

**Управление образования администрации города Белгорода
МБУ «Научно-методический информационный центр»**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГОВ И ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНОГО ИЗ
КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Белгород, 2022

Представленные методические рекомендации разработаны в рамках деятельности творческой группы руководителей муниципальных методических объединений (далее ММО) для воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Белгорода «Разработка методических рекомендаций по организации совместной деятельности с детьми дошкольного возраста».

Составители:

О.А. Голиусова, главный специалист отдела развития, образования и сопровождения одаренных детей МБУ НМИЦ г. Белгорода;
М.В. Панькова, старший воспитатель МБДОУ д/с № 17 г. Белгорода, руководитель ММО молодых воспитателей ДОО г.Белгорода;
С.А. Лазарева, старший воспитатель МБДОУ д/с № 7 г. Белгорода, руководитель ММО воспитателей групп раннего возраста ДОО г.Белгорода;
О.А. Черных, старший воспитатель МБДОУ д/с № 15 г. Белгорода, руководитель ММО воспитателей 2 младших групп ДОО г.Белгорода;
Е.А. Мережко, старший воспитатель МАДОУ д/с № 78 г. Белгорода, руководитель ММО воспитателей средних групп ДОО г.Белгорода;
Л.И. Сечина, старший воспитатель МБДОУ д/с № 45 г. Белгорода, руководитель ММО воспитателей старших групп ДОО г.Белгорода;
Т.В. Лазарева, старший воспитатель МБДОУ д/с № 88 г. Белгорода, руководитель ММО воспитателей подготовительных к школе групп ДОО г.Белгорода.

Содержание

	Предисловие.	4
Глава 1.	Организация совместной деятельности дошкольников.	
	Основные способы направления и поддержки детской инициативы	4
1.1.	Системная организация педагогического взаимодействия	4
1.2.	Обеспечение самостоятельной деятельности и поддержки детской инициативы в образовательном процессе ДОО	13
1.3.	Особенности типов детской активности	14
1.4.	Организация совместной деятельности взрослого и ребенка: создание условий для предоставления ребенку инициативы. ...	14
1.5.	Особенности организации педагогической поддержки и сопровождения ребенка, как одного из признаков современной модели образовательного процесса.	16
1.6.	Не директивная помощь ребенку: ситуации, когда она необходима.	19
1.7.	Организация развивающей предметно-пространственной среды, способствующей самообучению и саморазвитию ребенка: критерии оценки.	23
Глава 2.	Особенности организации совместной деятельности с детьми на различных этапах дошкольного детства	25
2.1.	Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста.	25
	<i>Дидактические принципы, условия проведения игр и занятий с детьми раннего возраста.</i>	<i>30</i>
2.2.	Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми младшего дошкольного возраста.	43
2.3.	Методические рекомендации по организации детской игры. ...	47
2.4.	Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста.	52
	<i>Стратегии игрового взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста.</i>	<i>55</i>
2.5.	Использование бережливых технологий для оптимизации процессов.	61
	Литература.	64
	Приложения	65
	Стандартная операционная карта по процессу «Организация самостоятельной деятельности старших дошкольников с использованием «доски задач».	65
	Стандартная операционная процедура процесса «Организация самостоятельной деятельности старших дошкольников с использованием «доски задач»	67
	Стандартная операционная карта по операции «Оптимизация игрового пространства и руководства детской игрой в группах старшего дошкольного возраста».	68
	Стандартная операционная процедура процесса «Оптимизация игрового пространства и руководства детской игрой в группах старшего дошкольного возраста».	69

Предисловие

Сборник составлен на основе актуальных методических материалов, обеспечивающих построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, как субъекта образования (индивидуализация дошкольного образования). Представленные методические рекомендации раскрывают особенности взаимодействия взрослых с детьми, которые ориентированы на интересы и возможности каждого ребенка и учитывают социальную ситуацию его развития, а также описывают варианты обеспечения поддержки инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности на уровне дошкольной образовательной организации.

Запрос государства на воспитание личности, способной самостоятельно принимать решения, сформулирован в таких документах, как Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» [24], «Концепция модернизации российского образования» [25], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [29].

Сборник адресован в первую очередь воспитателям, а также другим педагогическим работникам системы дошкольного образования.

Глава 1. Организация совместной деятельности дошкольников. Основные способы направления и поддержки детской инициативы.

1.1. Системная организация педагогического взаимодействия

На современном этапе развития педагогической науки проблема развития процесса взаимодействия педагога и детей старшего дошкольного возраста становится программной установкой в различных нормативно-правовых и концептуальных документах. Особую важность эта проблема приобретает в связи с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), в котором закреплены термины «Концепция педагогической поддержки» и «Сопровождения развития детей в условиях ДОО».

Целью образования становится не накопление конкретных знаний и отдельных умений, а создание благоприятных условий для развития каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. Содержание дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности, в том числе, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности, готовности к совместной деятельности, развитие социального интеллекта.

Современный образовательный процесс с дошкольниками требует такого взаимодействия педагога с воспитанниками, которое обеспечивало бы детям свободу действий и содействовало бы гармоничному развитию.

Поэтому педагог должен обязательно владеть навыками системной организации педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие - целостная система социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Оно имеет важное значение в развитии и воспитании ребенка, служит инструментом воздействия на его личность.

Последовательность протекания педагогического взаимодействия может быть определена этапами, через которые оно реализуется. Основные из них это:

- прогностический - на этом этапе педагог моделирует предстоящее взаимодействие с группой, (отдельным ребенком) в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми;
- начальный - этап организации непосредственного общения с группой (отдельным ребенком) в момент изначального вступления в контакт с детьми;
- управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- анализ осуществленной системы взаимодействия и моделирования системы общения на предстоящую деятельность с учетом выявленных в ходе анализа позитивных и негативных сторон реализованного взаимодействия.

В психолого-педагогической литературе выделяют ряд условий, повышающих эффективность педагогического взаимодействия:

- 1) создание в коллективе атмосферы доброжелательности;
- 2) введение в жизнь детей положительных факторов, усиливающих общечеловеческие ценности;
- 3) организация совместной деятельности;
- 4) оказание помощи ребёнку при выполнении учебных и других задач;
- 5) организация коллективных игр.

Важнейший фактор повышения эффективности педагогического взаимодействия – организация совместной деятельности взрослого и детей.

«Совместная деятельность взрослого и детей» – это основная модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста; деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. Отличается наличием партнерской (равноправной) позиции взрослого и партнерской формой организации (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей в процессе образовательной деятельности). Данная деятельность предполагает разную по форме организацию:

- по количественному составу: индивидуальную, подгрупповую и фронтальную,
- по характеру взаимодействия между участниками:
 - ✓ *закрытая совместная деятельность*, когда цель мотивируется педагогом, он продумывает её содержание; основным является

усвоение знаний, умений и навыков, вводятся правила поведения, регулирующие дисциплину детей (ранний и младший дошкольный возраст);

- ✓ *обращенная совместная деятельность*, когда цель и содержание продумывается педагогом, но к их реализации привлекается личный опыт детей, что допускает вопросы, комментарии детей (средний и старший дошкольный возраст);
- ✓ *открытая совместная деятельность*, когда цель, содержание и пути их реализации оговариваются вместе с детьми, выступает как паритетная, равноправная (старший дошкольный возраст),

- по способам деятельности, т.е. разнообразие методов и приёмов: коллекционирование, реализация проектов, творческие мастерские, салоны и т.п.

Различают *виды совместной деятельности взрослого и детей*:

- непосредственно образовательную деятельность, реализуемую в ходе совместной деятельности взрослого и детей;
- совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на решение образовательных задач;
- совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на осуществление функций.

Рассмотрим пошаговый алгоритм организации педагогического взаимодействия.

1. Мотивируем развивающую деятельность.

Прежде, чем приобщать детей к какой-либо деятельности, следует их заинтересовать и мобилизовать их внимание. Для этого педагогу следует использовать различные приемы, а именно:

- сюрпризный момент – письмо, посылка, приход гостя, поиск спрятанного предмета с определенными признаками и т.д.;
- внезапность появления объекта изучения или исследования;
- использование ярких признаков объектов – живописность, особенности размера, динамичность, звуки, связанные с объектом и др.
- провокация в среде.

Очень важно, чтобы первое знакомство с объектом будущей деятельности сопровождалось ярким впечатлениями и позитивными эмоциями. Детям нужно дать время, чтобы они удовлетворили первый интерес, и специально организовать обогащение их интересными впечатлениями, информацией, которая будет служить далее источником детской инициативы.

Цель деятельности следует поставить в понятной, захватывающей форме. При этом необходимо заручиться активным желанием детей брать участие в совместной деятельности, интригуя их конкретными качествами объекта или обращаясь к их предыдущему опыту, впечатлениям от наблюдений и т.д. цель следует формулировать, начиная со слов «Хотите...?»,

«Вам интересно...?», «Давайте сделаем...?», чтобы не навязывать, а увлекать деятельностью: «Давайте узнаем..., поищем..., посмотрим..., послушаем..., попутешествуем..., поиграем...» и др.

После того, как дети приняли цель, следует приобщить их к активному обсуждению плана ее реализации, предоставляя им право выбора:

- вариантов организации игры или другой познавательной деятельности;
- способов действия;
- последовательности некоторых действий, если не нарушает логику познания;
- времени и места проведения деятельности;
- действий по обеспечению развивающей среды для познавательной деятельности.

Чтобы дети имели возможность максимально самореализоваться, следует обеспечить им условия для самостоятельной деятельности. При этом большое значение имеет позиция взрослого во время руководства деятельностью детей. При необходимости следует помочь детям распределить обязанности: кто что будет делать, кто проверит готовность и т.д.

Очень важно дать рекомендации:

- по безопасности действий детей и условия их эффективности – действовать осторожно, не спеша, присмотреться, прислушаться, подумать и т.д.;
- по соблюдению доброжелательных отношений с товарищами – спокойно выслушать, уступить, обосновать свое мнение, вежливо выражать несогласие, интересоваться, не обиделся ли товарищ и т.д.;
- а еще стимулировать инициативу детей:
- а знаете, что будет, если...?
- а как об этом можно узнать?
- с чем это можно сравнить?

Таким образом, во время мотивации развивающей деятельности следует создать условия, чтобы дети имели возможность:

- выражать эмоции, ставить вопросы, сосредотачиваться на объекте – смотреть, слушать, дотрагиваться, нюхать и т.д.;
- высказывать желание брать участие в процессе познания;
- выбирать способ организации действий, необходимых для осуществления процесса познания;
- распределять обязанности;
- выполнять действия;
- контролировать, оценивать и вносить коррективы в познавательную деятельность самостоятельно или с помощью взрослого.

2. Знакомим детей с новой информацией и социальным опытом.

Знакомя детей с новой информацией, следует связать ее с предыдущим опытом людей: как люди об этом узнали, зачем это нужно в жизни и т.д. Понять такую связь детям будет легче, если взрослый свяжет новую

информацию со своим личным опытом: «Я когда-то считала...», «Мне рассказывали...», «Я не знала, пока не прочитала...» и т.д.

Изложение основных научных данных об объекте должно быть лаконичным и иметь объем, доступный для детей определенного возраста. При этом следует объяснить значение новых слов и несколько раз повторить их вместе с детьми, а еще – обязательно опираться на личный опыт и знания детей: «Кто из вас помнит...?», «Кто видел...?», «Кто знает...?» и др.

Знакомя детей с новой информацией прежде всего следует выделить в ней главное и, по необходимости, разбить на блоки и дидактические единицы, избегая перегрузки детей. Так, при знакомстве детей с животными блоками информации могут быть сведения о внешнем виде, способе передвижения, способе размножения животных ит.д. А дидактическими единицами – знания о домашних, диких животных, хищников и травоядных.

Чтобы обеспечить активное восприятие детьми информации, необходимо задействовать все органы чувств, используя наглядные способы и современные информационно - коммуникационные технологии.

Для активизации детей можно использовать:

- игровые действия;
- имитационные движения;
- звукоподражание;
- упражнения типа «Кто увидел?», «Кто услышал?», «Кто догадался?».

При этом надо давать возможность каждому ребенку взять участие в таких действиях или упражнениях, обращая их внимание на необходимость соблюдения правил безопасности и качественного выполнения познавательных сенсорных упражнений.

Для активизации мышления следует побуждать детей к сравнению и анализу, ставя соответствующие вопросы:

- на что похоже...?
- чем отличается...?
- как...?
- почему...?
- что будет, если...?

Когда дети задают вопросы взрослому, следует вначале использовать все возможности, чтобы подвести их к самостоятельному ответу через эксперимент, наводящий вопрос, намек-подсказку. Только исчерпав эти средства, педагог может удовлетворить детское любопытство. Если же дети сами дали правильный ответ, то педагог должен его повторить, четко сформулировав, и поощрить сообразительность, находчивость, наблюдательность детей.

Закончить знакомство с новой информацией следует сжатым обобщением нового содержания знаний, которые дети должны запомнить. Но этот этап нельзя считать законченным, пока педагог не убедился, что каждый ребенок адекватно воспринял новую информацию. Для этого стоит

организовать повторение темы в игровой форме, например, «Кто помнит?», «Назови правильно» и т.д.

Таким образом, во время ознакомления детей с новой информацией следует создать условия, чтобы каждый ребенок имел возможность:

- активно воспринимать объект через все органы чувств;
- задать вопрос, сравнить свои рассуждения с высказываниями других детей;
- выполнить действия, необходимые ему для адекватного восприятия новой информации или элементов нового социального опыта.

3. Обеспечиваем репродукцию новых знаний.

Оптимальный срок усвоения новых знаний – не раньше чем через день и не позже чем через 2-3 дня после ознакомления с новой информацией.

Объем усвоения содержания знаний и социального опыта должен соответствовать уровню развития памяти детей и устанавливается на основе диагностики уровня развития памяти.

С учетом разного уровня развития познавательных процессов у детей, в частности памяти, педагогу следует организовывать усвоение детьми знаний, используя разные варианты педагогического взаимодействия, которые предусматривают различную степень самостоятельности детей группы. При этом педагог обязательно должен ориентироваться на уровень знаний, умений и навыков и уровень развития познавательных психических процессов каждого ребенка.

Так, дети могут усваивать знания:

• совместно с педагогом, адресуя высказывание не только педагогу, но и другим детям группы –

- просто повторять вместе или с педагогом;
- педагог может начинать, а ребенок продолжать (конец слова, предложения, рассказа и др.), или ребенок может начинать, а педагог заканчивать:

- педагог может спрашивать у ребенка «Что будет дальше?» или предложить: «Расскажи о...»;

• с незначительной помощью педагога, адресуя высказывание другим детям группы –

- частично по образцу, предложенному педагогом;
- по плану в виде последовательно поставленных вопросов;
- педагог и дети помогают наводящими вопросами, показывают картинки, подсказывают тому, кто отвечает;

• самостоятельно, адресуя высказывание себе и всем членам группы –

- по частям;
- полностью и сокращенно;
- своими словами, кое-что изменяя.

При этом следует создать условия для рефлексии знаний и умений каждым ребенком; дать возможность сравнить свои знания и умения со знаниями и умениями других детей.

Но не стоит требовать от ребенка слишком много, так как репродукция знаний призвана сформировать лишь опорные и элементарные знания, а более сложные ребенок должен приобретать сам. Поэтому следует не мешать ему, а приходить на помощь только тогда, когда ребенок об этом попросит. Дозировка такой помощи зависит от возможностей самого ребенка. Все, что он может, - должен делать сам.

Не нужно торопить ребенка. К некоторым заданиям он должен вернуться сам и поработать по собственному желанию. А педагог должен сделать все, что бы это желание не исчезло: поддержать интерес личной заинтересованностью, деликатно напомнить, вызвать интерес у других детей, родителей, предложить поработать рядом: «Я буду вырезать и наклевать вытынанку, а ты рядом рисуй. Нам вместе будет веселее» и т.д.

