимической и пантомимической выразительности; умения управления своим психическим состоянием и поддержания эмоционально-творческого напряжения; актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру);

- развитие технологической компетентности педагога, которая включает: рефлексивную часть (анализ собственных профессиональных умений, анализ образовательного процесса), мотивационный аспект (цель деятельности всегда мотивационно окрашена), операциональный аспект (просвещенность педагога в базовых положениях-по технологии);

- наличие у педагога высокого уровня развития теоретико-методологической культуры (способности к проектированию, конструированию образовательного процесса, его целостному видению, рефлексии) и высокого уровня технологической культуры (умение работать в условиях конкретной образовательной ситуации). Технологическая культура педагога - это динамическая система педагогических ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и творческой

индивидуальности педагога. Уровень технологической культуры зависит от степени сформированности ее компонентов: педагогической позиции и профессионально-личностных качеств; технологических знаний и культуры педагогического мышления; технологических умений и опыта творческой деятельности. Отличие одного уровня от другого в индивидуально-личностном плане выражается в различной степени осознанности педагогом своей позиции, творческой индивидуальности, в степени освоения педагогической техники и технологий, адекватных своей творческой индивидуальности.

**Первый уровень - нормативно-репродуктивный** характеризует педагога, который не имеет всех необходимых профессионально значимых качеств, осуществляет педагогическую репродуктивную деятельность по образцу или алгоритму, воспроизводя педагогическую технику и образовательную технологию без опоры на технологические знания, не склонен к творческой деятельности, получает невысокие результаты обучения детей. Такому педагогу проще работать по-старому - по инструкциям, рекомендациям. Ступени данного уровня: 1 - уровень знакомства, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, не способного самостоятельно применить технологические знания, знания об образовательной технологии в своем практическом опыте; 2 - алгоритмический уровень, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, способного по алгоритму (по памяти) воспроизвести отдельные фрагменты технологий (или даже целиком), однако без учета конкретных условий педагогической деятельности (это еще не собственный опыт, а попытка подражать чужому опыту).

**Второй уровень (адаптивно-эвристический)** характеризует педагога, который обладает необходимыми качествами, осуществляет педагогическую деятельность с опорой на технологические знания, реализует педагогическую технику и образовательные технологии с учетом конкретных условий, адаптируя технику и технологию адекватно этим условиям, склонен к творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает. Такой педагог не отчужден от педагогической техники и педагогических технологий, однако они еще не стали для него осознанной внутренней необходимостью.

**Третий уровень (креативно-творческий)** характеризует педагога, который обладает всеми необходимыми профессионально-личностными качествами, осуществляет деятельность по использованию технологических знаний, техники и технологии на творческом уровне, имеет устойчивую потребность в творческом росте, добивается высоких результатов обучения детей. Такой педагог - мастер, творец, исследователь, слившийся со своим инструментом творчества.

#### **Уровень овладения педагогом технологиями**

| <i>Уровень овладения технологиями</i> | <i>В теории</i>       | <i>На практике</i>        |
|---------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Оптимальный                           | Педагог знает научные | Педагог целенаправленно и |



|               |   |   |
|---------------|---|---|
|               | основы разных технологий обучения; дает объективную психологическую оценку (и самооценку) эффективности применения технологий в образовательном процессе  | систематически применяет технологию обучения в своей деятельности; творчески моделирует сочетаемость разных технологий обучения в собственной практике; широко применяет методы диагностики                                   |
| Развивающийся | Педагог имеет представление о различных технологиях обучения; обоснованно описывает суть собственной технологической цепочки; активно участвует в анализе эффективности используемых технологий   | Педагог следует алгоритму технологии обучения; владеет приемами конструирования технологических цепочек в соответствии с поставленной целью; использует в цепочках разнообразные педагогические приемы и методы               |
| Элементарный  | У педагога сформировано общее, эмпирическое представление о технологиях обучения; он выстраивает отдельные технологические цепочки, но при этом не может объяснить их целевое назначение в рамках занятия; уклоняется от обсуждения вопросов, связанных с технологиями обучения | Педагог применяет элементы технологий обучения интуитивно, эпизодически, не системно; придерживается в своей деятельности какой-либо одной технологии обучения; допускает нарушения в алгоритме (цепочке) технологии обучения |

## **БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

К настоящему времени отечественными и зарубежными учеными разработано большое число педагогических технологий.

В каждом конкретном дошкольном образовательном учреждении внедрение педагогических технологий определяется и детерминируется социокультурными ценностями, принятыми в обществе, в конкретном образовательном учреждении, конкретными педагогами.

- ▶ Ведущим принципом, определяющим выбор и реализацию новых педтехнологий в дошкольном учреждении, должен служить принцип ориентации на современные и прогнозируемые результаты дошкольного образования.
- ▶ В каждом конкретном дошкольном образовательном учреждении внедрение педагогических технологий определяется и детерминируется социокультурными ценностями, принятыми в обществе, в конкретном образовательном учреждении, конкретными педагогами.

Критерии технологичности. Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности).

При выборе педагогической технологии в информационный банк за основу взяты следующие **критерии**:

- **Концептуальность.** Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. Научная концепция технологии должна соответствовать современным требованиям, возрастным особенностям и возможностям ребенка дошкольного возраста.
- **Системность.** Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью. Достаточная *системность* и системная совместимость технологии с имеющимся педагогическим процессом.
- **Управляемость** предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения и воспитания, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.
- **Диагностичность** - возможность разработки *диагностического инструментария*;
- *оценка эффективности* новой технологии в сравнении с имеющимися результатами;
- **Воспроизводимость** подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных дошкольных образовательных организациях, другими субъектами (данные об опыте применения технологии).
- **Алгоритмичность** (наличие технологической карты) – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств.

**Технология и содержание образования.** В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В процессе совершенствования и вариаций педагогических

технологий их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке, логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии во многом определяет и ее процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов влекут глубокие преобразования целей, содержания и форм. Таким образом, процессуальная и содержательная части технологии образования адекватно отражают друг друга.

## **Классификация педагогических технологий в дошкольном образовании**

### ***Основные признаки педагогической технологии:***

**Концептуальность** (в основе технологии лежит научная концепция, включающая философское, психологическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей).

**Системность** (логика процесса, взаимосвязь его частей, целостность).

**Содержательность** (набор определенных действий в рамках технологии).

**Алгоритмизированность** (организация деятельности педагога, направленная на выполнение проективной и конструктивной функции).

**Процессуальность** (развертывание процесса познавательной деятельности).

**Управляемость** (возможность диагностического планирования, проектирования образовательного процесса).

**Корректируемость** (возможность варьирования средств и методов для коррекции результатов).

**Ситуативность** (теоретические основы технологии представляют собой общую схему, которая должна быть адаптирована к конкретному воспитательно-образовательному процессу).

**Воспроизводимость педагогического процесса и результатов** (возможность применения технологии в других условиях и другими субъектами).

**Эффективность** (достижение запланированного результата).

**Гибкость** (возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах для обеспечения свободы взаимодействия детей).

**Динамичность** (возможность развития, преобразования технологии).

**Диагностичность описания цели** (в цели должны быть отражены критерии оценки достижений детей).

В современной отечественной дошкольной педагогике термин «педагогическая технология» рассматривается как система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника.

**Технология самообразования и саморазвития человека** (автодидактика В.А.Куринского), которая рассматривается как образ жизни, помогающий ищущим, желающим познать себя. Основная идея данной технологии – «геронтологическая» необходимость человека учиться всю жизнь.

**Технология самопознания** Джудду Кришнамурти. Познание себя – основной закон жизни человека. Человек как источник света для самого себя. Самопознание считается началом человеческой мудрости.

**Технология игрового обучения:** создание творческой атмосферы обучения творчеству (Б.П. Никитин).

**Технология обучения детей: раннего возраста** – сенсорное развитие, формирование общих сенсорных способностей (Л.А. Венгер и др.).

**Технология обучения детей дошкольного возраста** – технология развивающего обучения дошкольников (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

**Технология обучения чтению** (Н.А. Зайцев, Е.Е. Шулешко).

**Классическая технология обучения детей дошкольного возраста** (Е.И. Тихеева, Е.А. Флерица, А.П. Усова).

**Технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности** (М.В. Крулехт). Ее суть состоит в конструировании единого процесса социализации.

**Технология воспитания** (С.В. Кульневич). С.В. Кульневич, при проектировании воспитательной технологии определяет необходимость разработки трех основных этапов: диагностирования (достигается установление неодинаковости детей); организации общения (создаются ситуации, когда дети сами должны принять решения по поводу каких-либо организационно-воспитательных мероприятий) и организации взаимодействия (предполагается создание ситуаций, в которых взаимодействие происходит не столько между взрослыми и детьми, сколько между детьми).

#### **Вопросы для самоконтроля:**

1. Дайте современную интерпретацию понятия «педагогическая технология».
2. Кем из ученых-педагогов впервые была высказана идея о том, что обучение должно стать «техническим»?
3. Почему именно программированное обучение стало базисным основанием педагогической технологии?
4. Назовите структурные компоненты педагогической технологии.
5. По каким признакам мы можем определить, что наша деятельность стала технологичной или что мы разработали какую-то новую технологию?
6. В чем заключается отличие педагогической технологии от методики?
7. Охарактеризуйте подходы к классификации педагогических технологий.
8. Выделите побудительные причины, порождающие возникновение и практическое использование педагогических технологий в современных условиях.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1997. – 1456 с.
2. Вартофский, М. Модели: репрезентация и научное понимание: перевод с англ. / М. Вартофский. – М., 1990. – 192 с.

3. Разработка личностно-ориентированных технологий: материалы отчета сектора гуманизации образования исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. – М., 1995. – 42 с.

4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – В 2 т. Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

## **I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ДЕТЕЙ**

Основы *деятельностной теории учения*, имеющей свое начало еще в трудах А. Дистервега, в XX веке были разработаны отечественными учеными Л.С. Выговским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Д.Б.Элькониным, В.В. Давыдовым и др.

Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостной деятельности (*потребности-мотивы-цели-условия-действия*) и объясняет *процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем)*. Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Движущей силой психического развития является обучение как необходимый путь становления родовых, исторических особенностей человека, как путь «присвоения» ребенком общечеловеческих способностей (Выготский Л.С.). При этом Выготским Л.С. подчеркивалось, что не всякое обучение хорошо, а только то, которое ориентируется на «зону ближайшего развития», на созревающие, а не уже созревшие функции. Обучение ребенка может происходить и стихийно, и целенаправленно, но всегда в сотрудничестве (явном или скрытом) с другим человеком, взрослым или сверстником.

Однако никакое обучающее влияние другого человека не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Содержание и способы осуществления этой деятельности и определяют процесс психического развития ребенка, а факторы наследственности и среды являются лишь необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость его личности.

Именно в деятельности ребенок строит свой образ мира, расширяющий и углубляющий возможности его ориентировки и успешного действия в многообразных условиях решения практических задач, которые перед ним ставит повседневная жизнь.

Деятельность не остается неизменной в жизни ребенка, она развивается от возраста к возрасту, меняются ее содержание и форма. Леонтьев А.Н. считал, что только исходя из анализа содержания развивающейся деятельности ребенка,

можно понять роль воспитания, которое, воздействуя на деятельность, определяет психику и сознание ребенка.

Развитие психики зависит не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности (Леонтьев А.Н.). Ведущая деятельность - не та, которая занимает больше времени в жизни ребенка, а та, в которой формируются и перестраиваются психические процессы, от которой зависят психологические изменения личности, в которой возникают и внутри которой дифференцируются новые виды деятельности. Каждая стадия в детском развитии характеризуется своим типом ведущей деятельности. В младенчестве ею является деятельность общения, в раннем возрасте - орудийно-предметная деятельность, в дошкольном - сюжетно-ролевая игра.

Нельзя, однако, абсолютизировать роль ведущей деятельности. Развитие ребенка зависит и от других «специфически детских» (Запорожец А.В.) видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и др.), которые связаны с ведущей деятельностью, взаимодействуют с ней и содержательно ее обогащают.

Переход от одного типа ведущей деятельности к другому связан с изменением и развитием мотивации.

Новые мотивы зарождаются в недрах уже сформировавшейся деятельности, а затем порождают ее новый тип. Д.Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, которая характеризуется формированием мотивационно-потребностной сферы личности, следует деятельность другого типа, в которой происходит овладение новыми способами деятельности.

Так, в деятельности общения в младенческом возрасте происходит преимущественное формирование мотивационно-потребностной сферы личности ребенка; в раннем возрасте в процессе предметных действий ребенок овладевает человеческими способами действия с предметами. В дошкольном возрасте в игровой деятельности у ребенка формируются новые мотивы и потребности: осознание своего ограниченного места в обществе взрослых, понимание того, что ему еще нужно учиться.

В недрах игры рождается учебный мотив. В игре ребенок познает новые области действительности. Игровой и познавательный мотивы взаимодействуют, постоянно сменяя друг друга: новое знание инициирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях является важнейшей составляющей учебной мотивации.

Анализируя переход от дошкольного к школьному возрасту, Л.С.Выготский писал: “Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте – внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) – есть главный путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное, в переходе от дошкольного к школьному возрасту” (1978). Кроме того, он указывал, что переход с одной возрастной ступени на другую невозможен, пока у ребенка не произойдут необходимые изменения в аффективно-потребностной сфере (Л.С.Выготский, 1966). Эти личностные изменения происходят в основном как результат ведущей

деятельности и появляются в виде психологических новообразований (новые потребности и мотивы) к концу уходящего возрастного периода.

Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенной предметной среды. Предметный мир детства – это не только игровая среда, но шире – среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действия.

Любая педагогическая технология имеет цель и обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность детей. Технологии, в которых цели и средства активизации составляют *главную идею* и становятся *основой эффективности результатов*, относятся к *педагогическим технологиям на основе деятельности*, специфичной для ребенка дошкольного возраста.

## 1.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ - МЕТОД ПРОЕКТОВ

Авторы: Дж. Дьюи, В. Килпатрик.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогической практике. Он возник еще в начале XX столетия в Америке. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Учеными было дано определение метода проектов как процесса планирования целесообразной (устремленной) деятельности в связи с разрешением какого-либо учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке.

Проектный метод обучения представляет собой гибкую модель организации образовательного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности ребенка, развитие его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе выполнения творческих проектов. Творческие проекты являются средством интеграции, дифференциации и гуманизации образования, значимым средством развития ребенка.

*Метод проектов* - это область дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенной области знаний. *Метод* - это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности.

Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно *способ достижения дидактической цели посредством детальной разработки проблемы (ее технологизации), которая должна завершиться вполне реальным,*

***осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.***

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его *прагматическая направленность на результат*, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда *ориентирован на самостоятельную деятельность детей* - индивидуальную, парную, групповую, которая выполняется в течение определенного отрезка времени.

Метод проектов всегда *предполагает решение какой-то проблемы*. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (в совместной деятельности детей в детском саду, в реальной жизни).

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Метод проектов – образовательная технология, которая позволяет создавать естественную среду для формирования у дошкольников интегративных качеств (личностных, интеллектуальных, физических). Уникальность использования технологии в детском саду в том, что она позволяет развивать у детей не только *личностных, интеллектуальных, физических качеств*, но и *способности разрешения проблем в самостоятельной и совместной деятельности детей*.

Относительно применения технологии метод проектов в ходе формирования интегративных качеств детей дошкольного возраста, можно отметить, что в основу положена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на запланированный результат (специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий), который получается при решении той или иной актуальной практически или лично значимой для группы или отдельного ребенка проблемы.

***Цель метода проектов*** - направить познавательную деятельность воспитанников на определенный и запланированный результат, который получается при решении той или иной теоретически или практически значимой проблемы.



Данная цель может быть решена при совокупности воспитательно-образовательных *задач*:

1. Развивать комплексные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные.

2. Развивать познавательный интерес детей через создание проблемной ситуации.

3. Формировать активную, самостоятельную и инициативную позицию детей.

**Концептуальные положения** технологии метод проектов, разработанные Дж. Дьюи, раскрывают логику метода проекта. Суть идей ученого заключается в следующем:

- Ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании.
- Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.
- Ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

- Условиями успешности обучения являются: проблематизация учебного материала - «Знания – дети удивления и любопытства»; активность ребёнка - «Знания должны усваиваться с аппетитом»; связь обучения с жизнью ребёнка, игрой, трудом.

#### **Научные концепции освоения опыта:**

- **Ассоциативно – рефлексорная концепция обучения** (И.П. Павлов, Ю.А. Самарин, И.М. Сеченов, С.Л. Рубинштейн), которая опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности головного мозга.

Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении следующих условий:

- формирование активного отношения к познавательной деятельности;
- подача учебного материала в определенной последовательности, поэтапно;

- демонстрация и закрепление материала в различных приемах умственной и практической деятельности;

- применение знаний на практике.

- **Развивающая технология** (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), которая предполагает, что организация (содержание и методы) внешних воздействий может существенно изменить темпы и границы развития ребенка.

Усвоение опыта происходит в такой последовательности:

- предварительное знакомство с действием, ориентировка, мотивация к деятельности;

- материальное (материализованное) действие;

- этап внешней речи, озвучивание действий, формулировка выводов;

- этап внутренней речи, осмысление проблемы;

- этап автоматизированного действия (навык).

**Принципы педагогической технологии метод проектов**, разработанные И.А. Колесниковой:

- *принцип прогностичности* обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта;

- *принцип пошаговости*: природа метода проектов предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. От него – к программе действий и ее реализации. Причем, каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;

- *принцип нормирования* требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур, в первую очередь связанных с различными формами организации мыследеятельности воспитанников;

- *принцип обратной связи* напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информация о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия;

- *принцип продуктивности* подчеркивает прагматичность метода проектов, обязательность ориентации проектной деятельности на получение значимого и реального результата, имеющего прикладную значимость;

- *принцип культурной аналогии* указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Чтобы быть включенным в процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать своё место в нем, формулировать собственный взгляд на проблему;

- *принцип саморазвития* касается как субъекта проектирования на уровне ветвящейся активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленных целей.

#### **Особенности педагогической технологии метод проектов:**

- предоставляет возможность приобретать умение ставить и осознавать проблему, решать ее, так как ориентирована на практические методы приобретения знаний;

- предоставляет возможность саморазвития и самореализации в личностно-ориентированном взаимодействии ребенка и взрослого, влияет на формирование социально-коммуникативной компетентности воспитанников, так как, исходя из специфики возраста участников проекта, дошкольные проекты в основном носят совместный характер (но, безусловно, важна направляющая роль взрослого);

- позволяет осуществлять самостоятельный поиск и отбор информации, что влияет на формирование информационной и технологической компетентностей участников проекта.

Проекты различаются по доминирующей деятельности участников и могут быть: практико-ориентированными, исследовательскими, информационными, творческими, ролевыми. По комплексности и характеру контактов проекты можно разделить на моно- и межпредметные. По продолжительности - на мини-проекты, краткосрочные и долгосрочные проекты.

### ***Основные этапы педагогической технологии метод проектов***

1. *Ценностно-ориентированный этап*: мотивация детей к проектной деятельности, раскрытие значимости и актуальности темы, формулирование проблемы, введение детей в проблемную ситуацию. Активность ребенка направлена на сознание и осмысление актуальности темы, мотива деятельности, формулирование проблемы, вхождение в проблемную ситуацию.

2. *Конструктивный этап*: планирование объединения рабочих групп, поиск литературы, помощь в планировании этапов практической деятельности, стимулирование поисковой деятельности детей. Дошкольники включаются в проектную деятельность в составе групп или индивидуально, сбор материалов по теме.

3. *Практический этап*: осуществляется координация деятельности детей, консультирование по возникающим вопросам, стимулирование деятельности. Дети поэтапно реализуют содержание деятельности по решению проблемы.

4. *Заключительный этап*: педагог оказывает помощь в оформлении проекта, подводит детей к формулировке выводов по проблеме проекта. Оформляются результаты, продукт деятельности, формулируются выводы.

5. *Презентационный этап* включает подготовку экспертов, организацию проведения презентации. Проходит презентация проекта, защита его основных позиции.

6. *Оценочно-рефлексивный этап* предполагает стимулирование детей к самоанализу и самооценке. Происходит оценка деятельности по педагогической эффективности проекта, совместная с детьми экспертная оценка результативности осуществленной работы, самооценка детьми своего вклада в проект, собственной деятельности.

### ***Мотивационная характеристика педагогической технологии метод проектов***

- Технология метод проектов основана на создании особого вида мотивации – проблемной мотивации, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

- *Технологию метод проектов в ДОУ* можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели и дидактической задачи, получения реального, творческого продукта, который можно использовать в дальнейшей деятельности, и презентации полученных результатов.

- Отбор самых актуальных сущностных задач, интересных для воспитанников, побуждение к самостоятельной постановке проблемы, выбора темы проекта.

- Личностно-ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка, способное вызвать активную познавательную деятельность воспитанников.

При реализации технологии метод проектов в воспитательно-образовательный процесс широко включаются *методы*, основанные на создании проблемных ситуаций, стимулировании активной познавательной деятельности воспитанников, предполагающей поиск и решение сложных вопросов, требующих актуализации знаний, аналитической деятельности, умения видеть в отдельных фактах проявления закономерностей, сущностных характеристик явления.

Совокупность методов возможно представить следующей классификацией:

- *Проблемно - поисковые методы*: проблемные вопросы, тематические беседы, исследование (исследовательский проект), поэтапное выполнение действий.
- *Творческие методы*: презентация.
- *Информационные методы*: составление модели источников информации, сбор информации для составления буклетов, организационных материалов.

Развитию личности способствует применение не отдельных методов, а целостная система проектной деятельности, обеспечивающая вхождение дошкольников в процессы поиска, творчества, самостоятельного мышления, выбора средств и способов проектной деятельности.

| <b>Алгоритм работы над проектом</b>   |  |
|---|--|
| <u>Этапы:</u>   |  |
| 1. Обозначение проблемы, отвечающей потребностям детей и взрослых.                |  |
| 2. Определение цели проекта, прогнозирование и конкретизация будущего результата. |  |
| 3. Столкновение знания и «незнания», осознание познавательной задачи.             |  |
| 4. Активизация способов получения информации.                                     |  |
| 5. Получение необходимой информации.  |  |
| 6. Обобщение полученной информации.   |  |
| 7. Планирование деятельности, определение средств реализации проекта.             |  |
| 8. Реализация проекта.  |  |
| 9. Обсуждение результата, хода работы.  |  |
| 10. Презентация результатов.  |  |
| 11. Совместное определение перспективы развития проекта.                          |  |

| <b>Алгоритм действий взрослых и детей на каждом этапе проектной деятельности</b> |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Алгоритм действий  | Подражательно-исполнительский этап проектной деятельности | Развивающий этап проектной деятельности   | Творческий этап развития проектной деятельности |
| <b>Шаг 1</b>   | Определение проблемы,                                     | Выделение (взрослым или детьми) проблемы, отвечающей потребностям детей или обеих |   |

|              | отвечающей по-<br>требностям детей   | сторон   |  |
|--------------|--|--|--|
| <b>Шаг 2</b> | Постановка цели проекта, его мотивация   | Совместное определение цели проекта, прогнозирование результата  | Самостоятельное определение детьми цели проекта, прогнозирование результата  |
| Шаг 3        | Привлечение детей к участию в планировании деятельности и реализации намеченного плана | Планирование деятельности детьми при незначительной помощи взрослого; определение средств реализации проекта | Планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера определение средств реализации проекта) |
| Шаг 4        | Совместная деятельность взрослого и детей по достижению результата                     | Выполнение детьми проекта; дифференцированная помощь взрослого   | Выполнение детьми проекта; решение творческих споров, достижение договоренности; взаимообучение, помощь друг другу     |
| Шаг 5        | Совместный анализ выполнения проекта, переживание результата                           | Обсуждение результата: хода работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач                      |  |
| Шаг 6        | -  | Совместное определение перспективы развития проекта  | Определение перспективы развития проекта   |

Проектная деятельность позволяет учить детей проблематизации; целеполаганию и планированию содержательной деятельности; элементам самоанализа; представлению результатов своей деятельности и хода работы; презентаций в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макетов, плакатов моделей, театрализации, сценических представлений); практическому применению знаний в различных (в том числе и нестандартных) ситуациях. Определим следующий алгоритм проектной деятельности педагога и детей

Также технология проектной деятельности может быть использована и в рамках специально организованного обучения детей (в рамках непосредственно образовательной деятельности). Такие занятия имеют определенную структуру и включают в себя: создание мотивации проектной деятельности; введение в проблему; поэтапное решение проблемы в процессе исследовательской деятельности; обсуждение результатов, систематизация информации;

получение продукта деятельности; презентация результатов проектной деятельности

| <b>Алгоритм проектной деятельности педагога и детей</b><br>/Л. Морозова/ |   |  |
|--|---|--|
| <b>Этапы проектной деятельности</b>                                      | <b>Деятельность педагога</b>  | <b>Деятельность детей</b>  |
| <b>1. Постановка проблемы</b>  | Формулирует для себя проблему, подводит детей к необходимости задуматься над проблемной ситуацией   | Учатся видеть проблему, формулировать важные вопросы   |
| <b>2. Определение цели деятельности</b>                                  | Ставит цель с опорой на интересы и потребности детей  | Обозначают цель деятельности (становятся активными исследователями окружающего мира)                                       |
| <b>3. Конкретный замысел</b>   | Продумывает, представляет то, что будет происходить и к какому результату это приведет  | Участвуют в обсуждении: как организовать то или иное дело, выслушивают любые мнения, вплоть до нестандартных и неожиданных |
| <b>4. Планирование</b>   | Определяет основные этапы работы с детьми в зависимости от дидактических, социальных, предметно-материальных и индивидуально-личностных условий | Перечисляют любимые занятия, предлагают игры, участвуют в определении последовательности операций                          |
| <b>5. Реализация проекта и постоянная рефлексия</b>                      | Организует и мотивирует различные виды деятельности через их интеграцию. Проводит рефлексию и своевременную коррекцию отдельных шагов           | Участвуют в разнообразных видах деятельности, выступают партнерами и помощниками воспитателя                               |
| <b>6. Анализ результатов и презентация</b>                               | Выявляет положительные и отрицательные моменты в совместной деятельности с детьми   | Проводят посильный анализ с подачи взрослого. Участвуют в игровой презентации достигнутых результатов                      |

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребенка, раскрывается его индивидуальность,

реализуются интересы и потребности что в свою очередь способствует личностному развитию детей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анфисова, С.Е. Роль метода проектов в образовательном процессе ДОУ / С.Е. Анфисова // Сб. Психолого-педагогические аспекты социального развития детей дошкольного возраста: материалы Всероссийской научной конференции. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2003. – С. 66-70.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. - 65 с.
3. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учебное пособие / Н.В. Борисова. – М., 2000. - 120 с.
4. Воспитатель ДОУ № 8, 2009 стр.77 Проектный метод как способ реализации субъективного подхода.
5. Воспитатель ДОУ № 12, 2008 ст.42 Проект «Мамы разные нужны», «Комнатные растения»
6. Воспитатель ДОУ № 9, 2008 стр.20 Экологический проект по трудовому воспитанию.
7. Воспитатель ДОУ № 3, 2009 стр. 126 Метод проектов в экологическом воспитании.
8. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1999. – 167 с.
9. Заир-Бек, Е.С. Педагогическое проектирование в системе образования / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1994. – 276 с.
10. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения. Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М., 2004. – С. 81-91.
11. Инновационная деятельность в ДОУ: программно-методическое обеспечение / И.А.Урмина, Т.А.Данилина. – М.: Линка-Пресс, 2009.
12. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательного учреждения / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. - С. 300-305.
13. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001. - С. 59-160.
14. Матяш, Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика. - 2000. - №4. – С. 26-31.
15. Маханева, М.Д. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ: организационно-методический аспект / М.Д. Маханева. – М. : ТЦ Сфера, 2005. - 64 с.
16. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. - 2001. - №5. – С. 75-100.
17. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат и др. Под ред. Е.С. Полат. – М., 1999. - 115 с.

18. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л.С. Киселева [и др.]. – М. : АРКТИ, 2003. – 96 с.
19. Проекты как способ организации детской жизни. – Ханты-Мансийск, 2002. - 65 с.
20. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко. - М. : Народное образование, 2002. - 176 с.
21. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев – М. : АРКТИ, 2005. - 56 с.
22. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М., 1999. - 95 с.
23. Управление ДОУ № 2, 2009 стр.52 Митрофанова Е.М. «Правила дорожные знать каждому положено», «Книжника неделя», «Мы – пешеходы».
24. Управление ДОУ № 3, 2005 стр.18 Евдокимова Е.С. Развитие проектной культуры в образовательном процессе.
25. Управление ДОУ № 7, 2006 стр.76 Боровлев А.В. Проектный метод как средство повышения качества образования.
26. Управление ДОУ № 8, 2008 стр.81 Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. – М.ТЦ. Сфера, 2008г.

## 1.2 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ “STEP BY STEP”

К.Хансен, Р.Кауфманн, К. Уолш

Одной из ярких находок, является инновационная программа «Step by Step», в большей мере знакома педагогам как технология программы «Сообщество», дающая прекрасную возможность раскрытия уникальных способностей ребенка, участие семьи в деятельности детского сада, помогающая отражать культурные ценности и успешно развивать их.

*Концепция программы «Сообщество» - дети развиваются наилучшим образом только тогда, когда они действительно увлечены процессом.*

В основе философии программы «Сообщество» лежит убеждение, что ребенок наилучшим образом развивается тогда, когда он действительно увлечен процессом обучения, активно включен в деятельность. Философия программы основана на гуманистических принципах, подчеркивающих право ребенка на собственный путь развития. Программа имеет лично-ориентированную технологию - задачи, темы и содержание, виды деятельности планируются и реализуются исходя из реальных возможностей, интересов и потребностей, при непосредственном активном участии детей и их родителей.

Тщательно продуманная и созданная в процессе совместной деятельности взрослых и детей развивающая среда побуждает ребенка к исследованию, проявлению инициативы и творчества.



*«В программе одним из центральных является принцип «сквозного» развития ребенка, то есть комплексного развития его способностей во всех областях и во всех видах детской деятельности. Принцип этот особенно адекватен специфике дошкольного возраста, в котором образование является «не предметным, а комплексным».*

#### Дети:

Активно развиваются, усваивая информацию об окружающем мире в ходе игр и других видов детской деятельности.

Обеспечены социальным взаимодействием для своего эмоционального и когнитивного развития.

Проходят через закономерные стадии развития.

Неповторимо индивидуальны и развиваются каждый в своём темпе.

**Особенность программы:** организация совместной образовательной деятельности в Центрах активности, предполагает работу в минигруппах, что позволяет обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход к детям

#### **Задачи педагога:**

1. Организация среды.
2. Стимулирование общения и любознательности детей.
3. Наблюдение за детьми.
4. Своевременная адаптация условий к изменяющимся потребностям детей.

