

Министерство образования и науки РФ  
Филиал ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет имени К. Д. Ушинского» в г. Рыбинске Ярославской области

**И. О. Карелина**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
КУРС ЛЕКЦИЙ**

Учебно-методическое пособие

Рыбинск

2012

Печатается по решению  
кафедры теории и методики  
профессионального образования  
филиала ЯГПУ в г. Рыбинске

**Рецензент:**

кандидат педагогических наук, доцент, Почетный работник среднего  
профессионального образования, директор филиала ЯГПУ в г. Рыбинске

**Н. Г. Смирнова**

**Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: курс лекций:** учебно-методическое пособие / сост. И. О. Карелина. – Рыбинск: филиал ЯГПУ, 2012. – 68с.

Учебно-методическое пособие ориентировано на студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» (профессионально-образовательный профиль «Дошкольное образование»), представляет собой конспективное изложение основных тем учебного курса методики обучения и воспитания в области дошкольного образования.

Подробно раскрыт современный подход к организации сюжетно-ролевой игры детей раннего и дошкольного возраста по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой.

В текст учебного пособия включены таблицы, глоссарий, список рекомендуемой литературы по курсу.

**Составитель:** кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования филиала ЯГПУ в г. Рыбинске  
**И. О. Карелина.**

© Филиал ЯГПУ в г. Рыбинске,  
2012

© И. О. Карелина, 2012

## Оглавление

<b>Раздел I. Методика обучения в области дошкольного образования.....</b>	<b>4</b>
<b>Тема 1.</b> Методы обучения детей дошкольного возраста.....	4
<b>Тема 2.</b> Педагогические средства обучения дошкольников .....	7
<b>Тема 3.</b> Организация индивидуально-ориентированного обучения дошкольников.....	10
<b>Раздел II. Методика руководства игровой деятельностью детей...12</b>	
<b>Тема 4.</b> Методика руководства сюжетно-ролевой игрой детей раннего и дошкольного возраста.....	12
<b>Раздел III. Методика воспитания в области дошкольного образования.....33</b>	
<b>Тема 5.</b> Методика физического воспитания детей дошкольного возраста.....	33
<b>Тема 6.</b> Методика нравственного воспитания детей дошкольного возраста.....	37
<b>Тема 7.</b> Правовое воспитание дошкольников.....	44
<b>Тема 8.</b> Методика эстетического воспитания детей дошкольного возраста.....	46
<b>Тема 9.</b> Методика трудового воспитания детей дошкольного возраста.....	48
<b>Раздел IV. Педагогические технологии дошкольного образования.....56</b>	
<b>Тема 10.</b> Классификация педагогических технологий в дошкольном образовании.....	56
<b>Глоссарий.....</b>	<b>61</b>
<b>Рекомендуемая литература.....</b>	<b>67</b>

**РАЗДЕЛ I.  
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ  
В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ТЕМА 1.  
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В дошкольной педагогике принята классификация методов обучения, в основу которой положены **основные формы мышления** (наглядно-действенное и наглядно-образное).

**НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ**

Методы	Приемы
<p><b>1- Наблюдение</b> – умение всматриваться в явления окружающего мира, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины.</p> <p><i>Виды наблюдений:</i> кратковременные и длительные; повторные и сравнительные; распознающего характера; за изменением и преобразованием объектов; репродуктивного характера.</p> <p><i>Дидактические требования к наблюдению</i> (Е. А. Флерина, Е. И. Радина, П. Г. Саморукова):</p> <p><b>1-</b> объект наблюдения должен быть интересен для детей;</p> <p><b>2-</b> объект наблюдается в таких условиях, которые позволяют выявить его характерные особенности;</p> <p><b>3-</b> педагог намечает цель наблюдения, определяет круг новых знаний, продумывает их связь с опытом детей;</p> <p><b>4-</b> детям дается целевая установка для наблюдения;</p> <p><b>5-</b> стимулирование умственной активности и самостоятельности детей;</p> <p><b>6-</b> усвоенные в процессе наблюдения знания, зародившиеся чувства и отношение к наблюдаемому должны получить свое развитие в деятельности детей;</p> <p><b>7-</b> последовательность и планомерность наблюдения;</p> <p><b>8-</b> сопровождение наблюдения точным и конкретным словом.</p> <p><b>2- Демонстрация наглядных пособий</b> (предметов, репродукций, диафильмов, слайдов, видеозаписей, компьютерных программ).</p> <p><i>Наглядные пособия, используемые для ознакомления с окружающим:</i> дидактические картины, объединенные в серии; репродукции картин известных художников; книжная графика; предметные картинки; учебные фильмы.</p>	<p>✓ показ способов действий;</p> <p>✓ показ образца.</p>

## СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Методы	Приемы
<p><b>1- Рассказ педагога.</b> Рассказ достигает своей цели, если: педагог ставит перед детьми учебно-познавательную задачу; в рассказе отчетливо прослеживается главная идея, мысль; рассказ не перегружен деталями; его содержание динамично, созвучно личному опыту дошкольников, вызывает у них отклик, сопереживание; речь взрослого выразительна.</p> <p><b>2- Рассказы детей</b> (пересказ сказок, рассказы по картинкам, о предметах, из детского опыта, творческие рассказы).</p> <p><b>3- Беседа.</b> По содержанию выделяют <i>познавательные</i> (со средней группы) и <i>этические беседы</i> (в старшем дошкольном возрасте). По дидактическим задачам выделяют: <i>вводные (предварительные)</i> и <i>итоговые (обобщающие)</i> беседы.</p> <p><b>4- Чтение художественной литературы.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ вопросы (требующие констатации; побуждающие к мыслительной деятельности);</li> <li>✓ указание (целостное и дробное);</li> <li>✓ пояснение;</li> <li>✓ объяснение;</li> <li>✓ педагогическая оценка;</li> <li>✓ беседа (после экскурсии, прогулки, просмотра диафильмов и т.п.).</li> </ul>

## ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

<p><b>1- Упражнение</b> – это многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания (<i>подражательно-исполнительского характера, конструктивные, творческие</i>).</p> <p><i>Дидактические правила проведения упражнений:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- ставить перед детьми учебную задачу;</li> <li>2- показывать способ выполнения действий с одновременным словесным пояснением;</li> <li>3- многократное повторение упражнений с постепенно усложняющейся задачей, с введением новых приемов работы, предметного оборудования;</li> <li>4- контроль со стороны педагога; переход от прямого контроля к косвенному, развитие у детей элементов самоконтроля.</li> </ol> <p><b>2- Элементарные опыты, экспериментирование.</b> <b>Элементарный опыт</b> — это преобразование жизненной ситуации, предмета или явления с целью выявления скрытых, непосредственно не представленных свойств объектов, установления связей между ними, причин их изменения и т. д.</p> <p><b>3- Моделирование</b> – это процесс создания моделей и их использования для формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов (Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков).</p> <p>В основе – принцип замещения (реальный предмет замещается др. предметом, условным знаком). Используются <i>предметные модели, предметно-схематические модели, графические модели.</i></p>
---

## ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Методы	Приемы
<p><b>1. Дидактическая игра</b>  <b>2. Воображаемая ситуация в развернутом виде:</b> с ролями, игровыми действиями, соответствующим игровым оборудованием.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ внезапное появление объектов;</li> <li>✓ выполнение воспитателем игровых действий;</li> <li>✓ загадывание и отгадывание загадок;</li> <li>✓ введение элементов соревнования;</li> <li>✓ создание игровой ситуации.</li> </ul>

### Выбор и сочетание методов и приемов обучения зависит от:

- содержания учебного материала;
- возрастных особенностей детей (в младшем дошкольном возрасте ведущая роль принадлежит наглядным и игровым методам; в среднем дошкольном возрасте возрастает роль практических и словесных методов; в старшем дошкольном возрасте повышается роль словесных методов обучения);
- формы организации обучения (воспитатель выбирает ведущий метод и к нему предусматривает разнообразные приемы);
- оснащенности педагогического процесса;
- личности воспитателя.

## ТЕМА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Средство обучения** – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний (П. И. Пидкасистый).

### I. МАТЕРИАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

#### 1. Предметы материальной культуры:

- **натуральные объекты:** объекты растительного и животного мира, реальные предметы (объекты);
- **изобразительная наглядность (объемные изображения):** чучела птиц, животных, муляжи овощей, фруктов и др.
- **игрушки:**
  - **сюжетные (образные) игрушки:** куклы, фигурки, изображающие людей и животных, транспортные средства, посуда, мебель и др.;
  - **дидактические игрушки:** народные игрушки (матрешки, пирамиды, бочонки, бирюльки и др.), мозаики, настольные и печатные игры;
  - **игрушки-забавы:** смешные фигурки людей, животных, игрушки-забавы с механическими, электротехническими и электронными устройствами; наборы фокусов;
  - **спортивные игрушки:** направленные на укрепление мышц руки, предплечья, развитие координации движений (волчки, серсо, мячи, бильбоке, обручи); содействующие развитию навыков бега, прыжков, укреплению мышц ног, туловища (каталки, велосипеды, самокаты, коньки, ролики, скакалки); предназначенные для коллективных игр (настольные баскетбол, хоккей, пинг-понг);
  - **музыкальные игрушки:** имитирующие по форме и звучанию музыкальные инструменты (детские балалайки, металлофоны, ксилофоны, гармошки, барабаны, дудки, музыкальные шкатулки и др.); сюжетные игрушки с музыкальным устройством (пианино, рояль); наборы колокольчиков, бубенчиков, игровые приборы для прослушивания музыкальных записей;
  - **театрализованные игрушки:** куклы - театральные персонажи, куклы бибабо, куклы-марионетки; наборы сюжетных фигурок, костюмы и элементы костюмов, атрибуты, элементы декораций, маски, бутафория, крупные надувные игрушки (сказочные персонажи, животные) и др.;
  - **технические игрушки:** фотоаппараты, бинокли, подзорные трубы, летательные модели, калейдоскопы, детские швейные машины и др.;
  - **строительные и конструктивные материалы:** наборы строительных материалов, конструкторы, в т.ч. конструкторы нового поколения: «Lego», «Квадро», «Акваплэй» и др., легкий модульный материал;
  - **игрушки-самоделки из разных материалов:** неоформленных (бумага, картон, нитки, ткань, шерсть, фольга, пенопласт), полуоформленных (коробки, пробки, катушки, пластмассовые бутылки, пуговицы), природных (шишки, желуди, ветки, солома, глина);

- **оборудование для опытов, игровое оборудование** и пр.;
- **учебно-игровые пособия:** «Логико-малыш» и др.;
- **дидактический материал (раздаточный материал).**

**2. Технические средства обучения** – совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации.

**Технические устройства (аппаратура):**

- *технические устройства экранной статической проекции (проекторные аппараты):* кадропроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, эпидиаскопы, фильмоскопы, кинопроекторы, специальные видеокамеры, кодоскопы (графопроекторы, оверхеды), мультимедийный проектор;
- *звуковая аппаратура (аудиотехника):* электрофоны (проигрыватели), магнитофон, диктофон, стриммер, компьютер, музыкальные центры (аудиосистемы), плеер, радиоприемник;
- *экранно-звуковая аппаратура:* кинопроекторная аппаратура (кинокамера, кинопроектор), телевизор, видеоаппаратура (видеомагнитофон, видеокамера, видеопроектор дисков), мультимедиа-компьютеры;
- *вспомогательные технические средства:* экраны, плазменные панели, электронные доски, периферийные устройства (монитор, клавиатура, манипуляторы, принтер, плоттер, сканер, звуковые колонки и др.), цифровой фотоаппарат, лазерная указка, пр.

**Дидактические средства обучения (носители информации):**

- **экранные:** статические (диапозитивы, диафильмы, транспаранты (кодопособия), эпиобъекты); динамические (немое кино, неозвученные анимационные фильмы);
- **звуковые:** граммофонная запись, магнитофонная запись, радиопередачи, цифровая запись;
- **экранно-звуковые (комбинированные):** звуковое кино, озвученные диафильмы и слайды, видеозаписи, телепередачи, учебное кино (кинопособия).

**3. Учебно-методическое обеспечение:** пакеты прикладных программ по различным образовательным областям; учебные пособия и др. тексты (первоисточники, издания справочного характера, периодические педагогические издания и пр.); тестовый материал; методические разработки (рекомендации).

## **II. ИДЕАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**

**1. Художественные средства (произведения искусства и иные достижения культуры):** произведения живописи, музыки, архитектуры, скульптура, предметы декоративно-прикладного искусства, детская художественная литература (в том числе справочная, познавательная, общие и тематические энциклопедии для дошкольников), произведения национальной культуры (народные песни, танцы, фольклор, костюмы и пр.).

**2. Средства наглядности (плоскостная наглядность):**



- **картины:** дидактические картины (серии картин), репродукции картин известных художников, книжная графика, предметные картинки;
- **фотографии;**
- **предметно-схематические модели** (календарь природы и пр.);
- **графические модели** (графики, схемы и т.п.)

### 3. Средства общения:

▪ **вербальные средства (речь).** *Требования к речи:* правильность, богатство, сжатость, ясность и точность, логичность, простота, чистота, эмоциональность, использование лексических средств изобразительности  
*Основные характеристики голоса:* четкая артикуляция звука, интонационная выразительность, мелодичность, владение верхними и нижними регистрами, сила, полетность, богатство тембральной окраски, наличие смысловых акцентов.

▪ **невербальные средства:** визуальное взаимодействие; тактильное взаимодействие; мимика, пластика; перемещение в пространстве.

### 4. Средства стимулирования познавательной деятельности:

- **помощь в обучении:** *помощь-замещение* (педагог дает готовый ответ на вопрос, подсказывает ход решения задачи); *помощь-подражание* (демонстрация образцов действий); *помощь-сотрудничество* (совместное обсуждение затруднительной ситуации и путей выхода из нее); *помощь-инициирование* (создание условий для свободного выбора пути и способов решения образовательных задач); *помощь-упреждение* (опережая события, педагог подстраховывает ребенка, помогает выбрать адекватные решения);
- **противодействие обучению:** определенная сложность задания, которую ребенок должен преодолеть, т.е. «сопротивление» познавательного материала.

### Выбор средств обучения зависит от:

- закономерностей и принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития;
- конкретных образовательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- объема и сложности материала;
- уровня подготовленности обучаемых, сформированности у них учебных навыков;
- возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых;
- типа и структуры занятия;
- количества детей;
- интереса детей;
- взаимоотношений между педагогом и детьми (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

### ТЕМА 3.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Цель индивидуально-ориентированного обучения:** развитие ребенка как особенного, единичного существа, носителя своеобразных индивидуальных черт, отличающих его от других.

Основной показатель эффективности индивидуально-ориентированного обучения – уровень интеллектуального развития детей: развития наглядно-образного, интуитивного мышления, предпосылок логического мышления.

**Принципы развивающего индивидуально-ориентированного обучения:**

**1. Принцип природосообразности** – ориентировка в ходе обучения на внутренний мир ребенка, создание условий для самовыражения и саморазвития каждого участника. Реализации внутреннего потенциала каждого ребенка способствуют внимание, уважение, искреннее выражение чувств взрослым, доверие во взаимоотношениях взрослого с детьми.

**2. Принцип свободы выбора:** предоставление ребенку права выбрать содержание деятельности, определить ее задачи, подобрать способы их решения, партнера для совместной деятельности; подбор материала и создание условий для самостоятельной деятельности детей.

**3. Принцип открытости дидактического процесса:** корректировка содержания обучения в зависимости от реальных условий протекания, возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей детей; индивидуализация заданий и условий их выполнения; организация взаимодействия со сверстниками, когда обучающее воздействие взрослого дополняется процессом взаимообучения.

**Формы организации индивидуально-ориентированного обучения.**

**1. Дидактическая игра, а также связанные с ней виды деятельности (конструирование, изобразительная и музыкальная деятельность и др.)** – наиболее эффективные формы развивающего обучения (позволяют преобразовать познавательную задачу в игровую или практическую, имеющую личностный смысл для детей). Специфика игровых форм организации обучения заключается в опосредованном влиянии взрослого на развитие детей через содержание и правила игры. Тем не менее, если ограничиться развитием познавательной деятельности только через игру, это может привести к существенным различиям в уровнях интеллектуального развития и увеличению количества детей, нуждающихся в коррекции.

**2. Игра-занятие (в групповой форме – 8-10 детей),** на котором создаются условия для более или менее равномерного развития всех детей. Групповая форма организации обучения позволяет реально влиять на развитие каждого ребенка. *Варианты организации игр-занятий:*

*1 вариант:* одна подгруппа занимается с педагогом, другая – играет под присмотром помощника (лучше в другом помещении), затем первая подгруппа собирается и уходит на улицу с помощником, а вторая – занимается с педагогом;

*2 вариант:* обучение с обеими подгруппами одновременно, когда одна группа занята самостоятельной дидактической игрой, а другая занимается под непосредственным руководством педагога; затем группы меняются местами.

**3. Обучение в повседневной жизни** (в ходе содержательного общения со взрослым, ситуативного общения ребенка со взрослым, в ходе самостоятельной деятельности).

#### ***Изучение динамики развития детей.***

**1.** Основной метод изучения динамики развития детей – ***составление индивидуальной характеристики ребенка*** по результатам индивидуального обследования с помощью специальных методик по всем основным направлениям: социальному, познавательному, эстетическому и физическому для формирования точного представления о развитии ребенка. Такое изучение ребенка должен проводить психолог дошкольного учреждения в конце и в начале учебного года.

**2.** ***Общая оценка динамики развития каждого ребенка*** в конце месяца, т.е. фиксация достижений каждого ребенка с помощью условных обозначений: *устойчивые результаты* – зеленый кружок, *достижения неустойчивы* – желтый кружок, *необходимость дополнительной работы* – красный кружок. Получив такую цветную картину, воспитатель видит, какие задачи можно считать решенными, а какие нет.

**3.** Основной способ накопления информации об индивидуальных особенностях ребенка – ***ежедневное наблюдение*** за процессом взаимодействия и общения детей между собой и со взрослыми, а также за их деятельностью.

**4.** ***Изучение результатов индивидуальной деятельности детей:*** изобразительной, конструирования, дидактических игр и др. Форма фиксации этой информации должна выбираться самим педагогом. Наиболее удобной является запись данных в личной записной книжке. Очень важно, чтобы своими впечатлениями о том, как прошел день, воспитатели делились при передаче смены. Этим обеспечивается единство педагогического воздействия.