Следует обязательно обсудить с каждым ребенком результаты его усилий, поддержать, похвалить за успехи. Например: «Я тоже долго не могла этому научиться, но терпеливо упражнялась – и получилось все как следует. Ты тоже терпеливо упражняешься. И со временем у тебя все получится».

Таким образом, во время репродукции новых знаний следует создать условия, чтобы каждый ребенок имел возможность:

- в своем темпе усвоить новые знания или элементы социального опыта;
- взаимодействие с педагогом в оптимальный для себя способ;
- осуществить рефлексию своих знаний и умений.

4. Овладеваем способом познания.

На этом этапе педагогу прежде всего следует определиться вместе с детьми, какой интересной и полезной для них деятельностью они хотели бы заниматься. Это может быть:

- художественный труд;
- игровая деятельность;
- развлечения, праздники;
- подготовка выставки для родителей, подарков для малышей и др.
- создание коллекции, картотеки

Соответственно характера деятельности и ее задач нужно обеспечить организацию их деятельности. С этой целью следует:

- определить и учесть влечение каждого ребенка к определенному виду деятельности и взаимоотношений на основе социометрии или наблюдений сделать вывод о наглядных индивидуальных возможностях детей, с учетом этого дать каждому ребенку образцы осуществления этой деятельности и обеспечить максимальную самостоятельность во время реализации его возможностей;
- содействовать тому, чтобы деятельность каждого ребенка адресовалась не столько педагогу, сколько детям, а педагог должен выступать как организатор и участник совместной деятельности;

- организовать образовательный процесс так, чтобы обеспечить каждому ребенку оптимальный темп деятельности, своевременную помощь для успешного достижения цели.

5. Обобщаем знания и элементы социального опыта

На этом этапе воспитатель должен обеспечить систематизацию знаний, умений и навыков детей, обобщая содержание в пределах конкретной темы, например, «Весна», «Наши пернатые друзья», «Профессии родителей» и т.д. при этом следует использовать различные способы и разные виды деятельности.

Также следует систематизировать навыки выполнения определенного вида деятельности: изобразительной, театрализованной и т.д.

Углубляя и систематизируя знания по теме, достаточно установить взаимосвязи между компонентами. Систематизация навыков потребует от детей более напряженных усилий, воли, сознания. Поэтому работу по их систематизации можно проводить только на базе определенного уровня развития детей - в основном в среднем и дошкольном старшем возрасте.

Общеизвестно, что для крепкого усвоения знаний и элементов социального опыта необходимо определенное количество повторений. С каждым повтором знания углубляются, а умения и навыки совершенствуются. При этом количество повторений должно быть таким, чтобы на этапе обобщения дети усвоили все необходимые знания, умения и навыки, чтобы у них сформировались социально принятые формы поведения.

Этап обобщения должен завершаться контрольно-оценивающей деятельностью детей. Педагог должен учитывать, что дети начинают осмысливать результат своих действий, прежде всего, через продуктивную деятельность, воспринимать результат которой (рисунок, конструкция, аппликация и т.д.) ребенку легче. При этом ребенок сначала начинает воспринимать и оценивать результат деятельности других людей (взрослых, детей), и лишь потом появляется способность к самооценке, самоанализу, самоконтролю. И чем раньше ребенок осознает качество результата, тем быстрее у него возникнет потребность планировать свои действия и руководить ими на основе самоконтроля и самооценки.

Педагогу не стоит забывать, что результат деятельности является средством самовыражения ребенка. Поэтому никогда нельзя подчеркивать неуспех ребенка, а необходимо вместе с ним найти путь к успеху.

Не следует увлекаться сравнением успехов разных детей. Это может привести к завышенной или заниженной самооценке некоторых из них. Лучше сравнивать предыдущие и последующие результаты деятельности ребенка. Только действительный успех может быть основанием для положительной оценки. В тоже время положительная оценка является стимулом для успеха в деятельности. Ребенку нужно «дарить» успех, а не похвалу.

Анализ успеха или неуспеха прежде всего следует связывать с качеством определенных действий ребенка, а также с анализом его отношения

к деятельности. Это поможет ребенку в аналогичной ситуации мобилизоваться на основе приобретенных навыков соответствующей деятельности.

Для обучения детей контролю, анализу и оценке следует использовать вначале контрастные объекты, а потом такие, которые требуют более тонкой дифференциации. Педагог на личном примере должен научить ребенка деликатно, доброжелательно выражать свое мнение. Это умение каждого члена детского коллектива является условием объективной оценки деятельности для сохранения комфортного микроклимата. Следует воздерживаться от категоричных суждений («Это не правильно», «Ты плохо сделал»), демонстрации собственных знаний, умений и навыков. Оценка не должна нарушать контакт с ребенком.

Негативную оценку действий ребенка никогда нельзя переносить на его личность («Сделал неаккуратно! Неряха!»). Педагог должен помнить, что отрицательная оценка деятельности ребенка, который находится в коллективе, вызывает у других детей соответственное отношение к нему, так как дошкольникам трудно отличить оценку действий ребенка от оценки его личности.

Нельзя накапливать ошибки ребенка. Это приводит к формированию отрицательных качеств, неумений, незнания. Вместе с тем губительно действует на формирование личностных качеств ребенка мелочности и придирчивость педагога.

Критерии оценки следует четко соотносить с уровнем требований к ребенку – с учетом уровня его развития, конкретных условий деятельности и т.д.

Нельзя осуждать чувства, которые возникают у ребенка, даже если они проявляются неадекватно, слишком бурно. Нужно лишь помочь овладеть ими, приучить к сдержанному общепринятому проявлению своих чувств. При этом очень важной является культура проявления чувств у родителей и педагогов.

Чтобы помочь ребенку успокоиться, нужно его выслушать (желательно наедине, коротко повторить его мысли и назвать чувства, которые охватывают ребенка. После короткой паузы дать возможность ребенку дополнить свой рассказ.

Если ребенку по каким-либо причинам сложно выразить свои мысли, педагогу следует, ласково прижав его к себе, попробовать в доброжелательной форме озвучить свои размышления по поводу того, что ребенок хотел, что сделал, что из этого получилось и почему. Осуждение следует выражать сдержанно и дифференцировать с точки зрения на степень эмоциональности ребенка.

Таким образом, во время обобщения знаний, элементов социального опыта и контрольно-оценочной деятельности следует создать условия, что бы все дети имели возможность:

- брать участие в осуществлении итогового контроля, самостоятельно сравнивать результат с контрольным вариантом – его можно демонстрировать на доске, вложить в конверт и т.д.;

- выражать свои мысли, задавать вопросы;
- участвовать в выполнении заданий, в ответах на вопросы (индивидуально и подгруппами), а затем выполнять деятельность, необходимую для коррекции;
- действовать под контролем педагога. Если контролерами выступают отдельные дети, то их деятельность также нужно проверять;
- корректировать результат своей деятельности, определять, что и как исправить, и исправлять ошибки.

1.2. Обеспечение самостоятельной деятельности и поддержки детской инициативы в образовательном процессе ДОО

ФГОС ДО также определяет одними из требований к дошкольному образованию центрирование образовательного процесса на воспитывающем взрослом, на организации и качестве деятельности педагога дошкольного образования. Педагог должен обеспечивать процесс обучения ребенка общественно выработанным способам действия во всех специфических для дошкольного возраста видах деятельности и создавать условия: относительно возраста продумывать мотивацию, пробуждение интереса к деятельности, предоставление возможной самостоятельности каждому ребенку, проявления инициативы и гарантии реальной, не на словах, поддержки этой инициативы взрослым, выбора средств и способов для решения возникающих задач, выбора партнеров, практической применимости (того, что ребенок узнает, создает, пробует делать) в собственной жизнедеятельности.

Принципы дошкольного образования, обозначенные ФГОС ДО, включают в себя построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (индивидуализация дошкольного образования) (п.1.4, п.п.2) и поддержка инициативы детей в различных видах деятельности (п.1.4., п.п.4). Первое место среди аспектов образовательной среды в ФГОС ДО отдано предметно-пространственной развивающей образовательной среде (п.2.8.п.п.1), однако не меньшее значение при решении нашего вопроса имеют взаимодействие ребенка со взрослыми (п.2.8.п.п. 2) и взаимодействие с другими детьми (п.2.8., п.п.3).[29]

В требованиях к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы, указанным в стандарте, построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития (п.3.2.1, п.п.3), а также поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности (п.3.2.1, п.п.5). [29]

В условиях, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста необходимо обеспечить поддержку индивидуальности и инициативы детей через: создание

условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; не директивную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и др.) (п.3.2.5, п.п.2). [29]

1.3. Особенности типов детской активности

Н.Н. Поддъяков выделяет два типа детской активности: собственная активность и активность направляемая взрослым. Для развития ребенка важны оба типа. Они не исключают, а поддерживают и очень часто «перетекают» друг в друга. Прежде чем говорить о самостоятельности и совместности как о формах образовательной деятельности, стоит разобраться в том, что составляет их сущностное отличие и что их сближает. Граница как отличия, так и сходства определяется такими понятиями, как «свобода-несвобода». Свобода принятия решения, свобода техники исполнения решения, свобода изменений (смены целей, тактики, материалов, длительности, партнера и пр.).

Так, самостоятельная деятельность – явление полностью свободное для ребенка, но несвободное для взрослого, который создает условия для безопасной свободы ребенка. Совместная же деятельность при внешней видимости свободы, тем не менее, не свободна ни для ребенка, ни для взрослого. Если взрослый или ребенок ее организует, значит, имеет вполне определенный образ целей и содержания. Ребенок теми или иными способами в нее вовлечен и, следовательно, должен подчиниться определенному взрослому порядку-вместе со взрослым реализовать цели в намеченном содержании. Ребенок, в свою очередь, также может инициировать и организовать совместную деятельность с другим ребенком, детьми и (или) со взрослым. В этом случае вовлеченные «соратники» также не полностью свободны.

Несвобода заключается в том, что нужно принять предложение ребенка –инициатора совместной деятельности. В ходе совместного действия и цель, и средства, и техника исполнения- все может неоднократно измениться, но изначально совместность означает принятие чужого замысла, предложения. И, тем не менее, в совместной деятельности взрослый должен чутко и гибко реагировать на реакции –чувства, слова, действия ребенка (детей). А у ребенка (детей) остается право на больший диапазон реакций, чем на организованном занятии, и даже право на досрочный выход из совместной деятельности. Здесь гуманизм, в качестве идеи, основанной на вере в человека и признании его свободы как самоценности, постоянно «натыкается» на факты педагогической практики, свидетельствующие о том, что благие гуманистические намерения педагога сталкиваются со «свободой» ребенка.

1.4. Организация совместной деятельности взрослого и ребенка: создание условий для предоставления ребенку инициативы

Если ребенок отказывается быть ведомым, значит, в нем актуализировались те процессы, которые могут быть реализованы (а

проблемы разрешены) только с позиции самостоятельности. Если же педагог не способен этого понять и представить ребенку свободу, идти за ним, обеспечивая подстраховку, поддержку, но не диктовать, что и как нужно сделать, то ситуация может зайти в тупик. Конфликт «свобод» взрослого и ребенка – это конфликт не столько целей, сколько средств и позиций, которыми взрослый пытается этих целей достичь. По существу, конкретный ребенок может стать барьером, который педагог не сможет преодолеть, используя только гуманистические методы. В практике именно в этой части организации совместной деятельности, может возникнуть наибольшее количество проблем и противоречий в части решения программных образовательных задач в совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей. Либо совместная деятельность будет такой номинативно (останется подгрупповым занятием), либо педагоги примут как данность несколько сущностных отличий совместной деятельности от формально организованного группового и подгруппового занятия. Среди них: цель и содержание совместной деятельности могут быть презентованы взрослым и в равной степени либо приняты, либо отвергнуты ребенком; взрослый может как завершить деятельность, так и продолжить ее в одиночестве, если ребенок по каким-то своим причинам решить выйти из нее досрочно. В случае если взрослый продолжает деятельность после выхода из нее ребенка, он демонстрирует не менее важный образец поведения, чем прямое обучение практическим действиям: целеустремленность, упорство, личную заинтересованность деятельностью. Взрослым следует помнить о том, что иногда «антисоциальный» опыт конкретного ребенка может стать «индивидуальным иммунитетом» против их педагогических действий. В этом случае ребенок может довольно отказываться от совместных действий. Взрослому либо придется искать «не директивные» методы для вовлечения такого ребенка в совместные действия, либо оставить его в покое, что далеко не лучший выход, так как ребенок нуждается и в общении, и в развитии, либо искать поддержки у других взрослых.

Организуя совместную деятельность, взрослым важно помнить: если взрослые не предъявляют ребенку альтернативы, то у него и нет условий для выбора. Если нет выбора, значит нет свободы. Нет свободы – нет ответственности. Если нет ни того, ни другого – нет ни желаний, ни переживаний. Из этой цепочки «отрицаний» состоит возможный «логический» отказ ребенка от субъектной позиции и, как следствие, потеря чувства собственной идентичности, значимости. В то же время, «совместность» не обязательно должна быть выражена в фактических совместных действиях детей друг с другом или со взрослым. Иногда достаточно простого присутствия другого человека, автономно осуществляющего свои действия.

В этой ситуации каждый человек действует по-своему, но одновременно оказывается внимательным наблюдателем. Наблюдая, ребенок учится у другого ребенка или взрослого. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста это обусловлено особенностями развития социальных навыков и

речи. Для детей старшего дошкольного возраста-формирующим на основе избирательности индивидуальными интересами и склонностями, готовностью и способностью действовать самостоятельно по собственному замыслу. Для тех и других преимущественный выбор действий «рядом» или в прямой кооперации может быть обусловлен особенностями темперамента, типологическими особенностями, ведущей репрезентативной сенсорной системой, формирующимся индивидуальным стилем деятельности и общения, особенностями воспитания и т.д. В целом же большинство дошкольников в равной мере расположены как к индивидуальным, так и к совместным действиям и играм, особенно в том случае, если они интересны.

В совместной деятельности со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может, что образует зону его ближайшего развития. В совместной деятельности заключен образовательный потенциал, поскольку в ней ребенок овладевает разнообразными психологическими орудиями - культурными средствами по освоению различных видов деятельности.

Стимулируя интерес к совместной деятельности, взрослые могут придумывать и создавать яркие, насыщенные дающие непредсказуемые впечатления, события, в ходе которых они помогают детям выстроить деловые, игровые, нравственные, мировоззренческие отношения; вместе с детьми изучают что-то одинаково интересные и по-своему непонятные каждому из них; выясняют взгляды, мнения, оценки детей и обсуждают с детьми увлекающие их вопросы; занимаются рядом с детьми своим делом, но привлекают их вниманием обстановкой, содержанием, стилем этого дела и своим отношением к нему. В этой ситуации ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. Но такие программированные результаты не являются исчерпывающе точными и однозначными.

1.5. Особенности организации педагогической поддержки и сопровождения ребенка, как одного из признаков современной модели образовательного процесса

Можно спроектировать структуру взаимодействия, включающую субъект и объект взаимодействия, способы их взаимосвязи, детерминированные целью и задачами, принципами, содержанием и технологиями дошкольного образования, что обеспечивает запланированный результат. Два важных аспекта этого вопроса:

- 1) При обучении детей совместной деятельности взрослый выступает посредником, который демонстрирует поведенческую и вербальную модель, «выращивает» систему знаков, которые становятся опорой для конструктивного взаимодействия ребенка с другими детьми.
- 2) На ранних этапах развития ребенка выделяется позиция другого как отличная от своей; в совместной деятельности своя роль согласуется с

ролью другого; свои действия перестраиваются с учетом действий партнера.