#### **Технология программы «Сообщество» основана:**

- На уважении к личности ребенка, внимательном отношении к его интересам, потребностям, эмоциональному благополучию;
- индивидуализации образования для каждого ребенка;
- ориентации педагогов на постоянный анализ динамики развития ребенка и коррекцию педагогической деятельности;
- предоставлении ребенку возможности выбора деятельности, способа действий, места, времени, партнеров, как через совместное со взрослыми планирование, так и через непосредственную работу в центрах активности;
- определении роли педагога, как «оказание помощи и поддержки ребенка в его самостоятельном активном инициативном познании окружающего мира»;
- всемерном участии семьи.

#### **Мобильность программы**

Технология программы «Сообщество» предполагает активную образовательную развивающую совместную деятельность детей и взрослых в течение 1-1,5 часов в день в цикле «План-дело-оценка», в ходе которой решается весь комплекс воспитательно-образовательных задач. Цикл «План - дело - оценка» дает технологическую возможность перманентного ведения образовательной, воспитательной работы, педагогического наблюдения

и дифференцированной или индивидуальной коррекционно-развивающей работы. Это особенно важно в условиях разновозрастной группы, где дифференцированная и индивидуальная работа со старшими и младшими невероятно актуальна. А также в условиях, когда часть детей посещает детский сад на условиях кратковременного пребывания.

Технология программы «Сообщество» позволяет решить образовательные задачи и реализовать целостное содержание работы с детьми за относительно небольшой отрезок времени.

*За 1-1,5 часа в день ребенок имеет возможность спланировать и реализовать целостный план собственной деятельности, приобрести важнейшие навыки и способности. Воспитатель в это же время имеет технологическую возможность обучать, наблюдать, вести дифференцированную и индивидуальную коррекционно-развивающую работу.* Вторая половина дня, когда с детьми, чаще всего, работает заведующая детским садом, оставляет время и простор для творческих игр, прогулки, общения, индивидуальной работы.

### **Индивидуализация в программе «Сообщество»**

В условиях переуплотнения групп, разновозрастного принципа наполнения группы индивидуализация - одно из базовых понятий и потребностей организации педагогического процесса и благополучного развития детей.

В программу «Сообщество» включен широкий арсенал средств индивидуализации образования.

Прежде всего, это предоставление детям возможности выбора содержания (образовательной темы), выбора видов деятельности, выбора способа выполнения деятельности, последовательности и длительности действий, выбора партнеров, выбора результатов и способов их оценивания. Педагог строит образовательную работу с ребенком на основе систематического наблюдения и анализа его развития. Видение особенностей, перспектив и потребностей развития координируется и согласовывается с родителями ребенка.

### **Виды детской деятельности**

Так как программа «Сообщество» является комплексной образовательной программой, дети имеют возможность реализовать свои интересы и образовательные потребности во всех видах детской деятельности. *Детям ежедневно предлагается на выбор деятельность в центрах искусства, науки, математики, сюжетно-ролевой игры, движения, кулинарии, литературы, книги, песка и воды, строительства.*

Виды центров активности могут изменяться в зависимости от интересов и потребностей детей, продвижения в поставленных педагогами образовательных задачах. Например, могут появиться такие центры, как центр садоводства, огород, центр рукоделья, центр работы с деревом, «механические мастерские». Все центры интегративны по своей сути. Центр книги может быть одновременно

и центром грамоты, центром книгоиздательства, центром драматизации. Это особенно благоприятно в разновозрастных группах, где помимо возможностей, определенных возрастом, есть и индивидуальные интересы, возможности и потребности детей, а также реальная возможность ориентации на зону ближайшего развития ребенка.

Центры активности открыты ежедневно, материалы в них дополняются, заменяются по мере необходимости и по мере продвижения в теме. То, что ребенок не захотел, не сумел, не успел сделать сегодня, то, что привлекло его внимание в работе других детей, он может сделать завтра и в любой другой день, так как центры активности открыты всегда.

### **Включение родителей в программу**

Программа «Сообщество» изначально определена авторами как «программа для детей, родителей и педагогов». Это означает, что педагоги принимают семью как «первое и самое главное действующее лицо в воспитании и образовании ребенка».

Технологический процесс программы «Сообщество» поощряет непосредственное присутствие членов семьи ребенка в группе, активное участие в оценивании и прогнозировании его развития, в планировании и осуществлении развивающего обучения.

### **Реальное присутствие и участие семьи в жизни группы оказывает:**

- психологическую поддержку ребенку;
- психоэмоциональную поддержку матери (ощущение покоя, уверенности за ребенка);
- приобщает членов семьи ребенка к ценностям личностно-ориентированного образования;
- дает родителям реальное представление о характере взаимодействия ребенка со сверстниками во время общих дел и во время общения с чужими взрослыми, например, близкими других детей;
- дает родителям представление об уровне развития через наблюдение ребенка в деятельности на фоне других детей группы;
- дает ребенку право гордиться своими близкими (это моя мама занималась сегодня с детьми);
- дает воспитателю разностороннюю информацию о характере взаимоотношений ребенка с близкими, о стилях общения;
- дает возможность конструктивного разговора о достижениях, проблемах ребенка, возможность регулярного обсуждения с родителями динамики и тенденций его развития;
- дает возможность преемственного продолжения работы с ребенком в домашних условиях, обеспечивает содержательную и организационную преемственность (родители понимают, что и как можно сделать с ребенком дома);
- дает возможность участия родителей в групповых делах и занятиях.

## Организация развивающей среды

Специфика организации развивающей среды заключается в том, что созданная в группах и помещениях детского сада развивающая среда служит, в большей степени, реализации самостоятельных замыслов ребенка, его саморазвитию, а не обеспечению деятельности педагога при организации им занятий. Развивающая среда изменяется от темы к теме, постепенно наполняясь продуктами детской деятельности и совместного творчества взрослых с детьми. В данном случае используется так называемый феномен Пиаже - «не важно, над чем вы работаете, важно использовать предметы, находящиеся вокруг вас, а не абстрактные».

### Соотношение потребностей детей и возможностей программы

| <i>Потребности детей</i>   | <i>Возможности программы «Сообщество»</i>  |
|--|--|
| Ребенок должен быть включен в разнообразные виды деятельности через фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия, в совместную работу педагога с детьми, в самостоятельную деятельность. | Групповые формы: утренний сбор, итоговый сбор, физкультурные и музыкальные занятия. Подгрупповые и индивидуальные формы: работа в центрах активности. Ребенок любого возраста найдет себе занятие по интересам и возможностям - там, где он не умеет действовать, он может наблюдать и учиться у более старших. Там, где старшие заняты своими проектами, у воспитателя высвобождается время для обучения младших. |
| В основу воспитательно-образовательной работы ставится индивидуальный подход.  | Каждый ребенок каждый день имеет возможность выбора содержания, вида и способа деятельности, места, партнерства, длительности работы над проектом. Прогресс ребенка, приобретение новых навыков и умений оценивается по отношению к его собственным возможностям.  |
| Поддерживается инициатива ребенка, ведется ежедневное планирование с учетом инициатив ребенка.   | Дети иницируют тему, содержание... Работа с планом «Паутинка» ведется ежедневно. План разрабатывается детьми вместе со взрослыми.  |
| Работа воспитателей строится на основе результатов педагогических наблюдений достижений ребенка.   | Сотрудниками ведется ежедневное педагогическое наблюдение за ребенком, выделяются сильные и проблемные стороны его развития, видение особенностей и перспектив его развития согласовывается с родителями. На результатах наблюдений основывается планирование образовательных задач.   |
| Необходимость реализовать образовательный цикл за  | Дневной цикл образовательной деятельности рассчитан на 1-1,5 часа (дошкольный возраст):  |

|   |  |
|---|--|
| короткое время (в тех случаях, когда ребенок находится в группе неполный день). | утренний сбор 10-20 минут; работа в центрах 30-60 минут; итоговый сбор 10-20 минут; физкультурное/музыкальное занятие. Дети раннего возраста включаются в работу индивидуально, по своей инициативе или с помощью взрослого.                               |
| Работа строится на основе тесного взаимодействия с семьей и социумом.           | Поощряется присутствие родителей в группе, родители принимают участие в планировании и реализации тематических проектов. Воспитатели и родители ведут совместно наблюдение за ребенком. Высоко ценится использование потенциала всего местного сообщества. |

Обучение, ориентированное на ребенка, строится на двух основных принципах:

- Дети строят свои собственные знания, опираясь на личный опыт и взаимодействие с окружающим миром.
- Воспитатели наилучшим образом способствуют росту и развитию детей, исходя из их интересов, потребностей и способностей.

Воспитатели отвечают за превращение группы в лабораторию, где дети могли бы на практике пробовать себя в разных ролях: исследователей, художников, друзей, ученых. Воспитатели отвечают за организацию материалов, которые призваны стимулировать творческие искания детей, их открытия и решение проблем.

Воспитатели должны с уважением относиться к идеям детей и использовать эти идеи для построения учебной программы. Они должны взаимодействовать с детьми в их игре и работе: подавать пример внимательного и отзывчивого отношения к окружающим; фиксировать и оценивать свои наблюдения; использовать свои наблюдения при планировании и для индивидуализации работы с детьми. В обстановке, где детей ориентируют на реализацию собственных интересов, у детей развивается чувство собственной значимости и инициативы.

Воспитатели задают тон и настроение в группе. Они олицетворяют те качества, которые они хотят воспитать у детей, а именно - эмпатию, умение заботиться, энтузиазм и любознательность. При этом они не должны забывать, что от всякой работы дети должны получать удовольствие. Что может доставить воспитателю большее удовольствие, чем радость ребенка, который вместе с воспитателем дурачится, придумывает смешные истории или обсуждает свое новое увлечение. Воспитатели, которым удается передать свой энтузиазм детям, превращают обучение в необыкновенно интересный и жизненно необходимый процесс. Отстраненность и авторитаризм воспитателя, напротив, отпугивают детей и тормозят их любознательность.

В обстановке, ориентированной на ребенка, деятельность инициируется и направляется как детьми, так и воспитателем. Они уравнивают друг друга, меняясь ролями, по очереди задавая вопросы и отвечая на них. Детей побуждают максимально инициировать собственное обучение. Их творческое самовыражение приветствуется и ценится. Воспитатель, основываясь на интересах и игре детей, предлагает им виды деятельности, которые стимулируют их познавательную деятельность. Предоставляя детям возможность прямого контакта с людьми, материалами и реальным жизненным опытом, воспитатель стимулирует интеллектуальное развитие ребенка.

Тематические игровые центры дают детям возможность самостоятельного выбора материалов и, соответственно, области познания. Различные темы, масштабные задания (проекты) также должны учитывать интересы детей могут быть связаны с определенными центрами. Ни в коем случае нельзя заставлять маленьких детей выполнять задание или изучать тему, которая неинтересна. Интерьер группы должен быть организован таким образом чтобы детям был предоставлен достаточно широкий выбор центров и материалов.

В обстановке, ориентированной на ребенка, дети:

- делают выбор;
- активно играют;
- используют материалы, которым можно найти более чем одно применение;
- работают все вместе и заботятся друг о друге;
- отвечают за свои поступки.

Подход **Step by Step** целенаправленно решает несколько задач. Распорядок дня дает детям чувство спокойствия и гарантию от неожиданностей. Предлагаемые детям материалы соответствуют их уровню развития и не имеют четкого определенного способа использования. Воспитатели и учителя ведут наблюдение за тем, как дети общаются и работают с предоставленными материалами, и делают выводы об их потребностях и уровне знаний/умений. Установленные правила приучают детей к тому, что забота друг о друге является неотъемлемой частью посещения детского сада.

**Цель программы Step by Step** состоит в том, чтобы развить у каждого ребенка:

- творческое начало, воображение, изобретательность;
- способность к критическому мышлению и умение делать самостоятельный выбор;
- способность выявлять проблемы и находить их решение;
- равнодушие к проблемам общества, страны, окружающей среды.

Для развития у детей данных способностей программа предусматривает такую организацию ситуации, которая предоставляет детям центральную роль в планировании образовательного процесса. Программа помогает детям выработать свое собственное понимание:

- **физического мира** с помощью таких занятий, как измерение и взвешивание предметов, строительство из кубиков, работа по дереву, игра с песком и водой, блоками и веревками, смешивание красок;
- **социальной и культурной информации** с помощью игр, приготовления! пищи, чтения книг, драматических постановок, участия в общественных мероприятиях;
- **законов логики и математики** с помощью измерения, сопоставления, счета, выявления тождества, выстраивания порядка и последовательности, сортирования и классификации;
- **письменной и устной речи** с помощью чтения, письма, рисования, диктовки, слушания, выражения собственных мыслей.

Поскольку в основе программы лежит теория развития, в центр учебного плана помещен ребенок **как единое целое**. Занятия проводятся во всех областях развития: физической, социальной, эмоциональной и познавательной. Содержание программы направлено на обеспечение:

- **физического развития** посредством движения, лазания, бросания предметов, вырезания из бумаги, шитья, рисования, письма, самостоятельного одевания;
- **социального и эмоционального развития** в ходе разрешения споров и разногласий, выражения собственных чувств и контролирования порывов, заботы об окружающих и уважения к ним, инициирования деятельности и следования инициативе других, совместного пользования учебными материалами и бережного отношения к ним, коллективной работы;
- **познавательного развития** на основе возможностей самостоятельного разрешения проблем, использования различных предметов для классификации, упорядочения, развития логического мышления, выражения собственных суждений.

Программа Step by Step основана на теории развития, конструктивистском подходе к обучению и идеях прогрессивного образования. Она стремится обеспечить детям:

- достаточное время для изучения окружающей их обстановки;
- возможности для обучения через различного рода занятия: приготовление еды, чтение, письмо, строительство кубиков, драматизацию, занятия на свежем воздухе, работу по дереву, игры с песком и водой, занятия искусством, математикой, естественными науками;
- укромные и безопасные места, где они могли бы спокойно разбираться в своих чувствах, не бояться совершать ошибки, разрешать конфликты между собой;
- возможность самостоятельного выбора занятий, в которых они хотят участвовать;
- специальные места, где они могли бы выставлять на всеобщее обозрение свои работы и поделки.

Подходы, применяемые в рамках программы Step by Step, позволяют гарантировать, что педагоги:

- понимают процессы детского развития;
- уделяют время наблюдению за детьми во время занятий или игр;

- планируют для детей такие цели индивидуального и группового развития, которые отвечают их интересам и потребностям;
- создают гибкую и изменяющуюся учебную среду;
- уважают детей и внимательно относятся к их идеям;
- способствуют тому, чтобы дети самостоятельно разрешали возникающие между ними проблемы и уважали друг друга;
- задают детям вопросы, стимулирующие процесс мышления.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Князева О.Л. Учебно-методическое пособие по реализации программы «Сообщество» в российских детских садах. М., 1999

К.Хансен, Р.Кауфманн, К. Уолш. Организация программы, ориентированной на ребенка. М., 1999)

### **1.3 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ**

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, организуемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Исследовательская деятельность включает в себя:

- мотивирующие факторы исследовательского поведения (поисковую активность) и механизм его осуществления (в роли которого выступает мышление);
- анализ полученных результатов,
- оценку динамики ситуации на их основе,
- прогнозирование дальнейшего ее развития;
- моделирование и реализацию своих будущих, предполагаемых действий - коррекцию исследовательского поведения.

В дальнейшем все это, будучи проверено на практике и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый уровень, и вся схематически описанная последовательность повторяется.

Исследовательская деятельность предстает как высшая форма развития исследовательской активности, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно реализующего свою исследовательскую активность в форме тех или иных исследовательских действий. Успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия у субъекта специфического личностного образования - исследовательских способностей, которые необходимо рассматривать как комплекс трех составляющих: поисковой активности, дивергентного мышления, конвергентного мышления. Поисковая активность выступает как главный двигатель исследовательского поведения и



определяется высокой мотивацией, эмоциональной включенностью, интересом (необходимыми составляющими исследовательского поведения). «Способность находить и формулировать проблемы, способность генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию, оригинальность, способность реагировать на ситуацию нетривиальным образом - все это не только проявление способности к дивергентному мышлению, но и неотъемлемые составляющие исследовательского поведения. Конвергентное мышление связано с даром решать проблему на основе логических алгоритмов, через способность к анализу и синтезу, с умением анализировать и оценивать ситуацию, вырабатывать суждения и умозаключения».

Модель исследовательских технологий совпадает с моделью научного исследования.

| <b>Алгоритм осуществления исследовательской деятельности</b><br><i>/А. И. Савенков/</i> |  |
|---|--|
| Этапы   | Последовательность действий  |
| <i>Шаг 1.</i>   | <i>Выявление проблемы, которую можно исследовать и которую хотелось бы разрешить. Для того чтобы исследовательская деятельность вызвала у детей интерес, необходимо подобрать содержание, доступное их пониманию (окружающий мир, природа и др.).</i>                          |
| <i>Шаг 2.</i>   | <i>Выбор темы исследования.</i>  |
| <i>Шаг 3.</i>   | <i>Определение цели исследования.</i>  |
| <i>Шаг 4.</i>   | <i>Определение задач исследования.</i>   |
| <i>Шаг 5.</i>   | <i>Выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом).</i>  |
| <i>Шаг 6.</i>   | <i>Составление предварительного плана исследования. Возможные пути и методы исследования: подумать самому; прочитать книги о том, что исследуешь; посмотреть видеофильмы по проблеме; обратиться к компьютеру; спросить у других людей; понаблюдать; провести эксперимент.</i> |
| <i>Шаг 7.</i>   | <i>Проведение эксперимента (опыта), наблюдения, проверка гипотезы, выводы.</i>   |
| <i>Шаг 8.</i>   | <i>Указание возможных путей дальнейшего изучения проблемы.</i>   |

В основе исследовательской деятельности ребенка дошкольного возраста лежит исследовательская поисковая активность, которая, являясь его естественным состоянием, порождает исследовательское поведение, создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития. В соответствии с психологическими основами исследовательской деятельности необходимо организовывать деятельность ребенка таким образом, чтобы она способствовала открытию знания самим ребенком через творческий, исследовательский поиск, основными составляющими которого являются: выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения. В связи с этим у детей дошкольного возраста через специальные

упражнения в разных видах деятельности необходимо развивать определенные умения.

- *Видеть проблемы* - интегративное свойство мышления, которое развивается в течение длительного времени в разных видах деятельности. Проблема - это затруднение, неопределенность, чтобы устранить ее, требуется исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Не стоит требовать от ребенка ясного осознания и формулирования проблемы, достаточно ее общей, приблизительной характеристики.

- *Выдвигать гипотезы, строить предположения.* Выдвижение гипотез, предположений и нетрадиционных (провокационных) идей - важные мыслительные навыки, обеспечивающие исследовательский поиск. Гипотезы возникают как возможные варианты решения проблемы и подвергаются проверке в ходе исследования. Гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны.

- *Задавать вопросы.* Познание начинается с вопроса, который направляет мышление ребенка на поиск ответа, пробуждая потребность в познании и приобщении к умственному труду; вопросы могут быть различными - уточняющими, восполняющими (неопределенными, непрямыми) и др.

- *Оперировать понятиями* «явление», «причина», «следствие», «событие», «обусловленность», «зависимость», «различие», «сходство», «общность», «совместимость», «несовместимость», «возможность», «невозможность» и др. Без умения оперировать этими понятиями не может быть абстрактного мышления. Овладеть ими нельзя без исследования живых фактов и явлений, без осмысления того, что можно увидеть своими глазами.

- *Классифицировать.* Классификацией называют операцию деления понятий по определенному основанию на непересекающиеся классы; классификация устанавливает определенный порядок и разбивает рассматриваемые объекты на группы; всякая классификация имеет цель, которая диктует выбор основания; поскольку целей может быть много, то одна и та же группа предметов может быть расклассифицирована по разным основаниям).

- *Наблюдать.* Наблюдение - это вид восприятия, характеризующийся целенаправленностью, выражается в ясно осознаваемой практической, познавательной задаче, что и отличает наблюдение от простого созерцания.

- *Делать выводы и умозаключения.* Любое исследование теряет смысл, если не сделаны выводы и не подведены итоги; вывод - это заключительное суждение о результатах проведенной работы.

Понятие «исследовательское обучение» введено А.И. Савенковым. **Главная цель исследовательского обучения** - *формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать (и перестраивать) новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.* А.И. Савенков определяет принципы исследовательского обучения, которые можно интерпретировать и для работы с детьми дошкольного возраста:

- ориентации на познавательные интересы детей (исследование - процесс творческий, творчество невозможно навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае на потребности в познании);

- опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации;
- сочетания репродуктивных и продуктивных методов обучения (психология усвоения свидетельствует о том, что легко и непроизвольно усваивается тот материал, который включен в активную работу мышления);
- формирования представлений об исследовании как стиле жизни.

Для того чтобы исследовательская деятельность вызывала у детей интерес, необходимо подобрать содержание, доступное их пониманию (окружающий мир, природа и др.), создавать проблемные ситуации, решая которые ребенок будет открывать для себя что-то новое. Проблемную ситуацию можно характеризовать как:

- особый вид взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности. Иными словами, проблемная ситуация - это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать;

- ядро, которое является значимым для ребенка противоречием. Воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, противоречие вызывает удивление, недоумение, восхищение. Именно они и побуждают включиться в поиск, проявить исследовательскую активность, которая завершается приобретением нового знания, самостоятельным формулированием выводов и обобщений. Последнее очень важно для умственного и творческого развития мышления, ведь в наиболее чистом и ярко выраженном виде мышление выступает именно там, где оно само доходит до знаний, открывает их.

Проблемная ситуация, по мнению С.Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина, включает в себя три основных компонента:

- неизвестное, раскрываемое в проблемной ситуации (новое знание или способ деятельности, которые ребенок должен усвоить, разрешая противоречие);
- ценность противоречия в познании в том, что оно, воздействуя на эмоции, пробуждает потребность в познании нового, а эмоция, возникшая в результате столкновения с противоречием, включает в работу мысль;
- познавательную деятельность ребенка;
- возможности ребенка анализировать условия поставленного задания и усваивать новые знания, так как ни слишком трудное, ни слишком легкое задания не способствуют возникновению проблемной ситуации (степень трудности задания должна быть такова, чтобы с помощью усвоенных знаний и способов действия дети не могли его выполнить, но этих знаний должно быть достаточно для самостоятельного анализа (понимания) содержания и условий выполнения поставленного задания).

Существуют определенные способы создания проблемных ситуаций, которые педагог может использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста, поскольку проблемность - неотъемлемая черта познания старших дошкольников, и именно проблемность обеспечивает постоянную открытость ребенка новому и выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н.

Поддьяков), а также в собственной постановке новых вопросов и проблем. Педагог, максимально используя проблемы, выдвигаемые детьми, должен еще и преднамеренно создавать ситуации специальными заданиями, направленность которых - обнажить, заострить противоречия в сознании ребенка И выявить из этих преднамеренных ситуаций противоречия, которые он способен замечать.

Пути создания проблемных ситуаций, лично значимых для ребенка:

- преднамеренное столкновение жизненных представлений детей с научными фактами, объяснить которые они не могут - не хватает знаний, жизненного опыта;

- преднамеренное побуждение детей к решению новых задач старыми способами;

- побуждение детей выдвигать гипотезы, делать предварительные выводы и обобщения (противоречие - ядро проблемной ситуации - в данном случае возникает в результате столкновения различных мнений, выдвинутого предположения и результатов его опытной проверки в процессе диалога).

Для создания проблемных ситуаций педагогу можно использовать следующие методические приемы:

- подведение детей к противоречию и предложение самостоятельно найти способ его разрешения;

- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;

- предложение детям рассмотреть явление с различных позиций;

- побуждение детей к сравнению, обобщению, выводам из ситуации, сопоставлению фактов;

- постановка конкретных вопросов на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику, рассуждения;

- постановка проблемных задач (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, неопределенностью в постановке вопроса, противоречивыми данными, заведомо допущенными ошибками, ограниченным временем решения и т.д.).

Для проведения исследования с целью решения проблемы ребенок участвует в нескольких этапах исследования

| <b>Алгоритм проведения исследования с целью решения проблемы ребенком</b><br>/Н.Н. Поддьяков/ |   |
|---|---|
| <b>Этапы исследования</b>   | <b>Последовательность действий</b>  |
| 1 этап  | Наблюдение и изучение фактов и явлений                                      |
| 2 этап  | Выявление непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы) |
| 3 этап  | Выдвижение гипотез  |
| 4 этап  | Осуществление плана, выяснение связи изучаемого явления с другими явлениями |
| 5 этап  | Формулирование решений, выводов, обобщений                                  |
| 6 этап  | Проверка решений  |

|        |  |
|--------|--|
| 7 этап | Практические выводы о возможном и необходимом применении полученных знаний |
|--------|--|

И.Ильницкая и Л.Остапенко в своих исследованиях выделили три этапа исследовательской деятельности детей.

На первом этапе педагог побуждает детей внимательно всматриваться в изучаемый объект, описывать его внешние признаки, выделять главное, сравнивать с другими объектами, анализировать, делать выводы и обобщения; побуждает детей включаться в решение познавательных задач и проблем непосредственного активного наблюдения не только за статичными объектами, но и за развитием объектов живой природы; вызывает потребность в постановке вопросов в процессе наблюдения.

На втором этапе педагог формирует исследовательскую активность детей в форме умения ставить вопросы и разрешать возникающие проблемы. Необходимо создавать такие условия, которые должны способствовать развитию умения задавать вопросы исследовательского характера (на выявление главных признаков объекта, его функций, на формирование умения давать полную характеристику предмета, определять его место в этом мире и т.п.).

На третьем этапе целесообразно организовать деятельность детей по конструированию, в процессе которой дети учатся анализировать условия и находить самостоятельное решение, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность. Для этого используются следующие формы организации конструирования, которые применяются именно в такой последовательности: по замыслу, образцу, теме, модели, условиям.

Для оформления результатов исследовательской деятельности при работе с детьми шести-семи лет педагог может завести папку, в которую вместе с родителями (согласно перечню разделов) он будет собирать материал, накопленный в ходе исследования.

Пример:

раздел 1 «Что я прочитал (или мне прочитали) по теме... (список литературы)»;

раздел 2 «Что я узнал о... (сбор информации по теме исследования)»;

раздел 3 «Вопросы, которые возникли у меня, когда я изучал научную и художественную литературу»;

раздел 4 «Мои наблюдения и опыты по теме исследования»;

раздел 5 «Вопросы, которые возникли у меня в ходе наблюдений и опытов»;

раздел 6 «Мои выводы»;

раздел 7 «Мое сообщение, доклад (о чем я расскажу ребятам)».

Чтобы дети занимались исследовательской деятельностью, педагогу необходимо:

- использовать различные приемы воздействия на эмоционально-волевую сферу дошкольника (заботясь о том, чтобы в процессе познания нового материала он испытывал чувство радости, удовольствия, удовлетворения);

- создавать проблемные ситуации, вызывающие у детей удивление, недоумение, восхищение;
- четко формулировать проблемы, обнажая противоречия в сознании ребенка; учить видеть и формулировать проблемы, развивая проблемное видение;
- выдвигать гипотезы и обучать этому умению детей, принимая любые их предложения;
- развивать способность к прогнозированию и предвосхищению решений;
- обучать детей обобщенным приемам умственной деятельности - умению выделять главное, сравнивать, делать выводы, классифицировать, знакомить с различными научными методами исследования;
- создавать атмосферу свободного обсуждения, побуждать детей к диалогу, сотрудничеству;
- побуждать к самостоятельной постановке вопросов, обнаружению противоречий;
- подводить детей к самостоятельным выводам и обобщениям, поощрять оригинальные решения, умение делать выбор;
- знакомить с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, с историей великих открытий.

Педагогу, организуя исследовательскую деятельность детей, необходимо избегать отрицательной оценки детских идей; проявлять искренний интерес к любой деятельности ребенка, уметь видеть за его ошибками работу мысли, поиск собственного решения; восстанавливать веру ребенка в собственные силы, настойчивость в выполнении задания, доведении исследования до конца; подводить итоги исследования (при условии, что дети сами называют проблему, вспоминают все предложенные гипотезы, ход проверки каждой, оценивают свою работу). Для осуществления процесса исследования важно оптимальное разделение детского коллектива на малые группы (по три-четыре человека). Работа в таком небольшом коллективе способствует развитию самостоятельности, умения предлагать и формулировать варианты решения задачи, доказывать свою точку зрения.

И.Л.Паршукова предлагает определенную структуру занятия-исследования для детей дошкольного возраста:

| <b>Алгоритм организации занятия-исследования</b> |  |
|--|--|
| /И.Л.Паршукова/                                  |  |
| № п/п  | Последовательность действий  |
| 1  | Постановка исследовательской задачи в виде того или иного варианта проблемной ситуации   |
| 2  | Тренинг внимания, памяти, логики мышления (может быть организован до занятия)            |
| 3  | Уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления экспериментирования |
| 4  | Уточнение плана исследования   |
| 5  | Выбор оборудования, самостоятельное его размещение детьми в зоне                         |

|   |  |
|---|--|
|   | исследования   |
| 6 | Распределение детей на подгруппы, выбор ведущих, капитанов (лидеров группы), помогающих организовать сверстников, комментирующих ход и результаты совместной деятельности детей в группе |
| 7 | Анализ и обобщение полученных детьми результатов   |

Н.М. Короткова говорит о познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой ребенок получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, практикуется в установлении причинно-следственных и временных связей между предметами и явлениями, что позволяет ему не только расширять, но и упорядочивать свои представления о мире. В процессе познавательно-исследовательской деятельности, по мнению автора, происходит формирование ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта деятельности, субъекта познания.

Этому способствует организация непосредственно образовательной деятельности в виде партнерской деятельности взрослого с детьми, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность. К основным признакам партнерской деятельности Н. М. Короткова относит добровольное (без психологического принуждения) участие детей в работе и включенность в нее взрослого как соучастника и живого образца осуществления деятельности.

Для исследовательской деятельности могут быть выбраны доступные и интересные детям старшего дошкольного возраста типы исследования:

- опыты (экспериментирование) - освоение причинно-следственных связей и отношений;
- коллекционирование (классификационная работа) - освоение родовидовых отношений;
- путешествие по карте - освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира);
- путешествие по «реке времени» - освоение временных отношений (представления об историческом времени - от прошлого к настоящему).

Н.М. Короткова предлагает примерное распределение содержания познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста.