Сравнительный анализ полученных результатов позволяет увидеть общую картину эффективности образовательной работы с детьми конкретной группы, качество педагогического влияния на развитие каждого ребенка.

Не нужно ожидать от всех детей высокого уровня развития по всем направлениям. Основное внимание необходимо уделять тому, чтобы каждый ребенок продвигался в соответствии со своими возможностями. Главным показателем качества образовательной работы является прогресс в развитии. В связи с этим низкий показатель выполнения заданий ребенком может расцениваться как положительный, если он выше, чем предыдущий.

## РАЗДЕЛ II. МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ

### ТЕМА 4. МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

#### **Овладение игровыми умениями в раннем возрасте (1,5-3 года).**

Дети 1,5 – 3 лет овладевают азами сюжетной игры – условным игровым действием, замещающим реальное действие с «настоящими» вещами. Условное действие всегда включает в себя два плана – это то, что делает ребенок фактически, и то, что это действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Например, ребенок в игре кормит куклу. Он может осуществлять условное действие кормления посредством игрушечной ложки, т. е. сюжетной игрушки – копии настоящей вещи. Ребенок может кормить куклу палочкой – действовать с предметом-заместителем, мало похожим на ложку. И, наконец, он может лишь осуществлять движения, напоминающие кормление ложкой – действовать с воображаемым предметом.

Пока ребенок играет один, для него вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер – взрослый или сверстник, он тоже должен понимать смысл этого действия. Для этого ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета («Я кормлю», «Это у меня ложка»).

*Задача педагога* – сформировать у ребенка к трем годам умения разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником.

Формирование игровых умений осуществляется в *совместной игре взрослого с ребенком (детьми)*, где взрослый выступает для ребенка одновременно как партнер и носитель способа игровой деятельности.

Необходимо научить детей парному взаимодействию с одним предметом: катать друг другу мяч, тележку, сообща собирать одну пирамидку, строить башню из кубиков и т. п. Такая работа по организации взаимодействия детей на доступном им уровне позволяет обеспечить большую самостоятельность детей, ориентацию на сверстников, заложить основу совместной сюжетной игры в будущем.

Совместную сюжетную игру следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удобно это делать перед полдником и после него, когда малыши находятся в помещении групповой комнаты. Организовав самостоятельную деятельность всех детей группы на доступном для них уровне (предоставив предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования),

воспитатель может уделить время для игры с одним ребенком или парой детей с целью формирования у них игровых умений.

Первоначально необходимо решить задачу формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками. Для этого педагог развертывает сюжетную игру на виду у детей, «одушевляя» кукол или других игрушечных персонажей, приписывая им понятные детям желания.

*Пример:* воспитатель усаживает за игрушечный стол куклу (мишку, зайца) размером не менее 50 см, ставит перед ней игрушечную тарелку, кладет ложку (соответствующих размеров) и обращается к детям: «Вы играете, и я поиграю с куклой. Я сейчас ее покормлю, она есть хочет. Вот здесь каша в тарелке. Кушай, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5-6) подносит ее ко рту куклы, сопровождая свои действия словами: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая у меня дочка, ест кашу!»

Дети должны видеть, что воспитатель искренне заинтересован игрой, эмоционально относится к куклам (хочет им помочь, радуется или печалится за них). Такая игра педагога – важное условие втягивания малышей в условную ситуацию. Эмоциональная окраска действий взрослого, позиция «играющего» сразу же привлекает внимание малышей. Как правило, они наблюдают за игрой воспитателя: одни подходят к нему, другие, отвлекшись от своих игрушек, следят за его действиями издали. Если кто-то из детей занят своей игрой, не надо настаивать на том, чтобы он прекратил ее.

Начатая воспитателем игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым.

*Пример:* обращаясь к ребенку, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» Взрослый помогает ребенку сесть за стол и «кормит» всех поочередно. Делает он это полушутя, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это понарошку, а не серьезная процедура еды. В игру можно включить еще одного ребенка: «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку».

Аналогичным образом можно поиграть с детьми, используя и другие сюжетные ситуации.

*Пример:* воспитатель готовит для игры большую куклу и кровать соответствующего размера. Берет куклу и говорит так, чтобы было слышно детям: «Ты спать хочешь, поэтому и капризничаешь! Давай, я тебя покачаю, песенку спою! (Садится на детский стульчик, баюкает куклу.) Все, глазки закрылись, теперь дочка спит, тихонечко в кроватку ее положу!» (Кладет куклу в кровать.) Можно тут же привлечь к игре одного из детей: «Маша, зайка тоже, наверное, спать хочет. Побаякай его, уложи в кровать».

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) в самостоятельной деятельности. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п. Воспитатель использует простые и понятные детям ситуации: кукла хочет есть – не хочет есть, хочет спать – не хочет спать и т. п. Причем ограничивается включением в игру каждый раз двух-трех действий в рамках одной сюжетной ситуации.

На этом этапе предлагаются игровые предметы, имитирующие реальные, – это помогает детям понять смысл игровой ситуации, включиться в нее. Условность подчеркивается тем, что взрослый в своей комментирующей речи вводит в игру воображаемые элементы: кормит кашей, которой нет, моет водой, которая не течет из игрушечного крана, приписывает кукле (облик которой не изменяется) разные эмоциональные состояния.

По мере освоения детьми действий с сюжетными игрушками педагог переходит к игре, включающей уже не одну, а две сюжетные ситуации, связанные друг с другом: варит кашу на игрушечной плите и кормит ею кукол; кормит кукол и укладывает их спать; купает куклу и укладывает ее спать и т. д. Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют воспитателю вовлекать ребенка в игру так, чтобы его игровые действия не просто повторяли, но и продолжали по смыслу действия партнера-взрослого.

**Пример:** воспитатель берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, ты что такой грустный? Есть хочешь?» Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Петя, свари мишке кашу. Он хочет есть». Обычно ребенок с удовольствием варит кашу на игрушечной плите, причем делает он это очень быстро, не желая надолго отвлекаться от действий взрослого (ставит кастрюлю на плиту и тут же снимает с репликами типа: «Уже!», «Вот каша!» и т. п.). Воспитатель в это время ставит на стол тарелку, берет ложку, говорит мишке: «Сейчас Петя нам кашу принесет. Будешь есть, а потом спать». Кормит мишку. Затем обращается к другому малышу: «Серезжа, мишка поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» И т. п.

После того, как дети научились разворачивать игру с сюжетными игрушками, подключаться к игровым действиям партнера-взрослого и дополнять их своими действиями, воспитатель переходит к реализации следующей задачи – формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период воспитатель наряду с сюжетными игрушками – подобиями реальных вещей (игрушечными кастрюлями, кроватками, утюгами и пр.) использует в совместной игре с детьми предметы-заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.). Необходимость самому использовать предмет-заместитель возникает у ребенка только тогда, когда он уже включен в условную ситуацию игры, хочет ее продолжить и не видит подходящей сюжетной игрушки.

**Пример:** воспитатель, предварительно убрав игрушечные ложки и приготовив небольшую палочку, начинает играть: «Мишка есть хочет, покормлю его кашей. Вот тарелка, а ложки нет. А, вот у нас ложка (берет палочку)! Ешь, мишка» (кормит палочкой вместо ложки). Далее взрослый обращается к одному из детей, наблюдающих за игрой: «Не наелся еще мишка. Покорми ты его еще. Вот тебе ложка (дает палочку). Это у нас как будто ложка! А я пока кровать ему приготовлю».

Аналогично воспитатель может ввести в игру кубик (брусочек и т. п.) вместо мыла, разворачивая ситуацию купания.

**Пример:** «Сейчас будем дочку мыть, она купаться хочет. Надо в ванну воды теплой налить. Вот здесь налью (подходит к игрушечному крану или просто к стене). Все, вода готова. Иди купаться, дочка, водичка хорошая. Сейчас намылю тебя. Где мыло? Забыла принести. Дима, принеси мне тот кубик (заранее приготовлен и лежит на соседнем столе). Спасибо, это у меня как будто мыло. Буду им мыть». Воспитатель трет куклу мылом-кубиком. Обращается к одному из детей: «У твоего зайца лапки

*грязные. Разве можно с грязными лапками садиться обедать? Надо помыть. Вот тебе мыло (дает кубик), помой зайке лапки!»*

При введении в игру предметов-заместителей взрослый должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намазывать мишку мылом-кубиком), но и словесно указывать на условное значение предмета («*Это у нас мыло*», «*Это как будто ложка*» и т. п.), смысл производимого с ним действия («*Намылю мишке лапки, хорошо мылится мыло*» и т. п.). В этот период словесные комментарии взрослого необходимы, так как без них действие может остаться непонятным ребенку. Следует стимулировать и самих детей обозначать игровые действия словом («*Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб*» и т. п.).

Детям раннего возраста свойственно употреблять предмет-заместитель в самостоятельной деятельности именно в том условном значении, в котором его использовал взрослый (например, вместо ложки – палочку, и только ту, которую ввел в игру воспитатель). Поэтому в дальнейших совместных играх следует расширять круг действий с предметами-заместителями: придавать одному и тому же предмету различное условное значение (например, в одной игре палочку использовать как ложку, в другой – как градусник, в третьей – как расческу и т. д.); вводить разные предметы-заместители для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, один раз в игре вместо мыла взять кубик, в следующий раз – брусочек и т. п.).

Следует также учитывать, что дети раннего возраста, нуждаются для развертывания игры в реалистических предметных опорах (сюжетных игрушках, копирующих настоящие вещи). Если предоставить ребенку только предметы-заместители без сюжетных игрушек, ему будет трудно уловить смысл игровой ситуации даже в совместной игре со взрослым, а его самостоятельная деятельность сведется к простому манипулированию предметами. Поэтому предмет-заместитель всегда должен сочетаться с сюжетной игрушкой (если хлеб замещается кубиком, то тарелка, на которой он лежит, должна быть «как настоящая» и т. п.).

На первых порах, для того чтобы малыши могли развертывать игровые действия самостоятельно, воспитателю следует сохранять предметно-игровую среду, а в последующие дни специально ее организовывать, подбирая те же игрушки, которые использовались в совместной игре с детьми, или аналогичные им по смыслу. При этом надо предоставить возможность нескольким детям одновременно развертывать привлекающие их сюжеты. Так, если воспитатель поиграл с ребенком в «купание куклы», можно поставить в игровом уголке еще 1-2 игрушечных тазика, положить кубик-мыло, чтобы и другие дети могли поиграть.

Задача воспитателя – продумать, какие игрушки заменить аналогичными, какие на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего.

**Пример:** в игровом уголке рядом с куклами педагог располагает в ящичке постельные принадлежности, но при этом убирает игрушечные кровати. Если ребенок

не найдет сам, чем их заменить, взрослый помогает ему: «Давай кровать из стульев сделаем».

У некоторых детей могут отмечаться стереотипные манипуляции с игрушками, «застревание» на одном и том же игровом действии (его многократное повторение). В таких случаях полезно подключение воспитателя к уже возникшей игре ребенка с целью расширения смысла игровой ситуации.

**Пример:** *малыш бесконечно варит что-то на игрушечной плите (ставит на нее одну кастрюлю, потом вместо нее другую, помешивает в ней палочкой). Взрослый может усадить рядом за стол мишку и начать с ним разговаривать: «Хочешь есть, мишка? Видишь, Коля что-то варит в кастрюле. Коля, ты что варишь? Кашу? Уже, наверное, сварилась, готова. Мишка как раз есть хочет» и т. п. В такой ситуации ребенок скорее всего с легкостью перейдет от приготовления каши к кормлению голодного мишки.*

Если воспитатель замечает, что кто-то из детей обнаруживает «пристрастие» к какой-то одной игрушке, оставаясь на уровне простых манипуляций с ней, он подключается к его деятельности, затеяв как бы параллельную игру: ребенок манипулирует предметом, а взрослый через рассказ приписывает его действиям сюжетный смысл.

**Пример:** *воспитатель замечает, что малыш бесцельно катает игрушечный грузовик. Чтобы наполнить действия ребёнка смыслом, взрослый говорит: «Твой грузовик за кирпичиками, наверное, поехал. Привезет кирпичики, чтобы строить дом. Зайцу нужен дом. Где же у нас кирпичики?» После такого включения в смысловой контекст деятельность ребенка станет более осмысленной: он начнет искать кирпичики, возить их в кузове.*

В принципе, воспитатель может обыграть любое случайно возникшее у ребенка действие с предметом, придав ему условное значение.

**Пример:** *малыш, находясь рядом с кукольным столом, вертит в руках зелёный мяч. Педагог говорит: «Вася, это у тебя арбуз? Куклам хочется сладкого!» и т. п. Приписывание предмету подобного условного значения первоначально вызывает изумление, удивление ребенка и сразу же - радость, смех, желание действовать с предметом в его необычном качестве.*

К двум годам, когда ребенок усваивает действия «понарошку», нужно включать в игру, наряду с предметом-заместителем, и воображаемый предмет, с которым осуществляется игровое действие (причесываться расческой, которой нет, есть воображаемое мороженое и т. п.).

**Пример:** *во время игры взрослый протягивает ребенку руку с воображаемой конфетой: «Аля, возьми конфетку, угости мишку». Если малыш не принимает этого предложения, воспитатель сам угощает мишку воображаемой конфетой: «Мишка, попробуй, какая вкусная. Аля, у меня еще одна есть (берет со стола еще одну воображаемую конфету). Вот, попробуй и ты».*

По мере овладения детьми условным игровым действием воспитатель может переходить от совместной игры с 1-2 детьми к совмещению такой деятельности с игрой, позволяющей включать большее количество детей – всех желающих, откликающихся на предложение взрослого поиграть вместе с ним. В такой игре с несколькими участниками можно обойтись и без игрушек-персонажей, развертывая сюжет таким образом, чтобы дети направляли условные действия с заместителями и воображаемыми предметами на самих себя, а не только на кукол.



**Пример:** воспитатель ставит в ряд несколько стульчиков и говорит: «Это автобус. Я поеду на автобусе в лес. Кто хочет со мной поехать? Садитесь в автобус. У нас большой автобус, все поместятся. Я вас повезу. Где мой руль? Поехали. Рrrrrr (изображает шум мотора). Би-би! Рrrrrr. Все дети едут. Далеко, далеко. Остановились. Давайте пойдём все в лес погулять. Выходите. Будем собирать ягоды (взрослый срывает воображаемую ягоду и «ест» ее). Вы тоже собирайте ягоды. А теперь надо ехать обратно. Садимся в автобус. Сейчас он поедет. Никто в лесу не остался?» И т. п. Подобным образом можно отправиться в лес собирать грибы (тоже воображаемые, а в качестве реалистической опоры дать детям маленькие корзинки); в парк, где малыши будут собирать красивые опавшие листья; есть мороженое (воображаемое или в виде брусочков из строительного набора).

Воспитатель может придумать множество таких простых сюжетов, главное, чтобы они были понятны детям и стимулировали развертывание условных действий с заместителями или воображаемыми предметами.

Воспитатель должен направлять ребенка на дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. переводить детей к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета. Сам участвуя в игре, он развертывает сюжет таким образом, чтобы действие одного из малышей было адресовано сверстнику, как бы «замыкает» детей друг на друге.

**Пример:** развертывая кормление кукол, воспитатель говорит: «Вася уже тарелку для каши приготовил. Настя, подай ему, пожалуйста, кастрюльку с кашей»; играя с детьми в «поездку в лес», предлагает: «Маша, какую большую ягоду я нашла (ягода воображаемая). Угости ею Диму». И т. п.

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, обрамляя его сюжетным контекстом.

**Пример:** дети, расположившись друг против друга, катают туда и обратно тележку. Воспитатель усаживает возле одного из малышей куклу небольшого размера, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Их можно перевозить в вашей машине. Сережа, ты нагружай. Теперь отправляй машину Гае. У ее куклы нет дома. Галя, а ты разгружай машину. Она снова поедет за кирпичиками к Сереже. Когда все кирпичики перевезете, можно будет вместе строить кукле дом».

В ходе таких игр малыши начинают сами обращаться к партнеру-сверстнику, требуя от него соответствующих смыслу сюжетной ситуации игровых действий («Давай кирпичики!», «Вари кашу!», «На, ешь мороженое!» и т. п.), т. е. действует вместе в рамках пока еще очень простого общего сюжета.

Структура сюжетов: однотемные, одноперсонажные сюжеты, где игровые действия в основном направлены на игрушку-персонаж; сюжет включает 1-3 последовательных, известных детям из реального опыта события (купать и кормить куклу; готовить обед и кормить куклу и т.п.).

Если дети третьего года жизни в самостоятельной игре развертывают цепочки из двух-трех действий с сюжетными игрушками, включают в игру отдельные предметы-заместители, называя действия с ними, могут вызвать с помощью игрушки или краткого речевого обращения ответное игровое действие сверстника, это говорит о том, что самые простые игровые умения у них сформированы.

## **Формирование сюжетной игры у детей младшего дошкольного возраста.**

Трехлетний ребенок способен овладеть ролью – более сложным смысловым и структурным узлом игры. Прежде всего, ребенку нужно уметь принять на себя игровую роль (понимать, что он сейчас, в игре, не Петя, а водитель) и обозначить ее для партнера. Ролевое поведение всегда имеет два аспекта: первый – характерные для роли действия с предметами (доктор делает укол, водитель ведет машину и т. п.); второй – «ролевая» речь, обращенная к партнеру (доктор узнает у пациента, что его беспокоит и т. п.). Поэтому, чтобы полноценно владеть игровой ролью, ребенку необходимо уметь не только осуществлять определенные условные предметные действия, но и говорить с партнером как носителем другой игровой роли (как «доктор» с «пациентом», а не как Петя с Машей), т.е. уметь развертывать специфическое ролевое взаимодействие – ролевой диалог, изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от роли партнеров, менять свою игровую роль в зависимости от развертывающегося сюжета (например, побыв пациентом, стать при необходимости медсестрой, затем врачом и т. п.).

Таким образом, для детей четвертого года жизни достаточно уметь принимать и обозначать игровую роль, реализовывать специфические ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, развертывать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

*Задача воспитателя* – построить совместную игру таким образом, чтобы ее центральным моментом стало ролевое поведение. Внимание ребенка необходимо перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером-взрослым.