Пример: этапы в работе взрослого(В) с ребенком(Р) в процессе совместной деятельности с использованием дидактической игры.

Поэтапное взаимодействие в системах:

«В-Р» - взрослый – один ребенок

«В-Р-Р» -взрослый два ребенка, подгруппа детей.

«Р-Р» -самостоятельная игра детей.

Первый этап происходит в системе «В-Р». Взрослый знакомит ребенка с игровым пособием. Дает ему возможность потрогать, рассмотреть, изучить каждую деталь. При необходимости отвечает на вопросы ребенка, побуждая его перейти к активному освоению пособия, удовлетворяя не только любопытство к новому предмету, но и познавательную потребность.

В связи с этим взрослый демонстрирует функциональные возможности игрового пособия. Задавая вопросы, создавая проблемные ситуации разного уровня сложности, он вовлекает ребенка в поисковую деятельность. В процессе взаимодействия взрослый знакомит ребенка с игровыми правилами и организует деятельностные пробы.

На этом этапе ребенок занимает позиции «исследователя», «ученика», «игрока». Задача взрослого на данном этапе –ввести в опыт ребенка игровые действия, предусмотренные данным пособием. Взаимодействуя в паре со взрослым, ребенок усваивает игровые правила и правила пользования пособием. Кроме того, взрослый предоставляет ребенку возможность самостоятельно использовать игровое пособие, ставя конкретные задачи.

Второй этап осуществляется в системе «В-Р-Р». Совместная деятельность взрослого с двумя или несколькими детьми (количество игроков-пользователей игрового пособия предусматривается игровым правилам).

Взрослый организует сотрудничество с двумя детьми. Возможны следующие варианты включения детей во взаимодействие.

1. Один ребенок уже имеет опыт использования данного пособия, умеет выполнять задания разных видов и уровней. Второй ребенок недостаточно опытен. Первый ребенок в этом случае становится в позицию «наставника» и при участии взрослого оказывает посильную помощь товарищу, если возникает такая необходимость.
2. Оба ребенка довольно опытны в использовании данного пособия. Взрослый помогает им наладить коммуникацию между детьми: установить первый контакт, договориться об очередности, согласовать желания. Учитываются желания интересы обоих игроков, проговариваются правила, инструкции. Затем взрослый организует пробы, в процессе чего доля участия взрослого постепенно уменьшается. Взрослый может оказывать помощь при необходимости-выступать в роли арбитра или помощника, консультанта.

На этом этапе ребенок занимает позиции «игрока», «партнера», «наставника», «помощника». Задача взрослого –ввести в опыт ребенка,

помимо игровых, действия социальные, направленные на развитие сотрудничества у детей и умение делать одно общее дело сообща, понимания того, что индивидуальный вклад обогащает общее дело и влияет на результат. Третий этап осуществляется в системе «Р-Р». Самостоятельная совместная деятельность двух или нескольких детей. Дети пользуются игровыми пособиями самостоятельно. При необходимости обращаются к взрослому за разъяснениями. На этом этапе дети могут занимать позиции «игрока», «партнера», «помощника», а также «учителя», «наставника», «ведущего», «организатора игры».

Представленные этапы с точки зрения эволюции взаимодействия педагога и ребенка могут быть детализированы в условиях полисубъектного взаимодействия в дошкольном образовании. Для этого построим следующие модели:

- единичного взаимодействия (педагог-родитель-ребенок);
- множественного взаимодействия (педагог-родители-дети);
- смешанного (единичного/множественного) взаимодействия (педагог(и) – родитель(и)- ребенок(дети)).

Самостоятельная деятельность детей. Свободно выбирая и реализуя себя в выбранной деятельности, ребенок не только овладевает ее содержанием и способами действий, но и приобретает актуальные персонифицированные знания, получает толчок к развитию высших психических функций. В основе свободного выбора лежит, как правило, личная заинтересованность (внутренняя мотивация). Мотивом может быть и интерес, и желание помочь кому-либо, и стремление получить похвалу, и необходимость удовлетворить какие-то иные свои потребности. В любом случае, внутренняя мотивация вызывает подъем физических сил (например, заставляет встать и идти), всплеск эмоций (это могут быть не только положительные эмоции, активизацию мышления. Таким образом, возникает аффективное состояние, что подтверждает взаимозависимости сознания и деятельности, единство аффекта и интеллекта. Свобода в этом случае выступает как самоценное личностное качество, как форма бытия и специфический механизм развития, обеспечивающий реализацию важнейшей сущностной характеристики человека – быть личностью. Для ребенка дошкольного возраста признание взрослыми его свободы означает реализацию права на приобретение собственного образа мира, становление собственного отношения к нему, преобразование и трансформацию артефактов различных культур в собственные замыслы. Для дошкольного образования свобода – предопределение его индивидуализации.

На этом этапе может возникнуть и возникает ситуация неверия взрослых в силы ребенка, неготовность «отпустить» его. Взрослые не пытаются изменить себя, но стремятся изменить (а по сути подчинить своей воле) ребенка.

В ситуации, когда ребенок свободно реализует свои интересы, потребности, проявляет волю, его деятельность имеет мощную мотивацию,

эмоционально насыщена и психологически комфортна. Свободная деятельность имеет принципиальное значение для развития самостоятельности, независимости и креативности и, в конечном итоге, для формирования полноценной личности с высокой самооценкой и самоуважения. Чем полнее ребенок реализовал потребность в самостоятельных действиях, тем сильнее в свое время у него возникает потребность во взаимодействии с другими. Взрослым же следует помнить и принимать тот факт, что в период собственной активности дошкольники крайне отрицательно относятся к любому вмешательству со стороны взрослого.

Основанием для выделения сфер инициативы послужили мотивационно-содержательные характеристики деятельности, т.е. собственно предметно-содержательная направленность активности ребенка.

К этим сторонам (сферы) инициативы были отнесены следующие:

- творческая инициатива (включенность в сюжетную игру, как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);
- инициатива как целеполагание и волевое усилие (включенность в разные виды продуктивной деятельности - рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи);
- коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);
- познавательная инициатива – любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родо-видовые отношения).

1.6. Не директивная помощь ребенку: ситуации, когда она необходима

Педагогическая поддержка и сопровождение ребенка выступает как один из признаков современной модели образовательного процесса и выражается:

- в педагогически целесообразном применении воспитывающих и обучающих воздействий педагогов на детей;
- в организации педагогом игровых, познавательных и проблемных ситуаций, ситуаций общения, обеспечивающих взаимодействие детей между собой;
- в создании атмосферы эмоционального позитива, одобрения и подчеркивания положительных проявлений детей по отношению к сверстникам и взаимодействию с ними;
- в организации комфортного предметно-игрового пространства, обеспечивающего удовлетворение игровых, познавательных,

коммуникативных, эстетических, двигательных потребностей, инициацию наблюдения и детского экспериментирования.

В процессе организации самостоятельной, игровой, познавательной, трудовой и коммуникативной деятельности педагог должен оказывать ребенку не директивную помощь. Не директивная помощь – это партнерская позиция взрослого, взаимное уважение между воспитателем и детьми, принятие их чувств.

В каких ситуациях ребенку нужна не директивная помощь?

Если педагог во время наблюдения за самостоятельной деятельностью детей заметил снижение эмоционального фона, скованность движений, ситуативную тревогу. Все это характеристики ситуативного дискомфорта.

Примерами ситуаций, когда детям нужна не директивная помощь могут быть следующие:

1. Коля (5,5 л) пытается построить красивый замок из настольного конструктора, но из-за несформированности конструктивных умений несколько раз терпит неудачу. Это вызывает насмешки нескольких мальчиков, которые строят многоэтажный торговый центр.
2. Алина (4г.2м) стоит неподалеку от играющих в «Поликлинику» девочек с интересом наблюдает за ними. Воспитатель замечает интерес Алины и предлагает играющим девочкам принять ее в игру. Девочки не слышат обращения взрослого.
3. Боря (3,5 г) в ходе самостоятельной деятельности подходит к игровым уголкам берет машинку, несколько раз прокатив по группе, бросает ее около кукольного уголка. Потом садится на стул, начинает рисовать. Через несколько секунд, увидев, что, Женя взял брошенную им машину и начинает играть, бежит и пытается отнять игрушку.

Надо ли помогать ребенку? Не вызовет ли помощь зависимости от взрослого?

Большинство воспитателей, отвечая на вопросы анкеты по оказанию не директивной помощи, уверены, что детям необходимо оказывать помощь. При этом они упускают слово «не директивная». Иными словами, значимость помощи признается, а, как и когда ее оказывать воспитатели не знают.

Какие задачи решает воспитатель, когда оказывает не директивную помощь? Прежде всего, он развивает у ребенка самостоятельность и инициативность. Самостоятельность в игровой деятельности проявляется в умении дошкольника организовать игру: придумать игровой замысел и реализовать его, создать или изменить предметно-игровую среду, определить место и время игры, выбрать партнеров и способы взаимодействия с ними. Кроме того, самостоятельность проявляется в умении анализировать собственные возможности и возможности партнеров по игре.

Не директивная помощь предупреждает возможные проблемные ситуации в процессе совместной деятельности ребенка с другими детьми группы, а также в ходе выбора и организации индивидуальной деятельности детей.

Не директивная помощь создает благоприятный микроклимат для позитивной социализации ребенка. Чтобы создать обстановку эмоционального благополучия для детей, важно определить их значимые индивидуальные потребности и личностные ожидания от общения с воспитателем и другими детьми группы, интересы и предпочтения в самостоятельных видах деятельности.

Приемы не директивной помощи и поддержки

Какие приемы не директивной помощи и поддержки может использовать воспитатель?

В ситуации эмоционального дискомфорта это поэтапное выстраивание с ребенком педагогического общения:

- выяснение значимых для ребенка неудовлетворенных потребностей (хотел поиграть, а его не приняли);
- оказание ребенку эмоциональной поддержки –обсуждение совместно с ним возникшей ситуации;
- обучение ребенка способам самостоятельного выхода из состояния дискомфорта (предложение поиграть с кем-то еще в группе (с тем, кто также находится в состоянии эмоционального дискомфорта);

Чтобы поддержать спонтанную игру детей, можно использовать несколько приемов:

- перед возникновением самостоятельной игры воспитатель совместно с детьми обсуждает ее тему и сюжет.
- условное обозначение на «Доске желаний» кто, где и с кем хочет играть, для поддержки интереса к игровой деятельности.
- обогащение предметной среды условными предметами
- обсуждение с детьми и внесение маркеров пространства, макетов, которые они самостоятельно изготовили.
- создание проблемной ситуации в процесс проигрывания роли
- обращение за помощью к детям или организация неожиданного появления «волшебных многофункциональных предметов» в «Секретной коробке» или «Волшебном сундучке».
- обогащение впечатлениями детей, которые они потом отразят в игре, с помощью эмоционального рассказа воспитателя или кого-то из дошкольников на тему «Как я играю».
- инициация обсуждения с партнерами по игре дальнейшего развития сюжета и его зарисовка.
- оценка на «Доске желаний» своего участия в игре с помощью условных обозначений (кружков, смайликов с эмоциями и др.)

Не директивная помощь строится на основе следующих принципов:

- Принцип диалогичности – совместное обсуждение с ребенком возникшей ситуации должно быть построено на диалоге, взаимодействии, обратной связи.

- Принцип вариативности- каждая ситуация может и должна иметь несколько вариантов разрешения и важно, чтобы ребенок сам и предложил.
- Принцип доброжелательности - педагог должен показывать заинтересованное отношение к предложениям ребенка, создавать условия, чтобы он свободно выражал свои чувства и потребности.
- Принцип опоры на положительное в ребенке –педагог должен выражать уверенность в успехе ребенка.
- Принцип позитивной эмоциональности –важно поддерживать положительные эмоции ребенка от собственных усилий, когда он решает какую-либо образовательную ситуацию.
- Принцип развивающей субъектности. Девизом этого принципа может быть высказывание М. Монтессори: «Помоги мне это сделать самому».

Все вышеизложенное может быть сведено в памятку для педагогов по оказанию не директивной помощи:

- Будьте внимательны к детям, наблюдайте за их поведением и эмоциональным состоянием
- Используйте не директивную помощь в процессе организации самостоятельной игровой, познавательной, трудовой и коммуникативной деятельности детей.
- Оказывайте не директивную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.
- Уделяйте особое внимание детям, которые находятся в состоянии эмоционального дискомфорта.
- Оказывайте не директивную помощь, чтобы предупредить проблемные ситуации в процессе совместной деятельности ребенка с другими детьми группы, в ходе выбора и организации индивидуальной деятельности детей.
- Выстраивайте общение с детьми поэтапно.
- Выясняйте значимые для ребенка неудовлетворенные потребности
- Оказывайте эмоциональную поддержку-обсуждайте совместно с ребенком возникшую ситуацию.
- Подсказывайте ребенку, как он может самостоятельно выйти из ситуации дискомфорта. При этом вариантов разрешения ситуации должно быть несколько.
- Демонстрируйте заинтересованное отношение к предложениям ребенка, чтобы он свободно выражал свои чувства и потребности
- Демонстрируйте уверенность в том, что у ребенка все получится.
- Поддерживайте положительные эмоции ребенка от собственных усилий, когда он решает какую-либо образовательную ситуацию.

Проектируя самостоятельную деятельность дошкольников по выборам и интересам, педагог должен учитывать, что для развития ребенка окружающие предметы, стимулы, речь, жесты и др. в своей натуральной форме не содержат ничего такого, что могло бы влиять на поведение ребенка и его психику. Значение знакам в качестве психологических орудий, организующих поведение ребенка и влияющих на его сознание, придается благодаря присутствию взрослого и специфике его взаимодействия с ребенком. В результате чего нейтральные стимулы превращаются в мотивы собственных действий ребенка и в психологические орудия овладения собой. Знак всегда подразумевает действие конкретного человека и действие одного человека в отношении другого.

1.7. Организация развивающей предметно-пространственной среды, способствующей самообучению и саморазвитию ребенка: критерии оценки

Развитие детей обеспечивается не только внимательным, доброжелательным, содержательным взаимодействием со взрослыми и сверстниками, но и окружающей предметно-развивающей средой. В детском саду правильно организованная среда способствует самообучению и саморазвитию ребенка, стимулирует становление его как субъекта разных видов деятельности, стимулирует приобретение способности делать выбор, принимать решение, нести ответственность за выбор и результаты своих действий и поступков. Предметно-практическая среда должна стимулировать развитие познавательной инициативы, исследовательской активности, креативности в тех образовательных областях, которые выделены в Стандарте и выходящие за их пределы, представляющие личные интересы ребенка. Развивающая предметно-пространственная среда (далее - РППС) формируется в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями по основным направлениям детской деятельности. В свободном доступе должны быть неоформленные открытые материалы, стимулирующие приобретение навыков предчтения, письма, сотрудничества, проявление фантазии, воображения, способствующие созданию атмосферы приключений, открытий.

Основой для ежедневного стимулирования инициативы и активности детей служат создаваемые взрослыми модели (преднамеренно выложенные, расставленные, скомпонованные), предметы, игрушки, пособия. Содержательный компонент РППС изменяется в процессе и вследствие реализации тематического образовательного проекта.

Характерными чертами группы, центральные фигуры которых дети, являются группы, где

- принимают осознанные решения;
- родители принимают активное участие в занятиях;
- работают с материалами, которые предусматривают многовариантное, незапрограммированное использование;

- учатся через познание окружающего мира, собственные открытия, инициативу, творчество;
- работают вместе и заботятся друг о друге;
- берут на себя ответственность.