#### **Содержание познавательно-исследовательской деятельности**

| <b>Опыты<br/>(экспериментирование)</b>                       | <b>Коллекционирование<br/>(классификационная работа)</b> | <b>Путешествие по карте</b>                       | <b>Путешествие по «реке времени»</b>           |
|--|--|---|--|
| Состояние и превращение вещества.<br>Движение воздуха, воды. | Виды растений.<br>Виды животных.<br>Виды строительных    | Стороны света.<br>Рельефы местности.<br>Природные | Прошлое и настоящее человечества (историческое |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Свойства почвы и минералов.<br>Условия жизни растений.                            | сооружений.<br>Виды транспорта.<br>Виды профессий | ландшафты и их обитатели.<br>Части света, их природные и культурные «метки»-символы | время) в «метках» материальной цивилизации (например, Египет - пирамиды).<br>История жилища и благоустройства |
| Свет и цвет в природе (оптические эффекты).<br>Простейшие механические устройства |   |   | История транспорта.<br>История почты.<br>История письменности (книги).<br>История профессий                   |

Н.М. Короткова предлагает своеобразный алгоритм деятельности педагога по организации познавательно-исследовательской деятельности детей.

| <b>Алгоритм организации познавательно-исследовательской деятельности детей</b> |  |
|--|--|
| /Н.М. Короткова/   |  |
| №  | Последовательность деятельности  |
| 1  | Привлечение внимания детей «интригующим» материалом или демонстрацией необычного эффекта   |
| 2  | Предоставление возможности детям свободно поэкспериментировать самим и обсудить полученный эффект (можно несколько раз поменять условия опыта и посмотреть, что из этого получается) |
| 3  | Формулирование причинно-следственных связей  |
| 4  | Самостоятельное использование оборудования в свободной деятельности  |

#### **1.4 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ**

Эксперимент – метод исследования, который заключается в активной теоретико-практической деятельности экспериментатора, преобразующего ситуацию для изучения объекта

«*Эксперимент*» переводится с греческого как «проба, опыт».

В самом общем виде *эксперимент* - это способ материального воздействия человека на объект с целью исследования этого объекта, познания его свойств, связей и т. д.



«Современный словарь иностранных слов» (1994) содержит такое определение: *эксперимент* - это:

1) научно поставленный *опыт*, наблюдение исследуемого явления в научно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий;

2) вообще опыт, попытка осуществить что-либо.

«Большая Советская энциклопедия» (1974) добавляет: «Отличаясь от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом, *эксперимент* осуществляется на основе теории, определяет постановку задач и интерпретацию его результатов».

В «Советском энциклопедическом словаре» (1997) мы находим следующее определение: «*Эксперимент* ... чувственно-предметная деятельность в науке; в более узком смысле слова - *опыт*, воспроизведение (объекта познания, проверка гипотез и т.п.)».

Исходя из приведенных выше определений видно, что в узком смысле слова термины «опыт» и «эксперимент» являются синонимами. Понятие опыт по существу совпадает с категорией практики, в частности, эксперимента, наблюдения (БСЭ, 1974). Однако в широком понимании «опыт» выступает и как процесс воздействия человека на внешний мир, и как результат этого воздействия в виде знаний и умений («Советский энциклопедический словарь», 1987).

Тем не менее, существуют и принципиальные отличия: *эксперимент* понимается нами как долгосрочная практическая деятельность, которая имеет несколько этапов, более объемная по содержанию, в то время как опыт является деятельностью, обеспечивающей быстрое получение результата, подтверждение или же опровержение гипотезы. В науке эксперимент используется для получения знаний, неизвестных человечеству в целом. В процессе обучения он применяется для получения знаний, неизвестных данному конкретному человеку, ребенку - дошкольнику. Поскольку закономерности проведения экспериментов взрослыми и детьми во многом не совпадают, для краткости можно использовать понятие «детское экспериментирование» в аспекте организации экспериментальной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Как и большинство слов русского языка, «*экспериментирование*» является многозначным понятием. Оно выступает как метод обучения, если применяется для передачи детям новых знаний. Оно может рассматриваться как форма организации педагогического процесса, как педагогическая технология.

Важнейшая особенность экспериментирования вообще состоит в том, что в процессе осуществления эксперимента или опыта человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении. Все эти основные особенности эксперимента, правда еще в зачаточной форме, отмечаются и в экспериментировании детей с предметами и явлениями.

**Технологию детского экспериментирования** в ДОУ можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с

*окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели и подтверждения гипотезы эксперимента или опыта.*

Реализация данной технологии предполагает использование *исследовательского и деятельностного подходов.*

**Исследовательский подход** лежит в основе обучения, при котором ребенок ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени, организованного педагогом.

**Деятельностный подход** объясняет процесс активного исследовательского усвоения социального опыта посредством мотивационного, целенаправленного решения проблем.

**Целевые ориентации** технологии детского экспериментирования

**Направление:** познание ребенком объекта в ходе практической деятельности с ним.

**Цель:** создание условий для осуществления детского экспериментирования.

**Задачи:**

1. Учить детей выделять и ставить проблему, которую необходимо разрешить, предлагать возможные решения, проверять эти возможные решения практическим путем.

2. Учить детей проверять возможные решения экспериментальным путем.

3. Учить детей делать выводы, в соответствии с результатами эксперимента или опыта, обобщать и анализировать их.

4. Учить детей выделять существенные признаки и связи предметов и явлений, сопоставлять различные факты, выдвигать гипотезы и строить предположения.

5. Развивать у детей умение отбирать средства и материалы для экспериментальной деятельности.

6. Развивать у детей умение фиксировать этапы действий, действовать в соответствии с алгоритмом.

**Концептуальную основу** технологии детского экспериментирования составили следующие теоретические положения:

- **Положения и методические подходы к деятельности экспериментирования Н.Н. Поддьякова**, который в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской деятельности детей выделяет экспериментирование.

Н.Н. Поддьяков в своих исследованиях утверждает, что детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка, и отмечает, что задача данной деятельности - получение новых сведений о том или ином предмете. При этом у детей ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного.

Эта деятельность не задается взрослым заранее в виде той или иной схемы строится самим дошкольником по мере получения новых сведений об объекте.

В процессе экспериментирования с новым объектом и получения новой информации ребенок соответственно может менять направленность этой

деятельности. И в этом заключается основа чрезвычайной *гибкости* детского экспериментирования, способности детей перестраивать свою деятельность в зависимости от полученных результатов. По мере получения новых сведений об объекте ребенок ставит перед собой (явно или неявно) новые, все более усложняющиеся цели и пытается их реализовать.

Для достижения новых целей, поставленных самим ребенком, требуются в ряде случаев новые способы преобразований объекта. Их поиск идет путем опробования старых способов, их комбинирования, перестройки, поэтому пробы и ошибки - обязательный и важнейший компонент детского экспериментирования.

Главное достоинство экспериментирования, по его мнению, заключается в том, что оно дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи дошкольника. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

При формировании основ естественно-научных понятий экспериментирование можно рассматривать как универсальный способ познавательной деятельности дошкольников.

- *Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.*, который основывается на трех основных принципах:

- 1) представление о психике не просто как отражении окружающего мира, системе образов, а как системе действий;
- 2) признание социальной природы психического развития человека;
- 3) единство материальной и психической деятельности. Данный подход объясняет процесс активно-исследовательского усвоения социального опыта посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

По результатам исследований проведенных П.Я. Гальпериным и Д.Б. Элькониным, следует, что в ходе *экспериментальной деятельности* на основе внешних материальных изменений и сокращений формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире:

**Внешние материальные действия**



**Внутренние, идеальные действия**



## Всесторонняя ориентировка в окружающем мире

На основе исследований О.В. Дыбиной, Р.М. Чумичевой были обоснованы **концептуальные принципы**, обеспечивающие эффективность реализации технологии детского экспериментирования:

- *Принцип, стимулирующий экспериментальную деятельность старшего дошкольника.* Стимулирующими факторами является ситуация выбора, проблемность.

- *Принцип свободы и самостоятельности.* Предоставление ребенку самостоятельного определения отношения к среде, самостоятельного исследования, выбора цели и применения результата.

- *Принцип активности.* Позволяет воссоздавать детям взрослые формы деятельности (эксперимент, опыт).

Исследовательский и деятельностный подходы были взяты О.В. Дыбиной за основу при разработке структуры реализации технологии детского экспериментирования.

| <b>Алгоритм реализации технологии детского экспериментирования</b><br>/О.В. Дыбина/ |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Этапы реализации</b>   | <b>Деятельность педагога</b>  | <b>Деятельность детей</b>                                      | <b>Ожидаемый результат</b>   |
| <b>Подготовительный этап</b>  | Актуализация проблемной ситуации.<br>Создание условий, необходимых для проведения опыта или эксперимента в соответствии с техникой безопасности, подготовка экспериментального оборудования, составление карт – схем и т.д.<br>Мотивация детей к исследовательской деятельности.<br>Напоминание правил техники безопасности при работе с экспериментальным оборудованием. | Осознание и осмысление проблемы.<br>Подготовка рабочего места. | Появление у детей заинтересованности, желания принять участие в опыте или эксперименте, познавательного интереса.<br>Создание оптимальных условий для проведения опыта или эксперимента. |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Этап<br/>формулирования цели<br/>эксперимента или<br/>опыта</b></p>  | <p>Обсуждение проблемы с детьми, подведение детей к постановке цели эксперимента или опыта, выдвижению рабочих гипотез.<br/>Оказание содействия детям в выдвижении гипотез по мере необходимости.</p> | <p>Формулирование цели эксперимента или опыта (совместно со взрослым).<br/>Выдвижение рабочих гипотез.</p>                                | <p>Обозначена цель эксперимента или опыта.<br/>Выдвинуто несколько рабочих гипотез.</p> |
| <p><b>Этап<br/>планирования<br/>экспериментальной<br/>деятельности</b></p> | <p>Обсуждение с детьми алгоритма действий по проведению эксперимента или опыта.<br/>Подведение детей к выполнению алгоритма действий.</p>   | <p>Составление алгоритма действий по проведению эксперимента или опыта.<br/>Осмысление содержания карты-схемы эксперимента или опыта.</p> | <p>Составлен алгоритм действий по проведению эксперимента или опыта.</p>                |
| <p><b>Этап<br/>коррекции<br/>проблемы</b></p>                              | <p>Корректирующие действия по мере необходимости.</p>   | <p>Уточнение проблемы.<br/>Обсуждение новых гипотез по мере необходимости.</p>  | <p>Предотвращение отклонений от поставленной цели.</p>                                  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Практический этап</b><br/>детского<br/>экспериментирования</p> | <p>Помощь детям в организации практической деятельности (объяснение, разъяснение).<br/>По мере необходимости совместное выполнение с детьми практических действий.<br/>Контроль за соблюдением техники безопасности при проведении детьми опыта или эксперимента.</p> | <p>Проверка предположений на практике.<br/>Отбор нужных средств, реализация в действии.<br/>В случае не подтверждения первоначальной гипотезы – возникновение новой гипотезы, предположения с последующей реализацией в действии.<br/>Если гипотеза подтвердилась - формулирование выводов.</p> | <p>Проведенный эксперимент или опыт.</p>                     |
| <p style="text-align: center;"><b>Заключительный этап</b></p>                                    | <p>Подведение итогов, оценивание результатов.<br/>Настрой на новую проблемную ситуацию, предстоящую деятельность.</p>   | <p>Самооценивание , повторное осмысление проблемы с новой точки зрения.</p>   | <p>Подтверждение (опровержение) предполагаемой гипотезы.</p> |

***Мотивационная характеристика технологии детского экспериментирования:***

- технология детского экспериментирования основана на создании особого вида мотивации – проблемной мотивации, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций;
- в основе технологии лежит отбор самых актуальных сущностных задач, интересных для воспитанников, побуждение к самостоятельному осознанию и выдвиганию гипотезы эксперимента или опыта;
- в ходе детского экспериментирования происходит построение оптимальной системы реализации эксперимента или опыта, посредством заинтересованного включения детей на каждом этапе;
- в основе технологии лежит лично-ориентированное взаимодействие взрослого и ребенка, которое способствует активизации познавательной деятельности воспитанников, возникновению желания практически осуществить эксперимент или опыт, с целью получения подтверждения или же опровержения экспериментальной гипотезы.

Такая мотивационная характеристика должна ставить ребенка в положение исследователя-первооткрывателя, переконструирующего прежние знания, входящие в непосредственный опыт, в опыт экспериментальной деятельности. Ребенок должен проявить способность к аргументации, необходимости принятого им решения, о путях достижения результата и применения его в жизнедеятельности.

Одна из характерных особенностей дошкольников заключается в недостаточном развитии произвольных действий, произвольного поведения. Поэтому в дошкольном возрасте основным мотивом учения является познавательный интерес, который, безусловно, возникает и проявляется в процессе экспериментальной деятельности. Именно наличие у ребенка познавательного интереса и повышает эффективность процесса практического познания и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями. На основе классификации Ю.К. Бабанского, можно выделить методы, которые являются преобладающими в ходе реализации технологии детского экспериментирования.

Особую роль в процессе детского экспериментирования дошкольников приобретает *первая группа методов - методы стимулирования и мотивации познавательной деятельности детей*, среди которых ведущее место занимают *методы, направленные на формирование интереса к познавательной деятельности*. Сам же интерес к познавательной деятельности значительной мере зависит от широты и устойчивости интересов ребенка к окружающим его предметам и явлениям, от умения творчески, со своих детских позиций осмысливать новые факты и события, что является основной составляющей детского экспериментирования.

Разрабатывая методы формирования познавательных интересов у детей дошкольного возраста, исследователи существенное внимание уделяют созданию специальных условий и ситуаций, в которых дети в полной мере начинают ощущать радость первых открытий, радость самостоятельного добывания новых знаний и конструирования способов умственной и практической деятельности. В их работах подтверждается, что эмоциональное состояние ребенка в процессе экспериментальных действий позволяет формировать прочные познавательные навыки.

*Вторая группа методов - методы организации и осуществления познавательных действий.*

*Первая подгруппа - методы организации и осуществления чувственного восприятия учебных объектов, соответствующие наглядным методам.* Это такие приемы как наблюдение и рассматривание, безусловно, широко используемые в процессе экспериментирования.

*Вторая подгруппа - методы организации и осуществления экспериментальной деятельности детей, соответствующие, в известной мере, словесным методам.*

*Третья подгруппа - это методы организации и управления практической деятельностью детей с целью формирования у них новых знаний, навыков и умений.* Эта подгруппа соответствует *практическим методам* обучения,

которые нашли широкое применение в дошкольной педагогике и которые являются базовой составляющей детского экспериментирования.

Известные отечественные ученые внесли много ценного в разработку этих методов. Так, широкое признание получил **метод моделирования**, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной и др. Этот метод заключается в том, что мышление детей дошкольного возраста развивается с помощью специально разработанных схем и моделей, которые в наглядной, доступной для ребенка форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта и являются неотъемлемой частью содержания групповых детских лабораторий.

Использование этого метода создает для детей возможность получить доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей. Кроме того, при овладении способами использования моделей в процессе экспериментирования перед детьми раскрывается область особых отношений - отношений моделей и оригинала - и соответственно формируются два тесно связанных между собой отражения - план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты. Формирование данных планов отражения имеет решающее значение для развития различных форм детского мышления (наглядно-образного, понятийного, логического).

*Третья группа методов обучения - **методы организации контроля и самоконтроля эффективности экспериментальной деятельности детей**, разработка которых ведется в дошкольной педагогике.*

В ходе реализации данной технологии в условиях ДООУ, ребенок ставится в положение исследователя-первооткрывателя, переконструирующего прежние знания, входящие в непосредственный опыт, **в опыт экспериментальной деятельности**, присваивает опыт этой самой деятельности и овладевает рядом умений.

| Этапы | Алгоритм деятельности взрослого и детей «Экспериментирование» |
|-------|---|
| 1.    | Целеполагание (узнать...)                                     |
| 2.    | Выдвижение гипотезы   |
| 3.    | Планирование деятельности по проверке гипотезы                |
| 4.    | Осуществление эксперимента                                    |
| 5.    | Наблюдение за преобразованием объекта                         |
| 6.    | Фиксация преобразований объекта                               |
| 7.    | Выводы  |

Педагогу необходимо побуждать детей к выдвижению гипотез при проведении эксперимента, учить находить нарушение последовательности.

Вместе с детьми создать «технологическую карту» проведения хорошо знакомых экспериментов знаками, где будут отражены: цель (что хотим узнать), необходимые материалы, последовательность действий, предполагаемые результаты. В процессе самостоятельного детского экспериментирования обязательно уточнять цель (что хочет узнать ребенок), гипотезу (как ты



думаешь, что получится). При планировании эксперимента уточнить, в какой последовательности ребенок будет выполнять действия, что получится, если некоторые действия поменять местами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дыбина, О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста. Учебное пособие для студентов факультета дошкольного воспитания / О.В. Дыбина. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. - 130 с.
2. Иванов, А.И. Детское экспериментирование как метод обучения / А.И. Иванов // Педагогический вестник. - 2004. - №3. – 90 с.
3. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М. : АРКТИ, 2005. - 96 с.
4. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н.Н. Поддьяков. – Волгоград: Перемена, 1995. - 87 с.
5. Прохорова, Л.Н. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира / Л.Н. Прохорова, Л.Н. Балакшина // Формирование начал экологической культуры дошкольников (из опыта работы детского сада «Подсолнушек» г. Владимира). – Владимир: ВОИУУ, 2001. - 47 с.
6. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко. - М. : Народное образование, 2002. - 176 с.
7. Тугушева, Г.П. Игра-экспериментирование для детей старшего дошкольного возраста / Г.П. Тугушева, А.В. Чистякова // Дошкольная педагогика. - 2001. - №1. - С. 23-26.

## 1.5 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ - КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ

*Коллекционирование* – одно из древнейших увлечений человека, которое всегда связывалось с собиранием предметов, не имеющих прямого практического использования, но вызывающих к размышлению.

Достоинством коллекционирования можно считать его интегрированность, то есть связь с занятиями по формированию элементарных математических представлений, познанием окружающего мира, экологическим воспитанием, сенсорным развитием.

Проводимая с детьми работа по коллекционированию способствует развитию таких важных качеств творческого потенциала, как любознательность и познавательная активность.

Что только не хранится в «закромах» наших детей. Они собирают то фигурки из киндер-сюрпризов, то вкладыши от жвачек, а то и вовсе что-то невообразимое, поддавшись на очередной рекламный трюк производителей товаров. Но, бесспорно, собирать им нравится. Почти у каждой озорной

девчонки или шустрого мальчишки отыщется сумочка или коробочка с ненужным, на наш взгляд, хламом: тряпочками, пуговицами, камешками, стеклышками, колесиками, крышечками. Для ребенка - это самое настоящее богатство, бесценное сокровище. Но если малыш пока еще сам не может собирать что-то серьезно и систематически, имеет смысл ему в этом помочь. Если взрослые поддержат детский интерес, бессистемное собирательство может перерасти в увлекательное и полезное занятие - коллекционирование.

Толковый словарь определяет коллекционирование, как «систематизированное собирание однородных предметов, представляющих научный, художественный, литературный и т.п. интерес». Его корни уходят в далекое прошлое. Так, при раскопках древнеславянского города Берестье, который датируется X-XII вв., археологи обнаружили коллекцию раковин тропических морей. Как они попали в наши северные широты? По всей видимости, их владелец был не равнодушен к коллекционированию.

Малыши-дошкольники, как правило, еще не способны коллекционировать что-либо целенаправленно. И задача взрослых не только увлечь детей идеей создания коллекции, но и всячески помогать им в этом. Польза от таких занятий неоспорима

Во-первых, собирая коллекцию, дети занимается познавательно-исследовательской деятельностью, у них возникает желание побольше узнать о предметах своей коллекции.

Во-вторых, в процессе коллекционирования тренируется память, внимание, интеллект, развивает аккуратность и бережливость

В-третьих, показывая свою коллекцию друзьям, обмениваясь с ними интересными экспонатами, дети учатся общению. Наконец, коллекционирование, как и любое хобби, украшает жизнь, делает ее полнее и разнообразнее.

Выбирать тему коллекции лучше исходя из интересов детей. И если ваши крохи жить не могут без машинок или любят мастерить бумажные модели, попробуйте сделать их увлечение основой для коллекционирования. Иногда бывает, что начало коллекции могут положить уже имеющиеся предметы. И вот тому пример.

Осенью можно собрать в группе общую коллекцию из овощей и фруктов, но не обычную, а в виде поделок из них. Собирая эту коллекцию, мы закрепляем с детьми названия овощей и фруктов, животных, можно использовать экспонаты коллекции на занятиях по математике для развития внимания, закрепления количественного и порядкового счета (детям предлагались игры «Кого не стало», «Четвертый лишний», «Кто на каком месте стоит»). Дети с удовольствием играли в игру «Узнай по описанию», рассказывали, из чего сделана поделка.

Во время прогулок, играя в песочнице, представить с детьми, что мы пираты, которые ищут клад. Проводя «раскопки» вместе с детьми найти несколько камешков и начать собирать коллекцию камней. Коллекция будет пополняться после прогулок и после выходных, после отдыха детей на море.

Интересно детям ощупывать камешки, стучать ими друг о друга или о различные предметы, раскладывать камни по цвету, размеру, весу; провести интересные игры и опыты с камнями, чтобы лучше узнать их свойства .

Во время экскурсий вместе с детьми в группе собрать коллекцию листьев с разных растений. А потом изготовить с детьми дидактическое лото из сухих листьев. После летних отпусков группа может пополниться коллекцией из ракушек

Коллекционирование ракушек, камешков и т.д. - примеры того, как можно собирать с малышами коллекцию, практически не затрачивая на это средств. Помимо всех положительных моментов любого коллекционирования, такое собирательство имеет дополнительный плюс: оно делает малыша более внимательным, вдумчивым наблюдателем, учит его любить и беречь окружающую природу, расширяет кругозор.

Вместе с детьми на занятиях по конструированию можно собрать макет доисторического мира с динозаврами. С большим интересом дети складывают и склеивают фигурки динозавров из бумаги. Свой макет выставить в мини-музей. Предложите детям пригласить на экскурсию в свой мини-музей друзей из детского сада и выступить в роли экскурсовода. Только представьте, сколько полезных навыков приобретет юный экскурсовод. Ведь ему нужно будет не просто назвать экспонаты, но и рассказать о них что-нибудь интересное, а значит, подготовиться к такому рассказу заранее. Возможно, кто-то из друзей малыша тоже захочет собрать свою коллекцию

После начала коллекционирования дети проявляют все больший интерес к собиранию коллекций, становятся более любознательными и увлеченными. У детей появляется желание рассказать о своих домашних коллекциях или принести их в сад. Они приносят коллекцию игрушек из киндер-сюрпризов, коллекцию солдатиков и самолетов, коллекцию машин и военной техники и т.д.

Особое внимание стоит уделить хранению детских коллекций. Для этого, по возможности, нужно выделить отдельную полку или такую полку специально соорудить для ракушек, камешков и прочих мелких предметов удобны коробки из-под шоколадных конфет и печенья с ячейками. Для этих же целей подойдет любая коробочка с крышкой, в которую вы вклеите картонные или поролоновые перегородки. Значки хорошо смотрятся на треугольных вымпелах разных стран. Всевозможные программки, билеты, буклеты, открытки, наклейки, этикетки можно хранить в картонных коробках, папках с файлами, обычном или магнитном фотоальбоме. Можно завести альбом для рисования, на страницы которого наклеить бумажные конвертики и складывать туда этикетки и наклейки. Для мелких предметов, вроде бусин или пуговиц, склейте «комод» из спичечных коробков. Кстати, пуговицы можно хранить, пришивая их на какую-нибудь подходящую вещь, например любимую футболку ребенка, из которой он вырос. Постепенно с вашей помощью малыш может сам научиться это делать. Из конфетных этикеток или шоколадных оберток можно склеить бумажное «одеяло», которое постоянно будет расти, пополняясь все новыми и новыми экспонатами. А еще для хранения детских коллекций можно использовать

пластиковые контейнеры из-под продуктов, стеклянные банки от детского питания, кофе, майонезов.

Но коллекционированием надо управлять, а вначале поддерживать и направлять познавательную деятельность ребенка. Следовательно, помощь родителей просто необходима. Сначала для выяснения позиции родителей провести анкетирование. Чтобы помочь родителям понять, что коллекционирование – дело необычайно увлекательное, но в то же время серьезное и кропотливое, предложить консультации, направленные на формирование положительного отношения к данному виду деятельности.

Коллекционирование приучает ребенка к аккуратности, усидчивости, работе с материалом, - словом, воспитывает качества, нужные для исследовательской работы в любой области науки и производства.

Достоинством коллекционирования можно также считать его интегрированность, то есть связь с занятиями по формированию элементарных математических представлений, познанием окружающего мира, экологическим воспитанием, сенсорным развитием.

Организуя деятельность по коллекционированию необходимо руководствоваться основными принципами его организации:

1. Эмоциональная вовлеченность взрослого в познавательную деятельность. Только в том случае, если взрослый сам с интересом погружен в какую-либо деятельность, может происходить передача личностных смыслов деятельности ребенку.

2. Стимуляция любознательности ребенка. В работе необходимо использовать оригинальные игрушки и материалы, которые могут вызвать интерес, удивление.

3. Передача инициативы от взрослого ребенку. Важно не только заинтересовать ребенка, но и научить его ставить цели в процессе познавательной деятельности и самостоятельно находить способы их осуществления.

4. Безоценочность. Оценка взрослого (как положительная, так и отрицательная) может способствовать фиксации ребенка на собственных успехах, достоинствах и недостатках, то есть развитию внешней мотивации.

Цель исследовательской деятельности взрослого с детьми в направлении «Коллекционирование (классификационная работа)» заключается, по мнению Н.М. Коротковой, в поиске оснований для группировки, систематизации какого-либо множества однородных объектов (растений, животных, минералов). В связи с этим алгоритм деятельности может быть представлен определенным образом.

**Алгоритм деятельности взрослого и детей по организации  
«Коллекционирования»**

/Н.М. Короткова/

1. Поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения-рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки.

2. Размещение материала в классификационной таблице (если материал реальный (образцы минералов) - размещение в емкости в виде коллекции, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или ярлычки с названиями этих предметов).

В очень увлекательной форме, разумно организованное коллекционирование воспитывает культуру познания, развивает познавательные умения, формирует у детей представления о значимости коллекций. В процессе коллекционирования используются методы и приемы, ориентированные на развитие у детей умений замечать новое, неизвестное, задавать вопросы. Коллекционирование повышает продуктивность интеллектуальной деятельности дошкольников за счет формирования способности анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения. Поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства могут стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором воспитания личности.

Когда дошкольник начинает демонстрировать свою эмоциональную вовлеченность, выступает с предложениями и новыми идеями, то можно читать, что познавательная активность сформировалась.

## **1.6 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО КАРТЕ»**

Путешествие по карте – тип исследования, предложенный Н.А.Коротковой в ее монографии «Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста». Данный тип исследования создает наиболее благоприятные условия для реализации такой развивающей задачи, как освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира, частях света, родной стране, родном крае). В данном культурно-смысловом контексте реализуется содержание, связанное с элементарными географическими представлениями (о сторонах света, океанах и континентах, их обитателях и др.) Путешествие по карте не преследует цели снабжения детей детальными географическими сведениями. Главное – создать в воображении ребенка целостные живые образы разных уголков Земли через яркие «метки» - символы (типичные природные ландшафты и их обитатели, люди и их занятия). «Путешествие по карте» - это освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира, частях света и родной страны).

### **Алгоритм структуры занятия «Путешествия по карте»**

/Н.А.Короткова/

| Этапы | Последовательность деятельности   |
|-------|---|
| 1     | актуализация культурно-смыслового контекста, «наводящего» детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы |

|   |  |
|---|--|
| 2 | обсуждение идей, предположений детей и взрослого по поводу возникших вопросов, проблем   |
| 3 | предметно-символическая фиксация или опытная проверка связей и отношений между обсуждаемыми предметами, явлениями                      |
| 4 | подбор предметного материала, обеспечивающего продолжение «исследования» в свободной деятельности детей в группе или дома с родителями |

Для каждого конкретного занятия нужен какой-либо отправной момент, вызывающий интерес детей и позволяющий поставить вопрос для исследования.

Для путешествий по карте отправным моментом могут стать воображаемые события (из художественных текстов), хотя в полной мере следует использовать и события, происходящие в реальной жизни (например, Олимпийские игры, путешествия с родителями в летний период). Отталкиваясь от события, воспитатель ставит вопросы для исследования: Как добраться до того или иного места? Как путешествовать в океане, если нет дорог и указателей? Воспитатель вместе с детьми обсуждает идеи, гипотезы детей, предлагает свою версию ответа. Обсуждение проходит за «круглым столом» (за реальным круглым столом или на ковре, вокруг предлагаемого предметного материала, карты). На этом этапе исследования педагог использует реальный предметный и иллюстративный материал. Иллюстративный материал, как и в технологии «путешествие « по реке времени» представляет собой карточки разного размера, от довольно крупных до мелких, которые рассматриваются всеми детьми, передаются из рук в руки. Дети обсуждают представленный материал, педагог поощряет к детальному анализу, возникают активные обсуждения относительно сходства и различия, связей между исследуемыми предметами и явлениями. На следующем этапе – уровне практического действия – дети фиксируют «метки» пространства на карте. Опытную проверку идей, фиксацию «меток» дети осуществляют индивидуально, парами или небольшими подгруппами в зависимости от имеющегося материала для исследования. Воспитатель сначала сам может провести демонстрационный маршрут по карте, а затем подключиться к одной из подгрупп, затем перейти к другой. На этом этапе каждый ребенок выбирает удобное для себя место работы. Подгруппы детей могут рассредоточиться по группе, а затем вновь объединиться за «круглым столом» для сборки общей карты, для окончательного обсуждения, сопоставления результатов исследования. Предлагаемое содержание усвоено ребенком тогда, когда оно используется в самостоятельной деятельности, поэтому исследовательская деятельность со взрослым должна придать импульс самостоятельной деятельности детей, активизировать их собственные «изыскания» в детском саду и дома. Этот исследовательский импульс обеспечивается посредством предметного материала, используемого на занятиях и остающегося в группе. Карта полушарий, глобус с отмечаемыми маршрутами и «метками» частей света имеет свое постоянное место в группе так, чтобы к ним был свободный доступ, рядом – маркеры. Дети могут легко подойти, рассмотреть, «поработать». Исследование по карте может стать продолжением сюжетной игры в путешествие.

## Алгоритм действий взрослого и детей:

- \* обсуждение и выбор пункта назначения, подходящего для путешествия вида транспорта;
- \* обозначение возможного маршрута путешествия;
- \* изучение растительного и животного мира, особенностей жизнедеятельности людей в данной местности;
- \* заполнение участка контурной физической карты полушарий линиями пройденных маршрутов, вырезками-метками (животных, растений, людей, занятых типичным трудом).

Цель познавательной-исследовательской деятельности «Путешествий по карте»: обеспечить условия для развития у детей старшего дошкольного возраста естественнонаучных представлений об окружающем мире, формирование целостной картины мира.