Чтобы правильно строить свою игру с ребенком, воспитателю важно осуществлять соответствующий подбор игровых ролей. В этом плане различаются «взаимодополнительные» роли, где основная роль (мама, врач, продавец, учитель) требует для своего воплощения дополнительной роли (дочка, больной, покупатель, ученик), и «независимые» роли (водитель, строитель, пожарник и др.), связь которых с другими ролями является опосредованной.

Для формирования ролевого поведения следует начинать совместную игру с детьми, используя взаимодополнительные роли – для начала это должны быть парные роли, хорошо знакомые ребенку (*мама - дочка, бабушка - внучка, мама - сын, или доктор - больной, продавец - покупатель и т. п.*). Такие роли сразу ориентируют детей на партнера и смещают акцент игры с предметного действия на ролевое взаимодействие. Воспитатель может строить совместную игру с детьми, постепенно ее усложняя: первоначально взрослый берет на себя основную роль и втягивает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль; в дальнейшем воспитатель подключается к игре, берет на себя уже дополнительную роль, а затем

уступает ее другому ребенку, т. е. ориентирует детей друг на друга, на ролевое взаимодействие.

**Пример:** воспитатель достает коробку с «медицинскими принадлежностями» (фонендоскоп, иголки, пузырек для «микстуры», палочку, замещающую градусник), надевает белую шапочку и начинает играть роль доктора: «Я – доктор. Буду детей лечить. Здесь у меня больница. Мишка, ты заболел? Что у тебя болит? Покажи горлышко. Сейчас тебе температуру измерим (ставит палочку-градусник). Теперь послушаю тебя. У тебя ангина». Пообщавшись с персонажем-игрушкой, воспитатель вовлекает в игру одного из детей (хорошо, если это будет ребенок, у которого в руках кукла и т. п.): «Катя, твоя дочка тоже заболела? Веди ее в поликлинику. Я – доктор, полечу ее. Что у твоей дочки болит?» Процедура лечения повторяется с 2-3 куклами или зверюшками, которых приводят в поликлинику дети. Затем воспитатель (доктор) может полечить кого-нибудь из детей: «Вася, ты как будто заболел. Сейчас доктор тебя полечит. Здравствуйте, больной. Что у вас болит?». После такой игры с воспитателем игрушки предоставляются в распоряжение детей: «Кто теперь хочет быть доктором? Петя? Надевай шапочку. Теперь ты будешь доктором, будешь лечить детей».

Непременным условием игры педагога с детьми является неоднократное называние им своей роли («Я – доктор, полечу больного мишку» и т. п.) и обращение к партнеру (игрушечному персонажу или ребенку) как носителю роли («Заходите, больной» и т. п.). Аналогично можно развернуть игру, где воспитатель – продавец, а дети – покупатели. При этом взрослый осуществляет лишь самые необходимые действия с предметами, основное внимание должно быть направлено на взаимодействие, ролевой диалог с покупателями.

Когда дети получают уже «обыгранные» игрушки, они начинают развертывать в самостоятельной деятельности цепочки ролевых действий, внося в них свои вариации (т.к. у каждого ребенка есть опыт общения с доктором, наблюдений за действиями продавца). В самостоятельной игре ребенок обычно берет на себя основную роль (доктора, мамы), а его действия направлены на партнера-игрушку, у некоторых детей появляется ролевая речь, обращенная к игрушечному персонажу. Однако на этом этапе дети не обозначают вербально свою игровую роль (игра носит индивидуальный характер). Воспитателю следует наблюдать за игрой детей; когда цепочка ролевых действий осуществлена ребенком, можно связать для него эти действия с называнием роли: «Ты доктор? Лечил больного мишку?» и т. п. Такие подытоживания важны для осознанного принятия ребенком игровой роли, самостоятельного ее называния.

В самостоятельной деятельности детей могут появиться не только основные роли, вынесенные из игры с воспитателем, но и «независимые». «Независимые» роли чаще появляются в игре мальчиков (они рулят, как водители, маршируют и стреляют, как солдаты, и т. п.). Однако такое подражание часто не сопровождается осознанием роли, ребенок затрудняется ответить на вопрос, кем он был в игре. В таких случаях воспитателю целесообразно подключиться к игре ребенка, используя дополнительную по смыслу роль.

*Пример:* один из мальчиков, сидя на скамейке, крутит игрушечный руль. Педагог спрашивает: «Петя, ты кто? Водитель? У тебя какая машина? Легковая? Ах, автобус. Можно я буду пассажиром? Мне нужно на вокзал (в цирк, в бассейн и т. п.). Водитель, ваш автобус довезет меня до вокзала? Скоро мы приедем? Спасибо».

Ролевое подражание может возникнуть у ребенка по отношению к любой социальной роли, к любому сказочному или литературному персонажу. Задача воспитателя – угадать, что делает ребенок, подключиться к его игре, найдя подходящую по смыслу дополнительную роль и развернуть ролевое взаимодействие. Цель педагога – не приведение к единообразию игры всех детей в рамках «заданных» сюжетов и ролей, а развитие игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы.

Замыкание детей друг на друга может осуществляться в совместной игре воспитателя с двумя детьми. Прием остается тем же – использование парных взаимодополнительных ролей. Но при этом роль, которую берет на себя воспитатель, как бы удваивается – такая же роль предлагается одному из детей, при этом взаимодействие взрослого с ребенком, выполняющим основную роль, служит моделью для второго ребенка, участвующего в игре. Тематика игры может быть любой: воспитатель либо сам начинает совместную игру с детьми, либо предлагает ребенку присоединиться вместе с ним к уже начатой игре сверстника. Таким образом, дети оказываются перед необходимостью ролевого взаимодействия друг с другом, хотя бы и кратковременного.

*Пример:* педагог привлекает к игре двоих детей: «Саша, Катя, давайте вместе играть. Хотите, в магазин? Здесь у нас будет магазин игрушек (расставляет на столе несколько мелких игрушек). Кто будет продавцом? Ты, Саша? А мы с Катей тогда будем покупателями. Я первая пришла в магазин». Взрослый развертывает ролевой диалог с ребенком, выполняющим основную роль (разговор «покупателя» с «продавцом»), а затем уступает место второму ребенку, выполняющему дополнительную роль: «Я уже все купила, теперь, Катя, твоя очередь покупать».

Аналогично можно поиграть в «доктора – больных», «водителя – пассажиров» и т. п.

Присоединиться к уже начатой кем-либо из детей игре следует ненавязчиво.

*Пример:* Витя в одиночестве вращает штурвал. Воспитатель предлагает другому: «Коля, давай вместе с Витей поиграем. Он на корабле куда-то плывет. Витя, ты кто? Капитан? Можно, мы с Колей будем матросами? Я матрос. Капитан, приказывайте, что мне делать. Наблюдать за берегом в бинокль? Коля, ты тоже спроси у капитана, что тебе делать...»

В ходе таких совместных игр воспитатель своими вопросами, репликами старается максимально активизировать ролевую речь детей. Чтобы выделить для детей ролевой диалог как необходимое условие совместной игры, целесообразно пользоваться минимальным числом игрушек. Переключение детей на речевое взаимодействие в игре можно сделать отчетливым, используя особые методические приемы. Одним из них является создание разговорной ситуации с помощью игрушки – телефона. Использовать этот прием можно только в том случае, если дети представляют себе назначение телефона. Ввести детей в смысловую

ситуацию можно, организовав первоначальную игру по мотивам стихотворения К. Чуковского «Телефон».

**Пример:** воспитатель вносит в группу три игрушечных телефона (лучше, если у них будут заблокированы диски, чтобы избежать излишних манипуляций с ними) и предлагает: «Давайте поиграем в телефон. Я как будто Чукоша. У меня телефон звонит. Дзинь. Беру трубку. Коля, давай, ты мне звонишь. Кто говорит? Слон?». Взрослый – «Чукоша» развертывает ролевой диалог со «Слоном» и далее поочередно с несколькими персонажами стихотворения, роли которых последовательно предлагаются желающим. Повторения точного текста стихотворения совершенно не нужно, достаточно лишь приблизительного воспроизведения его смысла. Затем телефоны предоставляются в самостоятельное пользование детей.

Через день-два можно приступить к свободной игре в «телефонный разговор» с парами детей. Игра строится на основе уже известных детям сюжетов с парными взаимодополнительными ролями («дочки–матери», «больница», «магазин» и т. п.). Первоначально, чтобы помочь детям включиться в «телефонные разговоры», воспитатель распределяет роли следующим образом: себе берет основную (напр., доктора), а детям предлагает одинаковые дополнительные (пациентов).

**Пример:** расположившись так, чтобы все участники были обращены лицом друг к другу (за столиком или на ковре по кругу), воспитатель предлагает роли двоим вовлеченным в игру детям: «Давайте опять поиграем, только по-другому. Как будто вы дома и у каждого из вас телефон. А мой телефон находится в больнице. Я доктор. Вы как будто заболели, звоните мне и вызываете врача. Дзинь... У меня телефон звонит. Алло! Это доктор у телефона. Кто мне звонит? Больная девочка? Что у тебя болит?». Воспитатель развертывает ролевой диалог с одним ребенком (выясняет характер заболевания, предлагает прийти в больницу или, наоборот, обещает приехать домой и т. п.). Затем переходит к взаимодействию со вторым участником: «Опять у меня телефон звонит. Дзинь... Это доктор слушает. Кто звонит? Еще один больной?» Диалог со вторым ребенком-пациентом строится аналогично, но взрослый несколько изменяет содержание своих вопросов, реплик, отталкиваясь от ролевых высказываний ребенка.

Если дети с трудом втягиваются в ролевой диалог, можно продолжить игру: доктор звонит сам каждому из пациентов, узнает, как выполняются его советы. Не следует резко обрывать игру, лучше предложить смысловое обоснование для ее окончания: «Теперь у доктора перерыв на обед. Пойдемте посмотрим, что ребята делают». Если вокруг собрались дети-наблюдатели, воспитатель может обновить состав играющих: «Катя и Коля, вы уже выздоровели и пошли гулять, а мне другие больные позвонили». Если первоначально в таких играх дети будут отвечать скупой, односложной, можно подсказать содержание ответов («Маша, а ты скажи: «Это больная звонит. Доктор, у меня высокая температура». И т. п.). Уже вторая, третья пары детей будут вести себя в игре более свободно, понаблюдав за своими сверстниками.

Чтобы поддержать интерес к такого рода играм, воспитатель может каждой последующей паре предлагать иные ролевые связи. Например, после телефонных разговоров доктора с пациентами развертывать телефонные разговоры продавца и покупателей и т. д. Если дети настаивают на ролях, которые были у предыдущей пары, можно менять содержание сюжетных

коллизий (воспитатель становится продавцом не в магазине игрушек, как раньше, а в булочной).

Подбор ролей для каждой пары детей должен опираться на тематику, привлекающую именно этих детей, пусть даже сама сюжетная коллизия выглядит несколько неправдоподобно для реальной жизни (например, капитан может разговаривать по телефону со своими матросами, волк - с поросятами Наф-Нафом и Ниф-Нифом и т. п.). На первых порах желательно привлекать к игре детей с хорошо развитой речью, легко вступающих во взаимодействие со взрослым. С застенчивыми лучше начинать игру один на один, без присутствия наблюдателей-сверстников.

На следующем этапе взрослый не только развертывает «телефонный» ролевой диалог с каждым из участников поочередно, но и стимулирует диалог детей друг с другом. Наиболее подходящим для такой игры является набор «семейных» ролей: *мама - папа - дочка; мама - папа - сын; мама - дочка - бабушка и т. п.*

**Пример:** *воспитатель берет на себя роль мамы и звонит по телефону одному из участников игры – папе, обращаясь к нему с поручениями: сходить после работы в магазин, а сейчас позвонить домой дочке, узнать, как у нее дела, и попросить ее подмести пол и т. п. В соответствии с такой сюжетной ситуацией папа вынужден звонить дочке (второму ребенку, участвующему в игре). Затем воспитатель-мама может позвонить дочке и попросить теперь уже ее с какой-либо целью позвонить папе на работу.*

Педагог должен понимать, что он организует такого рода игры вовсе не для того, чтобы все дети начали самостоятельно играть в «телефонные разговоры». Главное в том, что теперь в самостоятельной игре действия детей с игрушками будут в большей степени сопровождаться ролевыми диалогами, появится название своей роли партнеру-сверстнику и ролевое обращение к нему, дети будут более свободно вступать в игровые контакты.

Еще одним приемом, способствующим развитию умения называть свою роль, развертывать простой ролевой диалог, является игра воспитателя с небольшой подгруппой детей по мотивам известных им сказок, персонажи которых выполняют однотипные действия («Репка», «Теремок», «Колобок», «Три поросенка», «Волк и козлята» и т. п.).

Здесь воспитатель берет на себя роль первого появляющегося в сказке или основного персонажа (например, Мышки-норушки, Колобка, Волка) и последовательно вовлекает детей в игру, развертывая ролевое взаимодействие поочередно с каждым (с Лягушкой-квакушкой, Ежиком и т. д. в «Теремке»; с Зайцем, Медведем и т. д. в «Колобке»). Игры по сказочным сюжетам очень удобно проводить на прогулке. Теремок, домик поросят может быть обозначен чертой на земле, скамейками. Для таких игр не нужны игрушки и ролевые атрибуты, достаточно словесного обозначения ролей, ролевые диалоги не «замаскированы» предметными действиями. Игра должна быть импровизацией, а не «театральным действием», достаточно воссоздания общего смысла сказки. К такой игре воспитатель может привлечь 3-4 детей, большее количество нецелесообразно, за исключением тех случаев, когда дети сами изъявляют желание подключиться к игре (тогда

можно «продублировать» дополнительные роли, например, Колобок встретится еще с одним Зайцем или Медведем).

Сюжеты игр, которые развертывает воспитатель, должны быть однотемны и построены в основном на парных ролях, тесно связанных по смыслу. Даже если в игру включается несколько участников, она все равно развертывается как последовательное взаимодействие основного персонажа (роли) с однотипными дополнительными (продавец взаимодействует с одним покупателем, а затем с другим, врач – с одним пациентом, а затем с другим).

Воспитатель может планировать свою работу по формированию ролевого поведения у детей следующим образом: каждый день играть не менее чем с 1-2 детьми (или 1-2 парами) по 7-10 минут, а также с небольшой подгруппой (по 10-15 минут). Для этого следует использовать время, отведенное режимом для самостоятельной деятельности детей. Игры типа «телефонный разговор» целесообразно вводить во втором полугодии с детьми не младше 3,5 лет.

*Показатели успешности формирования ролевого поведения у детей четвертого года жизни следующие:* развертывание в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей; парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее название своей роли; ролевое обращение, короткий диалог. Следует иметь в виду, что эпизоды ролевого взаимодействия со сверстником еще очень кратковременны.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Такая среда должна организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой. Для обозначения условного игрового пространства целесообразно иметь пару складных деревянных рам, которые легко превратить в контуры автобуса, парохода, самолета, 2-3 ширмы высотой 50-100 см (которыми можно отгородить «больницу», «теремок» и т. п.). Кроме разнообразных сюжетных игрушек (кукол, зверюшек, посуды, штурвалов и рулей на подставках, телефонов - переносных и укрепленных на стене, тематических наборов для игры в «больницу», «магазин», «парикмахерскую» и т. п.), ролевых атрибутов, необходимы предметы-заместители (детали строительных наборов разной величины, мячики разных цветов и размеров, брусочки, веревочки, палочки). Очень важно, чтобы дети располагали мелкими игрушками для индивидуальной и совместной режиссерской игры (сказочные и «семейные» персонажи, солдатики, домики, кукольная мебель, автомобили).

### **Формирование сюжетной игры у детей среднего дошкольного возраста.**

*Задача воспитателя* в работе с детьми пятого года жизни – формировать умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, менять игровую роль и вновь обозначать ее для партнеров в процессе развертывания игры. Действительно, чтобы подключиться к игре

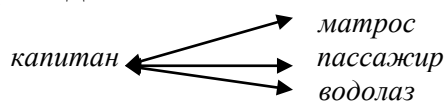
сверстников, ребенок должен найти себе роль, подходящую по смыслу к их ролям, в ходе игры соотносить свои действия с действиями разных партнеров. Могут возникнуть ситуации, когда дети играют вдвоем-втроем, а по ходу развития сюжета появляются новые персонажи. Тогда важно, чтобы ребенок умел сменить первоначальную принятую роль на новую.

Решение этой задачи возможно в совместной игре воспитателя с детьми, где взрослый является не руководителем, а партнером. Игра должна разворачиваться особым образом, так, чтобы для ребенка открылась необходимость соотнесения его роли с другими ролями, а также возможность смены роли в процессе игры для разворачивания интересного сюжета. Это возможно при соблюдении воспитателем двух условий:

1) использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей непосредственно связана со всеми остальными;

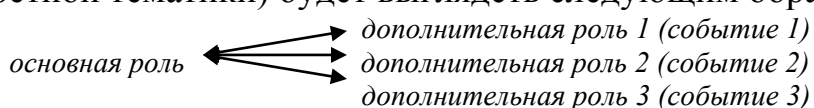
2) отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) количеству участников игры (персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников).

Любую интересующую детей тему можно представить так, чтобы одна из ролей (основная) была по смыслу связана с несколькими другими. Возможный состав ролей принимает вид «куста», например к теме «Поездка на пароходе»:



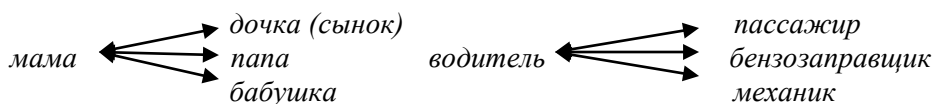
Такой сюжет разворачивается постепенно – в первом событии в игре взаимодействуют «капитан» и «матрос», во втором – «капитан» и «пассажир», в третьем – «капитан» и «водолаз». Таким образом, одна роль («капитан») включается уже не в единичную, а во множественные ролевые связи. Ребенок-«капитан» вынужден все время изменять свое ролевое поведение в соответствии с новой ролевой связкой.