Проанализировать благоприятность обстановки для детей можно посредством следующих критериев:

1. Территория разделена на несколько зон (центров активности): художественного творчества, ролевых игр, чтения, математики, дидактических игр, строительства, игр с песком и водой, занятий музыкой, науки и т.д.
2. Большинство центров предполагают наличие таких материалов, которые стимулируют детей к исследованиям, занятиям математикой, действия с буквами, словами
3. Все материалы логически сгруппированы, удобно размещены.
4. Границы центров деятельности четко обозначены. Для этого могут использоваться различные виды покрытия на полу, полки, шкафы, столы.
5. Места хранения материалов и центры деятельности обозначены соответствующими знаками.
6. Мебель и оборудование размещены таким образом, чтобы обеспечить детям свободное перемещение и безопасности (например, нет длинных прямых дорожек, поощряющих малышей к бегу)
7. Планировка помещений удобна как для индивидуальных игр, так и для занятий в малых и больших группах.
8. Участки для шумных и спокойных игр разделены так, чтобы дети не мешали друг другу
9. В местах для чтения, отдыха и слушания музыки есть полушки, мягкие кресла и т.п.
10. В центре художественного творчества, игр с песком и водой пол имеет дополнительное покрытие, на котором дети могут рисовать, играть, самостоятельно поддерживать порядок.
11. Группы устроены таким образом, чтобы воспитатели имели возможность видеть большинство центров активности и наблюдать за детьми.
12. У детей имеются личные шкафчики или уголки для хранения личных вещей.

Глава 2. Особенности организации совместной деятельности с детьми на различных этапах дошкольного детства

2.1. Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми раннего возраста

Развитие познавательных эмоций. На протяжении второго и третьего годов жизни происходят значительные изменения в эмоциональной сфере ребенка. Если в первый год он получал достаточно ласки и внимания со стороны взрослых, которые делали все необходимое для обеспечения ведущих линий его развития, то к началу второго года наблюдается состояние эмоционального благополучия, при котором ребенок чувствует себя комфортно, не испытывает длительных отрицательных эмоций. Он жизнерадостен, деятелен, активен, любознателен, общителен, эмоционально уравновешен, при этом понят, принят, любим взрослым. У него начинается новый этап в освоении окружающего мира: формируется потребность в общении со взрослым по поводу действий с предметами, развивается познавательный интерес.

Проследим эту линию развития на протяжении второго и третьего годов жизни ребенка.

От года до 1 года 6 месяцев формирование эмоций происходит в процессе предметно-игровых действий, имеющих определенную длительность и завершающий результат (положительный или отрицательный). Для развития эмоциональной сферы ребенку необходимо овладеть такими важнейшими навыками, как речь и ходьба.

От 1 года 6 месяцев до 2 лет эмоциональная жизнь детей еще более обогащается в результате дальнейшего усвоения названных навыков, которые позволяют ребенку становиться относительно самостоятельным в познании ближайшего пространства. Формирование эмоций определяется расширяющейся ориентировкой в окружающем мире, развитием речевых навыков, овладением не которыми бытовыми умениями, познанием свойств предметов и способов действий с ними.

В конце второго года жизни у детей наблюдаются яркие эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике, движениях, оттенках голоса и других явлениях. Важным условием для развития эмоциональной сферы остается общение с близкими, которое отныне носит характер сотрудничества. Благодаря способности подражать малыш учится эмоционально, адекватно реагировать на явления и события своей жизни.

Сенсорное развитие. На втором году жизни, если созданы все необходимые условия, у ребенка наблюдается интенсивное развитие сенсорных способностей, определяющих уровень развития восприятия.

Доминирует в сенсорном развитии восприятие предметов. Малыш все чаще устанавливает взаимосвязь величины, формы, а затем цвета с конкретным предметом. Переход к предметному восприятию является результатом овладения простейшими действиями — хватанием и

удерживанием предметов, манипулированием ими, передвижением их в пространстве. Действенное знакомство с предметами, их свойствами приводит к возникновению образов восприятия. Но в начале второго года жизни точность и осмысленность восприятия невелики. Ребенок, действуя с предметами, зачастую ориентируется на отдельные, бросающиеся в глаза признаки, а не на сочетание сенсорных характеристик (и пушистый воротник, и меховую шапку он называет «кисой» и т.п.).

В связи с тем что на первом году жизни сенсорное развитие в значительной мере осуществляется в процессе хватания предметов и манипулирования ими, наиболее интенсивно формируется восприятие их величины и формы. Многократные сопоставления положения руки и величины и формы предметов при их схватывании, удерживании и манипулировании ими позволяют ребенку все более точно учитывать свойства предметов, способствуют совершенствованию восприятия.

Что же касается цвета, то, несмотря на свою эмоциональную привлекательность, его восприятие для ребенка наиболее сложно с точки зрения осуществления практических действий с ним. Лишь к полутора годам или чуть позже детям становятся доступны элементарные действия по группировке одинаковых предметов по цвету. Их выбор может осуществляться из предметов двух цветов (красный — желтый, оранжевый — зеленый, желтый — синий, белый — фиолетовый, желтый — черный).

Группировка предметов по величине, форме и соотнесение их по этим признакам доступны детям второго года жизни вначале при выборе одного из двух, а с 1 года 8 (9) месяцев — из четырех.

К двум годам восприятие становится более точным и осмысленным в связи с овладением такими функциями, как сравнение, сопоставление. Уровень сенсорного развития к этому времени уже таков, что у ребенка оказывается сформированным умение правильно выделять свойства предметов и узнавать их по сочетанию свойств.

Характерной чертой сенсорного развития, особенно в период от полутора до двух лет, является опредмеченность восприятия. Ребенок ориентируется в форме предметов, если в качестве образца выступают «опредмеченные» слова названия. Предметы круглой формы — это и мячик, и шарик, и колесо от машины; треугольной — крыша; овальной — огурец, яйцо; прямоугольной — кирпич; квадратной — кубик и т.п. При этом характерно выделение свойств знакомых конкретных предметов, а не ряды основных сенсорных эталонов.

Наиболее типичны для ребенка этого возраста способы восприятия, позволяющие сравнивать свойства предметов при выполнении действий с ними. Он получает практический результат благодаря многократному сравнению величины, формы, цвета в процессе подбора одинаковых или подходящих друг к другу предметов или их частей. Особенно ярко это проявляется при действиях ребенка со сборно-разборными игрушками — пирамидками, матрешками, грибочками. Именно многократные сравнения

позволяют ему достигать практических результатов и в быту (берет свою чашку, обувь и т.д.).

Первоначально сравнение приблизительно: ребенок примеривается, пробует и через ошибки, и их исправление достигает результата. Однако после полутора лет, в возрасте 1 года 9 месяцев — 1 года 10 месяцев, число проб и предварительных примерок быстро сокращается и происходит переход к зрительному восприятию. Это новый этап сенсорного развития, который свидетельствует о переходе внешних действий во внутренний психический план.

На втором году жизни интенсивно развивается не только зрительное, но и слуховое восприятие. Особенно большое значение имеет развитие фонематического слуха, осуществляемого в процессе речевого общения с окружающими.

Совершенствование осязательного восприятия осуществляется вместе со зрительным восприятием и развитием движения руки, а также таких психических функций, как внимание, память, мышление.

Однако есть такие показатели психического развития, которые видны каждому внимательному взрослому. Именно на них обращаем ваше внимание. Появление целеполагания, которому мы придаем такое большое значение, в данном возрасте проявляется в том, что ребенок к концу второго года умеет самостоятельно занять себя осмысленной деятельностью в течение 10—20 минут (рисует, играет, строит, рассматривает книжку и т.п.).

К концу года ребенок должен быть также достаточно самостоятельным в быту, хотеть и уметь есть, одеваться, умываться и т.д. без посторонней помощи. Он должен гордиться тем, что умеет это делать, а взрослым следует поддерживать в нем эту гордость.

Чрезвычайно желательно также, чтобы ребенок с готовностью откликнулся на предложение почитать ему, рассказать сказку или какую-нибудь историю и сам просил об этом.

Основные психические процессы. Двухлетние дети испытывают большой интерес к окружающим предметам и увлеченно исследуют их, подвергая разнообразным манипуляциям. Они не только изучают сами предметы, но и стремятся овладеть действиями, которые совершают с данными предметами взрослые.

Собственные манипуляции с предметами и подражание действиям взрослых приводят к тому, что у детей возникают мысленные представления, как о предмете, так и о действиях с ним. Появляется способность представить себе отсутствующие в данный момент, но знакомые по прошлому опыту вещи и события. Благодаря таким мысленным представлениям ребенок учится переносить действия с одного предмета на другой, что стимулирует участие малыша в предметно-манипулятивной игре. Но все же у детей этого возраста сохраняется чрезмерная привязанность к той конкретной ситуации, в которой они находятся и действуют.

Внимание детей третьего года жизни очень своеобразно. Они не

понимают, что значит заставить себя быть внимательным, т.е. произвольно направить и удержать свое внимание на определенном объекте, их внимание непроизвольно: его устойчивость зависит от интереса к объекту. На увлекательном предмете или деле даже малыши могут сосредотачиваться до получаса. Но никакого насилия со стороны их внимание не терпит. Направить его, на что-либо путем словесного указания («Посмотри!» или «Послушай!») очень трудно. Переключить внимание на другой предмет с помощью слов можно только после многократного повторения, поэтому детям так сложно немедленно выполнить просьбы принести что-либо, убрать игрушки и т.п.

Объем их внимания очень невелик. Если взрослый может одновременно удерживать в поле своего внимания до шести разных объектов, то малыш — всего один.

Память в этом возрасте проявляется главным образом в узнавании воспринимавшихся раньше вещей и событий. Ничего преднамеренно, специально дети запомнить пока не могут. В то же время они прекрасно запоминают то, что им понравилось. Такая информация остается в их памяти как бы сама собой.

Личностные характеристики детей раннего возраста. К базисным характеристикам личности относится компетентность, эмоциональность, инициативность, самостоятельность.

Компетентность проявляется в интересе к другому человеку, когда ребенок испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию с взрослыми и сверстниками. Для налаживания контактов с другими людьми использует речевые и неречевые (взгляды, мимику, жесты, выразительные позы и движения) способы общения. Осознает свою половую принадлежность. Интеллектуальная компетентность выражается прежде всего в том, что ребенок активно интересуется окружающим миром: задает вопросы; использует по назначению бытовые предметы, игрушки, предметы заместители и словесные обозначения объектов в быту, игре и общении; в проектной деятельности учитывает свойства предметов (цвет, форму, величину, фактуру, строение) и их назначение.

Эмоциональность проявляется в стремлении реализовать потребность в эмоциональном контакте со взрослыми. При этом ребенок ярко выражает свои чувства: радость, огорчение, страх, удивление, удовольствие.

Инициативность проявляется во всех сферах жизнедеятельности: в общении (обращение к взрослому, вопросы, просьбы), в практической предметной деятельности (экспериментирование с предметами). Это составляет основу развития у ребенка креативности (способности к творчеству).

Самостоятельность — фундаментальная характеристика ребенка (я сам, я могу) — проявляется в его активном желании быть как взрослые. Важно всячески поддерживать эту инициативу, создавая соответствующие безопасные условия.

Условия создания психологического комфорта. В целях успешного

осуществления деятельности в ГКП детей раннего возраста от года до 2 лет необходимо создать благоприятный психологический микроклимат, атмосферу эмоционального благополучия. В психологическом словаре раскрывается понятие «эмоциональное состояние», которое трактуется следующим образом: особое состояние сознания, состояние субъективного эмоционального комфорта или дискомфорта (мне хорошо — мне плохо) как интегральное ощущение благополучия/неблагополучия в тех или иных подсистемах организма или всего организма в целом. Это понятие соотносимо с понятием «настроение» как положительный или отрицательный эмоциональный фон психической жизни индивида.

В психолого-педагогической литературе определяются следующие условия эмоционального благополучия дошкольников:

- ✓ состояние здоровья ребенка в период посещения им детского сада;
- ✓ особенности взаимодействия с взрослыми (воспитатель, специалисты);
- ✓ особенности взаимодействия с детьми группы, которую он посещает;
- ✓ эмоциональная обстановка в группе;
- ✓ обстановка в семье.

Эти компоненты взаимосвязаны и в совокупности позволяют судить о том, насколько хорошо ребенку в детском саду.

Таким образом, психолого-педагогическое обоснование направлено на раскрытие содержательных аспектов организации жизнедеятельности в ГКП дошкольного учреждения, выполнение обязанностей педагогами и другими специалистами.

Психофизиологические особенности ребенка раннего возраста. Нервная система не сформирована, отличается малой выносливостью и слабой подвижностью нервных процессов. Малая выносливость нервной системы является причиной чрезмерной возбудимости детей из-за большого количества раздражителей. Слабая подвижность нервной системы является причиной неустойчивости и большой изменчивости реакций детей. Поэтому трудно образуются привычки детей. С начала жизни у ребенка вырабатывается большое количество поведенческих стереотипов, связанных с удовлетворением естественных потребностей: ритуал приема пищи, укладывание спать, домашняя обстановка. При отсутствии у ребенка развитых форм сознания, мышления объяснить ребенку, что ситуация помещения его в детский сад временна и через какое-то время его вернут в привычные для него условия практически не возможно.

К субъективным причинам относится неправильно выбранный возрастной период. Ранний возраст — это период, когда ребенок ориентирован на общение с близкими взрослыми. Потребность в общении с детьми начинает формироваться на третьем, а оформляется на пятом году жизни. Поэтому весь период раннего возраста вряд ли можно рассматривать как удачный для определения ребенка в дошкольное учреждение. Однако сложившиеся экономические условия вынуждают родителей устраивать своих

детей в дошкольное учреждение в возрасте до 3 лет. В связи с этим выделим наиболее подходящие возрастные периоды.

Особенно нежелательным для поступления в сад является возраст от 7—8 до 18 месяцев. Это период формирования эмоциональной привязанности к матери. Ребенок учится быть активным и уверенным в себе, так как чувствует поддержку и защиту со стороны матери. Кроме того, недостаточно сформированы культурно-гигиенические навыки, самостоятельность и речь.

Столь же неблагоприятен возраст с 2,5 до 3,5 лет, когда наблюдается скачок в физиологическом развитии ребенка: увеличивается желудочно-кишечный тракт, печень, сердце, легкие, утраивается в весе головной мозг, происходит эндокринный сдвиг. Это отражается и на психике ребенка, проявляясь в симптомах кризиса 3го года жизни: упрямство, негативизм, строптивость, своеволие, протест, обесценивание взрослых, деспотизм.

Мальчики более уязвимы в плане адаптации, чем девочки, так как больше привязаны к матери в этот период и болезненнее реагируют на разлуку с ней.

Другой причиной являются особенности высшей нервной деятельности: нервные процессы возбуждения и торможения не сформированы. Дети с сильными уравновешенными процессами возбуждения и торможения демонстрируют относительно спокойное поведение, положительный эмоциональный настрой. Если возбуждение преобладает над торможением, отмечается активность, подвижность, если наоборот — заметнее медлительность и апатия.

Дидактические принципы, условия проведения игр и занятий с детьми раннего возраста

Рассмотрим игры и занятия для детей второго года жизни с точки зрения тех дидактических положений, на основе которых они проводятся. Дидактические игры и занятия дают положительные результаты при условии планомерности их проведения. Педагог, предварительно хорошо изучив содержание соответствующего раздела «Программы воспитания в детском саду», распределяет материал по занятиям, соблюдая последовательность от простого к сложному. Предположим, ставится конкретная задача — познакомить детей с некоторыми вещами или игрушками, которые находятся в групповой комнате. В процессе решения этой задачи дети одновременно учатся узнавать предметы, называть их, действовать с ними. Однако темпы овладения этими умениями неодинаковы: узнавать предметы и действовать с ними дети научаются быстрее, чем называть их. Соответственно, от одного занятия к другому усложняются и требования воспитателя к детям. Деятельность их на первых порах выражается не в произнесении слов названий, а в жестах или движениях: они показывают предмет, приносят его по просьбе воспитателя. Затем от детей требуют правильно называть предметы и вещи, действовать с ними в соответствии с их качествами. Так постепенно у детей развиваются восприятие, речь, накапливаются

элементарные знания об окружающем.