Задачи, решаемые при организации «Путешествия по карте»:

1. Развивать у детей географические представления о земном шаре, океанах, материках через знакомство с глобусом и картой. (части света, страна, природные ископаемые, обозначение пустынь, лесов, гор, рек и т. д.) .
2. Познакомить детей с различными природно-климатическими зонами, условиями жизни на Земле и разными видами ландшафта.
4. Развивать представления о странах и населяющих их народах разных рас и национальностей; особенностях их жизнедеятельности.
5. Придать творческий исследовательский характер процессу изучения окружающего мира.
6. Зажечь в ребенке желание самому узнать что-то новое, используя разные информационные средства познания (опыты, эксперименты, книги, беседы, споры) и воплотить это в индивидуальный или совместный творческий продукт самим ребенком (альбом, панно, открытка, макет и т.д.) т.е. развивать познавательную активность.

| Алгоритм деятельности взрослого и детей «Путешествия по карте» |   |
|--|---|
| Этапы  | Последовательность деятельности   |
| 1 этап   | Выбор пункта назначения.  |
| 2 этап   | Выбор транспортного средства передвижения.  |
| 3 этап   | Определение маршрута по глобусу и карте (или возможные разные пути) и прокладывание его цветными маркерами на карте.  |
| 4 этап   | Высказывание предположений о том, что и кто может встретиться в пути, в данной местности; что дети знают о пункте назначения.   |
| 5 этап   | Само путешествие. Заполнение участка контурной физической карты полушарий линиями пройденных маршрутов, вырезками-метками (животных растений, людей, занятых типичным трудом) |
| 6 этап   | Подведение итогов, проверка предположений, что нового узнали.   |

Демонстрация продуктов совместной с детьми деятельности «Путешествие

по карте»:

1. Дети рассматривают карту, компас, глобус.
2. Дети отмечают маршрут путешествия по карте.
3. Рассматривание энциклопедий.
4. Опыты.
6. Вырезание карточек-меток и наклеивание их на карту.
7. Вырезание картинок и создание панно, макета.
8. Рассматривание панно, макета.
9. Чтение художественной литературы с детьми.
10. Дидактические игры.
11. Рефлексия.
12. Составление синквейнов.

Синквейн происходит от франц. слова «пять». Это стихотворение, состоящее из 5 строк, в нем нет рифмы, но есть смысл. Он учит осмысленно использовать понятия и определять свое отношение к рассматриваемой проблеме в пяти строках.

Схема синквейна

- 1 строка – существительное – ОДНО ключевое слово, определяющее тему и содержание синквейна;
- 2 строка-два прилагательных – описание темы в ДВУХ словах, характеризующих данное понятие;
- 3 строка – три глагола-описание действия в рамках этой темы ТРЕМЯ словами;
- 4 строка - форма из ЧЕТЫРЕХ слов короткое предложение, раскрывающее суть темы. Философское или эмоциональное отношение к ней автора;
- 5 строка – ОДНО слово – синоним к первому. Обычно существительное, через которое человек выражает свои чувства, ассоциации. Связанные с данным понятие.

Пример 1:

Книга  
Мудрая, вечная  
Учит. Лечит. Ведет  
Всю жизнь сопровождает  
Радость.

Пример 2

Путешествие по карте  
Развивающее, познавательное  
Исследуем, узнаем, действуем  
Знакомиться с миром интересно  
Исследование.

## **1.7 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО «РЕКЕ ВРЕМЕНИ»**

Технология «путешествие по «реке времени» направлена на упорядочение временных отношений (представления об историческом времени – от прошлого к настоящему на примерах материальной цивилизации: история жилища, транспорта и т.д., а также собственной линии жизни ребенка, истории своей семьи).



Для исследовательской деятельности в направлении «Путешествие по карте» необходимы наглядно-графические заместители целостного «пространства мира» (например, контурная физическая карта полушарий).

**Алгоритм действий взрослого и детей в направлении «Путешествие по карте»**

/Н.М. Короткова/

- обсуждение и выбор пункта назначения, подходящего для путешествия вида транспорта;
- обозначение возможного маршрута путешествия;
- изучение растительного и животного мира, особенностей жизнедеятельности людей в данной местности;
- заполнение участка контурной физической карты полушарий линиями пройденных маршрутов, вырезками-метками (животных, растений, людей, занятых типичным трудом).

Проблема времени это не только личная проблема отдельного человека, но и научная проблема, которая стала предметом изучения философии, психологии, педагогики, искусствоведения. Философы изучают время как форму бытия материи, как один из предельно общих, фундаментальных феноменов, отражающих важные, существенные связи отношений действительности (Аристотель. В.Г. Библер. Г.Г. Гадамер. Г. Гегель, Г.В. Лейбниц, Н.И. Лобачевский, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, А. Эйнштейн и др.), они выделяют основные свойства времени, такие как: текучесть, необратимость, отсутствие наглядных форм, неповторяемость, длительность.

Исследователи отмечают, что время является наиболее сложной категорией для восприятия и понимания детьми дошкольного возраста. У детей наблюдается смешение временных рамок, и время существует лишь в понятии «сейчас».

Предметно-пространственная среда ДОУ не содержит произведений искусства, предметов, игрушек, пособий, представленных в виде моделей, знаков, символов, которые позволили бы ребенку обнаружить свое место в жизни, понять значимость времени в жизни человека, формировать знания о способах учета времени для установления взаимодействия людей друг с другом.

В процессе активной познавательной деятельности ребенок расширяет свои представления о мире, осваивает временные отношения посредством материализованных форм бытия человека. Познавая ценности материальной культуры в определенных временных рамках, ребенок научается соотносить память о прошлом и собственную индивидуальную память, приобретает знание о том, кто есть человек и каково его назначение на Земле, что представляет собой мир как множество связей, сущностей, вещей. Нам представляется, что, воспринимая предметы материальной культуры «сейчас», ребенок может познать прошедшее, настоящее и будущее время жизни человека.

Технология «путешествие по «реке времени» направлена на упорядочение временных отношений (представления об историческом времени – от прошлого

к настоящему на примерах материальной цивилизации: история жилища, транспорта и т.д., а также собственной линии жизни ребенка, истории своей семьи). Впервые эта технология предложена Н.А. Коротковой, как одна из форм познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. Путешествие по «реке времени» не преследует цели снабдить детей детальными историческими сведениями. Главное – создать в воображении ребенка целостные образы истории человечества через «метки»-символы материальной цивилизации.

Примерное содержательное наполнение данного контекста:

История семьи; Настоящее и прошлое человечества (историческое время) в «метках» материальной цивилизации: История жилища и бытоустройства; История огня (освещение и тепло); История сухопутного транспорта; История мореплавания и воздухоплавания; История письменности (книгопечатание); История коммуникации (почта); История профессий.

Данный культурно-смысловой контекст может быть широко использован в краеведческом образовании.

Описание этапов:

1. Актуализация культурно-смыслового контекста, наводящего детей на постановку вопросов, проблем, касающихся определенной темы
2. Обсуждение идей. Предположений детей и взрослого по поводу возникших вопросов, проблем
3. Предметно-символическая фиксация связей и отношений между обсуждаемыми предметами, явлениями
4. Предложение детям предметного материала, обеспечивающего продолжение исследования в свободной деятельности

Отправным моментом исследования могут быть как реальные события (Например, проходящие Олимпийские игры как повод для путешествия в историю спорта) или смоделированные (внесение старинной керосиновой лампы или перьевой ручки – путешествие в прошлое осветительных приборов, письменных принадлежностей)

Отталкиваясь от события, воспитатель ставит вопрос для исследования (Какие есть средства передвижения? Какими средствами передвижения пользовался человек, когда еще не изобрел колесо, мотор?) Каждый вопрос заставляет детей сравнивать, устанавливать возможные связи и отношения между ними. Педагог обсуждает вместе с детьми высказанные идеи, предположения, предлагает свою версию ответа. Обсуждение проходит в ситуации «круглого стола» вокруг ключевого предметного материала. На этом этапе педагог широко использует реальный предметный и иллюстративный материал. Реальных предметов должно быть несколько, чтобы каждый ребенок смог опробовать возможности исследуемого материала, прибора. Иллюстративный материал, предлагаемый для исследования (анализа-сравнения), представляет собой карточки разного размера, от довольно крупных до мелких (как в детском лото), которые рассматриваются всеми участниками, передаются из рук в руки. Только при такой работе с иллюстративным материалом возможно активное обсуждение, нахождение связей и зависимостей.

Следующий этап: фиксация «меток» времени на панно «река времени». Дети могут действовать как индивидуально, так и в подгруппах в зависимости от контекста и предложенного материала. Воспитатель переходит от одной группы к другой. На этом этапе каждый ребенок выбирает удобное место для работы. Подгруппы детей могут рассредоточиться, а затем вновь объединиться за «круглым столом» для сборки панно, окончательного обсуждения, сопоставления результатов исследования.

Панно «река времени» должно быть «открыто» для дополнения – в свободной самостоятельной деятельности детей, активизировать их собственные изыскания. Таблица должна иметь постоянное место на стене группового помещения, так, чтобы к ней легко было подойти (рассмотреть, поработать). При этом она должна быть мобильна: на очередном занятии надо иметь возможность снять ее со стены, расположить на полу, на большом столе для дальнейших «исследований»

Карта-панно, опредмечивающая метафору «река времени», символизирует линейное движение исторического времени: от прошлого к настоящему. Это длинный бумажный лист размером 50x160 см или 60x180 см), на котором полосой синего цвета (во всю длину) обозначена «река времени». Вдоль «реки времени» намечаются несколько «остановок», с нестрогими, интуитивно понятными детям названиями, например: «древность» - «старина» - «наше время» (в соответствии с условными этапами человеческой истории: древний мир первобытных людей, мир средневековья, современный мир). Воспитатель заранее наклеивает на панно небольшие иллюстрации-«метки» каждой остановки во времени.

В качестве отправного момента для всего цикла путешествий во времени и введения метафоры «река времени» можно использовать события, происходящие в повести – сказке Д.Биссета «Путешествие дядюшки Тик-Так». Воспитатель демонстрирует заготовленное панно с первоначальными «метками» остановок и предлагает попутешествовать в прошлое по «реке времени», задавшись вопросом: «Что бы мы там увидели?» Начать следует с самого доступного для дошкольника обсуждения: в каких жилищах мы живем сейчас и в каких обитали люди раньше в – «старину», и еще раньше – «в древности». Из множества небольших иллюстраций-вырезок взрослые и дети выбирают подходящие и наклеивают на соответствующих «остановках», дополняя первые лаконичные «метки». В следующих «путешествиях» можно перейти к истории быта, транспорта, профессий, письменности и т.д. Остановки на «реке времени» каждый раз заполняются соответствующим иллюстративным материалом. Где это возможно, рассказ воспитателя и обсуждение следует подкрепить не только иллюстрациями, но и реальными старинными вещами, которые можно исследовать, попробовать в действии.

Для путешествий по «реке времени» необходимо подобрать соответствующий иллюстративный материал. Это наборы картин по исторической тематике для анализа-сравнения и выстраивания временных рядов. Такие картины-иллюстрации (формат А4) используются многократно.

Также понадобятся аналогичные по тематике (но в большем количестве и разнообразии) одноразовые картинки-«метки» для наклеивания на панно (размер 6x8, 7x10 см)

| <b>Алгоритм проведения «Путешествий по «реке времени»</b> |  |
|---|--|
| <b>Этапы</b>  | <b>Последовательность деятельности</b>   |
| 1 этап  | Обсуждение реального или вымышленного события.   |
| 2 этап  | Постановка цели исследования (узнать...).  |
| 3 этап  | Анализ-сравнение, активное обсуждение демонстрационного иллюстративного или предметного материала. |
| 4 этап  | Работа в подгруппах: сортировка и закрепление мелких иллюстраций на панно «река времени».          |
| 5 этап  | Сборка общей таблицы, сопоставление результатов исследования.                                      |
| 6 этап  | Вывешивание таблицы на стене группового помещения.   |
| 7 этап  | Дополнение таблицы детьми в самостоятельной деятельности.  |

## ЛИТЕРАТУРА

1. Булышева Л. В. «Коллекция синквейнов».
2. Венгер В.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. - М., 1986.
3. Гатченко Т.Г., Тимофеева О.М., Загибалова И.В. «Краеведческое образование дошкольников: приобщение к истории и культуре Урала»// «Детский сад от А до Я» № 4, 2010 г.
4. Годовикова Д. Формирование познавательной активности // Дошкольное воспитание, 1986, № 1
5. Голицын В.Б. Познавательная активность дошкольников // Советская педагогика, 1991. № 3
6. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром: Учебное пособие.- Педагогическое общество России, : Москва, 2007.
7. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 208с.
8. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Е.Э. Кригер. – Барнаул, 2000.- С.32.
9. Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье – М.: 1961.
10. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под. ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. 2е.-издание, испр. и доп. – М.: Мозаика – Синтез, 2011.-336с.
11. Ребенок в детском саду // №1 2002 г., стр. 42 статья Н. А. Коротковой
12. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста/ Под ред. О.В. Дыбиной.- М.: ТЦ Сфера, 2009.-64 с.

13. Савенков А.И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. 2005. № 12. С. 3-11; 2006. № 1. С. 21-30.
14. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль, 2002.
15. Тимофеева Л.Л., Уман А.И. Комплексные развивающие занятия в подготовительной группе ДОУ. – М.: Педагогическое общество России, 2006.- 192 с.
16. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1971.- 234 с.

## II. ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

### *Игровая деятельность*

По определению, игра - *это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.*

В человеческой практике игровая деятельность выполняет функции:

- *развлекательную* (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- *коммуникативную* - великолепное средство для общения;
- *самореализации* служит средством для достижения желаний и реализации возможностей;
- *игротерапевтическую*: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- *диагностическую*: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; раскрываются скрытые таланты;
- функцию *коррекции*: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- *межнациональной коммуникации*: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- *социализации*: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития;
- *релаксационная функция* - снижает излишнее напряжение;
- *компенсаторная функция* - дает человеку то, что ему не хватает.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А.Шмакову):

- *свободная* развивающая *деятельность*, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- *творческий*, в значительной мере импровизационный, очень активный *характер* этой деятельности («поле творчества»);

*Р.Г.Хазанкина, К.В.Маховой и другие.*

- **эмоциональная приподнятость** деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);

- **наличие** прямых или косвенных **правил**, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

*В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.* Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В структуру игры как **процесса** входят:

а) роли, взятые на себя играющими;

б) игровые действия как средство реализации этих ролей;

в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;

г) реальные отношения между играющими;

д) сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Игру как **метод обучения**, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных образовательных учреждениях.

Игра - это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Это деятельность по ориентации в смыслах человеческой жизни, выносящая ребенка на «девятый вал» его развития.

Игра - форма организации детской жизни (Усова А.П.) - цементирует весь образовательный процесс детского сада, так как именно в игре ребенок «расправляет крылья» своих способностей и делает первый шаг к жизненному успеху.

Игра как специфически детская деятельность неоднородна. Каждый вид игры выполняет свою функцию в развитии ребенка. Наблюдаемое сегодня в теории и практике стирание грани между самостоятельными и обучающими играми недопустимо. Подчинение игры задачам обучения наносит значительный ущерб детям, приводит к исчезновению самостоятельных игр из жизни детского сада и снижает познавательную мотивацию, которая является основой формирования учебной деятельности.

В программе предложено радикальное и вместе с тем простое решение этой наболевшей проблемы: место игры в жизни ребенка, ее всестороннее развивающее значение определяются новой классификацией игр, в основе которой - представление о том, по чьей инициативе они возникают.

Выделяются три класса игр:

• **Игры, возникающие по инициативе детей** - самодеятельные игры (игра-экспериментирование и самодеятельные сюжетные игры - сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная). Этот класс игр представляется наиболее продуктивным для развития интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которое проявляется в постановке себе и другим играющим новых игровых задач; для возникновения новых мотивов и видов деятельности. Игры, возникающие по инициативе самих детей, наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности, значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребенка. Самодеятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самодеятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением со взрослым.

• **Игры, возникающие по инициативе взрослого**, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью. Эти игры могут быть и самостоятельными, но они никогда не являются самодеятельными, так как за самостоятельностью в них стоит выученность правил, а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи. Часть игр этого класса может быть отнесена к определенному виду тренинга. Воспитательное и развивающее значение подобных игр огромно. Они формируют культуру игры; служат в дошкольный период жизни естественной формой передачи детям знаний; способствуют усвоению социальных норм и правил; и, что особенно важно, являются наряду с другими видами деятельности основой самодеятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания. Включает игры обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные и др.) и досуговые, к которым следует отнести игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные, празднично-карнавальные, а также театральные постановочные игры (не игры в театр, а сам театр).

• **Игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса**, - народные игры, которые могут возникать как по инициативе взрослого, так и более старших детей. Это игры - традиционные, или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым.

Предметная среда народных игр так же традиционна, как они сами, и чаще представлена в музеях, а не на детских игровых площадках.

Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых психических способностей человека (сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и др.), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру. Этот пласт игр должен стать неотъемлемой составляющей организации жизни ребенка в современном детском саду, важнейшим источником усвоения общечеловеческих ценностей. Для обеспечения развивающего потенциала игр нужны не только разнообразные игрушки, особая творческая аура, создаваемая взрослыми, увлеченными работой с детьми, но и соответствующая предметно-пространственная среда.

Нужно особо отметить специфику ролевой игры. Игра - это **свободная** детская деятельность, а не организованное и управляемое детское развлечение. Взрослым, как правило, не хватает терпения и понимания того, что детям следует позволить играть так, как им самим нравится. Этим они мешают проявлению детского творчества. Игра не терпит авторитарности. «Управление» игрой возможно лишь как бы изнутри, когда воспитатель сам входит в воображаемый мир игры и ненавязчиво предлагает ребенку (игровыми же средствами!) новые повороты в развитии сюжета. Это значительно труднее, чем организовать обучающее занятие. Научить игре можно, лишь играя. Вместе с тем без помощи взрослого игра сама не возникает.

Взрослый дает ребенку нужные игрушки, именно он обозначает предметное действие как ролевое и условное; он помогает наладить детям взаимодействие и взаимоотношения в игре. (О.М. Дьяченко).

*Детская игра* - средство активного обогащения личности, поскольку представляет свободный выбор разнообразных общественно-значимых ролей и положений, обеспечивает ребенку деятельностью, развивающей его неограниченные возможности, таланты в наиболее целесообразном применении.

*Игра* - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается в самом процессе, а целью является получение удовлетворения играющим.

Игру можно понимать по-разному:

- игра - особый вид человеческой деятельности;
- игра - средство влияния на играющих (так как она специально организуется и имеет определенную цель);
- игра - особый набор правил, требующих своего исполнения;
- игра - особый способ условного присвоения мира;
- игра - как форма педагогической деятельности.

Организация качественной, полезной игры сложный и кропотливый процесс. Педагог должен мастерски владеть этим искусством (точно сформулировать правила, организовать пространство, выбрать подходящее время, определить сюжет игры, подобрать игровой реквизит и грамотно организовать начало и финал) При организации игры он должен выбрать в качестве основной цели одну- две функции, которые будут для него наиболее важными.

Понятие **«игровые педагогические технологии»** включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных *педагогических игр*.

В отличие от игр вообще *педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.*

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования детей к познавательной деятельности.



Реализация игровых приемов и ситуаций в разных формах непосредственно образовательной деятельности происходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи
- познавательная деятельность подчиняется правилам игры; учебно-наглядный материал используется в качестве ее средства, в познавательную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в образовательном процессе, сочетание элементов игры и обучения во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем направлениям развития детей дошкольного возраста.

#### **Деятельностно - игровой подход в образовательном процессе**

|           | <i>Направление развития ребенка</i>   | <i>Совместная и самостоятельная деятельность</i> | <i>Виды игр</i>   |
|-----------|---------------------------------------|--|---|
| <b>1.</b> | <b>Физическое развитие</b>            | <b>Физическая деятельность</b>                   | Подвижные игры, народные игры, игры-соревнования, элементы спортивных игр, игры – забавы. |
|           |                                       | <b>Художественно-речевая деятельность</b>        | Речевые (словесные) игры, пальчиковые игры.   |
| <b>2.</b> | <b>Познавательно-речевое развитие</b> | <b>Художественно-речевая деятельность</b>        | Речевые (словесные) игры, пальчиковые игры  |
|           |                                       | <b>Конструктивная деятельность</b>               | Игры с конструктором, строительные игры   |

|    |  |   |   |
|----|--|---|---|
|    |  | <b>Познавательно-исследовательская деятельность</b> | Математические, логические, сенсорные, настольно-печатные, игра-экспериментирование |
| 3. | <b>Социально-личностное развитие</b>       | <b>Художественно-речевая деятельность</b>           | Речевые (словесные) игры: коммуникативные игры, игры с правилами                    |
|    |  | <b>Познавательно-исследовательская деятельность</b> | Логические, сенсорные, настольно-печатные игры                                      |
|    | <b>Художественно-эстетическое развитие</b> | <b>Театрализованная деятельность</b>                | Творческие, режиссерские, театрализованные игры, игры-забавы, игры-импровизации     |
|    |  | <b>Музыкально-художественная деятельность</b>       | Музыкально-ритмические игры, игры-забавы, игра на музыкальных инструментах          |
|    |  | <b>Продуктивная деятельность</b>                    | Сенсорные игры, игры-эксперименты с красками  |

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

#### Классификация педагогических игр

##### *Спектр целевых ориентации*

- Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

- Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

- Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности.

- Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

##### *Концептуальные основы игровых технологий*

- Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.

- Игра - форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности (Д.Н.Узнадзе).
- Игра - пространство "внутренней социализации" ребенка, средство усвоения социальных установок (Л.С.Выготский).
- Игра - свобода личности в воображении, "иллюзорная реализация нереализуемых интересов" (А.Н.Леонтьев).
- Способность включаться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.
- Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми.
- В возрастной периодизации детей (Д.Б.Эльконин) особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие психические новообразования. Игра является ведущим видом деятельности для дошкольного возраста.

#### *Особенности игровых технологий*

Все следующие за дошкольным возрастными периодами со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст - учебная деятельность, средний - общественно полезная, старший школьный возраст - учебно-профессиональная деятельность) не вытесняют игру, а продолжают включать ее в процесс

#### *Игровые технологии в дошкольном периоде*

Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них.

У ребенка формируется воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребенку включаться в коллективную деятельность и общение.

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности ученья.

Одной из таких технологий является *педагогическая технология развивающих игр Б.П. Никитина*.

## **2.1 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР Б.П. НИКИТИНА**

Технология развивающих игр направлена на развитие творческих способностей детей дошкольного возраста и создает условия для опережающего развития способностей детей.

Данная педагогическая технология не является инновационной для практиков дошкольного образования, так как педагоги уже не первый год используют предложенные в ней развивающие игры в своей работе. Однако сегодня, в аспекте деятельностного подхода к образованию детей дошкольного возраста, возникла необходимость говорить об использовании развивающих игр в воспитательно-образовательном процессе детского сада, как о **технологии развивающих игр** - специальном построении деятельности педагога, когда все действия представлены в определенной последовательности и целостности, предполагается достижение определенного результата, ориентированного на развитие способностей и формирование интегративных качеств детей дошкольного возраста. Чтобы понять существенные черты данной технологии и обеспечить возможность ее воспроизведения, необходимо сделать детальное описание и анализ педагогической технологии развивающих игр по определенной структуре, в соответствии с принятой систематизацией (классификационной системой), предложенной Г.К. Селевко.

Характеризуя технологию развивающих игр, особо важным моментом мы считаем рассмотрение ее **целевых ориентаций**.

**Направление:** формирование у ребенка готовности к общественно-значимым и общественно-оцениваемым видам деятельности.

**Цель:** развитие воображения и символической функции сознания, позволяющей переносить свойства одних вещей на другие.

**Задачи:**

1. Ознакомить ребенка с различными способами получения и передачи информации.

2. Развивать творческие способности, воображение детей.

Немаловажным в понимании и функционировании данной технологии является описание ее концептуальной части: руководящих идей, гипотез, принципов.

**Концептуальной основой** педагогической технологии развивающих игр являются следующие идеи:

- Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации.

- Содержание детских игр развивается от игр, в которых основным содержанием является предметная деятельность, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношения между людьми (Д.Б. Эльконин).

- В возрастной периодизации детей (Д.Б. Эльконин) особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание. В каждой ведущей деятельности возникают и формируются соответствующие

психические преобразования. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Одним из важнейших компонентов структуры анализа любой технологии является **процессуальная характеристика** педагогической технологии, или описание особенностей методики, средств обучения, форм образовательного процесса в рамках данной технологии.

Так технология развивающих игр основана на построении, моделировании творческого процесса, создании микроклимата интенсифицирующего развитие творческой стороны интеллекта ребенка. Данный процесс осуществляется в ходе развивающих игр. Каждая игра представляет собой **набор задач**, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратиков. Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, чертежа, плоского рисунка, инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с **разными способами подачи информации**.

Таким образом, ребенка знакомят с разными способами передачи информации. Задачи располагаются в порядке возрастания сложности и имеют широкий **диапазон трудностей**: от доступных двух-трехлетнему малышу, до непосильных взрослому. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, то есть развивать свои интеллектуальные и творческие способности.

В данном процессе практически отсутствует обучение, в котором формируются исполнительские черты в ребенке. Содержание большинства игр не исчерпывается предлагаемыми заданиями, позволяет детям и взрослым составлять новые варианты заданий, новые варианты игр, то есть заниматься творческой деятельностью более высокого порядка. В этих играх один из основных принципов обучения, «от простого к сложному», объединяется с принципом творческой деятельности, «самостоятельно по способностям». Таким образом, ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Процесс организации развивающих игр обеспечивает решение нескольких проблем, связанных с развитием творческих способностей:

- 1) развивающие игры могут дать «пищу» для развития творческих способностей с самого раннего возраста;
- 2) их задания-ступеньки создают условия, опережающие развитие способностей;
- 3) поднимаясь каждый раз самостоятельно до самого «потолка», ребенок развивается более успешно;
- 4) развивающие игры могут быть разнообразны по своему содержанию, создают атмосферу свободного и радостного творчества;
- 5) не вторгаясь в игру ребенка, взрослый создает тем самым условия для развития детской самостоятельности.

В процессе реализации педагогической технологии развивающих игр ярко прослеживается **принцип активности ребенка в деятельности**, характеризующийся высоким уровнем мотивации. Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность детей. Технология развивающих игр не является исключением.

Рассмотрим мотивационную характеристику технологии и основные этапы ее реализации, представленные в таблице 2.

### ***Мотивационная характеристика технологии***

- Постоянно обеспечивается игровая привлекательность игр: игры должны быть на виду у ребенка, но не должны перейти в число очень доступных и привычных.
- Обеспечивается интерес и желание играть за счет создания ситуации некоторой (небольшой) недоступности игры.

| <b>Основные этапы технологии развивающих игр</b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Этап</b>                                      | <b>Деятельность детей</b>                    | <b>Деятельность педагога</b>  |
| <b>Предварительный</b>                           |  | Обеспечивает доступность игр для детей, их привлекательность.   |
| <b>Ориентационный</b>                            | Наблюдают.                                   | Предлагает вниманию ребенка игру.<br>Иницирует желание ребенка поиграть через наблюдение за игрой взрослого.  |
| <b>Содержательно – операционный</b>              | Рассматривают игры. Интересуются ими.        | Предлагает ребенку игры более легкие, не доходя до трудных (ориентируясь на возраст, уровень развития ребенка, его интерес).  |
| <b>Ценностно – волевой</b>                       | Осуществляют свободную игровую деятельность. | Обеспечивает сменяемость видов деятельности ребенка за счет использования разнообразных игр.<br>Обеспечивает эффект новизны, на основе уже известного (предлагает известные и новые игры).<br>Организует физическую разминку, двигательную активность в непринужденной обстановке.<br>Использует метод «ледокола» - каждый день начинает с уже освоенного, затем предлагает неизвестное более трудное.<br>Осуществляет образное «оживление» игровой ситуации. |

|                       |   |   |
|-----------------------|---|---|
| <b>Рефлексирующий</b> | Оценивают свои возможности в игре и осуществляют свободную игровую деятельность с играми все более и более высокой степени сложности. | Осуществляет позитивную оценку реально достигнутых успехов ребенка в сочетании с предвосхищающим настроением на новые действия. |
|-----------------------|---|---|

В ходе реализации педагогической технологии развивающих игр очень важна роль взрослого, причем она меняется на разных этапах освоения детьми новых игр. Приведем *методические советы*, которые помогут педагогу эффективно внедрить педагогическую технологию развивающих игр в свою работу:

- Ребенку не навязывается никакой определенной программы обучения. Он погружается в мир игры, в котором сам волен выбирать сферу деятельности. Ребенку предоставляется максимальная степень свободы.

- Ребенку не объясняется новая игра, он вовлекается в нее с помощью сказки, подражая взрослому, участвуя в коллективной игре.

- Организует предметную среду, оснащенную развивающими играми, взрослый привлекает внимание ребенка к играм посредством собственной игровой деятельности. Взрослым создается ситуация непринужденного общения по поводу заданий, предлагаемых в игре.

- Освоение новой игры, как правило, требует активного участия взрослого. В дальнейшем ребенок может заниматься самостоятельно. Взрослый выступает в роли «консультанта».

- Перед ребенком ставят задачи, которые постепенно усложняются.

- Любое достижение ребенка должно положительно оцениваться взрослым.

- Подсказка – распространенная форма «помощи», но она только вредит делу. Ребенку нельзя подсказывать (подсказка исключается полностью). Он должен иметь возможность думать самостоятельно.

- Нельзя делать за ребенка то, что он сам может сделать, думать за него, когда он сам может додуматься.

- Если ребенок не может справиться с заданием, значит, взрослый переоценил его способности. Нужно вернуться к легким, уже сделанным заданиям или временно оставить эту игру и начать игру через несколько дней с более легких заданий.

- Если ребенок достиг «потолка» своих возможностей или утратил интерес к игре, нужно на время ее отложить.

И в заключении мы хотим обратить внимание на *методы и приемы технологии развивающих игр*. Это – игровые, диалогические и методы обучения. *Игровые методы*: вхождение в воображаемую ситуацию, образное оживление игровой ситуации; принятие роли и выполнение действия в соответствии с принятой ролью; выполнение практических действий по получению необходимой информации. *Диалогические методы*: беседа,

«вопросы – ответы», формулировка выводов. **Методы обучения:** показ способа действия (после выполнения задания), проблемная ситуация, упражнение.

Развивающий потенциал игры заложен в самой ее природе. Реализация в условиях ДОО педагогической технологии развивающих игр будет способствовать развитию у детей дошкольного возраста воображения и творческих способностей, формирования у них символической функции сознания, которая помогает детям переносить свойства одних вещей на другие, и компетентностно-ориентированных умений, лежащих в основе готовности дошкольников к общественно-значимым и общественно-оцениваемым видам деятельности.

Программа игровой деятельности состоит из набора *развивающих игр*, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой *набор задач*, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т.д. и т.п. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с *разными способами передачи информации*.

Задачи имеют очень *широкий диапазон трудностей*: от доступных иногда двух-трех летнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости). Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку *идти вперед* и совершенствоваться *самостоятельно*, т.е. *развивать* свои *творческие способности*, в отличие от обучения, где все объясняется и где формируются, в основном, только исполнительские черты в ребенке.

**Решение задачи** предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, кирпичиков, деталей конструктора, т.е. **в виде** видимых и осязаемых *вещей*. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и **самому проверять точность выполнения задания**.