Для того чтобы ребенок открыл возможность смены роли в процессе игры, необходимо соблюдение второго условия: персонажей (ролей) должно быть больше, чем участников игры. Например, если в приведенном сюжете распределить роли между четырьмя участниками, необходимость их менять в ходе игры не возникает. А если участников будет только двое, одному из них придется по мере появления в сюжете новых персонажей менять роль (побыть сначала «матросом», потом «пассажиром» и т. д.). При этом сюжет не должен быть задан, спланирован заранее; новый персонаж (роль) появляется в процессе самой игры. Общая схема сюжета (независимо от его конкретной тематики) будет выглядеть следующим образом:

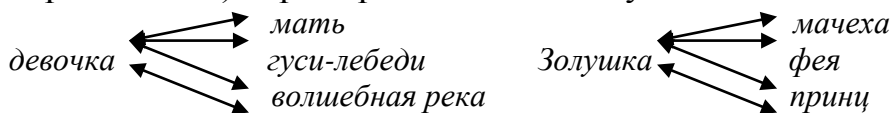


Для детей пятого года жизни достаточно 2-3 дополнительных ролей в таком сюжете. Пример «кустов» ролей:

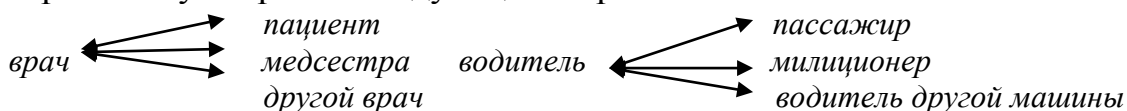




Если для использования в игре реалистической тематики воспитателю придется подумать о том, как построить возможный «куст» ролей, то сказочные сюжеты уже имеют такую ролевую структуру (главный герой сказки обычно последовательно взаимодействует с остальными персонажами). Примеры сказочных «кустов»:



Подбирая особым образом роли в смысловом «кусте», можно не просто сделать акцент на многообразии ролевых связей, но и выделить типы отношений между людьми. Так, роли могут быть связаны между собой специфическими функциями, которые один человек осуществляет по отношению к другому (врач лечит больного), более сложными отношениями управления-подчинения (врач отдает распоряжения медсестре, милиционер указывает водителю на нарушение правил), отношениями взаимопомощи (водитель помогает своему товарищу исправить поломку, врач лечит больного). Чтобы включить в игру различные типы отношений, можно строить «куст» ролей следующим образом:



Введение в конце игры еще одной основной роли очень полезно, так как общение двух одинаковых персонажей (инициатором которого является взрослый) помогает ребенку отчетливее представить смысловые связи ролей, активизирует ролевой диалог.

Приведенные схемы помогут воспитателю правильно разворачивать совместную игру с детьми. Однако, даже если педагог планирует какой-либо сюжет, для детей он должен выглядеть импровизацией – интересным предложением, вносимым по ходу игры партнером-взрослым. Начинать такую работу целесообразно с каждым из детей индивидуально. Наиболее подходящее время – утренние и вечерние часы, когда детей в группе немного и воспитатель может уделить ребенку 7-15 минут.

На первом этапе игра строится таким образом, чтобы у ребенка была основная роль, а взрослый при развитии сюжета последовательно меняет свои роли.

**Пример:** мальчик любит играть в «водителя». Педагог говорит: «Вася, давай с тобой играть. Вот тебе машина. Ты будешь водителем? А я - пассажир». Во время «поездки» разворачивает ролевой диалог с «водителем», а затем вводит в сюжет следующее событие, требующее появления нового персонажа: «Давай мы как будто на красный свет поехали, и милиционер нас остановил. Я теперь буду милиционером». После выяснения обстоятельств с «милиционером» можно ввести третье событие, требующее появления еще одного персонажа: «Давай рядом с твоей машиной поедет еще одна - грузовик. Я теперь водитель грузовика. Моя машина вдруг сломалась. Я тебе сигналю, чтобы ты остановился и помог ее починить». И т. д.

Если у ребенка возникают собственные предложения в ходе игры, необходимо их принять. По возможности воспитатель должен включить их в общую схему сюжета. Например, мальчик может отвергнуть предложение о встрече с милиционером: *«Нет, мы на заправку поехали, за бензином»*. В таком случае взрослый вводит в игру другой персонаж: *«Хорошо. Я теперь бензозаправщик, на станции бензин наливаю. Водитель, сколько вам бензина?»*.

Играя с ребенком, педагог использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимания от ролевого взаимодействия. Если по ходу игры требуется изменение предметной ситуации (обозначение бензоколонки, второго автомобиля), то взрослый организует его с помощью детских стульев, веревочек, ширмочек или просто называет: *«Здесь будет дом»*, так чтобы ролевое взаимодействие практически не прерывалось. Не нужны в такой игре и специальные атрибуты, они слишком жестко закрепляют роль за участником. Меняя свои роли в ходе игры, взрослый все время фиксирует на этом внимание ребенка (*«Я теперь тоже водитель, я уже не пассажир»*), активизирует его ролевую речь своими вопросами и репликами, стимулирует ролевые обращения к последовательно появляющимся персонажам.

С дошкольниками, у которых менее развито ролевое поведение, целесообразно разворачивать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Дети в таком случае чувствуют себя уверенно, так как ожидают появления определенного персонажа. При этом ребенку предлагается роль главного героя, а взрослый последовательно меняет роли. Игра должна носить характер импровизации, без точного повторения текста сказки.

**Пример:** *«Давай ты Емеля, а я щука... А теперь я вельможа, который приехал к Емеле... А теперь я царь»*.

С каждым ребенком игру по такой схеме (со сменой ролей взрослым) желательно развернуть 2-3 раза (каждый раз меняя конкретную тематику). После этого воспитатель может переходить к следующему этапу – учить детей менять первоначально взятую роль в ходе разворачивания игры. С этой целью используются те же, что и раньше, схемы сюжетов, но теперь взрослый берет себе основную роль, а ребенку предлагает дополнительную.

**Пример:** *«Давай играть, я - врач, а ты - больная, пришла ко мне на прием... Как будто больная ушла, а ко мне пришла медсестра, чтобы помочь. Давай ты теперь медсестра...» И т. д.*

Сюжетное событие, вводимое взрослым, чтобы оправдать появление нового персонажа, должно быть достаточно интересным, тогда у ребенка возникнет желание сменить роль на новую. Если партнер сопротивляется смене игровой роли, взрослый не должен настаивать, лучше отложить это до следующего раза и попробовать на другой тематике. Инициатива ребенка (который сам может предложить новый персонаж) должна быть принята и поддержана. Аналогично происходит смена ролей в игре по мотивам сказок. Теперь уже воспитатель берет на себя роль главного героя, а партнеру

предлагает быть «всеми остальными, по очереди» (*«Давай играть в Емелю? Я буду Емелей, а ты щукой. Согласен? А потом ты будешь вельможей...»*). С каждым ребенком проводятся 2-3 игры на разные сюжетные темы.

Педагог не всегда располагает реальными возможностями часто играть с каждым ребенком, поэтому необходимо играть с подгруппой. Воспитатель выбирает одного из детей в качестве основного партнера. Если ребенок уже занят игрой, педагог подключается к ней, если нет - предлагает основную роль (например, «врача»), а себе берет дополнительную («пациента»).

*Пример:* начав игру, воспитатель привлекает к исполнению роли «пациента» еще нескольких детей: *«Давайте вы тоже заболели и пришли к доктору!»* Взрослый активно взаимодействует с ребенком, выполняющим основную роль. *«Полечившись»* и уступив место следующему «пациенту», воспитатель меняет свою роль: *«Я теперь медсестра. Доктор, давайте я вам буду помогать»*. Затем на роль «медсестры» снова привлекается кто-нибудь из детей (из «пациентов», ожидающих своей очереди), а взрослый становится другим «врачом». Меняя роли в игре, воспитатель каждый раз развертывает новый диалог со своим основным партнером (разговаривает с «врачом» как «пациент», как подчиняющаяся ему «медсестра», как равный товарищ по работе). При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком-«врачом» являются моделью развертывания игры для других, включенных в нее детей. В такую игру можно намеренно вовлечь от 3 до 7 человек. Если к ней стихийно присоединяются и другие дети, не следует этому мешать («пациентов», «пассажиров», «покупателей» может быть сколько угодно).

Ребенок может овладеть умением менять роль даже без индивидуальной работы с ним, путем подражания педагогу (например, если взрослый превращается из «пассажира» в «матроса», то кто-то из «пассажиров» тоже объявляет: *«И я теперь матрос!»*).

Вовлечение детей в игру (или подключение к игре) осуществляется только по их желанию. Также дети должны иметь полную свободу выхода из игры, перемещения по групповой комнате и переключения на другие занятия.

### **Формирование сюжетной игры у детей старшего дошкольного возраста.**

Одна из линий развития сюжетной игры дошкольников – игра-фантазирование. Для такой игры необходимо уметь комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. Дошкольники еще не могут самостоятельно развертывать игру-фантазирование в чисто речевом плане (без опоры на предметные действия, роль), но возможность перехода на эту новую ступень и освоения указанных умений закладывается уже в старшем дошкольном возрасте. В начале игры дети, как правило, определяют лишь ее тему в общем виде, а дальнейшие события нарастают как «снежный ком». Общий сюжет складывается из предложений участников уже в процессе игры. Согласовывать при этом замыслы в группе, включающей более четырех человек, – непосильная задача даже для старших дошкольников. Но и в небольшой группе игра часто распадается из-за непонимания и невозможности соотнести

разнонаправленные предложения участников, либо переходит на накатанные рельсы более простого сюжета.

Для того чтобы дети могли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно, необходимо овладение новым, более сложным способом построения игры - *совместным сюжетосложением*. Оно включает умение ребенка выстраивать новые последовательности событий и при этом ориентироваться на партнеров-сверстников: обозначать для них, какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить совсем другие события); умение комбинировать предложенные самим ребенком и другими участниками события в общем сюжете игры.

Сделать совместное сюжетосложение центром внимания детей можно в совместной со взрослым «игре-придумывании», протекающей в чисто словесном плане. Игра-придумывание позволяет взрослому, будучи партнером детей, ненавязчиво стимулировать их к комбинированию и согласованию разнообразных сюжетных событий. Игра-придумывание первоначально нуждается в смысловых опорах, направляющих воображение участников в общее русло. Такими опорами могут быть известные детям сюжеты. Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения – «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит детей ко все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Наиболее удобными для такого «расшатывания» являются сюжеты волшебных сказок, где общая сюжетная схема включает примерно такую последовательность событий: 1) обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним; 2) герой встречается с «дарителем» волшебного средства и для его получения проходит предварительное испытание (на доброту, смекалку и т. п.); 3) герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника, с помощью которого достигает искомый объект; 4) герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им задачи); 5) герой побеждает противника и получает искомый объект; 6) герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

Преобразовывать сказки довольно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, надо лишь изменять конкретные условия действий персонажей или самих персонажей, выполняющих в сказке те или иные функции (героя, «дарителя», противника), и получится новая сказка.

**Пример:** возьмем сказку «Иван-царевич и Серый Волк». В первом событии сказки Царь хочет получить Жар-птицу и отправляет за ней Ивана-царевича. Заменим Жар-птицу другой, трудно достижимой для Царя диковиной – к примеру, новогодней елкой. Пусть он отправит за ней не Ивана-царевича, а слугу (или любого другого персонажа, в восприятии детей положительно окрашенного). Во втором событии герой может встретить вместо Серого Волка другого обладателя волшебного средства (Бабу Ягу, фею и т. п.) и получить

волшебный клубочек, ковер-самолет и т. п. С помощью волшебного средства герой попадает в страну, где растут елки, – это третье событие сказки. В четвертом событии герой должен вступить в борьбу с противником. Заменяем Царя из сказки о Сером Волке на Змея Горыныча (дракона, злого волшебника и т. п.), охраняющего самую красивую елку в лесу. Победив противника, герой забирает елку и возвращается домой – это пятое событие сказки (здесь можно придумать дополнительные препятствия: на пути герой встречает морского царя, колдунью и т. п., которых он успешно побеждает). И последнее событие – получение награды (полцарства можно заменить любой привлекательной вещью – сто порций мороженого, велосипед и т. п.). При преобразованиях сказки желательнее использовать весь арсенал известных детям персонажей и коллизий – сначала из других сказок, а затем и из реалистических историй, кинофильмов и т. п.

Приведенная схема преобразования сказок нужна не детям, а воспитателю, чтобы разворачивать игру-придумывание. Нельзя требовать от детей придумывания «по схеме». В таком случае игра превратится в учебную задачу и потеряет свою привлекательность как импровизация-сотворчество. Другое дело, что дети к пяти годам знают уже много сказок и у них есть интуитивные представления о том, как бывает в сказке. Но поначалу им придумывать легче, отталкиваясь от конкретной опоры – какой-то вполне определенной сказки. Надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это можно сделать, «вспоминая» вместе известную сказку (пересказывая ее, но в непринужденной форме).

*Пример:* воспитатель обращается к двоим детям: «*Маша, Вася, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого Волка? Что-то я ее немного забыла. Давайте вместе вспомним: немножко расскажет Маша, потом – Вася, потом – я, а затем опять Маша.* Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важно лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события. После его изложения взрослый предлагает передать «ход» следующему партнеру: «*Ты уже рассказала немного, Маша, теперь пусть расскажет Вася.* Если дети забыли часть сказки, можно включиться «вне очереди»: «*Я вспомнила, дальше было так...*»

Тем же двоим детям через один-два дня после пересказа воспитатель предлагает: «*Давайте по-новому играть! Будем вместе придумывать одну общую сказку, похожую на сказку про Ивана-царевича и Серого Волка, только немного не такую.* Обычно это предложение с готовностью принимается детьми, но далее следует их вопрос: «*А как мы вместе будем придумывать?*» Воспитатель поясняет: «*Сначала я придумаю, потом Вася, потом Маша, а потом опять я.* Начинать преобразование известной сказки проще всего с замены главного героя, его задачи (искомого объекта), волшебного средства. Воспитателю нужно «заготовить» для себя несколько вариантов начала новой сказки (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Однако следует помнить, что в ходе игры дети будут вносить свои предложения, разворачивать сюжет по-своему. Придуманная вместе сказка будет отличаться от замысла каждого из партнеров.

*Пример:* воспитатель предлагает детям начало сказки: «*Царю очень хотелось получить не Жар-птицу, а новогоднюю елку, украшенную игрушками. Он слышал, что это очень красиво. И Царь отправил ее искать... Кого же он отправил?*» Поначалу дети подскажут уже известного персонажа: «*Ивана-царевича.*» В этот момент взрослый может внести свое предложение, направленное на дальнейшее изменение сказки: «*А у нас*

*будет по-другому. У Царя был слуга, и он его отправил. И пообещал ему...» Если у детей сразу появляются собственные предложения (относительно героя, награды), следует их принять. Затем воспитатель передает «ход» второму участнику игры: «Дальше ты придумывай, Вася!» Следующим событием (как в любой сказке) должна быть встреча с «дарителем» волшебного средства. Ребенок может столкнуться нового героя с привычным Серым Волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома и т. п. Если ребенок придерживается привычного сюжета, можно натолкнуть его на очередное изменение: «Так было в сказке про Серого Волка, а мы ведь немножко по-другому придумываем. Пусть кто-нибудь другой поможет слуге». Затем воспитатель напоминает, что сказку они придумывают вместе и дальше – очередь Маши. Таким образом, сказка постепенно доводится до конца – до получения героем искомого объекта и возвращения.*

С этими же детьми в следующий раз можно придумывать новую сказку, отталкиваясь от «Ивана-царевича и Серого Волка» («*Давайте новую сказку придумывать. Не такую, как в прошлый раз, но тоже немножко похожую на сказку про Серого Волка*»), или взять в качестве опоры любую другую сказку, по желанию участников («Царевна-лягушка», «По-Щучьему велению» и т. д.). В дальнейших таких играх взрослый стимулирует детей к внесению большего числа изменений в сказку, по сравнению с известной. Для этого целесообразно предлагать начало сказки, сразу соединяя в нем сказочные и реалистические элементы. Чем неожиданнее будут предложения воспитателя и детей, тем интереснее игра-придумывание; возникнут оживленные обсуждения – чье предложение лучше, подходит ли оно к уже рассказанному и т. п.

**Пример:** *«Ивану-царевичу захотелось учиться в школе, и он отправился ее искать» и т. п.*

В такой игре ребенок начинает понимать, что замыслы его партнеров могут сильно отличаться от его собственного, и он оказывается перед необходимостью объяснить свой замысел, изменить его в соответствии с предложениями других участников. Конечно, все это приходит не сразу, и тут важна роль взрослого. Он обращает внимание детей на смысловое несоответствие их рассказов: *«Что-то мне непонятно. Вася говорил, что Емеля тигра волшебного встретил, а Маша про щуку рассказывает. Как же было дело?»* Воспитатель помогает детям избежать ссоры и перейти к обсуждению событий, если один из участников стремится навязать свой замысел: *«Вася, мы же общую сказку придумываем. Это несправедливо, если будет только так, как ты хочешь. Давайте вместе подумаем, как интереснее».*

Игра-придумывание должна занимать не более 10-15 минут. Желательно участников посадить так, чтобы они видели друг друга. Постепенно в игру можно включать не двух, а трех детей. Привлекательность игры-придумывания для детей во многом зависит от эмоционального поведения взрослого, его способности к импровизации, гибкому реагированию на любые предложения. Вокруг играющих часто собираются «наблюдатели», которые с интересом следят за ходом событий, пытаются предложить свой вариант. Пассивное участие в игре полезно: «наблюдатели» частично осваивают умения согласованно строить новые сюжеты.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события воспитатель может стимулировать детей к соединению сюжетосложения с ролевым взаимодействием. С этой целью взрослый включает детей в игру, где участникам предлагаются роли, принадлежащие разным смысловым сферам – разноконтекстные роли (например: Буратино и воспитатель, принцесса и милиционер, космонавт и учитель, Айболит и солдат, Баба Яга и продавец и т. п.). Игру можно осуществлять в форме «телефонных» разговоров персонажей.