Успешное выполнение программы требует повторности занятий. Важно, чтобы намеченные программные задачи были освоены всеми детьми данной группы. Опыт показывает, что обычно это не может быть достигнуто на одном занятии, так как одни дети быстро реагируют на всякое внешнее воздействие (в данном случае побуждение сделать что-то или назвать предмет), другим для этого требуется более длительный срок. Получаемые на занятиях знания и умения должны быть достаточно прочными, устойчивыми настолько, чтобы дети применяли их в играх, при выполнении режима. Для прочного усвоения программных требований всей группой необходима неоднократная повторность одних и тех же занятий. Опыт показывает, что при повторении занятий растет активность детей. Например, проводится занятие «Узнавание и отыскивание предметов» с малышами первого полугодия второго года жизни. В первый раз отмечается заинтересованность занятием у всех, но активно участвуют в нем только некоторые. На втором занятии наблюдается примерно та же картина, но на третьем уже все дети правильно узнают и показывают предметы.

Повторность осуществляется в разных вариантах. Повторение занятий без всяких изменений имеет свои положительные стороны, так как дает возможность путем неоднократных упражнений закреплять получаемые знания и умения. Точное повторение занятия практикуется в тех случаях, когда успешное выполнение поставленной задачи зависит от правильных движений и действий детей с предметом или когда повторение помогает им преодолеть затруднение, например, при произнесении звука, слова. Вместе с тем наблюдения показывают, что точное воспроизведение предыдущего занятия может иногда привести к снижению заинтересованности детей, к механическому усвоению программного материала. Поэтому при повторении занятий с применением не скольких предметов или игрушек, сохраняя одно и то же программное содержание, следует непременно привлекать новый материал дополнительно к уже известному. Например, в дидактической игре «Чудесный мешочек» для того, чтобы научить детей различать величину, на одном занятии могут быть использованы большие и маленькие шарики, а на другом — большие и маленькие матрешки или собачки.

Нецелесообразно на занятии решать одновременно несколько дидактических задач, так как в раннем возрасте дети способны сосредоточиться только на чем-нибудь одном. Поэтому на занятиях после общего ознакомления с предметом их внимание следует привлекать сначала к величине шариков, а затем к цвету. Разнообразие занятий достигается также усложнением заданий.

Приведем пример. На занятии читается стихотворение А. Барто «Кто как кричит». Сначала дети воспроизводят встречающиеся в тексте подражания крикам животных, затем педагог, не повторяя стихотворения, предлагает воспроизвести мычание коровы, мяуканье кошки, кудахтанье курицы, писк цыпленка и при этом показывает соответствующую игрушку. Так

усложняются требования к детям — от подражания слышимому образцу к самостоятельным ответам.

Итак, повторность обязательно соблюдается на занятиях с детьми раннего возраста, помогает усвоению содержания про граммы всеми детьми группы, прочности и устойчивости полу чаемых сведений и умений, их расширению и углублению. Признавая значимость и целесообразность повторности, важно определить, сколько раз надо повторить занятие, чтобы получить желаемые результаты, не вызвав у детей скуку. С теми детьми, которые и после повторений продолжают испытывать затруднения, проводится индивидуальная работа. Она дает возможность избежать излишних повторений со всей группой, которые приводят к тому, что детям становится скучно. Наблюдая за детьми, нередко можно видеть, что во время, свободное от занятий, они без побуждения со стороны взрослого повторяют какое-нибудь действие, движение, усвоенное на занятии. Например, ставят кубики один на другой, разрушают постройку и опять начинают все сначала. Одно и то же действие ребенок повторяет неоднократно, причем делает это с удовольствием, не обнаруживая признаков утомления или снижения интереса. Также, играя, ребенок способен много раз повторять слово или сочетание звуков, которыми он начинает овладевать. Такое поведение детей связано с появляющимся к концу раннего детства на основе накопления опыта деятельности стремлением к самостоятельной деятельности.

Стремление детей к самостоятельной деятельности следует поощрять, так как ребенок по существу упражняется в тех новых умениях, которые он получает от взрослого. Эффективность дидактических занятий с детьми раннего возраста во многом зависит от эмоциональности их проведения. Добиваясь путем повторения прочных знаний и умений у всех детей группы, следует заботиться и о том, чтобы сохранить у детей интерес к занятиям, стремиться к тому, чтобы они выполняли все, что от них требуется, охотно и с удовольствием. В раннем возрасте дети еще в очень незначительной степени способны к произвольным, волевым усилиям, иначе говоря, не могут еще заставить себя делать то, что не вызывает их интереса. Они быстрее овладевают доступными им умениями, если этот процесс вызывает у них положительное отношение, чувство радости, удовольствия. Их успехи на занятии определяются также тем, интересно или неинтересно им его содержание. Поэтому педагоги, которые разными способами поддерживают заинтересованность участников занятия, стремятся вызвать у них положительные эмоции.

Необходимо помнить о культуре проведения занятий, важным компонентом которой является эстетика материалов, которые предлагаются детям. Дети будут заниматься охотно и с удовольствием, если все, что им показывают, имеет привлекательный вид: картинки цветные; игрушки целые, не сломанные; кирпичики, кубики, шарики чистые, хорошо окрашенные. Рассмотрение их доставляет ребенку радость, и он с большей эмоциональностью реагирует на получаемые впечатления. Большое значение

имеют также приветливые, веселые интонации в обращенной к детям речи педагога.

Эмоциональность восприятия у детей усиливается, когда предметы, игрушки показывают им в действии, в движении: кукла пляшет, собачка бежит, лает, из кирпичиков строят ворота, мостик. Интерес к занятию создается также в тех случаях, когда его содержание направляет детей на решение интеллектуально игровой задачи. Ребенку дают для игры деревянные колечки, которые надо надеть на стержень. С внешней стороны игрушка ничем особенным не привлекательна. И все же ребенок длительное время занимается с нею, пытаясь надеть кольца на стержень, что удается ему не сразу. Он настойчиво продолжает свои попытки, делая это сосредоточенно, увлеченно. В данном случае положительное отношение ребенка к занятиям вызвано не внешним видом игрушки, а заинтересовавшей его возможностью действовать с нею.

Малыша увлекают поиски способов действий для достижения положительного результата (надеть колечки на стержень). В практике накоплен большой опыт создания у детей эмоционально положительного отношения к занятию. Воспитатели могут использовать и прием неожиданного появления игрушек, всевозможные элементы новизны. Однако при этом необходимо соблюдать чувство меры. Изучение опыта проведения занятий в группах детей второго года жизни свидетельствует о чрезмерном увлечении развлекательностью. Например, игрушки, предметы перед показом обязательно покрывают простышкой, а потом с таинственным видом поднимают ее; или, прежде чем появляется игрушечная собачка, за дверью слышится лай или стук и т.д. Все это захватывает детей, и они нередко бурно выражают свой восторг. Но дидактическое занятие проводится не только с этой целью. Если ставится задача — учить детей строить из кубиков, их интерес к выполнению задания воспитателя снижается, так как все их внимание направлено на развлекательные моменты.

Игру и обучение надо сочетать так, чтобы одно не мешало, а помогало другому. Решающая роль в этом принадлежит эмоциональности поведения педагога и, в частности, его речи, а также эмоциональному отношению к детям. Когда он что-либо объясняет малышам, разговаривает с ними, то делает это бодро, весело, ласково и тем самым вызывает ответные положительные эмоции, желание заниматься. Стихи, потешки он читает живо, выразительно, меняя интонации в зависимости от их содержания, звонко и четко имитируя голоса животных, если они встречаются в тексте. Эмоциональная речь воспитателя, внимательное, приветливое отношение к детям создает у них бодрое, хорошее настроение. Они занимаются охотно, с интересом, что благотворно влияет и на усвоение ими знаний и умений. Живость поведения, выразительность речи воспитателя усиливают также впечатление от новых и ярких игрушек или других предметов, которые используются на дидактических занятиях. Интересное, доставившее детям удовольствие занятие оказывает положительное влияние и на проведение последующих

занятий.

Эмоциональный характер дидактических занятий с детьми второго года жизни диктуется, как уже говорилось, особенностью их возрастного развития — произвольностью внимания: ребенок способен сосредоточиться только на том, что его привлекает своим содержанием, внешним видом, новизной, вызывает в нем положительные чувства, переживания. В течение второго года жизни у детей наблюдается стремление добиваться видимых результатов выполняемого действия. Положительное решение этой задачи вызывает у ребенка удовлетворение, желание повторять освоенное действие или новое слово, которое он научился произносить. Нередко можно видеть, как малыш, выполнявший задание самостоятельно, а иногда с помощью воспитателя, выражает удовольствие от достигнутого результата, особенно если его усилия вознаграждаются. Например, когда он построит лесенку из кубиков, ему дают маленькую куколку, которую он ставит на лесенку и передвигает со ступеньки на ступеньку. У детей постепенно начинают формироваться элементы произвольных действий, на что следует опираться при проведении дидактических занятий.

Одним из основных дидактических принципов, на основе которого строится методика занятий с маленькими детьми, является применение наглядности в сочетании со словом. В раннем возрасте, как известно, дети знакомятся с окружающими их предметами путем наглядно-чувственного накопления опыта: смотрят, берут в руки, так или иначе действуют с ними. Учитывая эту возрастную особенность, воспитатель широко использует на занятиях приемы наглядности: показывает предмет, дает возможность потрогать его; на прогулке организует показ грузовой машины; в комнате подводит детей к окну, привлекая их внимание к тому, что идет дождь, снег или светит солнышко. Проводятся специальные занятия, на которых дети смотрят, как взрослый гладит белье (куклы) или чинит детские игрушки. В результате дети получают некоторое представление о тех предметах и явлениях действительности, которые преподносят им наглядным путем.

Однако этого недостаточно для развития ребенка. На втором году жизни дети уже начинают понимать речь взрослого и сами учатся говорить. Поэтому все, что ребенку показывают, должно быть подкреплено словом. Ему говорят: «Это флажок, чашка, кубик, домик и т.д.», называют действия: «Беру утюг, глажу рубашечку». Восприятие ребенком предметов и действий становится более точным, конкретным, так как своим словом педагог направляет его внимание на те свойства и качества предмета или явления жизни, которые он считает нужным показать. Когда педагог называет предмет, его качество или действие с ним, ребенок получает не только зрительные впечатления, но и улавливает на слух словесное обозначение этих впечатлений. На вопрос: «Где кукла, собачка?» — он поворачивается в ту сторону, где они находятся, и показывает на них рукой. Это значит, что у него образуется связь между предметами и явлениями действительности и обозначающими их словами. По мере того как ребенок овладевает речью, он не только узнает, различает

предметы, но и называет их, чему способствует и самостоятельный опыт действий с предметами.

Проследим поведение детей на занятиях в детском саду. Проводится занятие с тремя детьми в возрасте 1 года 1 месяца — 1 года 5 месяцев. На первом занятии они узнавали и показывали предметы. Ребенок, которому только исполнился 1 год 1 месяц, не слушает, что говорит педагог («покажи чашку»), а сразу берет в руки интересующую его игрушку. В следующий раз он уже пытается выполнить поручение («покажи того»), но отличает в ряду предметов только знакомые. На следующем занятии педагог показывает детям другие предметы. Поведение детей, которые только вступают во второй год жизни, демонстрирует, как постепенно у них формируется связь между словом и предметом. Младший из них (1 год 1 месяц) сначала реагировал только на зрительное впечатление и брал привлекающую его любимую игрушку (машину), хотя словесное указание воспитателя «покажи того» ориентировало его на другой предмет. После нескольких повторных занятий он начал направлять взгляд на те предметы, которые называла воспитательница. Следовательно, у него возникла связь между вещами и их словесными обозначениями.

Во второй половине второго года жизни эта связь у детей укрепляется, усложняется ее форма. Воздействие слова на восприятие окружающего усиливается, однако наглядность не теряет своего значения. И только с детьми около двух лет и старше представляется возможность говорить о том, чего они в данный момент не видят, но что им уже знакомо из жизненной практики: о пушистом снеге, который сгребали лопатами во время утренней прогулки, о сломанной сегодня игрушке, требующей починки, т.е. о жизненных фактах, происшедших не так давно и сохранившихся в памяти детей. Выше уже говорилось, что на занятиях с детьми второго года жизни используют игрушки, предметы, применяемые ими в жизненной практике, и натуру — явления природы, животных, птиц. Отмечено, что рассматривание живых объектов вызывает у детей большой интерес, яркие эмоции. Исключение составляют только отдельные дети, которые в первые минуты испытывают легкий испуг. Живые объекты привлекают малышей тем, что они подвижны, деятельны: птица в клетке прыгает по жердочкам, летает, клюет; щенок или кошка встают, садятся, бегают, лакают предложенное им молоко, играют. Наблюдение наглядных объектов в движении, в действии доставляет детям радость, а также обогащает их знания: они видят и учатся обозначать словом, что птичка, когда клюет, стучит носиком «тук-тук», собачка лает «авав» и т.д.

Игрушки, предметы, которые служат на занятиях средством наглядности, воспитательница также стремится показать по возможности в действии, движении. При проведении дидактических игр кукла Катя или Ляля идет гулять, топают ножками, потом падает, ее укладывают спать; игрушечных животных поселяют в построенном из кубиков домике, башенке, пирамидке, они катают друг друга в колясочке; игрушки выполняют действия, о которых говорится в тексте стихотворения «Села птичка на окошко» А.Барто (птичка

садится, потом улетает). Приемы показа действий обогащают впечатления, получаемые детьми, содействуют возникновению эмоций, созданию положительного отношения к занятию.

Содержание и методика дидактических занятий направлены и на развитие координации движений, умения действовать с предметами. В силу определенной целенаправленности дидактических занятий и игр важно сочетать наглядные приемы с действиями самих детей. Это соответствует и особенностям познания окружающего, свойственным детям в раннем возрасте: они осваивают окружающие их предметы и явления действенным путем, пользуясь для этого всеми доступными им на данном этапе возможностями. Ребенок, видя заинтересовавшую его вещь, стремится взять ее в руки, пытается что-то с нею делать — подвигать, погладить, бросить, поднять, попробовать на вкус. Для ребенка это путь накопления чувственного опыта, путь ознакомления с реальным миром. При построении занятия воспитательница использует потребность детей действовать с предметами и в то же время управляет их активностью в соответствии с поставленной задачей.

Словесные обращения воспитателя к детям — объяснения при рассматривании наглядных объектов, рассказы о них, вопросы и другие формы речи служат на занятиях с детьми раннего возраста для развития понимания речи взрослого. Известно, что ребенок, еще не умея говорить сам, начинает понимать слова и фразы, которые произносят окружающие. При помощи словесных пояснений воспитатель уточняет, а также расширяет те сведения, которые дети получают путем непосредственных наблюдений.

Речь педагога в то же время способствует развитию собственной речи детей, давая им образцы для подражания. В процессе общения с детьми педагог пользуется словом с разными целями. До начала занятия воспитательница с помощью речи организует детей для предстоящей деятельности: она подзывает их к себе, предлагает спокойно, без шума сесть на стульчики, чтобы начать заниматься. Если это словесное обращение повторяется каждый раз, у детей постепенно вырабатывается полезная привычка быстро собираться около педагога на занятие, а также развивается способность по мере надобности переключаться на другую деятельность, прекращая игры.