В развивающих играх - в этом и заключается их главная особенность - удалось **объединить** один из основных принципов обучения **от простого к сложному** с очень важным принципом творческой деятельности **самостоятельно по способностям**, когда ребенок может подняться **до «потолка»** своих возможностей. Этот союз позволил разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих способностей:



- развивающие игры могут дать «пишу» для развития творческих способностей с *самого раннего* возраста;
- их задания-ступеньки всегда создают условия, *опережающие* развитие способностей;
- поднимаясь каждый раз *самостоятельно до своего «потолка»*, ребенок развивается наиболее успешно;
- развивающие игры могут быть очень *разнообразны по своему содержанию* и, кроме того, как и любые игры, они не терпят *принуждения* и создают атмосферу *свободного* и радостного творчества.

Результативность развивающих игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

## **2.2 ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ»**

Авторы: В.В. Воскобович, Т.Г. Харько, Т.И. Балацкая

Современные требования к дошкольному образованию ориентируют педагогов на развивающее образование, диктуют необходимость использования новых технологий, при которых синтезировались бы элементы познавательного, игрового, поискового и учебного взаимодействия. Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие способных и одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач педагогики и психологии на современном этапе. Практика дошкольного образования показывает, что на успешность образования влияет не только содержание предлагаемого материала, но и форма его подачи, которая способна вызывать заинтересованность ребенка и его познавательную активность. Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» (авторы В.В. Воскобович, Т.Г. Харько, Т.И. Балацкая) отвечает современным требованиям образования детей и запросу деятельностного подхода.

**Целевыми ориентациями** технологии является формирование интеллектуально-игровой деятельности детей дошкольного возраста, направленной на решение проблемных и творческих задач, ее доминирующая **цель** - развитие интеллектуальных способностей дошкольников.

В основу технологии положена идея направленности интеллектуально-игровой деятельности дошкольников на результат, который достигается при решении проблемных и творческих задач.

Основная идея, заложенная в основу игр - *интерес - познание - творчество* - становится максимально действенной, так как игра обращается непосредственно к ребенку добрым, самобытным, веселым и грустным языком сказки, интриги, забавного персонажа или приглашения к приключениям.

Построенная по принципу полифункциональности и высокой вариативности, саморазвития и творчества, каждая игра позволяет ребенку задействовать психические процессы в зонах ближайшего развития, в рамках возрастной психофизиологии. (Лисина Е.А., старший преподаватель СПб ГУП.

### ***Принципы построения педагогического процесса***

■ ***Игра плюс сказка.*** Первым принципом технологии является игровое обучение детей дошкольного возраста. Особенность ее в том, что в этой игре реально выстраивается почти весь процесс обучения ребенка. «Сказочные лабиринты игры» - это форма взаимодействия взрослого и детей через реализацию определенного сюжета. При этом образовательные задачи включены в содержание игры. Дополнительную игровую мотивацию создают и методические сказки. В их сюжеты органично вплетается система вопросов, задач, упражнения, заданий. Очень удобно - взрослый читает сказку, ребенок ее слушает и по ходу сюжета отвечает на вопросы, решает задачи, выполняет задания.

■ ***Интеллект.*** Второй принцип технологии Воскобовича - построение такой детской игровой деятельности, в результате которой развиваются психические процессы внимания, памяти, воображения, мышления, речи. Постоянное и постепенное усложнение игр («по спирали») позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. В каждой игре ребенок всегда добивается какого-то "предметного" результата. Не случайно так много внимания уделяется развитию интеллекта у детей дошкольного возраста. В этом возрасте у них, как правило, развивают вербальный, то есть "приобретенный", интеллект. Мама читает ребенку книжки, рассматривает с ним энциклопедии, водит его в музеи. В результате он много знает, о многом слышал. Таких ребят школьные учителя называют "натасканными". Но нет гарантии, что такие дети будут в дальнейшем хорошо учиться. И невербальный, то есть "врожденный" интеллект, у них может быть развит плохо. Что такое врожденный интеллект? Это психические процессы внимания, способность к анализу, синтезу, сформированность причинно-следственных связей, мелкая моторика, память. Игры Воскобовича в первую очередь направлены на их развитие, и одним из концептуальных положений технологии "Сказочные лабиринты игры" является развитие именно невербального интеллекта у детей. Авторы технологии "Сказочные лабиринты игры" не являются сторонниками раннего форсированного развития детей. Весь материал является сензитивным, то есть наиболее благоприятным для восприятия детей дошкольного возраста, с учетом их психологических особенностей.

■ ***Творчество.*** Третий принцип "Сказочных лабиринтов игры" - раннее творческое развитие дошкольников. Игра создает условия для проявления творчества, стимулирует развитие творческих способностей ребенка. Взрослому остается лишь использовать эту естественную потребность для постепенного вовлечения ребят в более сложные формы игровой активности.

***Развивающая среда - Фиолетовый лес.*** По сути, это развивающая сенсомоторная зона. Ее делают из фанеры, ковролина, рисуют на стене, ткани. Ребенок действует здесь самостоятельно: играет, конструирует, тренируя те

умения, которые приобрел в совместной деятельности со взрослым. В Фиолетовом Лесу обязательно находятся сказочные персонажи - Незримка Всюсь, Ворон Метр, Малыш Гео, Лопушок и другие.

### ***Особенности игровой технологии технологии В.В. Воскобовича***

- *Широкий возрастной диапазон участников игр - от 2-3 лет до средней школы.* Построенная по принципу полифункциональности и высокой вариативности, саморазвития и творчества, каждая игра позволяет ребенку задействовать психические процессы в зонах ближайшего развития, в рамках возрастной психофизиологии.
- *Дидактическая мультимодульность.* Игры несут в себе способы обучения чтению, развитие математических навыков, конструирование, развитие творческих способностей.
- *Образность и универсальность.* Это самое главное, что отличает игры Воскобовича от других. Образность в описании и изображении сказочных героев, образы цифр и букв не только точно выверенный психологический прием зрительной ассоциации и эмоционального «якорения» объекта, но и особая технология мотивации деятельности. Построенные на возрастных мотивационных акцентах деятельности - интересе, образности, доступности, нестандартности, новизны восприятия, разнообразности - игры интригуют, мобилизуют внимание, интерес, и постепенно втягивают ребенка в процесс решения, «думания» над задачей.
- *Эмоциональная культура игры* яркой особенностью этих игр является легкость в отношении, искрометный юмор и ирония, которую ребенок воспринимает как язык равенства, поддержки, когда становится нелегко. Создавая модели словоформ, конструируя, играя, ребенок в таких играх развивает главные качества личности-творца - непохожесть, творческое мышление, дивергентность суждений и умение создавать и выбирать из многообразия вариантов.
- *Различные возможности использования.* Неоценима возможность этих игр в использовании их как в домашней, семейной игротке, так и в группах детского сада, школе, в индивидуальной и коррекционной практике. Структура игры имеет строго алгоритмированный характер и позволяет использовать ее в различных моделях образования. Это повод побыть немного в детстве своего ребенка, оторвав его от цепких пут "мамопапозаменителя" с квадратной головой - телевизора или компьютера. Это возможность индивидуальной работы и коррекции воспитателя и педагога в школе, это материал для организации урока или занятия в группе и классе.

*Приоритетность в выборе игр.* Опыт многих педагогов подчеркивает, что для побуждения ребенка к занятиям по «Развивающим Играм Воскобовича» достаточно организовать один раз объяснение правил и задач, а доступность и технологичность материала позволят ребенку каждый раз общаясь с игрой,

открывать для себя ее новые и новые грани. Начало игры может быть разным: ребенок «случайно» натывается на игру оставленную на видном месте и начинает спонтанно знакомиться. Неструктурированный образный материал стимулирует спонтанное творчество, и тут задача педагога, на волне интереса ребенка, использовать гибкость игровой системы (принцип радиарности: сбор имеющейся информации, творческий поиск ребенка, для развития и углубления знаний и расширения понятийности) для решения развивающих целей и задач игры и подготовки к дальнейшему развитию навыков и умений.

*Многофункциональность.* С помощью одной игры можно решать большое количество образовательных задач. Незаметно для себя малыш осваивает цифры и буквы; узнает и запоминает цвет, форму; тренирует мелкую моторику рук; совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение. Универсальность по отношению к образовательным программам Как показала практика, игры прекрасно вписываются в программы образовательных учреждений, например "Детство", "Развитие", "Радуга".

***Реализация технологии требует следующих принципов:***

- *принцип обучения* на высоком уровне трудности предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязей и систематизацию осваиваемых действий;

- *принцип пошаговости* предполагает организацию мыслительного процесса от частного к общему, т.е. движение (мысли) от конкретного (частного) к абстрактному;

- *принцип качественного различия стадий обучения* соотносит процесс обучения с разными этапами психического развития. Постоянное и постепенное усложнение игр («по спирали») позволяет поддерживать деятельность ребенка в зоне оптимальной трудности. Интенсивному развитию способствует и продуктивная деятельность, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Авторы технологии «Сказочные лабиринты игры» не являются сторонниками раннего форсированного развития детей. Весь материал технологии является сенситивным, то есть наиболее благоприятным психологическим особенностям развития детей дошкольного возраста, поэтому не провоцирует возникновение стрессовых состояний у детей и взрослых;

- *принцип наглядности* конкретизируется как принцип предметности: реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующей – воспроизводящей деятельности обучения;

- *принцип доступности* предполагает управление темпами и содержанием развития ребёнка посредством организации обучающего воздействия;

- *принцип продуктивности* подчеркивает прагматичность, обязательность ориентации на получение значимого для ребёнка, реального, завершенного результата;

- *принцип игрового обучения* предполагает, что обучение ребенка дошкольного возраста осуществляется в игровом взаимодействии взрослого и детей посредством реализации определенного сюжета (игры и сказки);

- принцип раннего творческого развития детей дошкольного возраста. Игра создает условия для проявления творчества, стимулирует развитие творческих способностей ребенка. Взрослому остается лишь использовать эту естественную потребность для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности.

Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей у детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» совершенствует память, воображение, внимание, восприятие, логическое и творческое мышление, речь. Внедрение технологии в педагогический процесс позволяет перейти от привычных занятий к игровой деятельности; осуществляет интеллектуально-творческое развитие детей, психологическую, специальную подготовку их к школе.

**Особенностями технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей** являются:

- *Связь образного восприятия (через образ и сказочный сюжет) с логическим (через символ и алгоритм решения).* Многие игры сопровождаются сказочным сюжетом, в который органично вплетены логические задания на сравнение, анализ, классификацию, обобщение, понимание математического содержания. Использование сказки немаловажно и для нравственного воспитания дошкольника, формирования у него волевых усилий, эмпатии. Ребенок становится действующим лицом событий, «проживает» сложные, таинственные и веселые сказочные приключения, преодолевает вместе с главным героем препятствия и приводит его к успеху. Все сказки имеют единое сказочное пространство (Фиолетовый Лес) и сквозных героев (Ворон Метр, Малыш Гео и другие).

- *Система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий к каждой игре.* Это дает возможность использовать одну игру для решения разных задач образовательной деятельности в течение длительного времени.

Данная технология - это использование авторских игр в системе их постоянного и постепенного усложнения («по спирали»). Поэтапное включение игр определяется возрастными особенностями ребенка.

**Алгоритм реализации технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста**

/по Воскобовичу В.В./

| <i>Этап</i>   | <i>Деятельность ребенка</i>   |
|---|---|
| Первый этап   | Дошкольник при помощи обследовательских действий знакомится с цветом (формой), усваивает некоторые представления  |
| Второй этап   | Ребенок с помощью образа запоминает понятия, символы.   |
| Третий этап   | Дошкольник знакомится с закономерностями, принципами взаимодействия (увеличение, сложение, трансформация), планирует свои действия. Постоянное усложнение игр позволяет поддерживать детскую деятельность в зоне оптимальной трудности. Таким образом, реализуется принцип потенциального развития ребенка. |
| <i>Последовательность усвоения определенного опыта</i>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- предварительное знакомство с действием, ориентировка, мотивация к деятельности;</li> <li>- материальное (материализованное) действие;</li> <li>- этап внешней речи, озвучивание действий, формулировка выводов;</li> <li>- этап внутренней речи, осмысление проблемы;</li> <li>- этап автоматизированного действия (навык).</li> </ul> |   |
| <i>Основные методы технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей детей</i>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Проблемно-поисковые методы:</i> проблемные вопросы, проблемные ситуации, эксперименты, игровые задачи.</li> <li>• <i>Творческие:</i> создание моделей словоформ, продолжение сказки.</li> </ul>   |   |

Как показывает опыт применения технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры», развивающие игры делают учение увлекательным, снимают проблемы мотивационного плана, порождают интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам. Использование развивающих игр в педагогическом процессе позволяет перестроить образовательную деятельность: перейти от привычных занятий с детьми к познавательной игровой деятельности, организованной взрослым (в прямой или опосредованной форме). Окрашенное положительными эмоциями общение со взрослыми в игре, выполнение интересных игровых заданий, яркое, красочное оформление игровых пособий делает пребывание ребенка в дошкольном учреждении радостным. Как правило, игры не оставляют равнодушными ни детей, ни взрослых и дают импульс к творческим проявлениям.

Особенности технологии таковы, что не надо перестраивать работу учреждения, ломать привычный уклад и выстраивать новый. Технология органично вплетается в уже привычный ритм жизни и образовательные задачи реализуемой программы. Единственные *трудности*, с которыми сталкивается педагог – это стереотипы собственного поведения. Игра не предполагает в отношениях «взрослый-ребенок» доминирования взрослого над ребенком; она диктует партнерские отношения.

В дошкольных учреждениях, работающих по технологии «Сказочные лабиринты игры», ребенок окружается непринужденной, веселой, не вызывающей негативных эмоций интеллектуально-творческой атмосферой.

*Психологические особенности* обучения по технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей детей связаны с возможностью создания такой атмосферы, которая позволяет обеспечить чувство внешней безопасности, когда ребенок знает, что его проявления не получат отрицательной оценки со стороны взрослых, а также чувство внутренней раскованности и свободы за счет поддержки взрослыми творческих начинаний ребенка.

### ***Способы реализации технологии***

Особенности «Сказочных лабиринтов игры» таковы, что не надо перестраивать работу учреждения или ломать привычный уклад жизни дома. Технология органично вплетается в уже существующие порядки. В отношениях «взрослый-ребенок» здесь не предполагается положение взрослого над ребенком, только партнерские отношения. Ребенок окружается непринужденной, веселой, интеллектуально-творческой атмосферой. Она сплетается из чувства внешней безопасности, когда малыш знает, что его проявления не получат отрицательной оценки взрослых, и ощущения внутренней раскованности за счет поддержки его творческих начинаний.

Дома можно и нужно создавать развивающую среду, и не обязательно в виде Фиолетового Леса. Можно ли играть в эти игры без авторских сказок? Конечно, можно. Взрослым просто нужно придумать свой способ привлечь внимание ребенка к игре.

### **Алгоритм проведения развивающих игр**

- В план каждого занятия включены задания на развитие тонкой моторики. Это могут быть как специальные игры и упражнения, так и различные виды творческой деятельности: лепка, аппликация, работа с конструктором, мозаиками, изготовление поделок из природных материалов.
- Воспитатель объясняет ребенку как выполнять творческое задание, и они вместе начинают работу. Заканчивает ее ребенок самостоятельно в свободное время - в этом и заключается его домашнее задание.
- Последующее занятие начинается с проверки и обсуждения домашней работы.

- Веселая переменка является активным отдыхом ребенка и предназначена для предупреждения перегрузки мозга малыша однотипным видом деятельности, вызывающим скуку и потерю интереса к занятию. Переменка включает упражнения на снятие психоэмоционального напряжения у ребенка, пантомиму, ритмопластику, дыхательную гимнастику.
- Все используемые для занятий игры и упражнения, помимо того что развивают необходимые способности и умения ребенка, стимулируют также его воображение, фантазию, творческое мышление.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Воскобович, В.В. Технология интенсивного интеллектуального развития детей дошкольного возраста 3-7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В.В. Воскобович, Т.Г. Харько, Т.И. Балацкая. - СПб. : НИИ «Гириконд», 2000.

### **2.3 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ “БЛОКИ ДЬЕНЕША”**

Одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка - развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое. На решение этой задачи должны быть направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, в частности, предметной математической подготовки.

В дошкольной дидактике применяются разнообразные развивающие материалы. Однако возможность формировать в комплексе все важные для умственного развития, и в частности математического, мыслительные умения на протяжении всего дошкольного обучения дана не во многих.

Одним из наиболее эффективных пособий являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем для ранней логической пропедевтики, и, прежде всего, для подготовки мышления детей к усвоению математики.

В методической и научно-популярной литературе этот материал можно встретить под разными названиями: "логические фигуры" (Фидлер М.), "логические кубики" (Копылов Г.), "логические блоки" (Столяр А.). Но в каждом из названий подчеркивается направленность на развитие логического мышления. В современной практике работы с детьми в детском саду находят место два вида логического дидактического материала: объемный и плоскостной. За каждым из этих видов закрепилось свое название. Объемный логический материал именуется логическими блоками, плоскостной - логическими фигурами.

Маленьких детей в большей мере привлекают логические блоки, так как они обеспечивают выполнение более разнообразных предметных действий.

Дидактический набор "Логические блоки" состоит из 48 объемных геометрических фигур, различающихся по форме, цвету, размеру и толщине. Таким образом, каждая фигура характеризуется четырьмя свойствами: цветом, формой, размером и толщиной. В наборе нет даже двух фигур, одинаковых по всем свойствам. Конкретные варианты свойств (красный, синий, желтый,



прямоугольный, круглый, треугольный, квадратный) и различия по величине и толщине фигур такие, которые дети легко распознают и называют.

В процессе разнообразных действий с логическими блоками (разбиение, выкладывание по определенным правилам, перестроение и др.) дети овладевают различными мыслительными умениями, важными как в плане предметной подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К их числу относятся умения анализа, абстрагирования, сравнения, классификации, обобщения, кодирования-декодирования, а также логические операции "не", "и", "или". В специально разработанных играх и упражнениях с блоками у малышей развиваются элементарные навыки алгоритмической культуры мышления, способность производить действия в уме. С помощью логических блоков дети тренируют внимание, память, восприятие.

Логические блоки представляют собой эталоны форм - геометрические фигуры (круг, квадрат, равносторонний треугольник, прямоугольник) и являются прекрасным средством ознакомления маленьких детей с формами предметов и геометрическими фигурами.

Комплект логических блоков дает возможность вести детей в их развитии от оперирования одним свойством предметов к оперированию двумя, тремя и четырьмя свойствами. В процессе различных действий с блоками дети сначала осваивают умения выявлять и абстрагировать в предметах одно свойство (цвет, форму, размер, толщину), сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по каждому из этих свойств. Затем они овладевают умениями анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать предметы сразу по двум свойствам (цвету и форме, форме и размеру, размеру и толщине и т. д.), несколько позже - по трем (цвету, форме и размеру; форме, размеру и толщине; цвету, размеру и толщине) и по четырем свойствам (цвету, форме, размеру и толщине). При этом в одном и том же упражнении легко можно менять степень сложности задания с учетом возможностей детей.

Для работы с детьми одной группы на протяжении всего дошкольного детства требуется один - два набора объемных логических блоков и 5-8 наборов плоских логических фигур.

В комплект блоков входят, как уже отмечалось, 48 фигур: 12 кругов - по 6 толстых и тонких, больших и маленьких кругов красного, синего, желтого цвета, а также 12 таких же квадратов, 12 прямоугольников, 12 треугольников. (В детских садах США используются наборы логических блоков из 60 штук. В эти наборы включены фигуры еще одной формы - шестиугольной).

Наряду с логическими блоками в работе применяются карточки (5x5 см.), на которых условно обозначены свойства блоков (цвет, форма, размер, толщина).

Использование карточек позволяет развивать у детей способность к замещению и моделированию свойств, умение кодировать и декодировать информацию о них. Эти способности и умения развиваются в процессе выполнения разнообразных предметно-игровых действий. Так, подбирая карточки, которые "рассказывают" о цвете, форме, величине или толщине

блоков, дети упражняются в замещении и кодировании свойств. В процессе поиска блоков со свойствами, указанными на карточках, дети овладевают умением декодировать информацию о них. Выкладывая карточки, которые "рассказывают" о всех свойствах блока, малыши создают его своеобразную модель.

Карточки-свойства помогают детям перейти от наглядно-образного к наглядно-схематическому мышлению, а карточки с отрицанием свойств становятся мостиком к словесно-логическому мышлению.

Для проведения некоторых игр и упражнений следует дополнительно приготовить вспомогательный материал - игрушки-персонажи, обручи, веревочки и пр.

В зависимости от возраста детей можно использовать не весь комплект, а какую-то его часть: сначала блоки, разные по форме и цвету, но одинаковые по размеру и толщине (12 штук), затем разные по форме, цвету и размеру, но одинаковые по толщине (24 штуки), и в конце - полный комплект фигур (48 штук). Это очень важно. Ведь чем разнообразнее материал, тем сложнее абстрагировать одни свойства от других, а значит, и сравнивать, и классифицировать, и обобщать.

С логическими блоками ребенок выполняет различные действия: выкладывает, меняет месйки, убирает, прячет, ищет, делит между "поссорившимися" игрушками и т.д., а по ходу действий рассуждает.

Поскольку логические блоки представляют собой эталоны форм - геометрических фигур (круг, квадрат, равносторонний треугольник, прямоугольник), они могут широко использоваться при ознакомлении детей, начиная с раннего возраста, с формами предметов и геометрическими фигурами при решении многих других развивающих задач.

В пособии Е.А. Носовой и Р.Л. Непомнящей "Логика и математика для дошкольников" представлены 4 группы постепенно усложняющихся игр и упражнений с логическими блоками:

- для развития умений выявлять и абстрагировать свойства
- для развития умений сравнивать предметы по их свойствам;
- для развития действий классификации и обобщения;
- для развития способности к логическим действиям и операциям.

Некоторые игры и упражнения направлены на развитие внимания и памяти. В отличие от вышеуказанных они не имеют строго определенного места в системе работы с детьми. Их всегда можно предложить ребенку, чтобы потренировать его память, внимание, восприятие.

Все игры и упражнения, за некоторым исключением, даны этом пособии в трех вариантах (I, II, III). Игры и упражнения первого варианта (I) развивают у малышей умения оперировать одним свойством (выявлять и абстрагировать одно свойство от других, сравнивать, классифицировать и обобщать предметы на его основе). С помощью игр и упражнений второго варианта (II) развиваются умения оперировать сразу двумя свойствами (выявлять и абстрагировать два свойства; сравнивать, классифицировать и обобщать предметы сразу по двум свойствам). Игры и упражнения третьего варианта (III) формируют умения

оперировать сразу тремя свойствами.

Все игры и упражнения, за исключением четвертой группы (логические), не адресуются конкретному возрасту. Ведь дети одного календарного возраста могут иметь различный психологический возраст. Кто-то из них чуть-чуть, а кто-то и значительно раньше других ровесников достигает следующей ступени в интеллектуальном развитии, однако каждый должен пройти все эти ступени. Поэтому, прежде чем начать работу с детьми, следует установить, на какой ступеньке интеллектуальной лестницы находится каждый малыш. Сделать это несложно.

Ориентируясь на примерный уровень развития ребенка, можно предложить ему одно-два упражнения (игры). Если он не справляется с заданием, предложить более простое (предыдущее) по сложности упражнение, и так до тех пор, пока ребенок не решит задачу. Самостоятельное и успешное решение и будет той ступенькой, от которой следует начать движение вперед.

Проверив таким образом каждого ребенка, можно получить достаточно ясную картину уровня мыслительных умений детей. А это даст возможность организовать занятия с учетом уровня развития каждого ребенка.

Если ребенок легко и безошибочно справляется с заданиями определенной ступени - это сигнал к тому, что ему следует предложить игры и упражнения следующей группы сложности. Однако переводить ребенка к последующим игровым упражнениям можно только в случае, если он "вырос" из предыдущих, т. е. когда они для него не составляют труда. Если же передержать детей на определенной ступени или преждевременно дать более сложные игры и упражнения, то интерес к занятиям исчезнет. Дети тянутся к мыслительным заданиям тогда, когда они для них трудноваты, но выполнимы.

Важно помнить, развивая мыслительные умения, что они, как и всякие другие умения, вырабатываются в процессе многократных упражнений. При этом количество этих упражнений для разных детей различно. Для того чтобы ребенок не потерял интерес к мыслительным заданиям, каждая игра и упражнение содержит несколько игровых и практических задач, которые можно предложить ребенку, например проложить дорожки между домиками Ниф-Нифа, Наф-Нафа и Нуф-Нуфа, смастерить новогоднюю гирлянду, построить мост через речку и т. д.

С этой же целью в каждом упражнении и игре даны несколько вариантов одной и той же по степени сложности мыслительной задачи. Например, построить дорожку так, чтобы рядом были одинаковые по цвету, но разные по форме блоки, или чтобы рядом были блоки одинаковой формы, но разного размера, или же чтобы рядом были фигуры разной толщины, но одинакового цвета.

В интеллектуальное путешествие по играм и упражнениям с логическими блоками ребенок может отправиться двумя маршрутами:

Для малышей 3-4 лет более удобен и эффективен маршрут А. Путь их будет долгим, так как они еще очень мало могут и умеют. Сначала они научатся оперировать одним, затем двумя свойствами. После этого научатся сравнивать, классифицировать и обобщать по ним предметы, кодировать и декодировать

информацию об одном, двух признаках объектов, освоят элементарные алгоритмические умения. В старшем дошкольном возрасте дети овладеют логическими операциями, смогут рассуждать, доказывать правильность или ошибочность решения задачи, научатся оперировать сразу тремя свойствами.

Если малыши впервые отправляются в такое путешествие в 5-6 лет, то им больше подойдет маршрут *Б*. Они уже многое знают и умеют. Большинство первых и часть вторых вариантов игр и упражнений для них не составят труда, а явятся лишь предстартовыми площадками для решения более сложных задач.

Однако и здесь не следует забывать об индивидуальных особенностях детей. Возможно, кому-то из четырехлеток разумнее будет идти маршрутом *Б*, а кое-кто из старших дошкольников с большей пользой для себя пройдет маршрутом *А*. При этом очень важно, чтобы ребенок приступал к более сложной игре или ее варианту только тогда, когда самостоятельно справляется с задачами в предшествующей игре или в упражнении.

Интеллектуальное путешествие будет более увлекательным и радостным для детей, если, во-первых, всегда помнить о том, что взрослый должен быть равноправным участником игр или упражнений, способным, как и ребенок, ошибаться, и во-вторых, если не спешить указывать детям на ошибки, а предоставлять им возможность исправлять их самим.

Прежде чем приступить к играм и упражнениям, предоставьте детям возможность самостоятельно познакомиться с логическими блоками. Пусть они используют их по своему усмотрению в разных видах деятельности. В процессе разнообразных манипуляций с блоками дети установят, что они имеют различную форму, цвет, размер, толщину. Заострять внимание детей на термине "блок" не имеет смысла. Ведь в восприятии ребенка блок прежде всего носитель формы, т.е. геометрическая фигура. Поэтому в общении с детьми целесообразнее пользоваться словом "фигура", хотя вполне допустимо и использование слова "блок".

В целях более эффективного ознакомления детей со свойствами логических блоков можно предложить им следующие задания:

- найди такие же фигуры, как эта, по цвету (по форме, по размеру, по толщине);
- найди не такие фигуры, как эта, по форме (по размеру, по толщине, по цвету);
- найди синие фигуры (треугольные, красные, квадратные, большие, желтые, тонкие, толстые, маленькие, круглые, прямоугольные);
- назови, какая эта фигура по цвету (по форме, по размеру, по толщине).

После такого самостоятельного знакомства с блоками можно перейти к играм и упражнениям.

Игры и упражнения с логическими блоками можно предлагать детям на занятиях и в свободные часы, как в детском саду, так и дома. Если дополнить их другими развивающими играми и игровыми заданиями, "насытить" новыми игровыми задачами, действиями, сюжетами, ролями и пр., то этим можно помочь детям преодолеть интеллектуальные трудности.

## 2.4 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ “ПАЛОЧКИ КЮИЗЕНЕРА”

Педагогам дошкольных образовательных учреждений широко известен дидактический материал, разработанный бельгийским математиком Х. Кюизенером. Он предназначен для обучения математике и используется педагогами в работе с детьми, начиная с младших групп детского сада. Палочки Кюизенера называют еще цветными палочками, цветными числами, цветными линейками, счетными палочками.

Основные особенности этого дидактического материала - абстрактность, универсальность, высокая эффективность. Палочки Кюизенера в наибольшей мере отвечают монографическому методу обучения числу и счету.

Числовые фигуры, количественный состав числа из единиц и меньших чисел - эти неизменные атрибуты монографического метода, как, впрочем, и идея автодидактизма, оказались вполне созвучными современной дидактике детского сада. Палочки легко вписываются сейчас в систему подготовки детей к школе как одна из современных технологий обучения.

Эффективное применение палочек Кюизенера возможно в сочетании с другими пособиями, дидактическими материалами (например, с логическими блоками), а также и самостоятельно. Палочки, как и другие дидактические средства развития математических представлений у детей, являются одновременно орудиями профессионального труда педагога и инструментами учебно-познавательной деятельности ребенка. Велика их роль в реализации принципа наглядности, представлении сложных абстрактных математических понятий в доступной малышам форме, в овладении способами действий, необходимых для возникновения у детей элементарных математических представлений. Важны они для накопления чувственного опыта, постепенного перехода от материального к материализованному, от конкретного к абстрактному, для развития желания овладеть числом, счетом, измерением, простейшими вычислениями, решения образовательных, воспитательных, развивающих задач и т.д.

Палочки Кюизенера как дидактическое средство в полной мере соответствуют специфике и особенностям элементарных математических представлений, формируемых у дошкольников, а также их возрастным возможностям, уровню развития детского мышления, в основном наглядно-действенного и наглядно-образного. В мышлении ребенка отражается прежде всего то, что вначале совершается в практических действиях с конкретными предметами. Работа с палочками позволяет перевести практические, внешние действия во внутренний план, создать полное, отчетливое и в то же время достаточно обобщенное представление о понятии.

Возникновение представлений как результат практических действий детей с предметами, выполнение разнообразных практических (материальных и материализованных) операций, служащих основой для умственных действий, выработка навыков счета, измерения, вычислений создают предпосылки для общего умственного и математического развития детей.

С математической точки зрения палочки - это множество, на котором

легко обнаруживаются отношения эквивалентности и порядка. В этом множестве скрыты многочисленные математические ситуации. Цвет и величина, моделируя число, подводят детей к пониманию различных абстрактных понятий, возникающих в мышлении ребенка как результат его самостоятельной практической деятельности ("самостоятельного математического исследования").

Использование "чисел в цвете" позволяет развивать у дошкольников представление о числе на основе счета и измерения.

К выводу, что число появляется в результате счета и измерения, дети приходят на базе практической деятельности. Как известно, именно такое представление о числе является наиболее полноценным.