*Пример:* воспитатель предлагает двум детям поиграть вместе с ним и выясняет их намерения. Предположим, один ребенок хочет быть продавцом в магазине. Взрослый же берет себе роль, по смыслу совершенно не связанную с ролью ребенка, например Бабы Яги, и предлагает следующую игровую ситуацию: «В магазине, где работает продавцом Коля, есть телефон. И в моей избушке на курьих ножках тоже есть телефон». Такое сочетание, казалось бы, несовместимых ролей обычно вызывает оживление и интерес у детей. Второму ребенку предлагается такая же роль, как у взрослого: «Таня, давай ты тоже будешь Бабой Ягой, и у тебя тоже будет своя избушка с телефоном». Получив согласие детей на такое распределение ролей, воспитатель – «Баба Яга» звонит своей соседке и развертывает с ней разговор, наводящий на мысль о необходимости взаимодействия с «продавцом»: «Хотела к тебе в гости прилететь, да у меня ступа сломалась. Не знаю, как быть. Как ты думаешь, может быть в магазине их продают? Позвоню-ка я в магазин». В зависимости от ответов «продавца», педагог развертывает сюжет таким образом, чтобы у второй «Бабы Яги» тоже возникла необходимость позвонить в магазин и даже посетить его.

Начав игру, взрослый затем сводит свое участие в ней к минимуму или устраняет совсем, дав первоначальный заряд работе детского воображения.

В дальнейшем воспитатель продолжает проводить с детьми совместную игру-придумывание, предлагая теперь придумывать не сказки (они уже выполнили свою функцию первоначальной опоры для совместной деятельности), а настоящие истории. Придумывание историй может осуществляться уже в больших группах (до 4-5 человек). Воспитатель, обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуацию, в которой он оказался, цель, которую он должен достичь) или, предложив его сам, в дальнейшем уменьшает свой вклад в игру. На этом этапе не так важен контроль за соблюдением очередности рассказчиков: каждый из детей готов уступить свой ход, если у партнеров появляются интересные предложения. Основой для истории может послужить и прочитанный накануне рассказ («Давайте придумаем новые приключения этого мальчика...»), и реальное наблюдение. Например, дети с огромным интересом наблюдали за появившимися в соседнем дворе пожарными машинами, но что там случилось – никто не знал. Взрослый предлагает: «Давайте придумаем, что там произошло...» Важно учитывать, что такая деятельность будет интересна и привлекательна для детей, если в начальном эпизоде, основе истории, лежит какое-то происшествие, вызывающее их эмоциональное отношение, требующее мобилизации сил персонажей (проявления находчивости, смекалки), преодоления препятствий.

Таким образом, характер игры-придумывания воспитателя с детьми в ходе педагогической работы меняется в определенной последовательности:

1) совместное «вспоминание» (пересказ) известной сказки; 2) частичное преобразование известной сказки; 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов; 4) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных разговоров»; 5) придумывание новых историй на основе реалистических событий.

После игры-придумывания со взрослым у детей может возникать желание самостоятельно ее продолжить. Иногда они пытаются развернуть сюжет дальше в речевом плане, но чаще придуманный с воспитателем сюжет служит как бы толчком для игры с распределением ролей, развертыванием действий с игрушками. Педагогу следует поощрять возникающие у самих детей намерения, но ни в коем случае не навязывать им «разыгрывание» придуманного сюжета.

Однако в ряде случаев систематическая работа по формированию совместного сюжетосложения может быть дополнена воздействием педагога именно на конкретную игру детей. Необходимость в этом возникает, если взрослый замечает, что какая-то группа детей изо дня в день развертывает один и тот же сюжет, где действия участников доведены до шаблона. Еще одна причина – постоянные конфликты между детьми при выборе темы для совместной игры, навязывание ребенком-лидером своего мнения другим. В этих случаях важно организовать подготовительный период к игре, который выполняет функции «расшатывания» шаблонизированных сюжетов, повышения инициативы всех участников. При организации подготовительного периода можно использовать уже накопленный дошкольниками опыт игры-придумывания, где все участники, дополняя друг друга, вводят новые сюжетные события.

*Пример:* воспитатель подходит к группе детей и спрашивает: «Ребята, во что вы собираетесь играть?» Получив ответ, предлагает: «Давайте все вместе придумаем, как интереснее играть по-новому». Отталкиваясь от обозначенной детьми темы, педагог стимулирует их к внесению двух-трех вариантов развития событий; сам предлагает дополнительный вариант (типа: «Может быть так... А может быть по-другому... А как еще может быть?»).

В отличие от игры-придумывания в подготовительном периоде не нужно стремиться к четкой последовательности событий. Главное – краткое высказывание разнообразных предложений. Любая инициатива участников должна быть вне критики педагога, тогда дети почувствуют удовольствие от сотворчества. После того, как предложено шесть-семь событий с вариантами (в течение 3-5 минут), воспитатель говорит: «Вот видите, как можно по-новому, интересно играть». Поскольку предлагались разные варианты событий, у детей есть новые «идеи» для игры, но нет готового сюжета. Переходя к самостоятельной игре, они отталкиваются от придуманных событий, выбирают тот или иной вариант, предлагают новые коллизии, включают новые роли, т. е. творческая совместная работа продолжается.

Всю работу по формированию совместного сюжетосложения можно начинать с детьми старшей группы и продолжать в подготовительной группе детского сада.



## РАЗДЕЛ III. МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ТЕМА 5. МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

#### **Методика организации режимных процессов.**

**Режим** – это научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха.

**1. УТРЕННИЙ ПРИЕМ** – режимный процесс длительностью с 7 до 8–8 ч. 30 мин (в зависимости от возраста). При наличии участка в хорошую погоду прием детей в любое время года лучше проводить на свежем воздухе.

#### **Организация утреннего приема:**

- 1- общение воспитателя с детьми: индивидуальные беседы, игры для общения и создания настроения у детей;**
- 2- наблюдения на участке и в помещении** (со всей группой и индивидуально): за трудом взрослых, за природными явлениями и др.;
- 3- индивидуальная работа** (по развитию речи – специальные игры и упражнения с детьми, которые нуждаются в исправлении недостатков речи; поручения, требующие общения малоактивных и замкнутых детей со взрослыми и сверстниками; по физическому воспитанию – с детьми, отстающими в каких-либо движениях);
- 4- организация самостоятельной деятельности детей: игровой деятельности** (дидактические игры, подвижные игры), **труда в уголке природы** (в младшей группе – трудовые поручения; в старшей группе – дежурство в уголке природы), **изобразительной деятельности;**
- 5- формирование культурно-гигиенических навыков: контроль за внешним видом, аккуратностью прически.** Воспитатель использует игровые приемы: внесение сюжетных игрушек, игровые обучающие ситуации и др.
- 6- формирование культуры поведения: приветствие, вежливые взаимоотношения со взрослыми, сверстниками.** Методические приемы: игровые обучающие ситуации; чтение сказки; индивидуальные беседы (Что означает слово «здравствуйте?»); игры («Кто знает больше приветствий» и др.); рассматривание картин из серии «Воспитание культуры поведения»; обыгрывание проблемных ситуаций; обсуждение пословиц.

Во время утреннего приема проводится **профилактический осмотр детей** медицинской сестрой или врачом. Закончив прием детей, педагог приглашает детей на **утреннюю гимнастику**, которая проводится на участке или в хорошо проветренном помещении (в зависимости от времени года).

**2. ПИТАНИЕ** – это режимный процесс, организуемый 4 раза в день, удовлетворяющий естественные потребности в пище.

**Подготовка детей к приему пищи** включает:

- *умывание* (при организации умывания используются игровые приемы, показ, художественное слово; в старшем возрасте проводятся игры-соревнования: «Самые чистые руки», «Самый аккуратный ребенок», рассказ воспитателя о чистоте, самоконтроль, педагогическая оценка);
- *сервировку стола дежурными* (со второй половины 2-й младшей группы).

**Организация питания детей:**

- ✓ необходимо создавать такую обстановку, чтобы ребенку хотелось есть без принуждения (сервировка столов, посадка детей за столами так, чтобы дети видели друг друга);
- ✓ не следует допускать громких разговоров сотрудников, звучания музыки;
- ✓ не следует торопить детей, осуждать за неосторожность (детей, которые едят медленно, можно сажать за стол раньше других или рядом с теми, кто ест быстро и съедает все);
- ✓ в младшем возрасте воспитатель напоминает правила пользования ложкой, вилкой, салфеткой, используя игровые приемы, художественное слово (потешки, пестушки);
- ✓ в старшем возрасте воспитатель дает указания, использует контроль и самоконтроль, художественное слово (стихи, пословицы, поговорки), организует конкурс на самую чистую тарелку, самый аккуратный стол;
- ✓ в виде поощрения можно назначать чаще дежурить по столовой тех, кто ест быстро, аккуратно;
- ✓ учет индивидуальных особенностей, привычек, вкусов детей (некоторым детям нужно индивидуализировать порции: положить немного меньше нелюбимого гарнира, но добиваться, чтобы ребенок съедал все, незаметно для ребенка доводить порцию до нормальной).

**Формирование навыков культурной еды** включает в себя: формирование навыков культуры поведения за столом (прямо сидеть, не класть локти на стол, бесшумно пить и пережевывать пищу, пользоваться салфеткой, благодарить за еду, полоскать рот после еды); формирование умения правильно использовать столовые приборы.

**3. ПРОГУЛКА** – это режимный процесс, обеспечивающий активное и эмоционально-положительное состояние детей: прогулка на участке ДОО; прогулки за пределы участка – *пешеходные* (на расстояние 2 км) и *лыжные* (до 1,5-2 км в один конец). Прогулка проводится в любую погоду, в дождь – на веранде. Только сильный дождь, ветер и мороз больше -22 градусов являются основанием для того, чтобы дети оставались в помещении.

*Время прогулки в режиме дня:* **дневная прогулка** проводится после занятий; длительность прогулки зависит от возраста детей: от 2 часов во 2-й младшей группе до 1,5 часов в подготовительной группе; **вечерняя прогулка** проводится после игр и самостоятельной деятельности детей во вторую половину дня; длительность – 1 час 20 мин – 1 час 30 мин.

**Подготовка детей к прогулке:** организуется туалет; одевание; выход на прогулку следует организовывать подгруппами. Для закрепления последовательности одевания используют приемы: «Волшебные часы» (последовательность одевания в рисунках); «Поможем Мишке одеться» и др.

**Содержание деятельности детей на прогулке.**

- 1- **Наблюдение.** В младшей группе продумываются 5-6 вопросов, в старшей группе – 8-10 вопросов; используются приемы активизации детей (потрогать, рассмотреть, организуются опыты).
- 2- **Подвижные игры** – это кульминация прогулки, в младшей группе 2-3 п/и, в старшей группе – 3-4 п/и. Проводятся игры высокой подвижности, увеличивается дозировка.
- 3- **Индивидуальная работа** (в холодный период года проводится индивидуальная работа по физическому воспитанию, в теплый период – по другим разделам программы).
- 4- **Самостоятельная деятельность** (выносятся материал по сезону: летом организуются игровые зоны, зимой выносятся санки; самостоятельной деятельности отводится 1 час 20 мин., организуется сюжетно-ролевая игра).
- 5- **Трудовые поручения** (в младшей группе – индивидуальные поручения, в старшей группе – коллективная деятельность).

**4. Подготовка детей ко СНУ** включает: организацию туалета, раздевание.

**Методика организации сна в разных возрастных группах:**

- ✓ перед сном не рекомендуется умственная или физическая работа, способная вызвать чрезмерное возбуждение;
- ✓ спальню перед сном проветривают со снижением температуры на 3-5 градусов;
- ✓ недопустимы формы общения, которые вызывают отрицательные эмоции и создают повышенный очаг возбуждения в коре больших полушарий;
- ✓ недопустимы неправильные приемы усыпления (напевание, рассказывание сказок способствуют возникновению сонного торможения, но при этом в коре остается очаг устойчивого возбуждения, посредством которого ребенок сохраняет контакт с внешним миром: наличие этого «сторожевого» пункта ведет к тому, что прекращение усыпляющих раздражений вызывает пробуждение ребенка); единственным полезным средством усыпления является свежий воздух;
- ✓ постепенное укладывание и подъем группы (детей с ослабленным здоровьем укладывают первыми на сон; одновременный подъем всей группы вреден, так как при этом у части детей искусственно нарушается сон – все дети должны спокойно пробуждаться сами в течение 30 мин.).

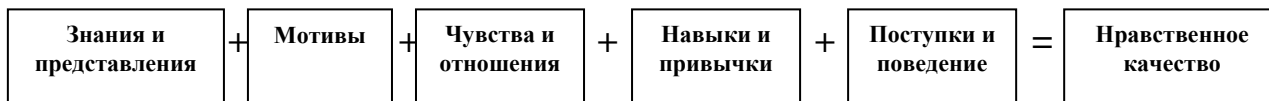
## Требования к сформированности культурно-гигиенических навыков у детей разных возрастных групп

Режимный процесс	Возраст детей				
	2-3 года	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
<b>Умывание</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно или с небольшой помощью взрослого моют руки, насухо вытирают полотенцем;</li> <li>- пользуются индивидуальными предметами (полотенцем)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно и аккуратно моют руки, лицо;</li> <li>- правильно пользуются мылом;</li> <li>- насухо вытираются после умывания, вешают полотенце;</li> <li>- моют руки по мере загрязнения, перед едой, после пользования туалетом</li> </ul>		Сформирована привычка быстро и правильно умываться, пользоваться только индивидуальным полотенцем	
<b>Прием пищи</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- опрятно едят, тщательно пережевывают пищу;</li> <li>- держат ложку в правой руке;</li> <li>- пользуются салфеткой;</li> <li>- не выходят из-за стола, не окончив еды;</li> <li>- не мешают другим детям за столом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- правильно пользуются ложкой, вилкой, салфеткой;</li> <li>- не крошат хлеб, не проливают пищу;</li> <li>- пережевывают с закрытым ртом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- совершенствуются навыки аккуратной еды: пищу брать понемногу, хорошо пережевывать, есть бесшумно;</li> <li>- правильно пользуются ложкой, вилкой, ножом;</li> <li>- полощут рот после еды</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- правильно пользуются вилкой, ложкой, ножом;</li> <li>- едят аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом;</li> <li>- выходя из-за стола, тихо задвигают стул, благодарят взрослых</li> </ul>	Закрепляются навыки культурного поведения за столом: сидеть прямо, не класть локти на стол, бесшумно пить и пережевывать пищу, правильно пользоваться ножом, вилкой, салфеткой
<b>Одевание и раздевание</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- одеваются и раздеваются по порядку;</li> <li>- при небольшой помощи взрослого снимают одежду, обувь (расстегивают пуговицы спереди, развязывают шнурки ботинок), в определенном порядке, аккуратно складывают снятую одежду;</li> <li>- правильно надевают одежду и обувь (застегивают большие пуговицы спереди);</li> <li>- в процессе одевания и раздевания не мешают другим детям;</li> <li>- замечают неопрятность в одежде, с помощью взрослого приводят себя в порядок</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- совершенствуют умение самостоятельно одеваться и раздеваться;</li> <li>- аккуратно складывают и вешают одежду, с помощью взрослого приводят ее в порядок - чистят, просушивают;</li> <li>- развивается стремление быть всегда аккуратным, опрятным, следить за своим внешним видом</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- закрепляется умение самостоятельно одеваться и раздеваться, правильно и аккуратно складывать в шкаф одежду, ставить на место обувь, ухаживать за ней, мыть, протирать, чистить;</li> <li>- замечают и самостоятельно устраняют беспорядок в своем внешнем виде, вежливо говорят товарищу о неполадках в его костюме, обуви, помогают устранить их, бережно относятся к одежде</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- быстро одеваются и раздеваются, вешают одежду в определенном порядке и месте;</li> <li>- следят за чистотой одежды, обуви;</li> <li>- формируется потребность следить за своим внешним видом</li> </ul>

## ТЕМА 6. МЕТОДИКА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Нравственное воспитание** – целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества.

**Механизм нравственного воспитания:**



На основе **знаний** у ребенка складываются **представления** о сущности нравственного качества (например, доброты). У ребенка должно появиться **желание** овладеть нравственным качеством (мотивы). Должно быть сформировано **отношение** к качеству (социальные чувства). Знания и чувства порождают потребность в их практической реализации (**поведение**).

Каждый компонент механизма важен и не может быть исключен.

**Задачи нравственного воспитания:**

- формирование представлений, нравственных чувств, нравственных привычек и норм, практики поведения.
- воспитание гуманных чувств и отношений, коллективизма, дружеских взаимоотношений, культуры поведения, дисциплинированности, трудолюбия, патриотизма, толерантного отношения к людям разных национальностей.