Для того чтобы у детей возникло желание заниматься, надо сразу вызвать у них интерес, привлечь их внимание, чему в большой степени помогают эмоционально, выразительно сказанные слова. Например, педагог говорит: «Я вам сейчас что-то покажу» — и ставит на стол хорошо оформленную коробку или мешочек. Фраза воспитательницы привлекает общее внимание к принесенному предмету. Воспитательница продолжает: «...давайте посмотрим, что же там лежит». Этими словами она пробуждает у всех любопытство, заинтересованность. Педагог пользуется словом, чтобы побудить детей к выполнению тех или иных поручений, заданий: «покажи флажок», «принеси кубик», «скажи: машина» и пр.

С помощью слова педагог направляет, регулирует внимание детей: она указывает на те качества, свойства наблюдаемого предмета или явления, которые доступны детскому пониманию на данном этапе и которые она считает соответствующими решению поставленных дидактических задач. Предположим, детей учат на занятии использовать красный и синий шарики. Им дают сначала шарики одного цвета. Берут какой-то один и говорят:

«Шарик, красный шарик. Покатай красный шарик». Или: «Дай красный шарик». Так же говорят о синих шариках. Путем неоднократного повторения слов «красный» или «синий» поддерживается внимание детей к цвету, предупреждается возможное отвлечение на что-либо другое, в данном случае второстепенное.

Без направляющего слова воспитателя восприятие детей рассеивается.

Показывая способы действий, которые по ходу занятия дети должны воспроизвести, воспитательница сопровождает свой показ словами. Воспитательница на дидактических занятиях обращается к детям с вопросами: «Кто это? Что это?» Используются также вопросы, подсказывающие ответ: «Это собачка?» Детей побуждают называть то, что они видят, следовательно, у них закрепляется образовавшаяся связь между словом и предметом. Отвечая на вопросы: «Как лает собачка?» или «Как кричит петушок?» — ребенок пользуется звукоподражаниями, что полезно для развития активной речи.

Вопрос «где?» (собачка, кукла, чашечка и т.д.) помогает детям ориентироваться в окружающем, различать предметы, находить нужный среди других, попадающих в поле их зрения.

Итак, на дидактических занятиях педагог пользуется словом в разных целях: создает у детей интерес, привлекает их внимание к наблюдаемому объекту, объясняет, побуждает к действию, помогает ориентироваться в окружающем. С детьми раннего возраста следует говорить короткими фразами, избегая лишних слов, так как длительные, многословные объяснения не доступны их пониманию. Важную роль при этом играют четкость, правильность произношения, эмоциональность речи.

Выше говорилось о преимущественном значении наглядно действенных приемов обучения в раннем возрасте, так как дети в этот период узнают окружающий мир в процессе своей повседневной деятельности.

Развитие у детей способности слушать без нарушения одного из основных дидактических принципов — сочетания наглядности и слова — обеспечивается определенным соотношением между наглядными приемами и словом. Важно так организовать зрительные впечатления, чтобы они, выполняя свою воздействующую роль, не отвлекали от слушания. При этом необходимо соблюдение постепенности и последовательности в достижении поставленной цели.

Поясним изложенные мысли примером. На занятии детям читали народную потешку «Катя, Катя». Одна из задач занятия — развивать способность внимательно слушать, понимать содержание текста.

Педагог, предварительно показав детям куклу Катю, ритмично читает

потешку и одновременно производит с куклой описанные действия. Дети с большим оживлением следили за куклой. При указанном соотношении наглядности и слова содержание потешки воспринималось малышами главным образом через динамичный образ куклы. Преобладает воздействие зрительного впечатления, словесное выражение в тексте играет второстепенную роль.

На повторном занятии при чтении текста той же потешки детям опять показывают куклу, но без движений, активизируя слуховое восприятие. Таким образом, не устраняя на занятии наглядного приема, педагог учит детей слушать художественное слово, понимать содержание потешки, улавливать ритмичность.

Слово на занятиях с детьми еще долгое время должно сохранять прочную связь с наглядно-действенными приемами. С возрастом дети осваивают окружающую действительность, что дает возможность больше пользоваться словом, опираясь на их обогащенный опыт, а не только на непосредственные зрительные впечатления. Когда ставится задача — учить детей слушать художественный текст, наглядность и слово могут применяться в разных соотношениях. Так, при чтении детям старшей подгруппы (1 год 8 месяцев — 2 года 2 месяца) стихотворения А. Барто «Кто как кричит» на первом занятии последовательно показывали игрушки: петуха, курицу, цыпленка и пр. Глядя на игрушки, малыши подражают крику животных. После чтения можно поиграть этими фигурками.

Приведенные факты еще раз подтверждают силу воздействия зрительных восприятий. В данном случае педагог воспользовалась наглядностью, чтобы оживить и закрепить уже имеющиеся у детей представления об игрушках, с которыми они неоднократно встречались в прошлом опыте. Этим приемом он создает благоприятные условия для последующего занятия.

Разные сочетания наглядности и слова зависят прежде всего от задачи того или иного занятия. В связи с этим между наглядностью и словом устанавливаются разные соотношения: в одних случаях ведущую роль играет наглядность, в других — слово.

Имеют значение также возрастные возможности детей: чем младше ребенок, тем больше он нуждается в наглядно-действенном подкреплении слова, так как его жизненный опыт еще невелик. Дети, особенно в раннем возрасте, быстро развиваются, и задача педагога заключается в том, чтобы применяемые им методы способствовали переходу ребенка на следующую, более высокую ступень развития.

Все занятия и дидактические игры характеризуются общей чертой — наличием детской активности. На занятиях в зависимости от их содержания деятельность детей различна: они слушают, что им говорит педагог (поясняет что-либо, читает стихи, потешки), смотрят на предметы, игрушки, картинки, которые демонстрируются, выполняют те или иные действия по показу или по заданию взрослого. Целенаправленное слушание, рассматривание требуют от

детей известных усилий, активного внимания, умения сидеть тихо, сосредотачиваться. Принимая во внимание свойственную детскому возрасту потребность в движении, дидактические занятия строят так, чтобы эту потребность удовлетворить. Поэтому после короткого пояснения, показа детям предоставляется возможность действовать.

Например, проводится занятие с детьми старше 1 года 6 месяцев. Педагог предлагает построить стол для куклы, чтобы она могла за ним пить чай. Сначала педагог сам строит стол из кубика и кирпичика, ставит на него игрушечную чашечку, перед столом сажает маленькую куколку. Дети слушают педагога, смотрят, как он строит, а затем им предоставляется возможность действовать самим, причем воспитательница помогает им, учит пользоваться кубиком и кирпичиком, а также старается закрепить понимание слова «стол».

В занятиях, на которых дети только рассматривают что-либо или слушают, также включаются элементы двигательной активности. Наблюдая с детьми птичку в клетке, педагог говорит о ней, дает возможность подвигаться. Двигательная активность не на всех занятиях должна занимать одинаковое место: на одних — большее, на других — меньшее. Это зависит от поставленных задач. Иногда спокойную сосредоточенность детей воспитатели расценивают как отсутствие активности и считают занятие неудачным. С таким мнением не всегда можно согласиться. Например, детям читают потешку «Катя, Катя» с целью развить у них слуховую сосредоточенность. Предварительно им показали нарядную куклу, назвали ее Катя. Дети встречают куклу радостными восклицаниями, каждый стремится подержать ее в руках, потрогать волосы, платье. При чтении потешки они сосредотачиваются, слушают, что педагог расценил как отсутствие активности. Однако такое поведение показывает, что малыши с интересом воспринимают те слуховые впечатления, которые дало им чтение ритмичной, напевной потешки, доступной по содержанию. Следовательно, они проявили способность сосредоточиться и прослушать короткий художественный текст, на что и было направлено данное занятие.

Движения, действия детей при чтении художественных произведений рассматриваются не как самоцель, а как средство сделать конкретными, понятными для них образы читаемого текста. У детей раннего возраста способность сосредоточиться, внимательно слушать только начинает еще формироваться. В силу свойственной детям подвижности им трудно длительное время сидеть спокойно, не отвлекаясь, всякое однообразие их утомляет. С этим необходимо считаться.

Таким образом, встает вопрос о длительности занятий. Она зависит от характера детской активности на занятии и от эмоционального состояния детей. Если по ходу занятия они имеют возможность подвигаться, например, встать со стульчика и принести воспитательнице требуемый предмет, занятие может, не утомляя детей, продолжаться 8—10 минут. Чтение стихотворения с показом игрушек, картинок требует от детей относительной неподвижности.

Поэтому они быстро отвлекаются, перестают слушать и смотреть на то, что им показывают. Слушание текста и попутное рассматривание игрушек, картинок длится несколько минут, после чего меняется характер деятельности детей: они играют с игрушками, которые им показывали, или воспроизводят игровые движения, выполняемые педагогом при чтении текста. В данном случае смена деятельности предупреждает утомление, и в то же время решается задача учить слушать и понимать художественный текст, так как тематически обе части занятия связаны: дети видят игрушки, слушают о них и действуют с ними.

Большая заинтересованность детей содержанием занятия, возникающие эмоции, которые в этом возрасте выражаются обычно открыто, непосредственно, вызывают иногда необходимость продлить занятие на некоторое время. Если воспитатель замечает появление у детей признаков утомления (снижается их активность, они становятся вялыми, начинают отвлекаться, вертеться), занятие следует закончить и дать детям возможность свободно подвигаться, поиграть.

Занятия и дидактические игры проходят успешно при условии правильной их организации. Для проведения занятий, игр отводится специальное время в режиме дня: утренние часы после завтрака, во время прогулки, после дневного сна, когда дети поедят. Малыши, которые спят днем два раза, занимаются во второй от резок бодрствования. Изучение детей раннего возраста показало, что в указанное время дня они бодры, спокойны, деятельны, так как сон и еда положительно действуют на их самочувствие. В этот период занятия, требующие от детей некоторого напряжения, умения сосредоточиться, будут для них посильны, принесут пользу.

Большое значение имеет также правильная организация детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. В детский сад приходят дети, которые не привыкли к жизни в коллективе или медленно приспосабливаются к новой обстановке; у малышей в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев еще слабо развиты навыки совместной деятельности. Поэтому в начале года проводятся преимущественно индивидуальные занятия. Таким путем педагог приучает детей к новой обстановке, а также узнает каждого ребенка, уровень его развития, индивидуальные особенности и вместе с тем устанавливает с ним близкие, дружеские взаимоотношения, старается вызвать доверие, желание общаться.

Предварительное знакомство с детьми, сближение с ними создают благоприятное условие для перехода к коллективным занятиям. Дети привыкают к тому, что воспитатель показывает или рассказывает им что-нибудь интересное, иногда забавное, и они охотно начинают общаться с ним. Это позволяет объединять их в небольшие группы. На коллективных занятиях детей следует по степени приучать спокойно сидеть, выслушивать объяснения воспитателя, согласовывать свои действия с действиями других детей. Занятие тем больше будет приносить пользы, чем скорее дети приобретут необходимые навыки организованности. Нецелесообразно

объединять на коллективных занятиях всю группу. Дети начала и конца второго года, а также первой половины третьего года жизни значительно отличаются друг от друга: различен уровень их развития, который в этом возрасте повышается с каждым месяцем; неодинаковы способности к обучению, усвоению умений, приобретению навыков.

Кроме того, дети обладают в зависимости от типа нервной деятельности индивидуальными особенностями: подвижные или медлительные, возбудимые, неуравновешенные или спокойные и т.д. Следовательно, группа, с которой педагог ведет работу, всегда разнохарактерна по своему составу. Эта разнохарактерность служит основанием для того, чтобы при коллективных занятиях подразделять детей на небольшие подгруппы, что облегчает усвоение программного материала.

Подбор детей в подгруппы проводится, прежде всего, в соответствии с возрастом. В силу разных причин: состояния здоровья, условий жизни в семье и пр. одни дети развиваются быстрее, другие — медленнее. Это необходимо учитывать при комплектовании подгрупп: их следует подбирать, согласно не только с возрастом, но и с уровнем развития детей. Таким образом, в младшую подгруппу могут быть приняты 1—2 ребенка немного старше полутора лет и, наоборот, в старшую подгруппу — дети, еще не достигшие 1 года 6 месяцев, но способные усваивать предлагаемый на занятии материал. В течение года группы могут изменяться в зависимости от того, как дети осваивают материал. Те, у кого этот процесс проходит быстрее, могут быть переведены в другую подгруппу, где им предложат более сложные задания.

Если в группу поступает новый ребенок, его привлекают к активному участию в занятии после того, как он освоится в новой обстановке. Педагог первое время уделяет ему особое внимание, помогает выполнять задания.

На некоторых занятиях полезно организовать общение детей разных возрастов и разного уровня развития. Педагогическая ценность такой организации заключается в том, что она способствует положительному влиянию детей друг на друга. Например, во время дидактических игр с игрушками можно наблюдать, как малыши с интересом следят за более совершенными играми других детей и начинают подражать им, что в известной мере способствует их развитию.

При комплектовании подгрупп возникает вопрос об их количественном составе, который зависит от возраста детей, а также от характера занятия, методов его проведения и от материала, который на нем используется. Когда по ходу занятия требуется активная помощь детям со стороны взрослого, проверка правильности действий каждого ребенка, возникает необходимость показать, что и как надо делать, в занятии одновременно участвуют не больше 3—4 детей. Это позволяет педагогу уделить внимание каждому, обеспечить индивидуальный подход.

Индивидуальный подход осуществляется, прежде всего в форме обращения педагога к детям. Ребенок раннего возраста еще долгое время не относит к себе такое, например, обращение, как «Посмотрите картинки». В

условиях коллективного воспитания его необходимо к этому приучать. Однако детям, особенно в первую половину второго года жизни, понятнее, когда им говорят: «И Коля посмотрит картинки, и Маша, и Наташа». Этим привлекается внимание каждого ребенка.

Возрастают также внимание и интерес детей, когда в художественном тексте, который им читают, отвлеченное слово, например, «деточка», заменяют их именами: «Наша Оленька (вместо «деточка») пойдет, через кisku упадет» (из народной потешки «Киска, киска»). При обучении какому-либо действию каждый ребенок требует индивидуального внимания. Программный материал осваивается детьми неодинаково, некоторые из них испытывают затруднения при выполнении требуемых действий и нередко начинают делать не то, что нужно, например, стучать кубиками по столу, вместо того чтобы строить башенку. Дети еще не способны к сознательным усилиям, преодолению затруднений и действуют так, как им легче. Поэтому после общего показа действия всей группе, полезно показать его еще раз детям, которые в этом нуждаются. Например, с младшей подгруппой проводится дидактическая игра с цветными втулочками (грибками). Педагог учит детей вставлять грибочки в отверстия. Для этого он должен показать детям способ действий, проверить, как они выполняют его, помочь, кому следует, направить иногда движение руки ребенка, ободрить тех, кто пытается действовать самостоятельно. В подобных случаях можно продуктивно провести занятие только при небольшом количестве участников.

Когда на занятии детям показывают картинки, проводят с ними наблюдения во время прогулки или в помещении, читают какое либо стихотворение, потешку с показом игрушек, педагог дает краткие объяснения или читает художественный текст, обращаясь ко всем одновременно, стараясь вызвать у детей активное, заинтересованное отношение к тому, что она объясняет, показывает или читает. Такого рода занятия не требуют индивидуального показа, поэтому в них может принять участие большее количество детей — 5—7 человек. По мере того как у детей постепенно формируется умение заниматься в коллективе (умение совместно слушать, смотреть) подгруппы увеличиваются.