С помощью цветных палочек детей также легко подвести к осознанию соотношений "больше-меньше", "больше-меньше на...", познакомить с транзитивностью как свойством отношений, научить делить целое на части и измерять объекты, показать им некоторые простейшие виды функциональной зависимости, поупражнять их в запоминании числа из единиц и двух меньших чисел, помочь овладеть арифметическими действиями сложения, вычитания, умножения и деления, организовать работу по усвоению таких понятий, как "левее", "правее", "длиннее", "короче", "между", "каждый", "какой-нибудь", "быть одного и того же цвета", "быть не голубого цвета", "иметь одинаковую длину" и др. С помощью палочек Кюизенера можно еще в детском саду познакомить детей с арифметической прогрессией, своеобразной "цветной алгеброй", готовящей к изучению школьной алгебры.

Набор содержит 241 палочку; каждая палочка делается из дерева и представляет собой прямоугольный параллелепипед с поперечным сечением, равным 1 кв. см. В наборе содержатся палочки десяти цветов. Палочки различных цветов имеют разную длину - от 1 до 10 см. Каждая палочка - это число, выраженное цветом и величиной, то есть длиной в сантиметрах. Близкие друг другу по цвету палочки объединяются в одно "семейство", или класс.

Подбор палочек в одно "семейство" (класс) происходит не случайно, а связан с определенным соотношением их по величине. Например, в "семейство красных" входят числа, кратные двум, "семейство зеленых" состоит из чисел, кратных трем; числа, кратные пяти, обозначены оттенками желтого цвета. Кубик белого цвета ("семейство белых") целое число раз укладывается по длине любой палочки, а число 7 обозначено черным цветом, образуя отдельное "семейство".

Существуют разные варианты и модификации набора палочек. Они могут отличаться друг от друга цветовой гаммой. Но в каждом из наборов действует правило: палочки одинаковой длины окрашены в один и тот же цвет и, естественно, обозначают одно и то же число; чем больше длина палочки, тем больше значение того числа, которое оно выражает. Цвета, в которые окрашены палочки, зависят от числовых отношений, определяемых простыми числами первого десятка натурального ряда чисел.

В работе с дошкольниками может использоваться упрощенный вариант набора цветных палочек, содержащий 144 палочки; в нем белых палочек 36, а остальных - по 12 каждого цвета.

Палочки дают возможность выполнять упражнения и в горизонтальной и в вертикальной плоскости на одном и том же месте, например на столе, в то время как полоски размещаются или на столе (горизонтальная плоскость), или на фланелеграфе (вертикальная плоскость). С палочками и полосками можно "играть" и на полу.

Возможны разные варианты их сочетания: применение только полосок или только палочек, введение сначала полосок с последующей заменой их палочками и, наконец, чередование того и другого набора, предоставление возможности ребенку выбрать по желанию дидактическое средство, учитывая характер задания.

Набором палочек (полосок) обеспечивается каждый ребенок. Храниться набор может в целлофановом пакете, коробке или ящике с ячейками, в которые ребенок раскладывает палочки сам, ориентируясь на цвет и величину одновременно. Раскладывание палочек по ячейкам само по себе является полезным обучающим упражнением.

Упражняться с палочками дети могут индивидуально или по несколько человек, небольшими подгруппами. Возможна и фронтальная работа со всеми детьми, хотя такая форма работы не рекомендуется в качестве ведущей. Воспитатель предлагает детям упражнения в игровой форме. Это основной метод обучения, позволяющий наиболее эффективно использовать палочки. Занятия с палочками рекомендуется проводить систематически, индивидуальные упражнения чередовать с коллективными.

В играх с палочками, которые могут носить соревновательный характер, ребенку следует предоставлять возможность проявления самостоятельности в поиске решения или ответа на поставленный вопрос, учить выдвигать предположения и их проверять, осуществлять практические и мысленные пробы. Помощь ребенку лучше оказывать в косвенной форме, предлагая подумать еще раз, но по-другому, попробовать выполнить задание, одобряя правильные действия и суждения детей.

Лучше всего сближать во времени или одновременно давать упражнения на усвоение взаимосвязанных и противоположных понятий, действий, отношений.

Упражнения могут носить комплексный характер, позволяя решать одновременно несколько задач. Желательно в упражнении предусматривать перебор всех возможных вариантов решения задачи: составление "поездов" одинаковой длины из двух, трех, четырех и т.д. "вагонов", измерение одной и той же палочкой-меркой разных палочек, одинаковых палочек разными мерками-палочками, измерение простой и составной меркой (соответственно одной, а затем двумя такими же палочками) и т.д.

Подбор упражнений осуществляется с учетом возможностей детей, уровня их развития, интереса к решению интеллектуальных и практических задач. При отборе упражнений учитывается их взаимосвязь (наличие общих и постепенно усложняющихся элементов: способов действия, результатов) и сочетаемость с общей системой упражнений, проводимых с помощью других дидактических средств. Игровые элементы в упражнения вводятся в форме игровой мотивации

(построить лесенку для петушка, починить забор и так далее) для младших и средних детей и в виде соревнования (кто быстрее составит, сделает, положит, скажет) - для старших.

В процессе выполнения заданий используются инструкция (целостная для старших, расчлененная для младших), пояснения, разъяснения, указания, вопросы, словесные отчеты детей о выполнении задания, контроль, оценка.

Сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и сериация выступают не только как познавательные процессы, операции, умственные действия, но и как методические приемы, определяющие путь, по которому движется мысль ребенка при выполнении упражнений.

Достаточно эффективным оказывается использование палочек в индивидуально-коррекционной работе с детьми, отстающими в развитии. Палочки могут использоваться для выполнения диагностических заданий (отсюда и определение палочек как универсального дидактического материала). Сначала детей целесообразно познакомить с набором палочек, рассмотреть с ними, из чего он состоит. Можно предложить детям постройку или аппликацию из цветных палочек. В ходе свободного манипулирования и игры внимание ребенка надо обратить на то, что удобнее использовать палочки таким образом, чтобы они соприкасались со столом наибольшей поверхностью, в таком положении они наиболее устойчивы. Следует предложить складывать палочки в мешок или ящик (коробку) в определенной последовательности: сначала все белые, потом розовые, голубые, красные и т.д.

Примерные упражнения с палочками Кюизенера :

1. Выложи палочки на столе, перемешай их. Покажи по очереди красную, синюю, зеленую, желтую, коричневую, белую, черную, оранжевую, голубую, розовую палочки.

2. Возьми в правую руку столько палочек, сколько сможешь удержать, назови цвет каждой палочки.

3. Возьми в левую руку столько палочек, сколько сможешь удержать. Найди среди взятых палочек палочки одинакового цвета.

4. Возьми с закрытыми глазами из набора любую палочку, посмотри на нее и скажи, какого она цвета.

5. Перечисли цвета всех палочек на столе.

6. Покажи не красную палочку, не желтую и т.д.

7. Отбери палочки одинакового цвета и построй из них забор, дом для куклы, гараж и т.д.

8. Возьми синюю и красную палочки и сложи их концами друг к другу. Получился поезд. Составь поезд из белой и синей; красной, зеленой и синей; голубой, оранжевой и черной; коричневой, зеленой, белой и желтой палочек.

9. Возьми одну палочку в правую руку, а другую в левую. 'Какие они по длине? Приложи палочки друг к другу (наложи их друг на друга). Подровняй их с одной стороны. Какого цвета длинная (короткая) палочка? Или палочки одинаковы по длине?

10. Найди в наборе длинную и короткую палочки. Назови их цвета. Положи их друг на друга. Поставь рядом друг с другом. Проверь, правильно ли



ответил на вопрос.

Логические блоки Дьенеша и палочки Кюизенера широко применяются в детских садах Польши, Франции, Бельгии, США и других стран. Нашим отечественным педагогам они тоже знакомы, но в практической работе с детьми используются еще недостаточно. Причины этого - в недооценке развивающих возможностей этих дидактических материалов, а также в отсутствии соответствующей методической литературы.

Для развития способностей и интеллектуальных, физических, личностных качеств воспитанников нужна другая технология общения с ребенком, в чем-то в корне отличная от привычного всем показа, рассказа, объяснения, повторения, то есть обучения. Необходимо окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы самую разнообразную самостоятельную деятельность ребенка и исподволь формировали в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно формироваться, в том числе и интегративные качества (личностные, физические, интеллектуальные). Для создания такой развивающей среды необходимо внедрять в воспитательно-образовательный процесс ДОУ педагогические технологии, имеющие интерактивный характер, обеспечивающие самостоятельную деятельность ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Игра и труд. - М., 1973.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. -М., 1979.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М., 1987.
4. Баев И.М. Играем на уроках русского языка. - М., 1989.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. - М., 1988.
6. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. Книга для воспитателей детского сада / З.М. Богуславская, О.Е. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 97 с.
7. Газман О.С. и др. В школу - с игрой. - М., 1991.
8. Добринская Е.И., Соколов Э.В. Свободное время и развитие личности. - Л., 1983.
9. Журавлев А.П. Языковые игры на компьютере. - М., 1988.
10. Занько С.Ф. и др. Игра и ученье. - М., 1992.
11. Игры и упражнения по развитию умственных способностей детей дошкольного возраста. Книга для воспитателя детского сада / Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. - М., 1989. - 56 с.
12. Игры - обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрусинского. - М., 1994.
13. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. - М., 1990.
14. Кэрролл Л. Логическая игра. - М., 1991.
15. Макаренко А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта. Соч. т.V. - М., 1958.
16. Минкин Е.М. От игры к знаниям. - М., 1983.

17. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. Книга для воспитателей детского сада / З.А. Михайлова. – М. : Просвещение, 1985. - 65 с.
18. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б.П. Никитин. - М. : Педагогика, 1990. - 132 с.
19. Никитин, Б.П. Развивающие игры / Б.П. Никитин. – М. : Знание, 1994.- 129 с.
20. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. - М.: РПА, 1996.
21. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: из опыта работы / Под. ред. М.А. Васильевой. – М. : Просвещение, 1986. - 98 с.
22. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. - М.: Народное образование, 1996.
23. Спиваковский А.С. Игра - это серьезно. - М., 1981.
24. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. - М, 1981.
25. Хейзинга И. В тени завтрашнего дня. - М., 1992.
26. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3-х до 6 лет. Книга для воспитателей детского сада и родителей / Под ред. Е.Л. Агаевой, О.М. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. - 65 с.
27. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. - М., 1994.
28. Шмаков С.А. Культура - досуг - ребенок. - М., 1994.
29. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1979.
30. Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. - М., 1974.

## **2.5 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ТРЕНИНГА**

Дошкольное детство – период интенсивного личностного развития ребенка, период появления ряда психических новообразований, становления важных черт личности, это возраст формирования тех особенностей психики, которые определяют поведение ребенка, их отношение к окружающему миру и представляют собой фундамент личности. Именно эти особенности составляют норматив личностного развития дошкольника и лежат в основе стратегических задач, определяющих работу с детьми в дошкольном учреждении.

Проблема формирования и развития личности дошкольника заслуживает особого внимания, так как основы личности закладываются именно в этот период и именно этот период сенситивен для социальных воздействий. Следует помнить, что на формирование личности в большей степени оказывает влияние микросреда – непосредственное окружение ребенка (в первую очередь – родители, сверстники, воспитатели). При этом необходимо учитывать, что и на окружение в целом и на ребенка в частности оказывают влияние неблагоприятные факторы. Следствием их воздействия является ситуация так называемой социальной депривации, то есть лишение, ограничение или недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания, полноценного развития и социализации, приводящая к ухудшению здоровья человека: физическому, психическому,

социальному. Соответственно результатом практической психологической работы должен стать психологически здоровый ребенок.

В современном мире существует множество технологий, приемов и методов в работе с детьми дошкольного возраста по формированию психологического здоровья. Одной из самых актуальных и продуктивных является технология тренинга. В ее основу положена идея сохранения и формирования психологического здоровья детей в процессе группового взаимодействия. Естественно, для эффективной психологической поддержки детей необходимо использовать как групповые, так и индивидуальные формы работы в зависимости от выраженности нарушений психологического здоровья. Но так как в условиях дошкольного учреждения не всегда рациональна индивидуальная работа, основной упор необходимо делать на групповую работу с детьми, в которой учитывается специфика детей, имеющих выраженные нарушения психологического здоровья (агрессивность, тревожность, отрицательная самооценка, конфликтность, замкнутость). При этом нужно иметь в виду, что ведущим групповых занятий может быть не только психолог, но и воспитатель.

**Основной целью** технологии тренинга, является оказание психологической поддержки дошкольникам в процессе целенаправленного организованного группового взаимодействия.

Общая цель социально-психологического тренинга конкретизируется в **частных задачах:**

- 1) овладение определенными знаниями;
- 2) развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
- 3) диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям;
- 4) формирование социально-коммуникативной компетентности, развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими;
- 5) обучение рефлексивным умениям;
- 6) стимулирование потребности в саморазвитии.

**Основная гуманистическая идея** тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не подавлять ребенка, а помочь ему стать самим собой, приняв и полюбив себя, преодолеть барьеры в общении с окружающими.

В основе технологии лежит понятие «психологическое здоровье». Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Таким образом, с одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком (ребенком или взрослым) своих возрастных социальных и культурных ролей, с другой стороны, обеспечивает возможность непрерывного развития.

Психологическое здоровье можно описать как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты.

При этом *аксиологический компонент* содержательно представлен ценностями собственного Я человека и ценностями Я других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п.

*Инструментальный компонент* предполагает, что человек владеет рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Ему соответствует умение понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий, как своего поведения, так и поведения окружающих.

*Потребностно-мотивационный компонент* определяет наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития при этом он полностью принимает ответственность за свое развитие.

Анализируя вышесказанной, мы приходим к выводу, что технология тренинга с одной стороны, обеспечивает формирования психологического здоровья в соответствии с его трехкомпонентной структурой, с другой стороны обеспечивает формирование основных новообразований детей дошкольного возраста. Так групповые занятия дают возможность ребенку приобрести опыт, в специально созданной среде, обществе в миниатюре, отражающим в себе внешний мир, и перенести, полученные знания, умения и навыки в реальную жизнь. Второе потенциальное преимущество группы состоит в возможности получить обратную связь и поддержку от других ее членов. Присутствие сверстников создает у ребенка ощущение комфорта. У недостаточно уверенных в себе детей группы не возникает чувства, что на них оказывают давление. А когда они начинают проявлять себя, то чувствуют себя спокойнее, ощущая поддержку взрослого.

В-третьих, в рамках технологии тренинга можно быть не только участником, но и зрителем. Ребенок использует сверстника в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа («взгляд со стороны»). Это дает возможность идентифицировать, сопоставить себя с другими членами группы.

Вышеперечисленное достигается через соблюдение в работе с детьми ряда **принципов**, а именно:

- *принцип обеспечения всестороннего гармоничного развития личности ребенка;*

- *принцип доступности и учета возрастных особенностей;*

- *принцип систематичности и последовательности;*

- *принцип наглядности;*

- *игровой принцип;*

- *принцип обеспечения эмоционального благополучия.*

Таким образом, групповая психологическая поддержка является одной из оптимальных технологий формирования психологического здоровья ребенка, что в свою очередь определяет не только его включение в общественную жизнь, нахождение своей ниши, но и прогресс развития общества в целом.

В рамках *процессуальной характеристики технологии* необходимо выделить условия формирования психологического здоровья ребенка.

Во-первых, содействовать формированию активности ребенка, которая в первую очередь необходима для саморегуляции. Необходимо, чтобы в сензитивный период активность ребенка (двигательная, познавательная, коммуникативная и др.) реализовывалась в условиях общения и при соответствующих способах организации занятий и групповой работы. Неадекватная же организация жизненных структур блокирует активность, снижает ее уровень или придает ей другую направленность.

Во-вторых, одним из важнейших условий становления психологического здоровья детей является наличие опыта самостоятельного преодоления препятствий.

В-третьих, необходимо поддерживать развитие рефлексии, побуждать ребенка к пониманию себя, своих особенностей и возможностей, причин и последствий своего поведения.

В-четвертых, важно наличие ценностной среды в развитии ребенка, получение им возможности видеть вокруг себя идеалы, определенные ценностные устремления взрослых и определять собственные приоритеты.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических особенностей. Отметим некоторые из них.

Активность участников тренинга носит особый характер, поскольку они вовлекаются в проигрывание специальных упражнений для отработки определенных умений, развития особых личностных качеств и установок, влияющих на процесс общения с другими. При проведении тренинга акцент делается на создании атмосферы доверия и безопасности, и поэтому очень важно подчеркнуть, что не существует неправильного или ошибочного выполнения упражнений. Ребенок на тренинге принимает участие в играх добровольно, то есть имеет право отказаться от выполнения того или иного упражнения. Ведущий же старается организовать тренинг так, чтобы дети хотели в нем участвовать, он также побуждает участников (на доступном данному возрасту уровне) к рефлексии процессов, происходящих в группе.

Правила поведения на тренинге менее регламентированы, чем на занятии, в том числе снижен внешний контрольный. Предполагается, что участники тренинга сами контролируют свое поведение.

*Состав группы и продолжительность занятий* определяются, прежде всего, возрастом детей.

Дети 3-4 лет обычно могут заниматься не более 14-20 минут. Младшие дошкольники предпочитают подвижные игры. Необходимо помнить, что они легко перевозбуждаются, и не допускать этого.

Для детей 5-6 лет оптимальный размер группы – 6-7 человек, продолжительность занятия – 25-30 минут. Дети 5-6 лет уже способны к некоторому контролю своего поведения. Как правило, после нескольких занятий они могут описывать свои эмоциональные состояния, ненадолго включаются в обсуждение интересующих их вопросов.

*Оптимальная частота проведения занятий – 2 раза в неделю.* Групповые занятия включают в себя психогимнастические, коммуникативные, подвижные игры и упражнения, этюды, элементы арт-терапии, релаксационные методы, ритуал приветствия, направленный на создание атмосферы радости, благоприятного эмоционального фона, снятия страха и напряжения, и ритуал прощания, закрепляющий полученный ребенком на занятии эмоциональный опыт.

Характеристика деятельности детей и взрослых в ходе тренинговой работы включает в себя следующие компоненты, представленные в таблице 2.

| <b>Алгоритм (этапность) тренинговой работы</b>                     |   |  |
|--|---|--|
| <b>Компоненты тренинга</b>   | <b>Деятельность взрослых</b>  | <b>Деятельность детей</b>  |
| <b><i>Разминка</i></b>   | Создание положительного эмоционального фона.<br>Снятие эмоционального напряжения.<br>Сплочение группы.  | Ослабление степени напряжения и тревоги.<br>Установление контакта со сверстниками и взрослым.<br>Возникновение положительных эмоций. |
| <b><i>Основная часть</i></b>                                       | Коррекционно-развивающая работа в зависимости от проблемы детей.<br>Проведение игр и упражнений с учетом психодимических свойств личности.<br>Использование техник (арт-терапия, песочная терапия, кукло-терапия и др.).<br>Организация продуктивных видов деятельности.                  | Активное, добровольное участие.<br>Решение личностных проблем в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.                 |
| <b><i>Заключительная часть</i></b>                                 | Закрепление полученных навыков и знаний.<br>Снятие у детей эмоционального, мышечного и интеллектуального напряжения (релаксация).<br>Стимулирование детей к анализу процесса общения, осознанию и обсуждению своих чувств в процессе взаимодействия.<br>Обучение детей навыкам рефлексии. | Анализ процесса общения.<br>Оценка происходящего.<br>Саморефлексия.  |
| <b><i>Методы и приемы технологии групповой психологической</i></b> |   |  |

### *поддержки дошкольников*

- Ролевые методы, включающие в себя – ролевую гимнастику и психодраму.
- Психогимнастические игры
- Коммуникативные игры
- Терапевтические метафоры.
- Эмоционально-символические методы
- Релаксационные методы

Описание основных *методов и методических приемов*, основывающееся на классификации их по теоретическим основаниям, формам осуществления, решаемым задачам.

*Ролевые методы, включающие в себя – ролевую гимнастику и психодраму.* Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное ролевое развитие. Ролевые методы проведения занятий предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу, проигрывание ролей, противоположных обычным и т.д.

Ролевая гимнастика в свою очередь, в соответствии с возрастом детей может быть представлена в виде ролевых действий на начальном этапе и ролевых образов в старшем дошкольном возрасте. Для младших дошкольников важно научиться включать в ролевые действия голоса (помяукать как испуганный котенок), а так же пальчиковые игры. Для старших дошкольников чаще используются ролевые образы животных, сказочных персонажей, социальных и семейных ролей, неодушевленных предметов. Как правило, роль передается при помощи мимики и жестов, иногда озвучивается.

В основе психодрамы может быть разыгрывание расправы или победы над пугающим объектом. При этом используется смена ролей, с роли нападающего на роль жертвы, либо создается ситуация подвига и подключается эмоциональное сопереживание объектам нападения. Так же интересны и эффективны пальчиковые драматизации, разыгрываемые детьми только при помощи пальцев.

- *Психогимнастические игры*, направленные на принятие своего имени, принятие своих качеств характера, принятие своего прошлого, настоящего и будущего, принятие своих прав и обязанностей.

- *Коммуникативные игры*, которые можно разделить на три группы: 1) игры направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и давать другому вербальное и невербальное «поглаживание»; 2) игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения; 3) игры, обучающие умению сотрудничать.

- *Коммуникативные игры* Данные игры можно разделить на три группы, а именно: игры вербальные, невербальные и «мысленные картинки».

Вербальные игры представляют собой либо придумывание детьми окончания той или иной необычной ситуации, либо коллективное сочинение сказок или подбор различных ассоциаций к какому-либо слову. Невербальные

игры предполагают изображение детьми живого существа или неживого предмета. «Мысленные картинки» – это придумывание картинки на свободную или определенную тему в соответствии со звуковым (музыка) и/или кинестетическим (предмет) раздражителями. Затем автор картинки «оживляет» свое произведение, распределяя определенные роли героев и предметов среди детей.

- *Терапевтические метафоры.* Главная особенность саморазвития заключается в том, что личность берет на себя ответственность за свое развитие. Для этого необходимо, чтобы у человека присутствовало знание о своих ресурсах. Наиболее эффективным для освоения этого знания является использование терапевтических метафор, поскольку уже в самой структуре метафоры заложено обращение к ресурсам. Систематическая работа с детьми в данном ключе приведет к усвоению ими основной идеи – в сложной ситуации необходимо искать ресурсы внутри самого себя, тем самым, формируя «механизм самопомощи».

- *Эмоционально-символические методы,* включающие в себя две основные модификации: групповое обсуждение различных чувств и направленное рисование.

- *Релаксационные методы,* включающие упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации, дыхательные упражнения и упражнения, основанные на визуально-кинестетической технике. Метод нервно-мышечной релаксации предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления мышц. Из дыхательных техник используются глубокое дыхание и ритмичное с задержкой.

*Результативность и эффективность групповой работы с детьми можно выявить путем обследования перед началом и по окончании курса занятий.*

Для выявления результатов используется следующий инструментарий:

- оценка детей воспитателями, родителями (анкетирование, опросы);
- обследование детей психологом (изучение эмоционально-личностной сферы).

*Результативность групповой работы детьми может быть оценена по таким показателям как:*

- уровень тревожности детей;
- уровень эмоционального благополучия;
- уровень сформированности социально-коммуникативных навыков;
- уровень самооценки.

*Возможные изменения, в результате групповой работы с детьми:*

- осознание собственных эмоциональных состояний, умение дифференцировать эмоции окружающих, переводить эмоции в словесный план;
- сформированность у детей позитивного отношения к себе, уверенность в своих силах, повышение самооценки;
- снижение уровня тревожности, агрессивности, изживание страхов;
- овладение детьми простейшими навыками снятия психоэмоционального и мышечного напряжения.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Карелина, И.О. Эмоциональное развитие детей / И.О. Карелина. – Ярославль: Академия развития, 2006.
2. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер и коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997.
3. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, 2000.
4. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников д/у / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 1999.
5. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаева, И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004.

## III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Логическая структура учебного материала имеет в своей основе логику науки, но определяется еще совокупностью дидактических целей и требований, особенностями учебно-познавательного процесса.

Построение дидактической структуры учебного материала не может не учитывать требований одного из самых современных подходов к результатам обучения, согласно которому формирование системы знаний должно сопровождаться обеспечением их действенности, способности к применению, творческому использованию, умениями самостоятельно пополнить свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и общественной информации. В дидактической системе знаний ребенку должны предъявляться и использоваться не только сами знания, но и наиболее **эффективные общие методы овладения и применения знаний**, чтобы в дальнейшем дети могли самостоятельно составлять ориентировочную основу для усвоения нового материала в данной области знаний.

Оптимизация расположения частей учебного материала на основе интеграции, логики взаимосвязей, акцентов содержания составляет сущность **педагогических технологий обучения и развития детей дошкольного возраста**.

### 3.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение. Дошкольное учреждение как информационно-культурная и образовательная структура способна реализовать основные принципы устойчивого развития и стать действующей моделью по формированию основ экологической культуры дошкольников.

Ряд авторов утверждают, что система экологического образования является основным средством формирования экологической культуры подрастающего поколения, а саму экологическую культуру рассматривают в контексте нового способа соединения человека с природой, примирения с ней на основе более глубокого ее познания (Н.Ф. Мамедов, Н.С. Дежникова, Н.Ф. Винокурова и др.).

В связи с изменениями, происходящими сегодня в обществе, современное дошкольное образование ориентировано не на получение детьми огромного количества знаний, а на формирование у детей дошкольного возраста интегративных качеств: личностных, интеллектуальных, физических. Достижение системой дошкольного образования нового качественного результата является на сегодняшний день ее приоритетной задачей.

Интегративный подход к организации образовательного процесса ставит педагогов перед необходимостью осваивать и внедрять в свою работу новые педагогические технологии, методики, образовательные программы, отвечающие запросу современного образования.

В основу *технологии экологического образования детей дошкольного возраста* (положена мысль о том, что ребенок познает окружающий мир через различные специфические для каждого конкретного возраста виды деятельности, которые формируют психику ребенка).

Технология экологического образования детей дошкольного возраста направлена на комплексное решение *задач* экологического образования дошкольников через *экологизацию* различных видов детской деятельности и *экологизацию* развивающей предметной среды, а также на формирование интегративных качеств детей дошкольного возраста в процессе разнообразных видов деятельности дошкольников экологического содержания.

Под *экологизацией* деятельности дошкольника понимается обогащение ее содержания за счет экологического компонента. Для экологии как науки характерен высокий уровень интеграции: философии, науки, искусства, практической деятельности. На дошкольном уровне это проявляется в необходимости экологизации всей деятельности педагогического коллектива и экологизации различных видов деятельности ребенка.

**Целью** технологии экологического образования детей дошкольного возраста является реализация интегрированного подхода к экологическому образованию детей дошкольного возраста.

**Задачи**, решаемые в ходе реализации данной технологии, следующие:

1. Формирование у детей основы систематических знаний по экологии, способствующих ориентации в современном мире.

2. Интеграция различных видов деятельности детей на основе экологической деятельности как системообразующей.

3. Развитие у детей творческого подхода к решению конструктивных задач, самостоятельного продумывания и осуществления оригинальных замыслов.

4. Формирование у детей навыков поисково-познавательной деятельности экологической направленности, способности к преобразованию, активной позиции в познании.

**Концептуальную основу** технологии экологического образования детей дошкольного возраста составили следующие психолого-педагогические теории и положения:

- **Концепция целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности М.В. Крулехт** в которой убедительно доказывается, что интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребенка, его благополучие и социальный статус в группе сверстников связаны с осознанием позиции субъекта детской деятельности. Эта позиция проявляется в самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат.

Освоение ребенком позиции субъекта требует специальной педагогической технологии, которая бы позволила ребенку участвовать в разнообразной детской деятельности и способствовала формированию его ключевых компетентностей.

- **Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский)**, который опирается на представление о структуре целостной деятельности (потребности – мотивы – цели – условия – действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задач состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Данный подход предполагает описание поэтапной (пошаговой) структуры деятельности, графическую фиксацию полученных результатов. В ее основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин).

Деятельность – единственный способ саморазвития, самореализации, самораскрытия человека. Дошкольник стремится к активной деятельности, и чем она полнее и разнообразнее, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности.

- **Положения и методические подходы к деятельности экспериментирования Н.Н. Поддьякова**, согласно которым в качестве основного вида поисковой деятельности выделяется особая детская деятельность – экспериментирование. Н.Н. Поддьяков в своих исследованиях утверждает, что детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка, подчеркивая, что это - «истинно детская

деятельность». В ней ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий разными способами на окружающие его предметы и явления с целью их более полного познания и освоения. Н.Н. Поддьяков выделяет особый вид социального экспериментирования дошкольников в различных жизненных ситуациях, когда дети (осознанно и неосознанно) «опробуют» на взрослых или сверстниках различные формы своего поведения в поисках наиболее приемлемых его вариантов.

Основой деятельности экспериментирования является противоречие между сложившимися знаниями, умениями и навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок и новыми проблемными ситуациями, возникающими в процессе постановки цели эксперимента и ее достижениями, что способствует формированию навыков экспериментирования дошкольников.

**Принципами**, обеспечивающими эффективность реализации технологии экологического образования детей дошкольного возраста, являются:

*Принцип проблемности* предполагает создание педагогом проблемных ситуаций, в решение которых вовлекается ребенок. Проблемное обучение тесно связано с принципом системности, так как предполагает реализацию разработанной системы постепенно усложняющихся задач.

*Принцип системности* предполагает систему занятий, которая реализуется через комплекс различных деятельностей ребенка. Принцип системности реализуется через проблемный подход.

*Принцип наглядности* связан с наглядно-образным и наглядно-действенным мышлением ребенка дошкольного возраста и учитывается при организации различных видов деятельности ребенка в развивающей среде. Его использование предполагает, что для решения целей и задач педагог выбирает объекты, процессы, доступные для понимания и освоения ребенком определенного возраста, которые он может наблюдать непосредственно в своем окружении. В методическом плане принцип наглядности предполагает активное использование педагогом наглядного материала.

*Принцип научности* предполагает, что педагог в своей работе применяет только научно обоснованные методические приемы, соответствующие данному возрасту детей, учитывающие их психологические особенности.

*Принцип гуманистичности* проявляется, прежде всего, в выборе педагогами гуманистической модели образования, подразумевающей переход на новый тип отношений педагога и ребенка, когда они оба участвуют в образовательном процессе, при этом ребенку предоставляется как можно больше самостоятельности для выражения своих чувств, мыслей, самостоятельного познания окружающего мира путем экспериментирования. При таком подходе ребенок имеет право на ошибку, может высказывать любые точки зрения. С позиции воспитания применение данного принципа означает формирование человека с новыми ценностями, владеющего основами культуры потребления, заботящегося о своем здоровье и желающего вести здоровый образ жизни.

*Принцип целостности* отражает целостное восприятие окружающего мира ребенком и его единство с миром природы.

*Принцип последовательности* прослеживается в системе последовательного развертывания знаний от простого – к более сложному.