**Принципы нравственного воспитания дошкольников:**

- 1- **единства и целостности воспитательного процесса** (установление преемственности между задачами, содержанием и методами нравственного воспитания на всех этапах возрастного развития);
- 2- **воспитания детей в коллективе** (педагог постепенно формирует группу детей как первичный коллектив, для которого характерны элементы взаимопомощи);
- 3- **требовательности к ребенку в сочетании с уважением к его личности** (уважение к личности воспитанника означает веру в его силы, проявление доброжелательности, чуткости; в каждом ребенке нужно находить положительные качества и опираться на них в воспитании);
- 4- **учета возрастных и индивидуальных особенностей детей** (воспитатель должен хорошо знать своих воспитанников, учитывать темперамент, черты характера, жизненный и нравственный опыт ребенка, особенности эмоциональной сферы);
- 5- **единство воздействий на чувства, сознание и поведение детей** (требует комплексного подхода к ребенку при выборе средств и методов нравственного воспитания);
- 6- **систематичности и последовательности;**
- 7- **единства требований к детям в детском саду и семье.**

### Условия нравственного воспитания дошкольников:

- ❑ **моральный облик педагога.** У педагога должна быть развита эмпатия – эмоциональная отзывчивость на переживания ребенка, чуткость; личностные качества: педагогический такт, педагогическая зоркость, педагогический оптимизм, педагогическая рефлексия; педагог должен обладать высоким общекультурным уровнем, заниматься искусством;
- ❑ **осуществление нравственного воспитания в процессе всей педагогической работы с дошкольниками.** Средствами нравственного воспитания являются: *художественные средства* (ознакомление с художественной литературой, изо-деятельностью, музыкой); *природа* (знания о природе вызывают желание заботиться о растениях и животных); *собственная деятельность детей* (игра, труд, учение, художественная деятельность – это практика нравственного поведения); *окружающая ребенка обстановка* (атмосфера должна быть пропитана доброжелательностью, любовью);
- ❑ **программно-методическое обеспечение** (например, парциальная программа Р. С. Буре «Дружные ребята» и др.);
- ❑ **организация предметно-развивающей среды.**
- ❑ **организация совместного образа жизни детей;**
- ❑ **организация работы на занятиях и в повседневной жизни** (игры, беседы, создание проблемных ситуаций и пр.);
- ❑ **комплексное использование методов нравственного воспитания.**

**Классификация методов нравственного воспитания детей дошкольного возраста (В.Г. Нечаева, В.И. Логинова).**

Классификация	Методы
<p><b>Методы формирования нравственного сознания</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Убеждение в форме разъяснения</b> – воздействие на сознание, чувства, волю ребенка с целью формирования положительных нравственных качеств (осуществляется в форме разъяснения).</li> <li>▪ <b>Внушение</b> («Ты можешь быть смелее, добрее...»).</li> <li>▪ <b>Этическая беседа</b> – беседа на нравственные темы.</li> <li>▪ <b>Чтение художественной литературы</b></li> <li>▪ <b>Рассматривание</b> (например, классификация картин с изображением поступков и проступков).</li> </ul>
<p><b>Методы стимулирования чувств и отношений</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Пример</b> – воздействие поступков на чувства, сознание и поведение воспитуемого (пример воспитателя, родителей, героев художественного произведения).</li> <li>▪ <b>Поощрение</b></li> <li>▪ <b>Наказание</b> (кратковременное отчуждение, лишение развлечения, отстранение от желанной роли в игре).</li> <li>▪ <b>Принуждение</b> – воспитатель действует силой своего авторитета, чтобы заставить ребенка подчиниться требованиям (строгий взгляд, замечание).</li> </ul>

<b>Методы формирования нравственного поведения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Приучение</b></li> <li>▪ <b>Упражнение</b></li> <li>▪ <b>Руководство деятельностью</b></li> <li>▪ <b>Наблюдение</b> – умение всматриваться в явления и отношения окружающего мира (например, воспитатель организует с малышами наблюдение труда старших детей, обращает внимание, как дружно и слаженно они работают).</li> </ul>
--	---

**Своеобразие применения методов нравственного воспитания в каждой возрастной группе.**

<b>Младший возраст</b>	<b>Средний возраст</b>	<b>Старший возраст</b>
Ведущими методами являются методы формирования нравственного поведения (пример, упражнение), стимулирования чувств и отношений (поощрение, пример).	Ведущими методами являются методы формирования нравственного поведения и нравственного сознания.	Ведущим методом является формирование нравственного сознания, метод формирования нравственного поведения.

**Методика проведения этических бесед с дошкольниками.**

В ходе этической беседы педагог стремится решить следующие задачи:

- научить детей *видеть нравственную сторону* воспринимаемых действий, событий, понимать их суть;
- дать *представления о нравственной стороне* человеческих отношений, опираясь на поступки детей, образы художественной литературы и других видов искусства;
- способствовать накоплению и обобщению *эмоционально положительного отношения к образам добрых героев* и их поступкам;
- формировать умение обоснованно *оценивать* свои поступки и поступки других людей («можно» – «нельзя», «хорошо» – «плохо»); *правильно использовать нравственные понятия* (вежливый, правдивый, заботливый, хороший товарищ и др.) и их противоположности;
- учить *соблюдать нравственные нормы поведения*.

**Формы проведения этических бесед:** индивидуально, с подгруппой в 5-6 человек, фронтально.

**Место проведения этической беседы:** традиционно в помещении группы, когда дети сидят за столами, или на прогулке.

**Содержание этической беседы:** возникшие в группе отношения между детьми, мораль художественных произведений или произведения изобразительного искусства. Темой этической беседы могут стать пословицы, поговорки: «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Нет милей дружка, чем родная матушка».

### **Структура этической беседы:**

- прослушивание короткого рассказа, просмотр мультфильма, разыгрывание сценки;
- обсуждение морали;
- практикум: дети упражняются в словах, которыми можно выразить чувства, овладевают способами морального поведения.

**Продолжительность бесед** с детьми 4–5 лет составляет 20 минут, с детьми 6–7 лет – 30–35 минут.

### **Требования к этической беседе:**

- 1- опора на жизненный опыт детей;
- 2- соответствие возрасту и усложнение задачи от возраста к возрасту (в средней группе акцент делается на эмоциональном отклике детей, старшие дошкольники пытаются делать выводы из обсуждаемой нравственной ситуации);
- 3- конкретность обсуждаемых ситуаций;
- 4- подача материала в образной форме, способной вызвать интерес дошкольников, привлечь их внимание;
- 5- использование наглядного материала (например, дети рассматривают картинки и классифицируют их по основанию, предложенному воспитателем);
- 6- наличие ситуации выбора и противоречий;
- 7- связь с последующей деятельностью и практикой поведения (по материалам беседы дети могут сделать рисунок, придумать рассказ, сказку, дать название произведению и т. п.);
- 8- соблюдение такта при обсуждении проблем, касающихся конкретных детей группы;
- 9- активизация познавательной и эмоциональной активности детей, их самостоятельности в поиске решения предлагаемых ситуаций;
- 10- оценка обсуждаемых фактов, событий (положительная оценка закрепляет те или иные формы поведения, отрицательная призвана тормозить нежелательные поступки);
- 11- обучение умению делать самостоятельные выводы и обобщения, а не пассивно воспринимать и запоминать;
- 12- окончание беседы должно быть кратким, эмоциональным, ярким (веселый рассказ, стишок, небольшой отрывок из мультфильма, песенка, игра). Хорошо, если в конце беседы будет содержаться материал для следующего разговора.

### **Основные направления нравственного воспитания дошкольников.**

- 1- **Воспитание гуманных чувств и отношений.** Гуманизм – это стержень и показатель нравственной воспитанности человека, характер его отношения к людям, к природе, к самому себе (сочувствие, сопереживание, отзывчивость, доброта). В основе лежит умение понимать другого, переносить переживания другого на себя.
- 2- **Воспитание коллективизма.** Коллективистическая направленность поведения ребенка – это стремление к другим людям, осознание



возможности реализовать среди них свои интересы, способность отказаться на какое-то время от личных устремлений ради признания сверстниками. Это интегральное качество личности, проявляющееся в доброжелательности, отзывчивости, сопереживании, сдержанности, ответственности перед группой сверстников.

**3- Воспитание дружеских взаимоотношений.** Дружеские взаимоотношения детей – это определенная форма общения, имеющая моральную направленность, регулируемая доступными для ребенка нормами, правилами поведения. Эти отношения характеризуются содержательными взаимосвязями между отдельными детьми (избирательная парная дружба), а также между всеми детьми группы.

**Критерии дружеских взаимоотношений детей:**

- *предпочтение, симпатия, сочувствие и отзывчивость*, проявляющиеся между отдельными детьми, но не в ущерб другим;
- *интерес к деятельности сверстников, желание и умение договориться* о пользовании игрушкой, материалом, о совместной игре, считаться с интересами товарищей;
- *проявление заботы* о товарище, общем деле, игре;
- *помощь и взаимопомощь* (желание и умение сделать что-нибудь приятное, нужное для отдельных детей, для группы), готовность выручить друга, товарищей;
- *объективность оценок и самооценок, способность поступиться личным желанием в пользу товарищей* (по справедливости), получая при этом удовлетворение;
- постепенный переход от выражения дружеских отношений ребенка по побуждению взрослого к *отношениям по собственному внутреннему побуждению*.

**4- Воспитание культуры поведения.** Культура поведения дошкольника – это совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Компоненты культуры поведения:

**1. Культура деятельности** – проявляется в поведении ребенка на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений (умение содержать в порядке место, где он трудится, занимается, играет; привычку доводить до конца начатое дело, бережно относиться к игрушкам, вещам, книгам).

**2. Культура общения** – выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Культура общения обязательно предполагает **культуру речи** (наличие у дошкольника достаточного запаса слов, умение говорить лаконично, сохраняя спокойный тон).

**3. Культурно-гигиенические навыки** – опрятность, содержание в чистоте лица, рук, тела, прически, одежды, обуви, культура еды.

- 5- Воспитание дисциплинированности** – это обязательное и сознательное подчинение своего поведения установленным нормам общественного порядка. Нормы поведения характеризуют общую направленность отношений и поведения и конкретизируются в правилах (например, норма «Быть внимательным и заботливым по отношению к окружающим людям» конкретизируется в правилах: не играть в шумные игры, когда рядом кто-то отдыхает; если в группу пришел гость – предложить ему сесть и пр.). Дисциплинированным называют человека, который при любых обстоятельствах умеет выбрать нравственную форму поведения и, несмотря на препятствия, будет ее придерживаться.
- 6- Воспитание трудолюбия** – это качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности; проявляется в старании, усердии, положительном отношении к процессу трудовой деятельности, инициативности, добросовестности.
- 7- Воспитание патриотизма.** Патриотизм в современном ДОУ – это воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства ответственности, любви, интереса к стране, трудолюбия; это ощущение принадлежности своей земле, своему народу, сознание собственной востребованности в этой стране.

**Составляющие (уровни) патриотизма:**

<b>Познавательный уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знание атрибутов и символов страны;</li> <li>- элементарные представления об устройстве государства;</li> <li>- осознание своих «прав и обязанностей» как члена семьи, детского коллектива в группе детского сада, как жителя города, края, гражданина России;</li> <li>- знание имен выдающихся соотечественников (ученых, изобретателей, путешественников, полководцев, поэтов, писателей, художников, композиторов, артистов, спортсменов и др.)</li> </ul>
<b>Эмоциональный уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- интерес и внимание к традициям страны, иным культурам и их проявлениям;</li> <li>- интерес к жизни и труду взрослых людей;</li> <li>- чувство гордости за достижения России в культуре, технике, спорте и т.д.</li> </ul>
<b>Поведенческий уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участие детей в благоустройстве детского сада, микрорайона (уборка территории, посадка деревьев);</li> <li>- оказание воспитанниками посильной помощи другим (сверстникам, родителям, пожилым людям);</li> <li>- участие в подготовке и праздновании дат, знаменательных для города, страны (подготовка концерта ко Дню города, Дню Победы, Дню России);</li> <li>- демонстрация позитивных моделей поведения в природе и обществе.</li> </ul>

- 8- Воспитание веротерпимости и толерантности.** *Толерантность* (от лат. – терпение) – это способность терпимо относиться к другому, его инакодействию или инакомыслию. В основе – признание самоценности любого человека, принятие человека таким, какой он есть. Воспитание детей в духе *веротерпимости* означает воспитание уважительного отношения к гражданам своей страны – верующим различных конфессий посредством ознакомления с предписываемыми религией нормами поведения людей, т.к. все мировые религии культивируют общечеловеческие ценности – истину, добро, красоту.

***Показатели толерантности у дошкольников:***

- *выдержка с элементами самообладания*, т.е. способность сдерживать импульсивное действие;
- *терпеливость*, т.е. способность долгое время заниматься неинтересным делом, не капризничать, выполнять не очень интересные роли в игре, определенные обязанности в труде, не обращать внимания на оскорбления;
- *сензитивность к эмоциональному состоянию другого человека*, т.е. умение замечать состояние другого человека;
- *эмпатия*, т.е. сопереживание, сочувствие, содействие;
- *принятие*, т.е. способность ребенка преодолеть барьеры раздражения (даже в том случае, если он не испытывает к сверстнику симпатии); умение ставить и достигать свои цели с учетом желаний сверстников без причинения им ущерба.

- 9- Воспитание интернационализма и этики межнационального общения.** *Интернациональное воспитание* – целенаправленная деятельность по формированию у детей всех народов России чувства свободы, равенства и братства, уважения друг к другу, культуры межнационального общения. Главным объектом изучения следует избрать народы, родиной которых является Россия. *Воспитание у детей этики межнационального общения* – это формирование ценностных ориентаций ребенка, культуры отношения к своему народу и другим народам, к людям разных национальностей, т.е. воспитание у детей дружеских отношений со сверстниками разных национальностей.

***Современный подход к воспитанию у детей этики межнационального общения*** предполагает подведение дошкольников к осознанию своей общности с другими нациями. В отношении ребенка к своему народу и ближайшему национальному окружению должен быть приоритет общечеловеческих ценностей. Работа по воспитанию у детей этики межнационального общения начинается с формирования у детей эмоционально-положительного отношения к самому факту существования разных народов и языков. У детей 5-7 лет чувство интернационализма проявляется в форме симпатии к людям иных национальностей, желания общаться с ними на их родном языке, кроме того, у детей эпизодически возникает интерес к особенностям внешности людей другой национальности, к их жизни, творчеству.

## ТЕМА 7. ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Право** – это совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе. Права относятся ко всем сферам деятельности, в том числе к образовательной, и распространяются на всех участников образовательного процесса: детей, родителей, педагогов.

К основным **международным документам, касающимся прав детей**, относятся: **Декларация прав ребенка (1959), Конвенция ООН о правах ребенка (1989).**

Декларация прав ребенка является первым международным документом, в котором родители, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства призываются к признанию и соблюдению прав детей путем законодательных и других мер.

В Декларации провозглашаются права детей на **имя, гражданство, любовь, понимание, материальное обеспечение, социальную защиту и образование, возможность развиваться физически, умственно, нравственно и духовно** в условиях свободы и достоинства. Особое внимание уделяется **защите ребенка**. Указывается, что ребенок должен своевременно получать помощь и быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Жестокое обращение с детьми включает в себя любую форму плохого обращения, допускаемого родителями, опекунами, попечителями (другими членами семьи ребенка), педагогами, представителями органов правопорядка. Различают 4 формы жестокого обращения с детьми: физическое, сексуальное, психическое насилие, пренебрежение основными нуждами ребенка.

Декларация является основой для Конвенции о правах ребенка.

Конвенция о правах ребенка состоит из преамбулы и пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет на полное развитие своих возможностей. Конвенция признает за каждым ребенком, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального и социального происхождения, юридическое **право на: воспитание; развитие; защиту; активное участие в жизни общества.**

В Конвенции выдвинуты **требования к образовательному процессу** (статья 29):

- а) развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;
- б) воспитание уважения к правам человека;
- в) воспитание уважения к родителям ребенка, к его культурной самобытности, языку, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает;

г) подготовка ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими и религиозными группами;

д) воспитание уважения к окружающей природе.

**Правовое воспитание** – процесс формирования правовой культуры и правового поведения, т.е. активного и сознательного соблюдения норм нравственности, формирования умения взаимодействовать с другими людьми, строить свои взаимоотношения на уровне доброжелательности и уважения не зависимо от ситуации.

#### **Этапы правового воспитания детей:**

**I этап** (младший дошкольный возраст) – обучение детей нормам поведения в коллективе, умению устанавливать доброжелательные отношения со сверстниками и взрослыми людьми.

**II этап** (средний дошкольный возраст) – продолжение работы по развитию коммуникативных способностей детей; формирование нравственных норм поведения, умения оценивать не только чужие, но и свои поступки, как положительные, так и отрицательные.

**III этап** (старший дошкольный возраст) – формирование нравственно-правовой культуры на основе знаний основных прав, ознакомление с понятием «право».

**Детям старшего дошкольного возраста доступны для понимания следующие группы прав:**

- 1.** Права ребенка на существование, выживание (право на жизнь, медицинскую помощь, достойные условия жизни, кров, пищу, заботу родителей).
- 2.** Права ребенка на развитие (право на образование, полноценное развитие в соответствии с возрастом и индивидуальными возможностями и способностями, право на отдых, досуг).
- 3.** Права ребенка на защиту (защищенность от всех форм насилия, а также особые права детей-инвалидов).

Организовывать работу по повышению родительской компетентности в вопросах воспитания и защиты прав ребенка необходимо через коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные формы сотрудничества с семьей.

## ТЕМА 8. МЕТОДИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Эстетическое воспитание** – целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития, т.е. становления и совершенствования эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности личности.

Специалисты выделяют 3 группы **средств эстетического воспитания**:

- 1- **Искусство** (изобразительное искусство, музыка, детская художественная литература, архитектура, театр).
- 2- **Окружающая жизнь, природа, эстетическая развивающая среда (оформление помещений учреждения).**
- 3- **Художественная деятельность** – деятельность, связанная с видами искусства (театрализованные игры; художественно-речевая, музыкальная, изобразительная деятельность).

**Формы организации художественной деятельности:**

- занятия, в том числе интегрированные, где воспитательные задачи реализуются средствами разных видов искусства (задания объединены по определенным темам, или на основе ведущего средства художественно-образной выразительности, например, «ритм» можно передать и в танце, и в декоративном узоре, и в выразительном исполнении стихотворения);
- самостоятельная художественная деятельность;
- художественный труд;
- театрализованные игры;
- праздники, развлечения;
- экскурсии.

**Педагогические условия реализации задач художественно-эстетического воспитания:**

- 1- Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.
- 2- Взаимосвязь художественно-творческой деятельности детей со всеми направлениями воспитательно-образовательной работы (ознакомление с окружающим, работа по развитию речи, игра).
- 3- Интеграция различных видов искусства и видов художественно-творческой деятельности, способствующая более глубокому эстетическому осмыслению действительности, формированию образных представлений, воображения. Возможность интеграции обуславливает общность художественных средств музыки, живописи и литературы.
- 4- Уважительное отношение к результатам творчества детей, широкое включение их произведений в жизнь ДОУ.
- 5- Организация выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды. Для организации самостоятельной художественной деятельности детей необходимо предоставлять детям в свободное пользование различные художественные материалы, книжки с иллюстрациями, игрушки для театрализованной и музыкальной деятельности.

- 6- Вариативность содержания, форм и методов работы с детьми по разным направлениям эстетического воспитания.
- 7- Обеспечение преемственности в художественно-эстетическом воспитании между всеми возрастными группами детского сада.
- 8- Взаимодействие детского сада с семьей. Художественный опыт, который ребенок получает в детском саду, побуждает его и дома заниматься любимым делом. Поэтому родители должны создать ребенку все условия для самостоятельной творческой деятельности, поощрять его желание заняться, например, рисованием, помочь организовать кукольное представление.

**Классификация методов эстетического воспитания дошкольников** (Н. А. Ветлугина).

В основе – формирование у детей *эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий*.