Детям до 1 года 6 месяцев требуется активная, действенная помощь взрослого. В этом возрасте у них уже формируется понимание речи окружающих, однако пока еще не совершенное, и дети не сразу способны уяснить, что от них требуется. Поэтому бывают случаи, что на занятии ребенок иногда отказывается выполнять предложение воспитателя, хотя и проявляет признаки заинтересованности. Полезно в таких случаях вместе с ним проделать то, что требуется, а потом предложить ему повторить то же самое самостоятельно. Педагог читает детям «Ладушки», сопровождая чтение игровыми действиями. Одни дети по ее предложению повторяют эти действия, другие улыбаются, но играть отказываются. В таких случаях педагог повторяет текст и, говоря: «Шуу! Полетели!» — берет руки ребенка, легко опускает их на его голову, после чего ребенок начинает повторять это

движение. Дети старшей подгруппы меньше нуждаются в непосредственной помощи педагога. Уровень их развития позволяет постепенно повышать требования к самостоятельности действий. У каждого ребенка следует при этом поддерживать бодрое настроение, желание довести дело до конца. Если ребенок, несмотря на все попытки, не может справиться с поставленной перед ним задачей, воспитатель приходит к нему на помощь, не допуская, чтобы его усилия остались бесплодными. В противном случае у него будет вырабатываться робость, неуверенность в своих силах. При этом педагог ограничивает свою помощь тем, что показывает ребенку способ действия, старается его ласково подбодрить, добивается, чтобы он воспроизвел то, что ему показали. Таким образом, детей в возрасте около 2 лет и старше следует учить самостоятельно, достигать желаемых результатов. Важно только, чтобы те задания, которые предлагаются детям, были доступны их пониманию, их возможностям.

Важна тщательная подготовка педагога к занятию. Если, на пример, по ходу занятия кукла должна пройти по столу или поплясать, полезно предварительно проделать с ней эти движения и найти наиболее интересные, выразительные; продумать, как лучше расположить игрушки, предметы, которые дети будут рассматривать, различать, называть. Стихи или потешки необходимо знать наизусть, тогда их нетрудно произнести свободно, естественно, выразительно.

Таким образом, чтобы занятия давали положительные результаты, педагогу нужно владеть необходимыми знаниями и практическими умениями.

2.2. Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми младшего дошкольного возраста

Младший возраст – важнейший период в развитии дошкольника, который характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. В это время происходит переход ребенка к новым отношениям с взрослыми, сверстниками, предметным миром.

Психологи обращают внимание на «кризис трех лет», когда младший дошкольник, еще недавно такой покладистый, начинает проявлять нетерпимость к опеке взрослого, стремление настоять на своем требовании, упорство в осуществлении своих целей. Это свидетельствует о том, что прежний тип взаимоотношений взрослого и ребенка должен быть изменен в направлении предоставления дошкольнику большей самостоятельности и обогащения его деятельности новым содержанием. Задача взрослого – поддержать стремление к самостоятельности, не погасить его критикой неумелых действий ребенка, не подорвать его веру в собственные силы, высказывая нетерпение по поводу его медленных и неумелых действий. Необходимо помочь каждому ребенку заметить рост своих достижений, ощутить радость переживания успеха в деятельности.

Самостоятельность формируется у младшего дошкольника в совместной деятельности со взрослым и непосредственно в личном опыте.

В совместной деятельности воспитатель помогает ребенку освоить новые способы и приемы действия, показывает пример поведения и отношений. Он постепенно расширяет область самостоятельных действия ребенка с учетом его растущих возможностей и своей положительной оценкой усиливает стремление без помощи взрослого добиться лучшего результата. Под руководством воспитателя дети успешно осваивают умения самообслуживания, культурно-гигиенические навыки, новые предметные и игровые действия.

Учитывая важнейшую роль общения со взрослыми в полноценном развитии младших дошкольников, воспитатель ежедневно общается с каждым ребенком – индивидуально или в маленькой подгруппе детей (2 – 3 ребенка). Это обязательное условие организации жизни в младших группах. Под влиянием общения происходят большие изменения в развитии речи: значительно увеличивается запас слов, совершенствуется грамматический строй речи, появляются элементарные высказывания об окружающем.

В младшем дошкольном возрасте начинает активно проявляться потребность в познавательном общении со взрослыми, о чем свидетельствуют многочисленные вопросы, которые задают дети. Воспитатель поощряет познавательную активность каждого ребенка, развивает стремление к наблюдению, сравнению, обследованию свойств и качеств предметов. Вместе с детьми воспитатель должен переживать чувство удивления, радости познания мира, своими вопросами побуждает к новым открытиям, к простейшему экспериментированию с предметами и материалами. Если ребенок не встречает заинтересованного отношения воспитателя, у него может возникнуть негативизм и упрямство!

У младших дошкольников возрастает целенаправленность действий. В играх, в предметной и художественной деятельности воспитатель помогает детям принимать цель и связывать результат с поставленной целью. Так повышается осознанность действий и усиливается детская самостоятельность. Речь сопровождает практические действия ребенка, но еще не выполняет планирующей функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но все еще не могут заранее рассказать о действии, которое нужно произвести. В этом им обязательно помогает воспитатель.

На четвертом году жизни развивается интерес к общению со сверстниками. Взаимоотношения между детьми возникают на основе интереса к действиям с привлекательными предметами, игрушками. Эти действия постепенно приобретают совместный, взаимозависимый характер. Игра – любимая деятельность младших дошкольников. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сделать игру содержанием детской жизни. Игра и игровые приемы сопровождают дошкольников в течение всего времени пребывания в детском саду.

Младшие дошкольники – это в первую очередь «деятели», а не наблюдатели. Опыт активной разнообразной деятельности составляет важнейшее условие их развития. Поэтому пребывание ребенка в детском саду

организуется так, чтобы он получил возможность участвовать в разнообразных делах: в играх, двигательных упражнениях, в действиях по обследованию свойств и качеств предметов и их использованию, в рисовании, лепке, в речевом общении, в творчестве (имитации, подражание образам животных, танцевальные импровизации и т.п.). Эмоционально насыщенная и разнообразная деятельность младших дошкольников в детском саду является основой для решения всех воспитательных задач.

Основной образовательной единицей педагогического процесса является развивающая ситуация, то есть такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и организуется педагогом с целью решения определенных задач развития и воспитания с учетом возрастных особенностей и интересов детей.

Воспитатель привлекает малышей к играм в маленьких подгруппах, к общим хороводным и образным имитационным играм, к парным поручениям. Педагог внимательно наблюдает за тем, как развивается общение со сверстниками у каждого ребенка и соответственно обогащает детский опыт.

Следует учитывать, что взаимоотношения детей отличаются нестабильностью, зависят от ситуации и требуют постоянного внимания воспитателя. Он приучает детей спокойно, не мешая друг другу, играть рядом, объединяться в игре с общей игрушкой, развивать игровой сюжет из нескольких взаимосвязанных по замыслу эпизодов, участвовать в несложной совместной деятельности.

Воспитатель показывает пример доброго отношения к окружающим: как утешить обиженного, угостить, обрадовать, помочь, старается избежать конфликтов между детьми.

Выделяются следующие способы воздействия детей друг на друга при возникновении конфликта:

- «физическое воздействие» - дети толкают друг друга, устраивают потасовки, отнимают игрушки, занимают чужое место в игре и т. д.;

- «опосредованное воздействие» - воздействие на «противника» через других людей: жалобы, обращение к воспитателям или другим детям, крик или плач с целью привлечь внимание;

- «психологическое воздействие» - давление на партнера с помощью крика, плача, топая ногами и т. д.;

- «словесное воздействие» - указания партнеру, что он должен делать или чего он не должен делать («отдай», «уходи»);

- «угрозы» - предупреждения о возможных негативных последствиях действий партнера: угроза жалоб («а я расскажу»), угроза разрушения игры («я с вами не буду играть»), угроза разрыва отношений в целом («я с тобой больше не дружу»), а также различные междометия и слова, произносимые с угрожающей интонацией («понял? », «ну» и др.).

Естественно, что конкретные способы поведения детей в конфликтах в значительной степени определяются их возрастом.

В младшем дошкольном возрасте у ребенка формируется характер и постоянная коррекция поведения со стороны взрослого (воспитателя и родителя) ему очень необходима. Задача воспитателей состоит в том, чтобы научить детей некоторым правилам жизни среди других людей (каждый - человек, со своими желаниями, переживаниями, в которые входит умение выразить свое желание, выслушать желание другого, договориться). При этом ребенок должен быть равноправным участником этого процесса, а не просто слепо подчиняться требованиям взрослого или более сильного партнера (находить выход из сложившейся ситуации, варианты решения конфликта).

Нужно учить детей объяснять друг другу, что они хотят, а затем предлагать им обдумать выход из положения (не нужно преуменьшать способности детей в этом отношении, уже в раннем возрасте возможно совместное принятие решения).

Профессиональная позиция воспитателя – взять на себя инициативу разрешения конфликта и на первое место поставить интересы формирующейся личности. Воспитателю не стоит усматривать за каждым актом агрессии начало недуга. Малыш 3-х лет так же, как учился когда-то ходить, учится чувствовать: стыдиться, обижаться, злиться. И задача воспитателя – научить его делать это в приемлемой форме. Не лишать ребенка права на так называемые негативные эмоции или формы поведения: гнев, страх..... Не трубить: «Как можно? Нельзя!». Не налагать запрет и ограничения. Вместо этого, нужно обучать ребенка конструктивным способам выражения и преодоления переживаемого негативного состояния.

Значительное место в работе педагога в младшей группе должны занимать:

- сказкотерапия как способ передачи ребенку необходимых моральных норм и правил: эта информация заложена в фольклорных сказках и преданиях, былинах, притчах;

- игры на развитие коммуникативных навыков, взаимодействие.

«Пальцы — звери добрые, пальцы — звери злые».

Цель: развитие эмоциональной сферы, коммуникативных навыков.

Возраст: 3-4 года.

Количество играющих: любое.

Описание игры: дети представляют, что их пальчики-это добрые кошечки, злые мышки, добрые волчата, злые зайчата и т. д. Комментарий: взрослый предлагает детям превратить свои пальчики, например, на правой руке — в добрых волчат, а на левой — в злых зайчат. Им надо поговорить друг с другом, познакомиться, поиграть. Если у детей хорошо получается, можно предложить им познакомиться с ручками других детей. (особенно уделять внимание самым конфликтным детям). Кроме развивающего эффекта игра дает возможность выявить особенности общения детей.

«Если «да» — похлопай, если «нет» — потопай»

Цель: развитие коммуникативных навыков детей, развитие слухового внимания.

Возраст: 3-4 года.

Количество играющих: 2 или более человек.

Описание игры: взрослый называет предложения, а дети должны оценить их и показать свое отношение, похлопав в ладоши, если они согласны, или потопав ногами, если утверждение неверно.

«Мальчик навестил бабушку и так обрадовался, что обиделся на нее».

«Саша отнял игрушку у Пети и побил его».

«Лене очень нравился Сережа, поэтому она его побила».

«Клубочек»

Цель: развитие коммуникативных навыков.

Возраст: от 3 лет.

Количество играющих: группа детей.

Необходимые приспособления: клубок ниток.

Описание игры: дети садятся в полукруг. Взрослый становится в центре и наматывает на палец нитку, бросает ребенку клубочек, спрашивая при этом о чем-нибудь (как тебя зовут, что ты любишь). Ребенок ловит клубочек, наматывает нитку на палец, отвечает на вопрос и задает вопрос, передавая клубок следующему игроку. Если ребенок затрудняется с ответом, он возвращает клубок ведущему.

Комментарий: эта игра помогает детям увидеть общие связи между ними, а взрослому помогает определить, у кого из детей есть трудности в общении. Она будет полезна малообщительным детям, также ее можно использовать в группах малознакомых участников. Ведущим может быть выбран и ребенок. Когда все участники соединились ниточкой, взрослый должен зафиксировать их внимание на том, что все люди чем-то похожи и это сходство найти достаточно легко. И всегда веселее, когда есть друзья.

Таким образом, важно, чтобы все содержание образовательного процесса способствовало неуклонному развитию познавательной и эмоциональной сферы детей, обогащению личного опыта, самостоятельности и давало ребенку ощущение единой дружной семьи и радости общения со сверстниками и взрослыми в детском саду.

2.3. Методические рекомендации по организации детской игры

Игра у детей дошкольного возраста в большинстве случаев - это своего рода внешнее воспроизведение действий. Лев Семёнович Выготский, давая критерии игры, чётко разделял мнимую сторону игры. Выделял как критерий игры мнимую ситуацию. И говорил, что она возникает тогда, когда возникает расхождение вот этого оптического и смыслового поля, когда возникает волшебная «понарошку».

Оптическое поле включает видимое: мы видим стул, мы видим ковёр. Смысловое поле – это воображаемая ситуация «корабль посреди бушующего моря» и т.п. Л.С.Выготский подчёркивал, что не движение в оптическом, а именно движение в смысловом поле есть самое главное для ребёнка в игре. Без смысла, без воображаемой ситуации мы очень часто организуем детей так: «Ты делаешь это, ты делаешь это!». Дети выполняют действия, но это не игра! Это «квази-игра», игра без воссозданной самим ребёнком воображаемой ситуации!

Когда мы рассматриваем, что же для нас главное в игре, важно разделять две позиции: что главное для воспитателей и что главное для детей.

Позицию главную для воспитателей требуется поменять под позицию, главную в игре для ребёнка.

Пока для воспитателя главное, чтобы всё было правильно, всё «как на самом деле»: подберём фрукты, поставим кассу, чтоб она бегала, денежки нарисует и так далее. Идёт процесс «воссоздания, репродукции». В следствие этого процесса у ребёнка формируется способность воссоздавать образец, но эта способность формируется и во множестве других деятельности. Здесь игра не имеет какого-то преимущества. Для взрослого очень часто игра это — движение, именно, в оптическом поле.

Игра для ребёнка основывается на позиции «чтобы всё было так, как он сам хочет». Соответственно процесс моделирования, то есть воссоздание совсем другой реальности на основе той, которую мы наблюдаем. У ребёнка формируется способность к моделированию, как «удвоению миров», к воссозданию второго мира, к действию в ситуации неопределённости, к движению «не от вещи, как писал об этом Лев Семёнович Выготский, а от смысла».

Для ребёнка самое главное в игре - это движение в смысловом поле. И тогда мы понимаем, что игра развивается.

Так же мы должны учитывать и онтогенетическое развитие игры:

- сначала появляется игровое действие,
- затем игровое действие включается в реализацию роли,
- далее из ролевых действий (из реализации своей роли) создаются
- целые сюжеты, конструирование миров.

Игра всё меньше становится похожа на то, что она воссоздаёт в оптическом поле. Оптическое более видимое поле, приближается к смысловому. Например, игра «Город». Это огромный город с домами, жителями, которые там живут. И в этом городе воссоздаётся очень много сфер социальной действительности (экономика, взаимоотношения, какие-то исторические события и т.д.). Мы видим, как усложняется игра. Хотя внешне это не очень презентабельно.

Что такое игра в развёрнутой форме? Даниил Борисович Эльконин подчёркивал, что «игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из неё выделяется её социальная, собственно человеческая суть – её задачи и нормы отношений между людьми». Основой

игры являются, конечно, воссоздание человеческих отношений. Но «не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой».

Игра - это моделирование, которое создаёт новую реальность со своей картиной мира. И это очень важно понимать!

Каждый раз, когда мы видим ребёнка, который возится с игрушкой, мы, привычно говорим, что он делает. Ребёнок действует с игрушкой, но что там реально происходит, он играет или манипулирует, или экспериментирует, или изучает свойства и возможности этого предмета, а может быть, вообще, не играет, не экспериментирует.