*Принцип деятельности предполагает построение системы занятий на деятельностной основе. В процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «ребенок – окружающая среда».*

*Принцип интеграции подразумевает, что при интегрированном подходе все педагоги дошкольного учреждения сотрудничают между собой на всех этапах работы с детьми.*

Технология экологического образования детей дошкольного возраста основана на **интеграции различных видов детской деятельности** (игровая, трудовая, поисковая, деятельность экспериментирования), включающих в себя экологический компонент. Сюжетно-ролевые игры предполагают наличие природоведческого, природоохранного или экологического содержания и существование определенных правил. Они помогают детям познакомиться с различными природными явлениями, процессами. Настольные дидактические игры предполагают использование природных объектов. В самостоятельные игры детей должно включаться экологическое содержание.

Экологизация поисковой деятельности может осуществляться через вовлечение детей в разнообразные ситуации экологического содержания. Такой подход имеет большое значение для формирования навыков экологически грамотного и безопасного поведения дошкольника.

Технология экологического образования детей дошкольного возраста отражает **проблемный подход** в обучении и воспитании. Проблемный подход берется за основу при разработке основных этапов технологии экологического образования детей дошкольного возраста.

| <b>Алгоритм реализации технологии экологического образования детей дошкольного возраста</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Этапы</b>  | <b>Деятельность педагога</b>   | <b>Деятельность детей</b>   |
| <b>Предварительный этап</b>   | Создание условий для внесения экологического компонента во все виды деятельности детей дошкольного возраста.<br>Мотивация детей к пониманию целостности, ценности и хрупкости окружающего мира природы.<br>Мотивация детей к познавательной и исследовательской деятельности экологической | Возникновение интереса к окружающему миру природы.<br>Осознание и осмысление актуальности и цели деятельности экологической направленности, проявление познавательного интереса |

|                        |                     |   |   |
|------------------------|---------------------|---|---|
|                        |                     | <p>направленности.<br/> Введение детей в проблемную ситуацию<br/> Создание условий для деятельности экологической направленности с учетом возрастных особенностей детей.</p>  |   |
| <b>Этап осмысления</b> | <b>Ознакомление</b> | <p>Мотивация детей к познавательной деятельности.<br/> Активизация внимания детей посредством включения их в познавательно-экологическую деятельность (формирование у детей элементарных ЗУН экологической направленности).<br/> Подведение итогов.<br/> Оценивание результатов.</p>  | <p>Возникновение интереса к познанию окружающего мира природы.<br/> Накопление информации.</p>  |
|                        | <b>Обобщение</b>    | <p>Обобщение накопленных ЗУН экологической направленности.<br/> Стимулирование активности детей в познавательно-экологической деятельности путем проблематизации учебного материала.<br/> Помощь в организации и реализации практической деятельности, по мере необходимости.<br/> Подведение итогов.<br/> Оценивание результатов.<br/> Стимулирование детей к самооценке своей деятельности.</p> | <p>Проявление познавательной, практической, творческой активности.<br/> Осуществление практической деятельности преобразующего характера: наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности.<br/> Оказание помощи другим детям по мере необходимости или совместное выполнение действий.<br/> Формулирование выводов.<br/> Самооценка своей деятельности.</p> |

|                               |  |  |   |
|-------------------------------|--|--|---|
|                               | <b>Систематизация</b>  | <p>Систематизация полученных ЗУН детей экологической направленности.</p> <p>Активизация познавательно-экологической деятельности детей путем включения их в самостоятельную теоретически-исследовательскую и практически-исследовательскую деятельность.</p> <p>Подведение итогов.</p> <p>Помощь в формулировании выводов.</p> <p>Оценивание результатов.</p> <p>Стимулирование детей к самоанализу и самооценке своей деятельности.</p> | <p>Участие в самостоятельной исследовательской и творческой деятельности.</p> <p>Анализ результатов.</p> <p>Самоанализ и самооценка своей деятельности.</p> <p>Самооценка приобретенного опыта.</p> |
| <b>Этап совершенствования</b> | <p>Составление индивидуальных программ совершенствования ЗУНов детей в познавательно-экологической деятельности.</p> | <p>Применение детьми ЗУНов экологической направленности, адекватных ключевым компетентностям, в повседневной жизни.</p>  |   |

Основной *мотивацией* учебной деятельности является *познавательный интерес*. Наличие у ребенка познавательного интереса, повышает эффективность процесса обучения и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями. Технология экологического образования детей дошкольного возраста предполагает формирование и стимулирование познавательного интереса дошкольников:

- через наличие эмоционального компонента;
- организацию воспитательно-образовательного процесса на принципах гуманизма и сотрудничества;
- обеспечение необходимой актуальной помощи ребенку со стороны взрослого, отсутствие прямого контроля и прямого дидактизма;
- организацию предметно-развивающей среды, наполненной экологическим содержанием.

Основными *методами* технологии экологического образования детей дошкольного возраста являются *поисковые методы*, а именно:

- метод поиска информации об объектах и явлениях;

- использование экспериментальной деятельности, логических цепочек, логических задач;
- использование схем, алгоритмов, экологических моделей;
- проблемные ситуации.

Технология экологического образования детей дошкольного возраста отвечает запросу современного образования, имеет интерактивный характер, обеспечивает самостоятельную деятельность ребенка, позволяет ребенку проявить творческий подход.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Иванов, Д.Л. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.Л. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколов.- М. : АПКИППРО, 2005.- 101 с.
2. Николаева, С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: методика работы с детьми подготовительной группы детского сада / С.Н. Николаева. - М., 1995.
3. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – М., 2001. – 432с.
4. Ясвин, В.А. История и психология формирования экологической культуры / В.А. Ясвин. – М., 1999.

### **3.2 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ТРИЗ (ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ)**

Поиск путей и средств формирования ключевых компетентностей у детей - актуальная проблема сегодняшнего дня для многих педагогов. Важной составляющей данного направления работы является выбор педагогической технологии, способствующей формированию ключевых компетентностей у дошкольников.

Одной из технологий, которые могут быть использованы педагогами в ходе формирования ключевых компетентностей детей дошкольного возраста, является *педагогическая технология, основанная на ТРИЗ (теории решения изобретательских задач)*. Данная технология развивает у детей системное мышление и творческое воображение, обеспечивает умение работать с любыми информационными потоками, систематизировать, классифицировать и преобразовывать объекты и явления окружающей действительности, решать проблемы.

**Целевые ориентации** педагогической технологии, основанной на ТРИЗ

**Направление** - становление основ творческой личности.

**Цель** - обучение способам творческой деятельности.

**Задачи:**

1. Научить детей классифицировать объекты окружающего мира по разным основаниям.



2. Способствовать освоению детьми приемами сужения поля поиска какого-либо объекта по выясненным признакам.

3. Способствовать освоению детьми типовыми приемами фантазирования для развития воображения и решения проблем.

4. Сформировать у детей понятие, что у любого объекта есть основное назначение и неиспользованные возможности (ресурсы), с помощью которых можно решать проблемы.

5. Сформировать у детей понятие, что у всех объектов материального мира есть имена признаков (они общие для всех) и у конкретных объектов есть конкретные значения этих имен признаков.

6. Сформировать у детей чувствительность к противоречиям, возникающим при предъявлении к объекту двух противоположных требований.

7. Научить детей решению творческих задач.

**Концептуальную основу** педагогической технологии, основанной на ТРИЗ, составляют следующие психолого-педагогические теории и положения:

- **Положение теории творчества Я.А. Пономарева:** творческие способности существуют параллельно и независимо от общих и специальных способностей.

- **Теоретические положения Н.Е. Вераксы** о развитии основ диалектического мышления дошкольников.

- **Теоретические положения ТРИЗ Г.С. Альтшуллера:**

- Теория ТРИЗ - катализатор творческого решения проблем.
- Творческими способностями наделен каждый (изобретать могут все).
- Творчеству, как любой деятельности, можно учиться.
- Необходимо включить доступные детям типы проблем, характерные для данной разных сфер науки или практики и научить применять алгоритмы при их решении.

- **Теоретические положения ОТМС Н.Н. Хоменко, Т.А. Сидорчук** о том, что в основе ТРИЗ - технологии лежат:

• Методики и технологии, позволяющие овладеть способами снятия психологической инерции (РТВ-развитие творческого воображения).

• Методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах разрешения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных жизненных задач (ОТСМ – общая теория сильного мышления).

• Воспитательная система, построенная на ТРТЛ (теории развития творческой личности).

• ОТСМ базируется на классической ТРИЗ, развивает и дополняет ее с целью разработки универсальных, не зависящих от конкретной области знаний, инструментов анализа и решений сложных комплексных проблем. В состав аппарата ОТСМ входят три блока: **аксиомы, модели, технологии.**

**Система аксиом** задает допущения и ограничения в процессе мышления. Выполняет функцию максимально общих инструментов решения проблем.

В ОТСМ разработаны две базовые *модели*. Первая модель «ЭЛЕМЕНТ-ИМЯ ПРИЗНАКА ЭЛЕМЕНТА - ЗНАЧЕНИЕ ЭТОГО ПРИЗНАКА». Вторая модель «МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ ВО ВРЕМЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ».

В ОТСМ и ТРИЗ используется комплекс четырех *технологий*: технология «Типовое решение», технология «Новая проблема», технология «Противоречие», технология «Поток проблем». Каждая из технологий предназначена для решения определенной задачи в процессе анализа проблемной ситуации и построения приемлемого решения.

На этапе дошкольного образования первая модель является базовой. Осваивая ее, ребенок учится представлять объекты через их признаки и значения этих признаков. В дальнейшем осваиваются более развернутые формы моделей.

- Основная характеристика творческих способностей по ТРИЗ - ОТСМ: способности познавать признаки объектов и способности преобразовывать признаки объектов.

Педагогическая технология, основанная на ТРИЗ, как и любая технология имеет свои этапы, для которых конкретно определена деятельность педагога и детей. От четкости следования этапов и целенаправленности деятельности детей и взрослых во многом зависит результат применения данной технологии. Условно в данной технологии можно выделить пять этапов.

| <b>Алгоритм педагогической технологии, основанной на ТРИЗ</b>           |   |   |
|---|---|---|
| <b>Этапы</b>  | <b>Деятельность педагога</b>  | <b>Деятельность детей</b>   |
| 1. Этап ознакомления с методом  | Мотивирует детей к деятельности. Показывает приемы и последовательность деятельности.   | Осознание детьми мотива деятельности. Включение детей в деятельность по освоению метода.  |
| 2. Этап организации системы игр и творческих заданий по освоению метода | Организует игры и творческие задания реалистического и фантастического плана. Организует обсуждение объекта и его свойств с реалистической и фантастической точек зрения. | Включение детей в игры и творческие задания. Включение детей в обсуждение объекта и его свойств с реалистической и фантастической точек зрения. |
| 3. Этап продуктивной деятельности                                       | Организует продуктивную деятельность детей: рисование, лепку, аппликацию, конструирование. Записывает сюжет рассказа, стихотворения, загадки с помощью схем, слов и т. п. | Продуктивная деятельность детей.  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| 4. Этап рефлексии                      | Стимулирует детей к самоанализу собственной деятельности, задает детям вопросы:<br>- Что мы сегодня делали?<br>- Как мы это делали?<br>- Зачем мы это делали?                 | Оценка детьми собственной деятельности.<br>Осознание детьми метода и возможности его использования. |
| 5. Этап оценки уровня творческих работ | Оценивает уровень оригинальности работы по критериям:<br>- новизна,<br>- убедительность,<br>- гуманность,<br>- художественная ценность (на доступном для дошкольника уровне). | Предоставление и презентация собственной творческой работы.   |

Особую роль в ходе реализации педагогической технологии, основанной на ТРИЗ, играют **методы, приемы, методики, модели, технологии, техники**, адаптированные для работы с детьми дошкольного возраста. Эти методы являются эффективными на этапе формирования ключевых компетентностей у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрим их подробнее.

Действенными методами формирования информационной компетентности детей дошкольного возраста являются **метод «Круги Луллия» (автор Р. Луллия)** и **метод «Морфологический анализ» (автор Ф. Цвикке)**. Их целью является *уточнение знаний детей о признаках объектов материального мира и развитие способности давать большое количество вариантов имен признаков какого-либо объекта.*

Раймондо Луллий в 14 веке создал приспособление, которое представляет собой несколько кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень по типу пирамиды. В верхней части стержня устанавливается стрелка. Все круги разделены на одинаковое количество секторов. Круги и стрелка подвижны. Количество кругов и секторов зависит от возраста детей, чем старше дети, тем больше секторов и кругов. Можно использовать круги Луллия статичные, где уже определены темы (животные, игрушки, сказочные герои и т.д.). А можно использовать заготовку, на которую выкладываются картинки или символы по определенной теме, картинки можно зафиксировать разными способами, например, липучкой или скотчем.

На основе кругов Луллия швейцарский астрофизик Ф. Цвикки в 30х годах двадцатого столетия создал метод под названием «морфологический анализ». Суть его та же самая, что и в кругах Луллия, но мыслительные операции осуществляются с помощью таблицы, где по вертикали и горизонтали выставляются какие – либо показатели. Во время игр с «волшебными кругами» или таблицей производится пересечение показателей 2-3 кругов или 2 координат таблицы с целью взаимодействия объектов и их признаков. Появляются разные комбинации объектов и признаков, которые является основой для аналитической деятельности и репродуктивной деятельности.

В результате овладения этими методами, ребенок учится самостоятельно придумывать задания как реального, так и фантастического плана, составлять рассказы о практической значимости объекта с реальными или необычными признаками и их значениями.

Для формирования у детей понятия «имя признака» используется *методика работы с именами признаков (авторы Н.Н. Хоменко, Т.А. Сидорчук)*. Ее целью является формирование у детей понятия, что у материального объекта есть имена признаков (они общие для всех) и у конкретного объекта есть конкретные значения этих имен признаков. Изменение имени признака объекта - основной инструмент решения творческой задачи.

В общей теории сильного мышления (ОТСМ) для решения проблемных ситуаций разработана *модель «Элемент – Имя признака – Значение признака»*. Изменение элемента (объекта) происходит в результате изменения значений признаков этого элемента. Действие модели можно понять на примере элемента – помидор, имя признака – цвет, со значением – зеленый. По мере созревания помидор меняет значение признака цвет - он краснеет, то есть из зеленого превращается в красный. Но, чтобы это произошло, необходимо сочетание ряда признаков (влажности, температуры, времени, питания). Если все эти признаки будут, то помидор созреет. При других признаках он может и сгнить (чрезмерная влажность), и замерзнуть (низкая температура), его могут и просто сорвать, т.е. одни признаки объекта зависят от других. Из этого следует, что изменение объекта зависит от изменения значений признаков этого объекта.

На практике через систему игр и творческих заданий дети знакомятся с именами признаков, учатся определять значение каждого признака в конкретном объекте окружающей действительности и преобразовывать объект, изменяя значение признака. Данная методика позволяет знакомить детей не только с традиционными для педагогики цветом, формой, величиной, но и другими, воспринимаемыми анализаторами, признаками. К таковым относятся: количество, части, изменения во времени, звук, запах, температура, вес (масса), влажность, рельеф, материал (вещество), структура (соотношение и расположение частей), место, ориентация в пространстве, действия (движение), вкус и сила. Кроме этого детей знакомят с именами признаков, которые не воспринимаются анализаторами, а осознаются на понятийном уровне. Это - ресурсность, природность – рукотворность, системность, причинно-следственная связь, противоречивость, идеальность, модельность (у любого объекта может быть модель или модели), функция (назначение).

В результате системной работы по ознакомлению с именами признаков и их значениями, дети приобретают умения решать проблемные задачи, изменяя значение признака, ориентироваться в окружающей действительности, делать выводы из полученной информации о том, что у всех объектов есть общее – набор имен признаков, и частное - значение этих имен.

Чтобы научиться находить первопричины различных проблем, необходимо уметь отслеживать линии развития систем, в которых каждый новый этап развития отрицает предыдущий. Надо понять, что любая система

проходит три основных стадии развития: рождение, развитие и старение. Но отмирание новой системы не является окончанием ее существования, а рождает новую. Это рождение, как и сам процесс эволюции можно прогнозировать. Для этого можно использовать **метод «Системный оператор» (автор Г.С. Альтишулер)**, целью которого является освоение детьми инструмента систематизации знаний, формирование чувствительности к системным взаимосвязям, обучение сравнению по признакам объектов.

Для освоения этого метода используется таблица - девятиэкранка. Экраны в ней расположены на трех горизонтальных линиях, верхняя из которых – надсистема объекта, средняя – его система, нижняя – подсистема. Первым шагом работы с системным оператором является работа с центральным окном, в нем обозначается объект и определяется его функция. Далее, на экране, расположенном под центральным окном, рассматриваются части выбранного объекта, которые позволяют ему выполнять функцию. В третьем окошке, расположенном над центральным окном, рассматривается окружение (надсистема) объекта. Четвертое окно, располагающееся слева от центрального, позволяет обозначить его прошлое. А в окне, расположенном справа, определяются перспективы развития данного объекта и его функций в будущем. Для того, чтобы лучше и успешнее воспринимать логику системного мышления с детьми можно использовать рифмовку М.С. Гафитулина:

Если мы рассмотрим что-то... (объект)  
Это что-то для чего-то... (функция объекта)  
Это что-то из чего-то... (подсистема объекта)  
Это что-то часть чего-то... (надсистема объекта)  
Чем-то было это что-то... (прошлое объекта)  
Что-то будет с этим что-то... (будущее объекта)  
Что-то ты сейчас возьми, на экранах рассмотри!

Освоив через разнообразные игры метод «Системный оператор», дети овладевают умением искать недостающие знания об объекте, получать информацию из различных источников для «заполнения окошек чудесного экрана», делать выводы и задавать вопросы на интересующую тему, устанавливать системные связи, выявлять проблему и стараться ее решить. У детей развивается умение оценивать необходимость новой информации для попыток самостоятельно систематизировать знания о новом объекте и поиска признаков, по которым можно провести сравнение.

Научить детей нетрадиционно мыслить, наделять объект нетипичными признаками, объяснять практическое назначение данного предмета с нетипичными признаками позволяет **«Метод фокальных объектов» (автор Чарльз Вайтинг)**. Основная идея метода – установление ассоциативных связей определенного объекта со случайными объектами или их признаками. Для этого выбираются наугад несколько объектов (2 – 4), у каждого из которых выявляются специфические признаки. Затем поодиночке признаки переносятся на рассматриваемый объект, находящийся как бы в фокусе внимания.

Например, вначале выделяются признаки у двух объектов.

Кефир

Радио

|           |             |
|-----------|-------------|
| Жидкий    | Сломанное   |
| Прокисший | Портативное |
| Фруктовый | Говорящее   |

Затем признаки переносятся на другой, как бы находящийся в фокусе, объект – цветок. После этого детям предлагается представить себе, как выглядит цветок: жидкий, прокисший, фруктовый, сломанный, портативный, говорящий. Далее поочередно обсуждается каждое сочетание: фокусный объект + признак одного из объектов, объяснение при этом должно быть аргументированным. В конце организуется продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, составление сказки), создание словесной модели, предполагающая изображение необходимого объекта. В результате подобной деятельности ребенок учится получать новую информацию из непривычных, необычных источников (случайного словосочетания). Он может оценивать необходимость полученной информации в своей деятельности. Рассуждая по поводу полученных словосочетаний, ребенок может делать выводы из полученной информации.

Расширить представления дошкольников о литературных источниках информации, научить их ориентироваться в тематике книг и структуре литературных произведений, а также оценивать социальные привычки литературных героев поможет педагогам **метод «Каталога»** (авторы Э. Кунце, В. Пропп). Главная **цель метода** - освоение детьми структуры и основных компонентов сказки, обучение умению составлять логически связанный текст, в котором добро побеждает зло. Данный метод хорош для снятия психологической инерции и стереотипов в придумывании сказочных героев, их действий и описания мест происходящего.

Суть этого метода заключается в том, что дети придумывают сказки или истории при помощи слов, выбранных из книги наугад. Сказка сочиняется при помощи алгоритма. Сначала объявляется процесс сочинения новой сказки из какого-либо текста и выбирается книга, она может быть незнакома детям.

Затем детям задаются вопросы, ответы на которые, они ищут, открыв книгу на любой странице. То слово, на которое указал палец и будет ответом на вопрос. Хорошо, если в конце занятия закрепляется последовательность вопросов и организуется продуктивная деятельность (рисование, лепка или зарисовка модели сказки). С возрастом детей вопросы усложняются за счет увеличения количества героев, действий, мест происходящих событий.

**Приемы работы с ресурсами объектов** (автор Т.А. Сидорчук) помогают снимать у детей стереотипы мышления, находить оригинальные решения в проблемных ситуациях. **Целью** их использования является *формирование у детей понятия, что у любого объекта есть основное назначение - функция и неиспользованные возможности - ресурсы, с помощью которых можно решать проблемы.*

Ресурсы можно классифицировать по разным признакам. Имеются энергетические и пространственные ресурсы, ресурсы времени, формы, размера, стоимости и др. Бывают и функциональные ресурсы. Любая вещь помимо своего прямого назначения имеет неиспользованные возможности. Анализируя ресурсы

объектов необходимо дать понять детям, что с помощью ресурсов можно решать проблемы. Работа строится последовательно:

- в начале произвольно выбирается базовый объект и определяется его основное назначение (функция);

- далее объясняется способ реализации функции данного объекта;

- после этого называются разнообразные действия и функции других объектов, и объясняется, каким образом данное действие или функцию может осуществить базовый объект для решения какой – либо проблемы;

- в конце обязательно проводится рефлексия, направленная на то, чтобы дошкольники осознали, что у любого объекта есть основное назначение и неиспользованные возможности, которые позволяют решать проблемы.

*Целью технологии работы с сюжетной картиной (авторы И. Мурашкова, Т. Сидорчук, А. Кузнецова) является обучение детей составлению описательных рассказов по картине и рассказов фантастического плана по мотивам изображенного на картине.*

Обучение строится в форме игр, сопровождающих каждый этап ознакомления с картиной:

- на первом этапе определяют состав картины, при этом определяются, называются и обозначаются условными знаками объекты картины;

- на втором этапе среди объектов выделяются пары, и между ними устанавливается и обосновывается связь;

- третий этап посвящается описанию объектов на основе возможного восприятия их разными органами чувств. Восприятию картины при этом помогает использование игрового приема «вхождения в картину»;

- на четвертом этапе составляются загадки и метафоры по объектам картины. Для составления загадки на картине выбирается объект и выбирается модель загадки. К объекту подбирается характеристика и идет его сравнение с другими объектами, далее происходит отбор наиболее точных сравнений, эти сравнения с помощью речевых оборотов: «как», «но не» связываются в единый текст загадки. Завершается эта деятельность выразительным чтением загадки. Для составления метафоры проводится выбор объекта на картине и выбор модели метафоры. С детьми проводится работа по подбору образных характеристик, отбору из них наиболее удачных сравнений и включение их в речевую фразу;

- пятый этап посвящается преобразованию объектов во времени. У выбранного объекта определяется настоящее время, обозначается прошлое, а, иногда, и будущее время. Составляется рассказ - фантазия о прошлом объекта;

- на шестом этапе описывается местонахождение объектов на картине. Объекты описываются с точки зрения расположения других объектов с позиции стороннего наблюдателя или в роли самого объекта;

- седьмой этап посвящен составлению рассказов с разных точек зрения. Выбирается один из объектов картины, определяется его эмоциональное состояние, настроение или черта характера. Ребенок входит в образ героя и описывает восприятие изображенного на картине с точки зрения выбранного объекта с заданной эмоциональной характеристикой. В заключение необходимо

разрешить проблемную ситуацию и изменить эмоциональное состояние объекта в сторону равновесия;

- на *восьмом этапе* происходит определение смысловой характеристики картины. Происходит подбор пословиц и поговорок на заданную тему, содержание картины рассматривается через призму одной из пословиц. Объясняются причины, почему этой пословицей можно назвать картину;

- *девятый этап* посвящается составлению рассказов-фантазий или сказок. Для этого приглашается один из Волшебников (типовых приемов фантазирования, см. ниже), который помогает преобразовывать объект в соответствии со своей возможностью. После этого составляется фантастический рассказ или сказка, придумывается название тексту;

- на *десятом этапе* возможно составление сказок морально-этического характера. Для этого определяется место, где будут происходить события. Выбирают 5-6 неодушевленных героев, наделяют их свойствами или эмоциональными характеристиками. После этого объявляется Случай – появляется необычный объект или природное явление. Происходит обсуждение, как каждый из героев будет реагировать на этот Случай. Выводится жизненное правило для каждого героя, составляется текст сказки, и к нему придумывается название;

- на *заключительном одиннадцатом этапе* возможно составление рифмованных текстов по мотивам содержания картины. При этом выбирается объект, определяются его свойства, место обитания и действия. По выбранному содержанию подбираются рифмующиеся между собой слова, создается рифмованный текст по алгоритму, придумывается название стишку, который затем выразительно читается.

В результате такой работы с сюжетными картинками, у детей происходит значительное совершенствование диалогической и монологической речи, формируется умение ориентироваться в источниках информации изобразительного характера, умение задавать вопросы на интересующую тему, оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Ребенку, чтобы принять необходимость самостоятельной работы с творческими задачами, важно увидеть каждый отдельный элемент окружающего мира в единой структуре и иерархии явлений и объектов. Ему необходимо использовать мыслительные операции, позволяющие выявлять необходимый материал из проблемного поля. Чтобы это произошло, необходимо освоить **технику сужения поля поиска решения проблемы**. Для этого хорошо подходит **метод сужения поля поиска (дихотомия: числовая, пространственная, классификационная)** (авторы: **Н.Н. Хоменко, Т.А. Сидорчук**). Цель его использования: *освоение детьми приемов сужения поля поиска какого-либо объекта по выясненным признакам*.

Этот метод предполагает отсечение неактуальной в данный момент информации для поиска необходимого объекта. Метод основан на выявлении признаков объекта и отсечении ненужных - в настоящее время. Главная техника работы с детьми – **игры «Да-Нет»**. При использовании данного метода



загадывается объект в числовом ряду, разных видах пространства или в какой-либо классификационной группе. Для его отгадывания детям задаются вопросы, сужающие поле поиска путем отсека большого количества неактуальной в данный момент информации. По правилам, дети должны задавать вопросы так, чтобы отсека большое количество информации, и строить вопросы так, чтобы на них можно было ответить только «да» или «нет». Играя в **числовую «Да - Нет»**, дети достаточно быстро осваивают порядковый счет, выделяют середину, различают большее и меньшее число. С помощью **пространственной «Да - Нет»** очень легко происходит освоение линейного, двухмерного и трехмерного пространства. **Классификационная «Да - Нет»** позволяет детям осваивать различные классификационные группы.

Тренинг на основе данного метода позволяет детям ориентироваться в источниках информации, выделяя имена признаков (цвет, материал, температуру и т.д.), они приобретают умение получать информацию используя различные анализаторы, а так же с помощью диалогов по выяснению имен признаков. Дети развивают умение задавать вопросы на уточнение значений имен признаков. Таким образом, метод позитивно влияет на формирование компетентностно-ориентированных умений у детей дошкольного возраста.

Важной составляющей технологии, основанной на ТРИЗ, является **метод синектики (автор У.Гордон)**. Цель его применения: *учить детей менять точку зрения на обычные объекты: видеть в незнакомом – знакомое, в привычном – чуждое.*

В основе метода лежат *четыре типа мыслительных операций:*

- 1) *личное уподобление* – эмпатия - отождествление себя с кем – либо в проблемной ситуации, умение сопереживать объекту;
- 2) *прямая аналогия* – поиск сходных процессов в других областях знаний;
- 3) *символическая аналогия* – использование метафор, поэтических образов, сравнений для характеристики объекта, либо процессов происходящих в нем;
- 4) *фантастическая аналогия* – представление объекта или процесса посредством игнорирования фундаментальных законов природы.

Сначала с детьми выбирают объект и обсуждают его с обычной точки зрения, потом предлагают «превратиться» в него в какой-либо (возможно проблемной) ситуации, почувствовать и высказать свои переживания по этому поводу. Затем, просят детей назвать, что еще может выполнять такую же функцию. Предлагается рассказать об объекте или процессах, происходящих в нем, сравнивая его с другими объектами - составляются сравнения, метафоры, загадки (например, четыре ноги, но не животное; есть спинка, но не человек). После этого дается возможность дошкольникам пофантазировать и придумать данный объект в будущем. Перед этим выявляются недостатки настоящего объекта. Дошкольники должны нарисовать объект, устраняя эти недостатки.

Овладевая данным методом, дети учатся нетрадиционно мыслить, решать задачи творческого характера, представлять себя в качестве кого-либо или чего-либо в проблемной ситуации, учатся сочувствовать другим, получать информацию из различных источников, делать выводы, задавать вопросы.

Учатся оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем и потреблением окружающей среды.

**Типовые приемы фантазирования (ТПФ)**, разработанные Г.С. Альтшуллером, способствуют активизации мыслительной деятельности людей, занимающихся изобретательством. Они **адаптированы** для дошкольников **Т.А. Сидорчук**. **Цель** применения ТПФ: *освоение детьми приемами преобразования признаков объектов для развития воображения и решения проблем.*

В детском саду детей знакомят с ТПФ, преобразованными в волшебников. Таких волшебников – шесть: волшебник «Увеличения - уменьшения», волшебник «Дробления - объединения», волшебник «Времени», волшебник «Оживления – окаменения», волшебник «Специал - универсал», волшебник «Наоборот».

При организации работы с волшебниками вначале выбирается объект, и выявляются его основные признаки. Потом происходит преобразование самого объекта или его признаков с помощью одного или нескольких приемов ТПФ - волшебников. Затем преобразованный объект с новыми свойствами используется для анализа проблем в сказках или при решении творческих задач. При использовании данных приемов дети приобретают умение получать информацию, путем мыслительного экспериментирования: они преобразуют объект и прогнозируют изменение его взаимоотношений с внешним миром. Дети учатся делать выводы из полученной информации о том, что жизненные и сказочные проблемы могут решаться, если у объекта произвести фантастические преобразования по какому-либо признаку.

Чтобы научиться решать разного рода проблемы, ребенок должен уметь находить противоположности в объектах и явлениях, стать чувствительным к противоречиям. Для этого в ТРИЗ существуют **приемы формирования чувствительности к противоречиям (авторы Н.Е. Веракса, Т.А. Сидорчук)**.

**Цель приемов:** *формирование чувствительности к противоречиям, возникающим при предъявлении к объекту двух противоположных требований, формирование понятия, что в любой проблеме надо найти объект и сформулировать к его признакам противоречие.*

Наш мир очень противоречив. В любом объекте и явлении есть и хорошие и плохие черты, и эту чувствительность у детей нужно формировать. В играх, основанных на данных приемах, выделяется объект рукотворного мира, и обозначаются его положительные и отрицательные свойства. У данного объекта выделяют какой-либо признак. Находят противоположные значения данного признака – противоречие. Например, объект по температуре должен быть и горячим и холодным. Далее обсуждается, какие проблемы можно решить (или уже решены) в связи с этим противоречием. Обязательно при проведении подобных игр организуется рефлексия, направленная на осознание того, что, предъявляя два противоречивых требования к одному признаку, мы выявляем противоречие. И, решая его, мы решаем проблему. У детей формируется умение делать выводы из полученной информации о том, что все объекты окружающего мира имеют противоречия и через их решение происходит решение проблем.