<b>Метод убеждения</b>	Особенность метода применительно к эстетическому воспитанию состоит в том, что использовать его можно только тогда, когда воспринимаемое явление – прекрасно. Важно осуществить отбор наиболее ярких и впечатляющих художественных произведений, создать соответствующую ситуацию и эмоциональный настрой.
<b>Метод приучения, упражнения в практических действиях</b>	Это систематические упражнения в художественной деятельности, посильное участие в практике преобразования ближайшего окружения.
<b>Метод проблемных ситуаций (метод творческих заданий)</b>	<p>Воспитатель предлагает детям самим найти способы решения намеченного замысла.</p> <p><i>Варианты творческих заданий:</i> изображение какого-либо персонажа из сказки после ее прослушивания (вылепить из глины или нарисовать); выбор материалов, цветовых сочетаний, форм; придумывание своих загадок, рифм; импровизация попевок; создание новых композиций в танце.</p> <p><i>Приемы:</i> побуждение детей к самостоятельным высказываниям по поводу содержания, выразительных средств, к оценке выполнения задания своего и сверстников, к сравнениям; усложнение условий выполнения задания (например, рисование по собственному замыслу).</p>
<b>Метод побуждения к сопереживанию</b>	Предполагает стимулирование эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и отрицательного отношения к безобразному в окружающем мире.

## **ТЕМА 9.**

### **МЕТОДИКА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Трудовое воспитание** – это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения готовности трудиться. Трудовое воспитание направлено на успешное освоение трудового опыта, включающего знания, умения и навыки трудовой деятельности, нравственное отношение к труду и трудящемуся человеку, на всестороннее развитие личности.

**Задачи трудового воспитания** (В. Г. Нечаева, Р. С. Буре):

- 1) воспитание положительного отношения к труду взрослых, стремления оказывать им посильную помощь;
- 2) формирование трудовых навыков и их дальнейшее совершенствование, постепенное расширение содержания трудовой деятельности, овладение умения работать аккуратно, ловко, в достаточно быстром темпе;
- 3) воспитание у детей личностных качеств (привычки к трудовому усилию, ответственности, заботливости, бережливости, готовности принять участие в труде);
- 4) воспитание навыков организации своей и общей работы: умение готовить заранее все необходимое, убирать на место использованные инструменты после окончания труда, приводить в порядок место работы;
- 5) формирование положительных взаимоотношений между детьми в процессе труда: умения работать дружно и согласованно, доводить коллективный труд общими усилиями до нужного результата, доброжелательно оценивать труд товарищей, проявлять заботу о товарище, оказывать ему помощь.

**Специфика труда дошкольников.**

**1. Связь труда с игрой.** В младшем и среднем дошкольном возрасте, выполняя трудовое задание, дети часто переключаются на игру (начав мыть игрушки, ребенок пускает их плавать в тазу), т.е. отчетливо выражено стремление превратить трудовой процесс в игру. Важно, чтобы игра не поглотила труд. С этой целью нужно напоминать детям о необходимости завершения работы. В старшем возрасте дети приучаются планировать трудовую деятельность, доводить начатое дело до конца; но даже у старших дошкольников труд, проходящий в игровой ситуации, имеет большую эффективность. Учитывая, что игра для дошкольника – основной вид деятельности, возможно соединить трудовую деятельность с игровыми приемами (воображаемая ситуация, соревнование, создание игровых ситуаций).

**2. Компоненты трудовой деятельности находятся в стадии развития.**



<p><b>Цели труда</b></p>	<p><b>Младший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дети не могут самостоятельно поставить цель в труде (не владеют умением удерживать в памяти весь процесс и результат);</li> <li>▪ действия ребенка носят процессуальный характер (многократность повторения при отсутствии определенной задачи);</li> <li>▪ развитие целесообразных действий связано с развитием предметно-ориентировочной деятельности и подражания;</li> <li>▪ цель ставит воспитатель и помогает ее реализовывать;</li> <li>▪ ребенок должен знать и понимать, зачем это нужно делать.</li> </ul> <p><b>Старший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дети ставят цель сами в привычных ситуациях, связанных с достижением материального результата (в уборке, в самообслуживании);</li> <li>▪ если ребенок встречается с незнакомым ранее содержанием труда, он испытывает те же трудности, что и младший дошкольник;</li> <li>▪ ребенок может осознавать и отдаленные цели, которые ставит взрослый; возможно поэтапное осознание детьми отдаленной цели.</li> </ul>
<p><b>Мотивы</b></p>	<p><b>Младший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ преобладают игровые мотивы;</li> <li>▪ стремление получить положительную оценку своих действий;</li> <li>▪ ребенку интересен сам процесс выполнения действий.</li> </ul> <p><b>Старший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ приобретают особую значимость общественные мотивы (ремонт книг в группе);</li> <li>▪ в 5-7 лет ребенок способен формулировать мотивы.</li> </ul>
<p><b>Планирование</b></p>	<p><b>Младший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ребенок не планирует свою деятельность, планирование работы детей осуществляет взрослый.</li> </ul> <p><b>Старший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ планирование специфично, дети планируют лишь процесс исполнения, забывая об организации труда (словесное планирование отстает от практического);</li> <li>▪ взрослый сначала планирует работу детей сам, затем привлекает детей к совместному планированию, учит планировать самостоятельно.</li> </ul>

<p><b>Трудовые навыки</b></p>	<p><b>Младший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дети овладевают по подражанию способами действий, навыками одевания и раздевания, кормления животных и полива растений, дежурства по столовой;</li> <li>▪ выполнение трудовых действий под непосредственным руководством взрослого, при его показе.</li> </ul> <p><b>Старший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ дети владеют навыками самообслуживания, хозяйственно-бытового труда, дежурства по столовой, занятию, уголку природы;</li> <li>▪ ребенок способен обучаться трудовым действиям по словесному объяснению.</li> </ul>
<p><b>Контроль и оценка процесса выполнения и результата своей работы</b></p>	<p><b>Младший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ важен не материальный результат, а моральный, выраженный в положительной оценке взрослого;</li> <li>▪ при условии обучающего воздействия взрослого ребенок в 3 года может вычленять результат труда;</li> <li>▪ осуществляется контроль по результату действий.</li> </ul> <p><b>Старший возраст:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ребенка интересует достижение материально представленного результата, хотя оценка взрослого также важна;</li> <li>▪ ребенок владеет способами пооперационного контроля за выполнением деятельности, способен проанализировать свою деятельность.</li> </ul>

<p><b>Виды труда дошкольников, их значение</b></p>	<p><b>Специфика</b></p>	<p><b>Возможности включения детей разных возрастных групп</b></p>
<p><b>Самообслуживание</b></p> <p>1) ребенок приобретает определенную независимость от взрослого, у него формируется чувство уверенности в себе, самостоятельность;</p> <p>2) воспитывается аккуратность, опрятность, привычка следить за своим внешним видом.</p>	<p>Это труд ребенка, направленный на обслуживание им самого себя (одевание-раздевание, прием пищи, санитарно-гигиенические процедуры, подготовка рабочего места).</p>	<p>Имеет большое воспитательное значение в младших группах.</p>

<p><b>Хозяйственно-бытовой труд</b></p> <p>1) дает возможность показать ребенку, что он сам может сделать красивым то окружение, в котором живет;</p> <p>2) воспитывает умение замечать не порядок и без напоминания взрослого устранять его.</p>	<p>Это вид труда, имеющий общественную направленность - удовлетворение потребностей других детей или взрослых (труд по уборке помещения и участка, выполнение обязанностей дежурного по столовой со 2-й половины 2-й младшей группы, по занятиям – со 2-й половины средней группы).</p>	<p>В элементарных формах появляется уже в младшем возрасте (по просьбе воспитателя малыши выносят на прогулку игрушки, ставят стулья к столам, приносят материал для занятий и т.п.). Особое значение приобретает в средней и старшей группах.</p>
<p><b>Труд в природе</b></p> <p>1) способствует нравственному развитию (бережное отношение к живым объектам);</p> <p>2) способствует умственному развитию (развитие познавательных интересов в процессе наблюдения за ростом и развитием живых объектов);</p> <p>3) способствует физическому развитию (перекопка земли, рыхление почвы, полив грядок);</p> <p>4) способствует эстетическому развитию (выращенные цветы, овощи).</p>	<p>Это вид труда, который, с одной стороны, направлен на удовлетворение потребностей группы в целом, с другой – на охрану природы (труд по уходу за растениями и животными, выращиванию овощей, озеленению участка, выполнению обязанностей дежурного по уголку природы); имеет отсроченный результат; результатом труда может быть материальный продукт; ребенок имеет дело с живыми объектами.</p>	<p>Появляется уже в младшем возрасте (детей приучают к выполнению поручений: с помощью воспитателя кормить рыб, птиц, поливать комнатные растения, сеять крупные семена цветов, сажать лук, поливать растения на грядках, собирать овощи). Начинает играть основную роль в старшей и подготовительной группах.</p>
<p><b>Ручной труд</b></p> <p>1) развивает творческие, конструктивные способности;</p> <p>2) развивает мелкие мышцы рук;</p> <p>3) способствует воспитанию выдержки, настойчивости, умению доводить начатое до конца;</p>	<p>Этот вид труда наиболее приближается по результатам, использованию инструментов к созидательному труду взрослых (изготовление игрушек и поделок из природного материала, бумаги, картона, ткани, дерева требует умения</p>	<p>Дети 4-5 лет могут сделать простые игрушки. Играть основную роль в старшей и подготовительной группах.</p>

4) развивает ловкость, точность и быстроту действий, глазомер.	владеть ножницами, иглой, молотком и пр.).	
--	--	--

### **Направления трудового воспитания в детском саду.**

1. **Ознакомление дошкольников с трудом взрослых.** 2 подхода к проблеме ознакомления детей с трудом взрослых:

- *подход В. И. Логиновой, М. В. Крулехт* – ознакомление ребенка с процессом труда взрослых, рассказ о создании разных продуктов труда, формирование представлений о содержательной части трудовой деятельности взрослых. Этот подход приемлем при решении задач, связанных с обучением конкретным трудовым навыкам;
- *подход С. А. Козловой, А. Ш. Шахмановой* – знакомство с человеком-тружеником, с его отношением к труду, а ознакомление с процессом труда. Этот подход приемлем при решении задач, связанных с формированием отношения к труду, нравственных качеств личности.

**Пути ознакомления детей с трудом взрослых, воспитания интереса, положительного отношения к труду и уважения к человеку-труженику:**

***1-й путь – показ детям разнообразного труда взрослых и объяснение его значения:***

- воспитатель последовательно знакомит детей с трудом взрослых, рассказывает о необходимости каждого вида труда, его пользе; познавательный материал должен быть эмоционально насыщен, раскрывать красоту труда, вызывать у детей чувство восхищения;
- в процессе наблюдения показывает, как организован труд, как ответственно люди относятся к нему, разъясняет смысл происходящих явлений, дает моральную оценку труда взрослого;
- приучает детей замечать работу взрослых (дворник метет двор, водитель разгружает машину в детском саду), бережно относиться к результатам труда.

***2-й путь – непосредственная организация совместной деятельности взрослых и детей,*** когда воспитатель и другие взрослые выступают в качестве непосредственного участника трудового процесса):

- взрослый побуждает детей к посильной помощи, вовлекает детей в трудовой процесс посредством поручений, словесно поясняет свои действия (совместная деятельность детей и взрослых может осуществляться в процессе бытового труда, труда в природе, в труде по обслуживанию игр и занятий);
- участие детей в труде можно осуществить в процессе экскурсий (например, на птицеферме дети могут покормить кур).

2. **Организация относительно самостоятельной трудовой деятельности дошкольников.**

- ✓ **Основа успешного трудового воспитания – обучение детей трудовым**

умениям и навыкам, которые позволяют выполнять работу качественно, быстро.

- ✓ Овладение умениями должно происходить *осознанно*. С этой целью воспитатель показывает последовательно трудовые операции, сопровождая показ пояснениями.
- ✓ В самообслуживании к подготовительной группе у детей должны быть сформированы навыки: самостоятельно одеваться и раздеваться, аккуратно складывать одежду в шкаф, своевременно сушить мокрые вещи, ухаживать за обувью, умение самостоятельно устранять беспорядок в своем внешнем виде, умение готовить рабочее место к занятиям (материалы, пособия).
- ✓ В хозяйственно-бытовом труде должны быть сформированы навыки дежурства по столовой (полностью сервировать стол), по занятиям.
- ✓ В труде в природе должны быть сформированы навыки дежурства по уголку природы.
- ✓ В ручном труде – умение самостоятельно делать игрушки для сюжетно-ролевой игры, сувениры, елочные украшения.
- ✓ Необходимо формировать у дошкольников умение *планировать трудовую деятельность*, отбирать необходимые детали, делать несложные заготовки.

#### **Формы организации труда дошкольников.**

Формы	Последовательность в использовании различных форм организации труда детей
<b>Поручения</b>	<p>Это обращенная к ребенку просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие.</p> <p>Трудовые поручения по форме организации классифицируются на <i>индивидуальные и коллективные</i>, по длительности выполнения на <i>кратковременные и длительные</i>, по степени сложности – <i>простые</i> (1-2 действия) <i>и сложные</i> (цепочка действий).</p> <p>Трудовые поручения используются во всех возрастных группах.</p>
<b>Дежурство</b>	<p>Это обязательное выполнение определенных, четко установленных обязанностей в группе в интересах всей группы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- по столовой (со 2-й половины 2-й младшей группы);</li> <li>- по занятиям (со 2-й половины средней группы);</li> <li>- по уголку природы (со старшей группы);</li> <li>- по уголку книг (в подготовительной группе).</li> </ul> <p><i>Руководство дежурством:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ в младшей и средней группах руководство воспитателя направлено на предупреждение ошибок и их исправление (напоминание, объяснение, показ);</li> <li>✓ в старшей группе воспитатель привлекает самих детей</li> </ul>

	<p>к поиску ошибок;</p> <p>✓ при оценке работы дежурных подчеркивается, что сделано правильно, что требует освоения.</p>
<b>Коллективный труд</b>	<p>Это наиболее сложная форма организации детского труда, имеющая общественно направленную цель, коллективный результат труда, зависимость участников труда.</p> <p><b>Формы объединения детей в коллективном труде (Р. С. Буре).</b></p> <p><b>1. Труд рядом.</b> Процесс труда протекает как индивидуальный. Педагог предлагает детям навести порядок в помещении группы, распределяет обязанности, каждый ребенок имеет свой участок работы и отвечает только за себя. Педагог может давать детям как одинаковые дела (например, постирать кукольное белье), так и разные (один ребенок поливает растения, другой – раздает ложки). Т.е. в одно и то же время трудятся несколько детей, каждый из них работает отдельно и не испытывает никакой зависимости от других.</p> <p><b>2. Общий труд.</b> Начинается с постановки общей цели, объема общей работы и разъяснения, почему этот труд может быть выполнен группой детей. Воспитатель распределяет обязанности между детьми, привлекает внимание детей к качеству результата. После окончания работы обсуждает с детьми итог общей работы. Этот вид труда дает возможность каждому ребенку почувствовать себя членом работающего коллектива, понять зависимость результатов труда от работы каждого.</p> <p><b>3. Совместный труд.</b> Предполагает взаимодействие детей, зависимость каждого от темпа, качества работы другого. Дети распределяются на звенья: каждое звено имеет свое трудовое задание, внутри звена дети работают по цепочке (один – моет игрушки, второй – протирает, третий – ставит на полку), при этом ребенок всякий раз передает результат своего труда следующему участнику, который продолжает работу дальше. Повышается чувство ответственности за общее дело, между детьми устанавливаются деловые отношения. В каждом звене назначается звеньевой (на месяц). Подводится итог работы в звеньях, затем – общий.</p>

### **Требования к организации детского труда.**

- 1- Систематичность:** систематическое включение каждого ребенка в труд достигается разными способами: в форме поручений, дежурства, организации коллективного труда.

## **2- Посильность рабочей нагрузки:**

- дети должны справляться с нагрузкой, затрачивая достаточные усилия, но не переутомляясь;
- нагрузка в труде связана с формированием положительного отношения к труду;
- воспитателю необходимо наблюдать за деятельностью детей, отмечая наступление утомления (признаки: снижение темпа деятельности, появление частых остановок, моментов отвлечения, снижение интереса, покраснение лица, потливость, частое дыхание);
- особого внимания требуют легковозбудимые дети: они начинают работать в быстром темпе, но через короткий промежуток времени отвлекаются (необходимо поощрение, разъяснение того, что надо работать не спеша);
- в трудовой деятельности, требующей интенсивных затрат физической силы (расчистка участка от снега, вскапывание земли), следует делать перерыв через каждые 10 мин., менять характер работы детей;
- допустимая длительность однообразного труда в младших и средних группах – от 12 до 15 мин., в старших группах – от 25 до 30 мин.

## **3- Правильный подбор оборудования для труда:**

- оборудование должно быть прочным, удобным, безопасным, гигиеничным, правильно размещенным;
- отбор оборудования по количеству детей, т.к. неорганизованность снижает интерес к труду;
- должны быть в наличии предметы труда, позволяющие детям приводить себя в порядок (щетки для обуви, одежды, венчики для сметания снега с валенок, иголки и нитки и пр.).

**4- Учет интересов и склонностей детей.** Учитывая интересы, нужно показать ребенку преимущество, которым обладает человек, не отказывающийся от любого труда и многое умеющий; трудом нельзя наказывать – это правило ввел А. С. Макаренко; следует приучить детей выполнять любое нужное дело добросовестно, учить трудиться с желанием при поддержке и подбадривании ребенка воспитателем.

**5- Единый подход со стороны детского сада и семьи:** ребенок должен иметь постоянное трудовое поручение, к концу дошкольного возраста уметь самостоятельно себя обслужить, пользоваться бытовыми приборами.

## РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ТЕМА 10. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

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

- 1- **Концептуальность** (в основе технологии лежит научная концепция, включающая философское, психологическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей).
- 2- **Системность** (логика процесса, взаимосвязь его частей, целостность).
- 3- **Содержательность** (набор определенных действий в рамках технологии).
- 4- **Алгоритмизированность** (организация деятельности педагога, направленная на выполнение проективной и конструктивной функции).
- 5- **Процессуальность** (развертывание процесса учебно-познавательной деятельности).
- 6- **Управляемость** (возможность диагностического планирования, проектирования образовательного процесса, варьирования средств и методов для коррекции результатов).
- 7- **Ситуативность** (теоретические основы технологии представляют собой общую схему, которая должна быть адаптирована к конкретному учебно-воспитательному процессу).
- 8- **Воспроизводимость педагогического процесса и результатов** (возможность применения технологии в других условиях и другими субъектами).
- 9- **Эффективность** (достижение запланированного результата).
- 10- **Гибкость** (возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах для обеспечения свободы взаимодействия детей).
- 11- **Динамичность** (возможность развития, преобразования технологии).
- 12- **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.

Педагогическая технология имеет выраженную **этапность** (В. А. Деркунская):

- первичная диагностика;
- отбор содержания форм, способов и приемов его реализации;
- итоговая диагностика достижения цели;
- критериальная оценка результатов.



В дошкольном образовании большой интерес представляют педагогические технологии, ориентированные на развитие личности ребенка.

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ** – технологическая основа здоровьесберегающей педагогики, совокупность форм и методов организации обучения детей без ущерба для их здоровья, качественная характеристика любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье ребенка и педагога.

**Классификация здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании:**

- 1- *медико-профилактические* – обеспечивают сохранение здоровья детей под руководством медицинского персонала в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств;
- 2- *физкультурно-оздоровительные* – направлены на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка (технологии развития физических качеств; закаливания; дыхательной гимнастики и др.);
- 3- *образовательные* (технологии воспитания культуры здоровья дошкольников; личностно-ориентированного воспитания и обучения);
- 4- *обеспечения социально-психологического благополучия ребенка* (технологии психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в педагогическом процессе ДОУ);
- 5- *здоровьесбережения и здоровьедобогащения педагогов;*
- 6- *сохранения и стимулирования здоровья* (технология использования подвижных и спортивных игр; гимнастика; стретчинг и др.);
- 7- *обучения здоровому образу жизни* (физкультурные занятия, коммуникативные игры; «Уроки здоровья» и др.);
- 8- *коррекционные* (арт-терапия; технология музыкального воздействия; сказкотерапия; психогимнастика и др.);
- 9- *педагогическая технология активной сенсорно-развивающей среды.*

**Характеристика ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА, ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ.**

- 1) **Смена педагогического воздействия на педагогическое взаимодействие**, проектирование характера взаимодействия на основе учета личностных особенностей детей;
- 2) **Основная доминанта – выявление личностных особенностей каждого ребенка** как субъекта познания и других видов деятельности, содействие ребенку в формировании положительной Я-концепции, развитии творческих способностей.
- 3) **Содержание образования должно включать содержание субъектного опыта ребенка**, т.е. опыта его индивидуальной жизнедеятельности, без чего содержание образования становится обезличенным, формальным.

Одной из технологий, направленных на личностное развитие ребенка дошкольного возраста, является педагогическая технология целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта специфических детских видов

деятельности (М. В. Крулехт). *Составляющие педагогической технологии целостного развития ребенка как субъекта специфических детских видов деятельности.*

1. Построение субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми.
2. Построение педагогического процесса на основе педагогической диагностики.
3. Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода.
4. Творческое конструирование воспитателем образовательных ситуаций (игровых, практических, театрализованных и т.д.).
5. Наполнение повседневной жизни группы интересными делами, включение каждого ребенка в содержательную деятельность.
6. Постановка ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности.
7. Создание комфортных условий, исключающих излишнюю регламентацию (атмосфера доверия, сотрудничества, сопереживания, отказ от традиционных занятий по образцу).
8. Предоставление ребенку свободы выбора, приобретение индивидуального стиля деятельности.
9. Сотрудничество педагогического коллектива с родителями.
10. Организация материальной развивающей среды, состоящей из ряда центров.
11. Интеграция образовательного содержания программы.

#### **ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

**Проектная деятельность** – это целенаправленная деятельность по определенному плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач по любому направлению содержания образования.

В основе лежит идея о направленности деятельности на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой (продуктом проектирования являются макеты, плакаты, модели, театрализации, сценические представления и пр.).

#### **Алгоритм проектной деятельности педагога и детей (Л. Морозова)**

Этапы проектной деятельности	Деятельность педагога	Деятельность детей
<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

### **ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Модель исследовательских технологий совпадает с моделью научного исследования. **Алгоритм осуществления исследовательской деятельности (А. И. Савенков):**

*Шаг 1. Выявление проблемы, которую можно исследовать и которую хотелось бы разрешить. Для того чтобы исследовательская деятельность вызывала у детей интерес, необходимо подобрать содержание, доступное их пониманию (окружающий мир, природа и др.).*

*Шаг 2. Выбор темы исследования.*

*Шаг 3. Определение цели исследования.*

*Шаг 4. Определение задач исследования.*

*Шаг 5. Выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом).*

*Шаг 6. 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.

*Шаг 7. Проведение эксперимента (опыта), наблюдения, проверка гипотезы, выводы.*

*Шаг 8. Указание возможных путей дальнейшего изучения проблемы.*

### **ТЕХНОЛОГИЯ «ПОРТФОЛИО ДОШКОЛЬНИКА».**

**Портфолио** – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений ребенка в определенный период его развития, важная точка соприкосновения во взаимодействии «педагог – ребенок – родитель». Функции портфолио: диагностическая (фиксирует изменения и рост за определенный период времени), содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых работ), рейтинговая (показывает диапазон умений и навыков ребенка) и др.

### Структура портфолио (И. Руденко)

<i>Раздел 1 «Давайте познакомимся»</i>	В разделе помещается фотография ребенка, указываются его фамилия и имя, номер группы; можно ввести рубрику «Я люблю...» («Мне нравится...», «Обожаю, когда...»), в которой будут записаны ответы ребенка.
<i>Раздел 2 «Я расту!»</i>	В раздел вносятся антропометрические данные (в художественно-графическом исполнении): «Вот я какой!», «Как я расту», «Я вырос», «Я большой».
<i>Раздел 3 «Портрет моего ребенка»</i>	В разделе помещаются сочинения родителей о своем малыше.
<i>Раздел 4 «Я мечтаю...»</i>	В разделе фиксируются высказывания самого ребенка на предложение продолжить фразы: «Я мечтаю о...», «Я бы хотел быть...», «Мои любимые дела...»; ответы на вопросы: «Кем и каким я буду, когда вырасту?» и др.
<i>Раздел 5 «Вот что я могу»</i>	В разделе помещаются образцы творчества ребенка (рисунки, рассказы, книги-самоделки).
<i>Раздел 6 «Мои достижения»</i>	В разделе фиксируются грамоты, дипломы (от детского сада, СМИ, проводящих конкурсы).
<i>Раздел 7 «Посоветуйте мне...»</i>	В разделе даются рекомендации родителям воспитателем и всеми специалистами, работающими с ребенком.
<i>Раздел 8 «Спрашивайте, родители!»</i>	В разделе родители формулируют свои вопросы к специалистам ДОУ.

### ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

целесообразно использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. особенностью ИКТ является работа с образами предметов:

- 1- технологии, в которых используются **мультимедийные презентации** (наглядность, дающая возможность педагогу выстроить объяснение с использованием видеофрагментов, например, при ознакомлении с окружающим);
- 2- технологии, в которых используются **информационно-обучающие компьютерные программы** (позволяют моделировать и наглядно демонстрировать содержание изучаемых тем);
- 3- технологии, в которых используются **тестирующие программы** (могут быть использованы для психолого-педагогической оценки развития детей дошкольного возраста).

Первый компьютерный продукт, с которым знакомятся дошкольники, – **игра**, в которой дети оперируют символами и знаками: развивающие игры, обучающие игры, игры-экспериментирования, компьютерные диагностические игры, игры-забавы.

Непрерывная продолжительность работы с компьютером на развивающих игровых занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 минут, для детей 6-7 лет – 15 минут.

Инновационные педагогические технологии обучения и развития дошкольников характеризуют дошкольную педагогику как развивающуюся науку, направленную на изучение и познание реальных педагогических явлений.

**ГЛОССАРИЙ**  
**ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТИ**  
**ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Понятие	Определение понятия
<b>ВОСПИТАНИЕ</b>	Целенаправленный процесс формирования у воспитанников качеств личности, системы отношений к себе и окружающему миру.
<b>ОБУЧЕНИЕ</b>	Процесс активного целенаправленного взаимодействия педагога и детей с целью усвоения ими некоторого отрезка содержания социального опыта. Обучение предполагает не только овладение знаниями, способами деятельности, но и системой отношений к окружающему, опытом творческой деятельности.
<b>ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ</b>	Целенаправленный и организованный процесс формирования знаний, навыков и умений и воспитания отношений, навыков и привычек поведения, построенный на основе принципов дидактики, имеющий четкую программу, протекающий в специально созданных условиях, в определенных формах его организации, с использованием специальных методов и приемов.
<b>РАЗВИТИЕ</b>	Необратимое, направленное, закономерное изменение материальных объектов, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта. В педагогике говорят о развитии возрастном (особенности и закономерности развития, присущие каждому возрасту), индивидуальном (индивидуальные особенности развития) и личностном (возникновение личностных качеств).
<b>ОБРАЗОВАНИЕ</b>	Процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития творческих сил и способностей.
<b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b>	Внешняя и внутренняя активность человека, регулируемая осознаваемой целью.

<b>ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b>	Активность ребенка, направленная на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию.
<b>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ</b>	Совокупность процессов жизнедеятельности, в которые включается человек, сущностной характеристикой которых являются взаимные изменения взаимодействующих сторон в результате взаимных воздействий и влияний.
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС</b>	Целостная динамическая система, системообразующим фактором которой является цель педагогической деятельности – образование человека.
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b>	Система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника.
<b>СОЦИАЛИЗАЦИЯ</b>	Интеграция человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группа, социальный институт, социальная организация); усвоение человеком элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности; формирование готовности к реализации индивидом совокупности социальных ролей, их освоение.
<b>ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ</b>	Модель обучения, в основе которой лежит личностно-ориентированное взаимодействие педагога и ребенка. Цель такого обучения – развитие интеллектуальных, духовных, физических способностей, интересов, мотивов, т.е. личностное становление ребенка.
<b>ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ</b>	Обучение, целью которого является развитие ребенка как особенного, единичного существа, носителя своеобразных индивидуальных черт, отличающих его от других. Основной показатель эффективности индивидуально-ориентированного обучения – уровень интеллектуального развития детей: развития наглядно-образного, интуитивного мышления, предпосылок логического мышления.

<b>ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ</b>	Дидактическая категория, обозначающая внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и методом обучения, порядком его осуществления.
<b>МЕТОД ОБУЧЕНИЯ</b>	Упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения.
<b>ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД</b>	Целенаправленное педагогическое воздействие на группы обучающихся, которые выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам детей.
<b>ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД</b>	Психолого-педагогический принцип осуществления педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, в значительной мере влияющих на поведение в различных жизненных ситуациях. Состоит в использовании педагогом различных форм и методов воздействия для достижения оптимальных результатов воспитательного процесса и процесса обучения по отношению к каждому ребенку.
<b>МЕТОД ВОСПИТАНИЯ</b>	Специально организованное взаимодействие воспитателя и воспитуемых с целью решения педагогической задачи путем влияния на сознание, чувства, поведение воспитуемых.
<b>ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Организованный педагогический процесс, направленный на разностороннее морфологическое и функциональное совершенствование организма в соответствии с требованиями общества, развитие физических качеств (способностей), формирование двигательных навыков и умений, специальных знаний в области физической культуры и спорта.
<b>ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ</b>	Биологический процесс, характеризующий становление и изменение форм и функций организма человека.
<b>ФИЗИЧЕСКОЕ СОВЕРШЕНСТВО</b>	Исторически обусловленный уровень гармонического физического развития, здоровья, физической подготовленности человека, оптимально соответствующий требованиям общества.

<b>РЕЖИМ</b>	Научно обоснованный распорядок жизни, предусматривающий рациональное распределение во времени и последовательность различных видов деятельности и отдыха.
<b>НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ</b>	С одной стороны, это процесс положительных качественных изменений личности под влиянием многих факторов (нравственного воспитания, социальной среды, самовоспитания, личного опыта и др.); с другой – достигнутый личностью уровень нравственной воспитанности.
<b>НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества.
<b>ЭМПАТИЯ</b>	Постижение эмоционального состояния, проникновение и вчувствование в переживания другого человека. Формы эмпатии: сопереживание – непосредственное воспроизведение переживаний другого, ситуативное разделение переживания с ним; сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека, внеситуативное разделение переживания с ним; содействие (соучастие) – комплекс альтруистических актов, основанных на сопереживании и сочувствии.
<b>КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ</b>	Интегральное качество личности, проявляющееся в доброжелательности, отзывчивости, сопереживании, сдержанности, ответственности перед группой сверстников.
<b>ДРУЖЕСКИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ</b>	Определенная форма общения, имеющая моральную направленность, регулируемая доступными для ребенка нормами, правилами поведения. Эти отношения характеризуются содержательными взаимосвязями между отдельными детьми (избирательная парная дружба), а также между всеми детьми группы.
<b>КУЛЬТУРА ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА</b>	Совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Компоненты культуры поведения: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки.



<b>ПОЛОРОЛЕВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ</b>	Процесс вхождения человека в систему культурных норм поведения и взаимоотношений мужчины и женщины.
<b>ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ</b>	Сложный биосоциальный процесс, который включает две стороны и рассматривается и как один из аспектов общего биологического развития организма, и как аспект и результат полоролевой социализации.
<b>ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Система планируемых, обеспеченных средствами, методами исполнителями мер формирования личности мужчины (мальчика) и женщины (девочки).
<b>ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства ответственности, любви, интереса к стране, трудолюбия, ощущения принадлежности своей земле, своему народу, сознания собственной востребованности в этой стране.
<b>ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Целенаправленная деятельность по формированию у детей всех народов России чувства свободы, равенства и братства, уважения друг к другу, культуры межнационального общения.
<b>ВОСПИТАНИЕ ЭТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ</b>	Формирование ценностных ориентаций ребенка, культуры отношения к своему народу и другим народам, к людям разных национальностей.
<b>ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Процесс формирования правовой культуры и правового поведения, активного и сознательного соблюдения норм нравственности, формирования умения взаимодействовать с другими людьми, строить свои взаимоотношения на уровне доброжелательности и уважения не зависимо от ситуации.
<b>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ</b>	Длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания, отношений и эстетической деятельности личности.
<b>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Целенаправленное, систематическое воздействие на личность с целью ее эстетического развития.
<b>ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ</b>	Целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения готовности трудиться. Трудовое воспитание направлено на успешное

	освоение трудового опыта, включающего знания, умения и навыки трудовой деятельности, нравственное отношение к труду и трудящемуся человеку, на всестороннее развитие личности.
<b>РУКОВОДСТВО ИГРОЙ ДЕТЕЙ</b>	Совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями. Руководство игрой осуществляется в двух направлениях: формирование игры как деятельности; использование игры как средства воспитания ребенка, становления детского коллектива.
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИГРЫ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	Оказание педагогом влияния на расширение тематики сюжетно-ролевых игр, углубление их содержания, процесс овладения детьми ролевым поведением.
<b>СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА</b>	Игра, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в специально создаваемых игровых условиях отображают деятельность взрослых и отношения между ними.
<b>РЕЖИССЕРСКАЯ ИГРА</b>	Индивидуальная игра ребенка, в которой партнерами по игре выступают игрушки, а ребенок не берет на себя какой-либо определенной роли, действует как режиссер, т.е. организует события и отношения между персонажами.
<b>ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА</b>	Синтез сюжетно-ролевой игры и литературного произведения
<b>СТРОИТЕЛЬНАЯ ИГРА</b>	Игра, основным содержанием которой является созидание; воплощение замысла связано с деятельностью конструирования.
<b>ПОДВИЖНАЯ ИГРА</b>	Игра, в основе которой лежат разнообразные движения – ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание и т.д.
<b>ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА</b>	Обучающая игра, соединяющая в себе два начала: познавательное и игровое.
<b>КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА</b>	Игра, в которой дети оперируют в основном символами и знаками. В компьютерных играх для дошкольников выделяются три вида задач: игровая; дидактическая; задача управления компьютером.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

### а) основная литература

1. Буре Р.С. Когда обучение воспитывает. – СПб., 2002.
2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М., 2008.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2011.
4. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» / Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М., 2008.
5. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 2004.
6. Хабарова Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. – СПб., 2011.

### б) дополнительная литература

1. Алешина Н.В. Знакомим дошкольников с родным городом и страной (патриотическое воспитание). Конспекты занятий. – М., 2011.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. – СПб., 2004.
3. Ветлугина Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду: Сборник статей. – М., 1978.
4. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. – М., 2010.
5. Горовиц Ю.М. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М., 1998.
6. Давидчук А.Н. Индивидуально-ориентированное обучение детей. – М., 2000.
7. Дружные ребята: Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Под ред. Р.С. Буре. – М., 2006.
8. Защита прав и достоинства маленького ребенка: Координация усилий семьи и детского сада / Т.Н. Доронова, А.Е. Жиличкина, Л.Г. Голубева и др. – М., 2003.
9. Зebbеева В.А. Организация режимных процессов в ДОУ. – М., 2006.
10. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
11. Как научить ребенка быть внимательным и терпимым к людям: Пособие для воспитателей ДОУ и детских психологов / Авт.-сост. В.Г. Маралов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2010.
12. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. – М., 1985.
13. Козлова С.А. Мы имеем право!: учеб.-метод. пособие для пед. коллективов дет.дошк. учреждений / С.А. Козлова. – М., 2010.
14. Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет. Изд. 4-е, испр. и доп. – М., 2008.
15. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М., 2007.
16. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников. – М., 2001.
17. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. Для работы с детьми 3-7 лет. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., 2008.
18. Логинова Л.В. Что может герб нам рассказать... (Нетрадиционные формы работы с дошкольниками по патриотическому воспитанию). – М., 2009.
19. Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 3.
20. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. – М., 2002.

21. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. – М., 1978.
22. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
23. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2008.
24. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Этические беседы с детьми 4-7 лет: Нравственное воспитание в детском саду. Пособие для педагогов и методистов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2008.
25. Розова Л.Б. Половое воспитание дошкольников. – Рыбинск, 2004.
26. Савенков А. Учебное исследование в детском саду: вопросы теории и методики // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 2.
27. Шелухина И.П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М., 2006.
28. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М., 2002.

Учебное издание

**Инесса Олеговна Карелина**

кандидат педагогических наук, доцент

**Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования:  
Курс лекций**

Учебно-методическое пособие

Редактор И. О. Карелина

Филиал ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» в г. Рыбинске  
(филиал ЯГПУ в г. Рыбинске)  
г. Рыбинск, ул. Свободы, 21