Итак, рассмотренные нами **методы, приемы, методики, модели, технологии, техники** технологии, основанной на ТРИЗ, построены таким образом, что ребенку все время приходится работать с информацией: анализировать, систематизировать, обобщать и применять имеющуюся в собственном опыте, отсекают неактуальную в данный момент информацию, получать ее из разных источников, порой даже неожиданных. Многие методы построены на необходимости задавать вопросы. Педагогическая технология, основанная на ТРИЗ, позволяет работать по алгоритму, осваивать модели разных явлений и применять их к различным жизненным ситуациям.

В результате дети учатся получать информацию из разных источников: из литературных произведений, телевидения, радио, рассказов людей о жизненных ситуациях, из наблюдений жизненных ситуаций.

На основе каждого **метода, приема, методики, модели, технологии или техники** разработана система игр и творческих заданий, которые мотивируют детей на познавательную деятельность.

Рассматривая **мотивационную характеристику педагогической технологии, основанной на ТРИЗ**, хотелось бы остановиться на положении о том, что **мотивация** как процесс, стимулирующий и поддерживающий поведенческую активность детей в познавательном процессе, может осуществляться педагогом посредством:

- побуждения детей быстро научиться придумывать фантастическое животное (растение, машину, платье и т.д.) с помощью волшебных кругов (Метод «Круги Луллия»);

- побуждения детей к знакомству с «чудесным экраном», который может рассказать очень многое об объекте и даже о его прошлом и будущем (Метод «Системный оператор»);

- предложения к детям научиться игре в которой на вопросы отвечают только «да» и «нет», но очень быстро отгадывают загаданный предмет (Метод сужения поля поиска);

- предложения к детям познакомиться с волшебниками, которые умеют делать разные превращения с предметами (ТПФ);

- предложения к детям сделать картину гостьей, которая много о себе расскажет (Технология работы с сюжетной картиной);

- предложения к детям посоревноваться: «Кто больше придумает дел для объекта, кроме его прямого назначения» (Приемы работы с ресурсами);

- предложения к детям быстро научиться сочинять сказку на любую тему с помощью любой книги (Метод «Каталога»);

- предложения к детям научиться придумывать необычные объекты с помощью записи слов (Метод фокальных объектов);

- побуждения детей превратиться на время в какой-либо объект и рассказать от его имени, что при этом он чувствует. (Метод синектики);

- предложения к детям научиться играть в игру «Теремок», где надо определять, чем похожи объекты (Методика работы с именами признаков);

- предложения к детям научиться играть в игру «Хорошо-плохо» и объяснять, почему в одном и том же объекте живет и плохое и хорошее (Приемы формирования чувствительности к противоречиям);

- побуждения детей разгадать тайну какого-либо реального или литературного героя (Метод анализа ситуации «Ситуативная «Да - Нет»»);

- предложения к детям научиться составлять красивые словосочетания по «подсказке» (Методика составления метафор);

- предложения к детям попробовать сочинять «складушки» и небольшие стихи (Технология обучения созданию рифмованных текстов).

**Педагогическая технология, основанная на ТРИЗ**, отвечает запросу современного образования, способствует формированию у детей умения выводить из конкретной ситуации жизненное правило, которым можно воспользоваться в аналогичных ситуациях, а так же использовать его в другом месте и времени; чувствительности к ситуациям; желания разобраться в причинно-следственных связях; умения оценивать социальные привычки, самостоятельно выводить жизненные правила и использовать их в будущей жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. - М., 1979.

2. Альтшуллер, Г.С. Крылья для Икара / Г.С. Альтшуллер, А.Б. Селюцкий. – Петрозаводск: Карелия, 1980.

3. Гуткович, И.Я. Программа по развитию творческого воображения (РТВ) и обучению диалектическому способу мышления с помощью элементов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) детей дошкольного возраста / И.Я. Гуткович, И.М. Костракова, Т.А. Сидорчук. – Ульяновск, 1994, - 65 с.

4. Жмырева, М.А. Система творческих заданий как средство обучения детей 4-6 лет работе с противоречием / М.А. Жмырева, Т.А. Сидорчук. – Ульяновск : Симбирская книга, 2001. - 64 с.

5. «Золотой ключик» творческого мышления: сборник методических материалов ДОУ № 277 г. Самары / Под ред. Т.А. Сидорчук. - Челябинск, 2000. - 84 с.

6. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: сборник научно – методических работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 138 с.

7. Лелюх, С.В. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – Ульяновск, 2003. - 240 с.

8. Мурашковска, И.Н. Картинки без запинки / И.Н. Мурашковска, Н.П. Валюмс. - Санкт-Петербург: ТРИЗ-ШАНС, 1995. - 39 с.

9. Нестеренко, А.А. Страна загадок / А.А. Нестеренко. - Ростов-на-Дону : изд-во РГУ, 1995. - 27 с.

10. Сидорчук, Т.А. К вопросу об использовании элементов ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста / Т.А. Сидорчук. - Ульяновск, 1991. - 52 с.

11. Сидорчук, Т.А. Методы развития воображения дошкольников / Т.А. Сидорчук, И.Я. Гуткович. - Ульяновск, 1995. – 44 с.

12. Сидорчук, Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине: пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Т.А. Сидорчук, А.Б. Кузнецова. – Челябинск : ИИЦ «ТРИЗ-инфо», 2000. - 74 с.

### **3.3 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Педагогическая технология формирования основ безопасной жизнедеятельности относится к социально-воспитательным технологиям – это группа социальных технологий, ориентированных на осуществление важнейшей функции общества – *подготовку* подрастающего поколения *к включению в общественную жизнь*, к нормальному функционированию в обществе.

Анализ содержания понятия «основы безопасной жизнедеятельности» (ОБЖ) позволяет говорить о его потенциальных возможностях в формировании интегративных качеств (личностных, интеллектуальных, физических) дошкольников.

ОБЖ рассматривается как область научных знаний, системно изучающая факторы перманентных опасностей, угрожающих жизни и здоровью граждан во всем многообразии форм их жизнедеятельности, закономерности проявления, способы, средства их предвидения и предупреждения, защиты жизни и здоровья в условиях созданных этими опасностями экстремальных и чрезвычайных ситуаций.

Содержание ОБЖ направлено на воспитание и формирование человека, не являющегося носителем или источником возникновения экстремальных и чрезвычайных ситуаций.

**Целевыми ориентациями** технологии являются:

**Направление:** стимулирование развития у детей дошкольного возраста самостоятельности и ответственности за свое поведение.

**Цель:** создание условий для формирования безопасного поведения детей 3-7 лет.

**Задачи:**

1. Формировать представления об основах безопасности жизнедеятельности у дошкольников.

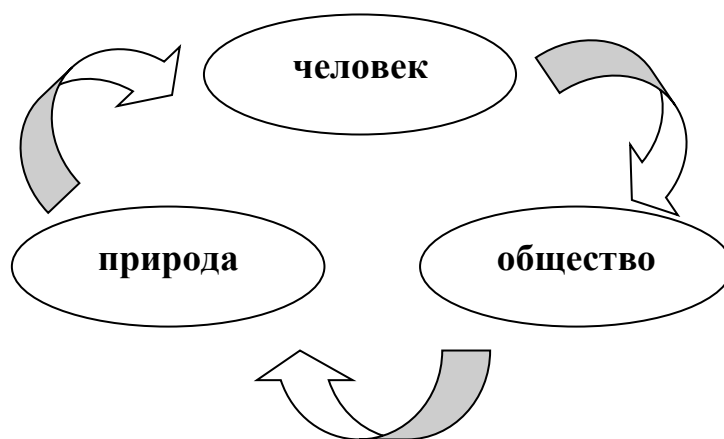
2. Способствовать формированию умение вести себя соответствующим образом в различных ситуациях.

3. Создавать условия для накопления познавательного опыта, как в совместной, так и в самостоятельной деятельности детей.

4. Обеспечивать формирование ключевых компетентностей дошкольников.

**Концептуальной основой** педагогической технологии формирования ОБЖ являются следующие руководящие идеи:

• Содержание ОБЖ базируется на «триаде» системы безопасности «Природа – Человек – Общество» (рис.1), где в формулу «Общество» введено не только понятие «Социума», но и результаты деятельности человека, т.е. техногенные аспекты и их воздействие на самого человека, и окружающую среду. При раскрытии содержания ОБЖ выявляются причины, порождающие нарушение гармонии взаимодействия составляющих системы «Природа – Человек – Общество», и определяются способы и направления противодействия этому процессу. Особое внимание уделяется формированию основ здорового образа жизни.



**Рис.1 «Триада» системы безопасности**

• Содержание ОБЖ предусматривает формирование гуманистических основ знаний и умений по сохранению здоровья и защите жизни в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, по оказанию само- и взаимопомощи в случае появления опасности. Оно предназначено для воспитания у детей сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности, умений распознавать и оценивать опасные и вредные факторы среды обитания человека и определять способы защиты от них.

• Основы безопасной жизнедеятельности – это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных, в том числе неожиданных ситуациях.

• Известно, что любая общепринятая норма становится действенным регулятором поведения человека только тогда, когда она осознанна и принята им. Поэтому наряду с традиционными формами обучения, особое внимание следует направлять на организацию таких видов деятельности, в которых дети, приобретая опыт жизненно необходимых норм поведения, могли бы применять их в реальной жизни, что и является компетентностью.

Раскрывая **методические особенности (процессуальная характеристика)** технологии, следует отметить, что ведущая роль в организации работы по формированию у дошкольников основ безопасной жизнедеятельности принадлежит воспитателю. Однако технологию реализуют и другие участники воспитательно-образовательного процесса – педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по ЛФК, воспитатель по

изобразительной деятельности, воспитатель по компьютерному обучению, а также родители, другие близкие ребенку люди, и, наконец, сам ребенок. Взрослые стимулируют познавательную активность детей, поддерживают интерес к темам, раскрытым на занятиях, актуализируют полученный опыт.

На занятиях по компьютерной грамотности, используя развивающие компьютерные игры, педагог развивает интеллектуальные качества (умение понимать и выполнять алгоритм действий, устанавливать причинно-следственные связи с помощью схем и рисунков), информационную компетентность, дети учатся ориентироваться в источниках информации, задавать вопросы на интересующую тему, оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой.

Основной целью занятий с педагогом-психологом («Я и общество») является научить детей решать конфликтные ситуации, осознанно воспринимать свои эмоции, чувства, переживания, а так же понимать эмоциональное состояние другого человека. Для ее реализации используются игры и упражнения, где дети моделируют ссору или спор, возникающие в процессе взаимодействия друг с другом. Подобные игры позволяют дошкольникам преодолевать негативные состояния, учиться устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать и разрешать конфликтные ситуации, анализировать конфликтную ситуацию и устранять ее через игру и позитивное поведение, что способствует формированию личностных качеств.

На музыкальных занятиях при постановке музыкальных развлечений дети, перевоплощаясь в образы героев, моделируют действия в опасных и экстремальных ситуациях.

На занятиях по изобразительной деятельности, создавая сюжетные картины или занимаясь народно-прикладным творчеством, у детей формируются интеллектуальные, личностные качества (организовать рабочее место, довести начатое дело до конца, использовать способы преобразования, планировать последовательность процесса).

На занятиях под руководством инструктора по физической культуре, на занятиях лечебной физкультурой и плаванием дети на практике осваивают роль физической культуры в жизни человека; осознают значимость хороших физических качеств в безопасной жизнедеятельности; учатся выбирать способы действий из усвоенных ранее, понимают необходимость той или иной информации для своей деятельности (например, при организации новой подвижной игры), соотносят свои желания, стремления с интересами других людей (личностные качества).

| <b>Алгоритм реализации технологии формирования основ безопасной жизнедеятельности</b> |                           |  |
|---|---------------------------|--|
| <b>Этапы реализации технологии</b>  | <b>Деятельность детей</b> | <b>Деятельность педагога</b>           |
| Подготовительный этап   | Принимают информацию.     | Формирует у детей через различные виды |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            |  | деятельности представления о необходимости ведения безопасного здорового образа жизни.         |
| Этап понимания и коррекции | Осознают необходимость сохранения здоровья, соблюдения безопасности.   | Корректирует поведение и деятельность детей, помогает в организации практической деятельности. |
| Практический этап          | Соблюдают правила безопасной жизнедеятельности в практической деятельности.  | Стимулирует проявление активности, самостоятельности.  |
| Заключительный этап        | В организации деятельности самостоятельно руководствуются полученными знаниями. Расширяют опыт безопасной жизнедеятельности. | Наблюдает, оценивает, корректирует, расширяет опыт детей.                                      |

Реализация технологии предполагает применение разнообразных **форм и методов работы с детьми**. Сочетание познавательных занятий с совместной образовательной деятельностью воспитателя и детей в режимных моментах, также с созданием условий для их самостоятельной деятельности позволяет успешно решать поставленные задачи.

### **Формы образовательной работы с детьми**

Игра,  
игровая технология математического развития  
ситуативный разговор,  
беседа,  
чтение,  
рассказ,  
интегративная деятельность,  
проблемная ситуация,  
проектная деятельность,  
создание коллекций,  
тематический досуг,  
игровая беседа с элементами движений,  
рассматривание,



утренняя гимнастика,  
контрольно-диагностическая деятельность,  
самостоятельные спортивные игры и упражнения,  
экспериментирование,  
физкультурное занятие,  
спортивные состязания,  
игровое упражнение,  
индивидуальная игра,  
праздник,  
ситуация морального выбора,  
экскурсия,  
коллективное обобщающее занятие (6-7 лет),  
совместные действия,  
поручения,  
дежурство,  
поручения и задания,  
просмотр и анализ мультфильмов, видеофильмов, телепередач, обсуждение,  
самостоятельная деятельность в книжном уголке и уголке театрализованной  
деятельности,  
викторина,  
инсценирование,  
сочинение загадок,  
использование различных видов театров,  
дидактическая игра,  
хороводная игра с пением,  
игра-драматизация,  
чтение наизусть,  
отгадывание загадок в условиях книжного уголка,  
показ настольного театра,  
разучивание стихотворений,  
словесная игра на прогулке,  
наблюдение на прогулке,  
конструирование,  
сюжетно-ролевая игра,  
игра-экспериментирование,  
исследовательская деятельность,  
развивающая игра.

## **Форма работы с детьми – БЕСЕДА**

Со времен Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци стоял вопрос о **применении бесед в дошкольном воспитании**. Беседа в первую очередь является методом уточнения и систематизации представлений детей, полученных ими в процессе повседневной жизни и на занятиях. Характер беседы требует от ребенка умения активно воспроизводить свои знания, сравнивать, рассуждать, делать выводы. Посредством бесед дети целенаправленно усваивают сведения о конкретных предметах и явлениях, учатся словом передавать признаки предметов, действия с предметами. Сосредоточивая внимание на характерных признаках явлений, педагог углубляет представления детей о том, что они воспринимали на прогулках, экскурсиях. Обозначение воспринятого словом, описание самими детьми предметов и явлений делает процесс приобретения знаний осмысленнее. Беседа также обогащает ребенка новыми знаниями или показывает знакомое в новом аспекте. Участвуя в беседе, ребенок учится концентрировать свое мнение на одном предмете, вспоминает то, что знает о нем, приучается логически мыслить. В беседе воспитатель учит ребенка четко выражать свои мысли, развивает умение слушать и понимать вопросы, правильно формулировать ответ на них - кратко или подробнее, в зависимости от характера вопроса, правильно задавать вопросы.

**Беседа как метод обучения** используется в основном в старших группах. Однако отдельные беседы (например, о труде взрослых в детском саду, о временах года) можно проводить в средней группе (со второй половины года). Содержанием беседы является программный материал по ознакомлению детей с окружающей действительностью: с предметами быта, труда, с бытом и трудом людей, явлениями природы, общественной жизнью, праздниками, с играми детей. Содержание беседы может составлять обсуждение прослушанных сказок, рассказов, стихов, рассмотренных картин, диафильмов, кинофильмов, теле передач и т.д. Содержание бесед должно быть педагогически ценным, способствовать осуществлению задач социализации детей и вместе с тем быть посильным, психологически близким ребенку-дошкольнику. Соблюдение последнего требования особенно необходимо для того, чтобы беседа проходила активно, возбуждала мысль ребенка, помогала удерживать ее внимание и оставила глубокий след в его сознании. Воспитатель должен глубоко продумывать содержание бесед, отбирать для обсуждения те факты и явления, которые подводят детей к обобщающим выводам и в то же время требуют дополнительных объяснений, сведений, чтобы дети полнее и глубже осмыслили материал наблюдений. Старший воспитатель детского сада должен помочь воспитателям спланировать проведение бесед в определенной последовательности, обеспечить связь их между собой. Следующие беседы должны быть сложнее предыдущих. В них должны появляться новые мыслительные задачи, повышаться требования к речи детей. Беседа достигает

своей цели только при четкой организации и продуманной методике ее проведения. Поэтому значительное место в успешном проведении беседы имеет предварительная подготовка к ней воспитателя и детей. Воспитатель, определив задачи и тему беседы, продумывает и подбирает ее содержание, структуру, определяет характер и формулирование основных вопросов. Кроме того, подбирает необходимые наглядные пособия, технические средства, продумывает, как учесть индивидуальные особенности детей и обеспечить дифференцированное руководство ими во время беседы. Готовность детей к беседе заключается в наличии у них соответствующих знаний о предмете или явлении, которые будут обсуждаться в беседе. Эти знания ребенок получает во время экскурсий, наблюдений, рассмотрения картин, просмотра мультфильмов, телепередач и т.п.

**Структура беседы зависит от темы, содержания, возраста детей.** В ней взаимосвязаны такие структурные элементы, как начало беседы, основная и заключительная части. Беседа должна начинаться с описания конкретных образов, эмоционально ярких воспоминаний детей об интересном случае. Необходимо сразу же оживить в памяти детей целостный образ, явление, активизировать эмоциональную сферу детей и тем самым вызвать у них желание участвовать в беседе.

Начать беседу можно по-разному - с упоминания, с рассказа, с рассмотрения картинки, игрушки, предмета, с загадывания загадки, чтения стихотворения, которые имеют прямое отношение к теме. В основной части беседы раскрывается ее конкретное содержание. Готовя беседу, воспитателю надо спланировать ее этапы, то есть выделить существенные компоненты того понятия, которое будет анализироваться с детьми. Детям последовательно ставятся вопросы, которые направляют их активность. По ходу беседы воспитатель дает объяснение, утверждает детские ответы, обобщает их, показывает наглядный материал и т.д. Беседа должна быть эмоциональной, живой, повышать активность детей. В зависимости от содержания беседы, в ней в различных сочетаниях используются такие приемы, как вопрос, объяснение, показ наглядного материала. В процессе беседы педагог иногда сообщает новые сведения, чтобы уточнить или углубить знания детей о тех предметах и явлениях, о которых идет речь. В беседе можно использовать различные приемы словарной работы - объяснение воспитателем значения отдельных слов, повторение слова хором вместе с воспитателем.

Успех и педагогическая результативность бесед во многом зависит от правильно поставленных перед детьми вопросов. Все вопросы можно разделить на две группы. К первой можно отнести те, которые требуют от детей простого ответа или описания предметов, явлений. Этот вопросы: что? кто? какой? куда? и др. Они ставятся в начале беседы или микротемы беседы для того, чтобы восстановить в памяти ребенка то, что он видел, переживал. Вторая группа вопросов требует от детей некоторых логических обобщений, умозаключений,

установления причинных связей, раскрытие содержания темы. (Для чего? Почему? Зачем? Чем похожи? Как узнать? и др.) Такие **вопросы поискового и проблемного характера должны играть ведущую роль в беседе**, особенно в старших группах. Они в основном задаются после того, как в памяти ребенка возобновились знания, образы, и на основе анализа она может прийти к выводу. Вопросы воспитателя должны раскрывать содержание темы и направлять мысль детей на правильный ответ. Поэтому их нужно формулировать четко, конкретно, коротко. Неконкретные вопросы часто приводят к неправильным, поверхностным ответам. В самом вопросе не должно быть непонятных детям слов. В каждом вопросе должна быть только одна мысль. При постановке вопросов необходимо четко представить себе, какие психические процессы при этом активизируются у детей - процессы памяти, мышления, воображения, а также, какие именно чувства вызываются. **Активизация всех психических процессов путем вопросов к детям** - важное условие проведения беседы. Следует также задавать такие вопросы, которые вызвали бы у детей разные образы - зрительные, слуховые и т.д. Слуховые и зрительные восприятия помогают детям точнее описать все, что характеризует явление, предмет.

Помимо основных вопросов воспитатель может использовать и вспомогательные - наводящие и подсказывающие. Наводящие вопросы занимают основное место среди вспомогательных, они помогают ребенку не только точнее усвоить содержание того, о чем спрашивают, но и наталкивают на правильный ответ, дают возможность самостоятельно справиться с ним. Значительно меньшее место должны занимать подсказывающие вопросы, содержащие в себе готовый ответ. Дети, отвечая на них, должны только утвердить или отвергнуть. Эти вопросы надо ставить только детям, которые не уверены в своих силах, медленно думают. Ответив на этот вопрос, ребенок смелее отвечать на следующие. Однако и относительно таких детей эти вопросы нельзя применять часто, потому что это приучает ребенка к ответам без размышления, тормозит его умственное развитие.

Важным показателем **активного участия детей в беседе** являются их вопросы. Надо учить детей задавать вопросы воспитателям и товарищам. Воспитатель должен быть внимательным к вопросам детей, которые возникают у них в процессе беседы: одобрить удачные вопросы, отметить наблюдательность, любознательность. Воспитатель может вызвать у детей желание задавать вопросы замечаниями («Неужели вам неинтересно знать, как делают эту игрушку?»), Предварительной установкой («Послушайте Сергея, а потом расспросите его подробнее, что он видел в городе»), указаниями («Спросите один у одного, что вам больше всего запомнилось из того, что мы видели на экскурсии и почему?»). В процессе беседы дети должны выразить свое отношение к предметам и явлениям, поделиться чувствами, переживаниями. Проводя беседу, воспитатель должен помнить, что она должна иметь характер организованного разговора, проходит свободно, не напряженно, в обычных, непринужденных условиях, и способствовать развитию живой, образной речи

детей.

Отвечая на вопрос, дети иногда уходят от темы беседы, потому что у них под влиянием слова легко и быстро восстанавливаются ассоциативно связанные впечатления. Воспитателю необходимо следить за ходом беседы, направлять ее, не давая отклоняться от темы, вести беседу живо, эмоционально. Ответы детей в беседе могут быть развернутыми и короткими. Воспитатель должен подводить детей к развернутым ответам, в которых ребенок осмысленно и понятно для слушателя передает свои суждения, пользуясь при этом различными синтаксическими структурами фраз. Побуждать детей к развернутым ответам можно, прежде всего, постановкой таких вопросов, на которые ребенок не может не дать развернутого ответа. Большое значение имеет также пример высказываний в беседе самого воспитателя. Воспитатель в ходе беседы спрашивает как можно больше детей, учитывая при этом индивидуальные особенности каждого. Застенчивых детей надо подбадривать, слишком оживленных-сдерживать. Недопустимо спрашивать одних и тех же детей. Если воспитатель долго разговаривает с одним ребенком, то остальные скучают, не участвуют в беседе. То же самое бывает, когда воспитатель во время беседы много говорит о том, что детям хорошо известно, или без всякой нужды повторяет все, что говорят дети.

**Активность в беседе** может проявляться в дополнениях и уточнениях, которые вносят дети в ответы товарищей. Воспитатель предлагает дополнить или уточнить ответ ребенка в тех случаях, когда он неточный или неполный. Это повышает внимание детей на занятии. Ответы детей надо внимательно выслушивать. Нельзя их прерывать, если в этом нет прямой необходимости. Нецелесообразно ценой долгих усилий «вытягивать» ответ, если ребенок не имеет необходимых знаний или не может преодолеть застенчивость. В таких случаях можно удовлетвориться коротким ответом.

Для уточнения представлений детей иногда **в беседе используется наглядный материал**: картина, игрушка, модель, предмет в натуре. Наглядный материал вызывает интерес, речевую активность. Высказывания детей в таких случаях непосредственно опираются на ощущения и восприятия. Мелкие предметы (цветы, семена, листья, предметные картинки) раздают всем детям. Наглядный материал воспитатель готовит заранее, продумывает размещение его во время беседы, методику объяснения. Его не надо представлять для преждевременного осмотра, чтобы не отвлекать внимание детей от занятия. Наглядный материал должен полностью соответствовать содержанию беседы. В беседу можно включить прослушивание пластинок, магнитофонных записей, литературных текстов-это повышает эмоциональность восприятия материала. Также **можно использовать игровые упражнения, загадки, чтение художественных произведений.**

В заключительной части беседы воспитатель предлагает детям прочитать

знакомый стихотворение, спеть песню, близкую по содержанию к теме беседы. Можно прочитать художественное повествование, провести дидактическую игру, прослушать магнитофонную запись. Так, беседу о транспорте можно закрепить дидактической игрой «На чем люди ездят?», беседу о празднике - чтением знакомых стихов об этом празднике. Одним из основных методов развития диалогической речи у детей дошкольного возраста на занятиях является беседа. Беседа - это организованная, целенаправленная разговор воспитателя с детьми по определенной теме, которая состоит из вопросов и ответов. **Беседа является эффективным словесным методом обучения**, при правильном сочетании с конкретными наблюдениями и деятельностью детей играет большую роль в образовательно-воспитательной работе с детьми. Разработанный Сократом и Платоном метод беседы применялся в обучении молодежи риторике и логике. Позднее этот метод был использован в школьном обучении.

**Беседы активизируют детскую речь**, способствуют развитию диалогической речи. Овладение навыками диалогической речи имеет важное значение для последующего обучения в школе. Воспитатель учит детей в ходе бесед правильно применять грамматические формы слов, четко произносить слова, правильно ставить ударения, обогащает и активизирует их словарь. В беседах есть возможность повторно воспроизвести то, что дети наблюдали ранее. Под влиянием бесед речь дошкольников становится точной, содержательной. В беседе активизируются нравственные и эстетические представления детей, сосредоточивается их внимание на ярких впечатлениях. Беседы, идейно направлены и богаты по содержанию, подводят детей к доступным для них суждениям, выводам. Ребенок на ярких примерах полнее осознает и эмоционально переживает свое отношение к окружающему. Опираясь на знания, ребенок обдумывает свое поведение, оценивает поступки. Беседа формирует у ребенка соответствующее отношение к фактам действительности, способствует воспитанию организованности и формированию определенных моральных качеств. В условиях детского сада беседа используется как важное средство коллективного общения детей.

**Беседа должна строиться на основе жизненного опыта и знаний детей.** Например, беседу на тему «О зиме» можно проводить только тогда, когда дети уже ознакомились с зимними явлениями природы, слушали соответствующие рассказы и стихи. Если планируется беседа по содержанию картины, литературного произведения, то дети должны иметь определенные знания для понимания этого материала, прослушать это литературное произведение, рассмотреть картину. Беседа является сложным методом обучения, ее ход зависит не только от подготовки самого воспитателя, но и от уровня развития детей, их знаний, от степени их активности и самостоятельности. Беседа требует от ребенка напряжения внимания, он должен все время следить за ходом беседы, не отвлекаться от темы, слушать своих товарищей, вспоминать, обобщать, быть готовым отвечать, в то же время сдерживать себя от выступления, когда не

спрашивают. Перед воспитателем стоит задача поддерживать в течение всего занятия активность детей, мобилизуя их внимание.

### **Беседа с детьми.**

Исходя из дидактических задач выделяют 3 вида бесед: предварительную, сопровождающую и итоговую.

Предварительная беседа используется воспитателем перед наблюдением, экскурсией. Цель такой беседы — уточнение опыта детей для того, чтобы установить связь предстоящего наблюдения с имеющимися знаниями.

Сопровождающая беседа используется воспитателем во время деятельности детей. Такая беседа направлена на пояснение какого-либо опыта детей, знакомство детей с новыми, ранее неизвестными названиями предметов или каких-либо действий детей.

Итоговая беседа направлена на систематизацию и обобщение полученных фактов, их конкретизацию, закрепление и уточнение.

Эти беседы по содержанию могут быть разного уровня: одни беседы проводятся после наблюдения за узким кругом наблюдаемых объектов (например, беседа о перелетных птицах, о зимовке зверей в лесу и др.), другие, затрагивающие более широкий круг явлений (например, беседы о сезонах), для систематизации знаний детей о явлениях неживой природы, о жизни растений, о животных, о труде людей.

Эффективность беседы зависит от предварительной подготовки детей.

Беседа — это итог проведенной с ними работы. Поэтому перед воспитателем стоит задача накопления у детей представлений через наблюдения, трудовую деятельность, игры, чтение природоведческой книги, рассказы. Беседовать можно только о том, о чем есть у ребят конкретные представления.

Воспитатель должен отчетливо представлять дидактическую цель беседы: какое содержание надо уточнить и конкретизировать, какие существенные связи для обобщения и систематизации следует выделить, к каким обобщениям и выводам необходимо подвести детей в итоге беседы.

Беседа начинается с анализа явлений, фактов, выделения их особенностей, признаков, существенных связей и зависимостей между явлениями. Такой анализ обеспечивает переход к обобщениям, приводит в систему разрозненные

факты.

В первой части беседы с целью подготовки детей к обобщению включаются также вопросы воспитателя к детям: «Какие птицы прилетают первыми? Как мы узнали грачей? Где мы их видели? Что делали грачи на поле? Чем питаются грачи?» Когда воспитатель с детьми выяснит все это, он спрашивает: «Почему грачи прилетают раньше других птиц?» (Аналогично и о других птицах — скворце, ласточке и др.) Во второй части беседы можно поставить вопрос, требующий обобщения: «Почему не все птицы прилетают одновременно?». Опора на опыт детей и логическая последовательность вопросов обеспечивают большую заинтересованность, активную мыслительную деятельность детей, понимание ими существенных связей и зависимостей. К вопросам воспитателя в беседе предъявляется ряд требований. Вопросы предлагаются всей группе, так как в них всегда заключена умственная задача, которая должна решаться всеми детьми. Они должны быть ясными по содержанию, точными, краткими. В каждом вопросе должна содержаться одна мысль. Нельзя ставить вопросы, требующие односложных ответов: «Да», «Нет». Такие вопросы не обеспечивают развития мышления, установления связей. Воспитатель во время беседы заботится о том, чтобы дети сами сформулировали выводы, обобщения, а не повторяли готовые.

Необходимо также использовать разнообразный наглядный материал, который поможет детям восстановить знания, выделить существенные признаки явлений: календари природы, погоды, гербарии, иллюстрации. Кроме того, полезны загадки, стихотворения, записи голосов птиц. Это вызовет у детей эмоциональное отношение к обсуждаемому материалу.

Беседа как метод ознакомления детей с природой используется при работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. При работе с детьми среднего возраста беседы в большей части направлены на припоминание явлений, в старшей и подготовительной к школе группах — на обобщение и систематизацию имеющихся знаний.