Он общается с помощью игрушки, потому что так можно привлечь внимание другого ребёнка или взрослого. Поэтому игрушка в руках - это ещё не показатель игры. Движение должно быть не в оптическом поле, а в смысловом поле. Для педагога очень важно, что происходит в поле смысловом.

Педагогам необходимо понимать не только онтогенетическое развитие игры (как она развивается от самого младшего дошкольного возраста, к старшему дошкольному и к младшему школьному возрасту), но и функциональное развитие игры (когда она появляется, рождается и начинает расцветать).

Это тоже очень сложный процесс и важно понимать, что игра, как и любая душевная содержательная беседа не может начаться по звонку.

Представьте, вы пришли в кафе со своей подружкой, и вам надо поделиться чем -то, что для вас очень -очень важно. Согласитесь, как только она вошла, вы не начнёте сразу же вываливать на неё всё, вы спросите, как дела, как дети, как родители и, не спеша, подойдёте, как раз к той важной точке ради которой вы собрались.

Игра в этом смысле, как душевная беседа, она не начинается сама по себе, к ней надо подойти. Об этом подходе очень часто забывают, а иногда даже не знают воспитатели. Когда ребёнок берёт игрушку, он ещё не начинает играть, он начинает сначала её обыгрывать, примериваться (какая интересная штучка, а что с ней можно сделать?... давай, как будто ты это..., давай как будто она будет...) То есть ребенок начинает обыгрывать предмет, придумывать идеи, придумывать какие -то ходы, придумывать какие -то действия. Таким образом медленно выстраивает те леса будущей игры. Леса, в которых потом будет возведено здание этой игры. У малышей игра может и начинаться и заканчиваться этим обыгрыванием, потому что переход к движению в смысловом поле требует времени.

Елена Олеговна Смирнова подчёркивала, что для начала игры нужно как минимум 20 минут.

Складывается определённая модель полного цикла «настоящей» для ребёнка самостоятельной игры.

1. Начинается всё с того, что ребёнку либо в руки, либо в голову что -то попадает, либо игрушка, либо идея, какой -то сюжет (например: мультфильм посмотрел и ему очень понравился какой -то сюжетный ход) и так далее.

То есть начинается обыгрывание предмета. Это не обязательно материальный предмет. Леонтьев, в свое время, обращал внимание на то, что предмет может быть как материальным, так и какая - то мысль, какой - то сюжетный поворот. Это тоже своего рода предметы.

2. В процессе обыгрывания, в процессе построения этих лесов возникают идеи. Идея, как правило, воплощается в виде предварительного договора (какого- то распределения ролей, планирования сюжета). Когда звучат такие слова: договор, распределение ролей, мы сразу представляем себе такой очень серьёзный процесс. Но у детей это, как правило происходит, вот такими вспышками: «Ну какая интересная штучка, слушай давай она будет..., а я буду...! Вот ты хочешь..... , давай мы как будто жили.... Давай как вот это». На этом этапе, возникает необходимость что -то выстроить.

3. Следующий шаг, который делают дети - они начинают обустроить предметную среду своей игры. Это очень важный момент, так как с одной стороны, он развёрнут во времени, потому что дети не могут сразу же создать игру, они планируют (например:» здесь у нас будет то...., здесь мы положим это....»). Этот этап очень важен, потому что в процессе этого времени у детей уточняется идея, уточняются сюжет, уже развивается некий план игры и происходит процесс «выигрывания».

4. В процессе «выигрывания» ребёнок уже организует некоторые игровые действия, но они ещё очень не связаны, они ещё разрозненны. Это такие, как говорил Борис Данилович Эльконин, очень точное слово -пробные действия. От этих пробных действий в процессе «выигрывания» ребёнок входит в игру, входит как в поток. Всё он попадает. Вот это самое смысловое поле и уже движение в этом смысловом поле действительно идёт очень содержательное и насыщенное.



Вот эти 20 минут - это первые 4 шага, первые 4 ступени на саму игру. Как говорила Елена Олеговна Смирнова, надо ещё минут, как минимум 20. Выделили мы ребёнку это время, а потом что -игра завершается? Нет, игра не завершается! Вспомним определение игры Алексея Николаевича Леонтьева:

«Игра - это деятельность, мотив которой лежит внутри неё самой, она потенциально не заканчивается никогда, потому что этот мотив потенциально не насыщает ребенка. Можно рисовать, и нарисовать, можно строить и построить. Можно играть и сыграть нельзя -это уже драматизация. Это не игра, так что же у нас там в конце? А там в конце у нас пауза- планирование новой игры. Ребёнок не заканчивает игру. В норме, если это действительно развёрнутая развитая деятельность, он её не заканчивает, а приостанавливает и начинает планировать на завтра, на следующий день. Поэтому настоящие игры, как правило, идут долго.

Если мы разрушили предметную среду этой игры, в которую играл ребёнок, то на следующий день, приходя в детский сад, он заново должен создавать эту среду, и на это опять уходит время. А если среда осталась сохранной, то он снова подходит к этому процессу - этапу «выигрывания» и очень быстро входит опять в игру продолжая и развивая дальше её сюжет. Детям необходимо дать достаточное время для перехода к настоящей игре.

Для младших детей, которые очень часто так и остаются на этой 1 -2 ступеньке необходимо обогащать их опыт, давая образцы. Это может дать играющие воспитатель. Если есть возможность объединиться со старшими играющими детьми.

Не надо прерывать игру каждый раз на этапе обыгрывания. Она никогда не разовьётся в более сложную форму, у неё не будет условий для этого развития. Нельзя, конечно, разрушать детские игровые постройки, которые оставались. Дети оставляют, чтобы продолжить играть завтра. В разных детских садах используются разные способы. Для того, чтобы не перепутать то, что детям уже не нужно и то, что они хотят оставить, взрослые раздают и дети там оставляют специальный значок. Нельзя оценивать уровень развития игры на этапе обыгрывания. Конечно ребенку надо дать войти в этот поток.

Извечный воспитательский вопрос «Вмешиваться в игру или нет?» Смотря на каком этапе. Первые 4 ступени в обязательном порядке часто требуют нашего вмешательства. Если мы видим затруднения, если мы видим какие -то проблемы в развитии сюжета реализации роли, построение предметной среды, конечно, мы можем что, называется, войти в эту игру, не разрушая её со своими идеями, предложениями. Примет их ребёнок или нет - это уже его решение будет.

Не надо вмешиваться на последней ступени. У ребенка формируются, такие важнейшие новообразование, как регуляция собственной деятельности из формирования внутреннего плана деятельности в планирование. Создать для детей условия, чтобы они, действительно, с большим интересом дошли до вершин и уже с вершин продолжали дальше свое замечательное шествие по этому прекрасному миру!

2.4. Особенности организации педагогического взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста

Учитывая возрастные особенности детей, при организации совместной деятельности дошкольников в образовательной деятельности необходимо придерживаться определенных правил.

Требования к организации совместной деятельности дошкольников 5 – 6 лет (старшая группа)

Ребенок 5-6 лет способен самостоятельно предложить план общего дела и договориться о распределении обязанностей.

1) Совместную деятельность можно организовывать в продуктивной, физической, познавательной деятельности.

2) Состав подгрупп может быть 4-5 человек

3) Общий характер заданий (например, «Нарисовать красивый лес»)

4) Перед началом каждой совместной работы педагог подчеркивает зависимость общего результата от качества работы каждого (например, при выполнении коллективного рисунка улицы: «Наша улица будет красивой, нарядной, если каждый дом будет радовать своим видом, если он будет ровным, аккуратно покрашенным...»)

5) Помощь педагога:

- в ведении спора и выхода из конфликтной ситуации
- в организации работы только тем, кто не может договориться и найти свое место в общем деле.

6) Вводится распределение работы между участниками подгруппы (например, «Сегодня мы с вами будем лепить посуду для кукол. Но как сделать, чтобы у нас были и чашки, и блюда, и сахарницы, и другая посуда? Давайте будем лепить вот так: за каждым из столов (за одним столом сидят четыре-пять человек) должно быть вылеплено по сервизу» - таким образом, перед детьми ставится задача распределения работы (кто какой предмет будет лепить).

- В 1-ый раз – педагог проводит подробное совместное обсуждение, распределение обязанностей, демонстрирует способы согласования мнений

- В последующих случаях дети пробуют самостоятельно.

7) Во 2-ой половине учебного года можно вводить задания типа: «Вылепить композицию к сказке...(к эпизоду сказки...)».

8) Если во время совместной работы кто-то из детей раньше закончил выполнять свою часть работы, педагог может предложить ему дополнительное задание в рамках групповой работы (например, «вылепи дерево для полянки»)

9) В течение всего года педагог осуществляет постоянный контроль за тем, все ли дети принимают участие в обсуждении замысла, плана работы и вовлекает пассивных детей.

10) В ходе работы допускается некардинальное изменение замысла.

Требования к организации совместной деятельности дошкольников 6 – 7 лет (подготовительная к школе группа)

Дети 6-7 лет могут самостоятельно продумать тему, сюжет, композицию; спланировать действия, распределить роли в группе.

1) Совместную деятельность можно организовывать во всех видах деятельности (образовательная, трудовая, музыкальная, продуктивная и т.д.)

2) Совместную деятельность можно использовать при изучении новой темы, при освоении нового способа деятельности.

3) В совместной деятельности возможна интегративная деятельность (например, сначала выполнить коллективный рисунок, затем составить по нему коллективный рассказ)

4) Состав подгрупп может быть 4-6 человек.

5) Общий характер заданий (например, «Нарисовать красивый лес»)

6) Способ сотрудничества зависит от программного материала.

7) Перед началом каждой совместной работы педагог подчеркивает зависимость общего результата от качества работы каждого.

8) Практикуется ответственность за то, что участник группы может подвести всю группу.

9) Педагог осуществляет постоянный контроль за тем, все ли дети принимают участие в обсуждении замысла, плана работы и вовлекает пассивных детей

10) В конце коллективной работы обязательно проводится выставка работ с самооценкой и самооценкой

11) После выполнения коллективной работы педагог может предложить подгруппе рассказать о том, как они работали: «Как вы договорились?», «Что вы сделали потом?», «Как вы вышли из этого положения?» и т.п.

12) Наиболее ярко развитие взаимодействия и общения детей проявляется в игре - ведущей деятельности дошкольников. Для формирования навыков сотрудничества необходимо вводить в игру детей следующие приемы:

- в игре взрослого с ребенком взрослый показывает ребенку образцы взаимодействия на правах равного партнера;

- введение в игру детей - «болельщиков»;

- введение в коллективную игру «управляющего» (одного из детей), который «дирижировал» бы игрой остальных участников и тем самым учился одновременно учитывать позиции всех играющих;

- введение в игру двух «управляющих» с взаимно противоположными позициями таким образом, чтобы в течение всей игры они должны были учиться удерживать общую задачу, сохраняя при этом соревновательные отношения;

- игра, в которой ребенок исполняет одновременно две роли с взаимно противоположными интересами, благодаря чему у него формируется умение одновременно рассматривать ситуацию с разных сторон.

Возможные варианты объединения детей в микрогруппы:

- 1) пары, включающие детей с одинаковым уровнем возможностей.
- 2) пары, включающие детей с разным уровнем возможностей;
- 3) пары, сформированные по единообразию задачи;
- 4) по желанию детей.

Возможные формы организации совместной деятельности дошкольников:

1) Совместно-индивидуальная модель сотрудничества - каждый ребёнок выполняет свою часть общей работы индивидуально. Это часть станет частью общего итогового результата.

Например: «Изготовление книги» - рисование страниц

При данной форме организации воспитателю необходимо:

- Продумать заранее композицию коллективной работы, выбрать цвет, размер и положение общей плоскости - фона;
- Выбрать единый изобразительный материал и технику изображения, как для фона, так и для деталей коллективной композиции;
- Определить соразмерность деталей в общей композиции и средство достижения соразмерности в индивидуально выполняемых элементах;
- Определить технику «сборки» коллективной композиции, т. е. продумать, чем и как будут между собой соединяться, или крепиться отдельные детали к общему фону;
- Продумать процесс выполнения коллективной композиции, назначить из числа детей помощников для завершения работы

2) Совместно-последовательная модель - последовательное выполнение действий детьми, когда результат действия, выполненного одним ребёнком, становится предметом деятельности другого.

Например: изготовление цепочки из бумаги: 1 – режет полосочки, 2 – склеивает.

3) Совместно-взаимодействующая модель - сначала дети работают в парах или подгруппах, а затем осуществляют взаимодействие между ними для достижения общего результата. Предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества (работа на одном листе, плоскости), или постоянное согласование действия всех участников коллективной деятельности. Например: Подготовка к спектаклю: 1 группа - костюмы, 2 группа - декорации, роли.

Воспитатель детского сада, являясь носителем культуры, владея методиками образования и воспитания детей дошкольного возраста, организует деятельность детей так, чтобы она была содержательной, эмоционально насыщенной, способствовала формированию практических навыков и постепенно «переходила» в самостоятельное поведение детей.

Детям старшего дошкольного возраста нужно обязательно давать возможность реализовать свое намерение, даже если оно может немного сбить график ребенка. Уважение к его делу активизирует ориентацию ребенка на

самостоятельные действия. Не всегда взрослому следует брать инициативу в свои руки во избежание формирования пассивности у старшего дошкольника.

Поэтому педагогам необходимо помогать ребенку активизировать интерес к предметам, корректировать замысел, оказывать помощь в его осуществлении.

Для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но и к его взаимопониманию и сопереживанию. Для них становится особенно важным достичь общности взглядов со взрослым.

Отметим, что старший дошкольник ждет от взрослого конкретной, адекватной оценки, поддержки своих замыслов. Оценка говорит ребенку не только о правильности его действий, но и о том, что его помнят, его заметили, к нему относятся внимательно.

Немаловажно отметить, что для достижения адекватной самооценки у детей старшего дошкольного возраста необходимо в равной степени отмечать успехи и неудачи и соответственно их оценивать. Дети легко дифференцируют то, что одобряется, и то, что порицается. Они уверены в себе, что создает благоприятные условия для развития адекватной самооценки.

Педагогическое взаимодействие предполагает взаимное и плодотворное развитие качеств личности педагога и его воспитанников на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности. Педагогическое взаимодействие, сотрудничество выполняет развивающую роль для каждого участника. С одной стороны педагог помогает детям в их развитии (умственном, нравственном, физическом, эмоциональном...), а с другой стороны, дети стимулируют развитие и совершенствование педагога, его профессионально-педагогических и общечеловеческих качеств личности.

Стратегии игрового взаимодействия воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста

Известно, что играющий ребенок и играющие дети — это разные по психолого-педагогической сути явления. По мнению Г. Л. Лэндрет: «...ключом к росту являются именно отношения, а не использование игрушек или интерпретация поведения» Психологами доказано, что для развития недостаточно окружить ребенка игрушками, играми, необходимо еще и организовать игровое взаимодействие детей и педагогически целесообразно направить игру. Преимущественное большинство рекомендаций для воспитателей и родителей по игровому обучению и развитию детей раскрывают сюжетное сопровождение игр, аналитические выкладки о преимуществах тех или иных игр для развития определенных способностей, качеств, но собственно взаимоотношения, определяющие эффекты развития, остаются за рамками рассмотрения и предоставлены на усмотрение взрослого.

Игровое взаимодействие должно рассматриваться как одно из важнейших социально-педагогических условий культуросообразного

взросления и обретения жизненно важных способностей личностной самореализации в деятельности и в социуме. При организации наблюдения за проявлениями личности и деятельностных способностей ребенка в игровом взаимодействии, педагог может занимать различные дистанционные позиции. Так, когда взрослый находится в положении внешнего отстраненного наблюдателя, ребенку предоставляется возможность самому выбрать игру, поиграть, поговорить, пофантазировать. Позиция наблюдателя позволяет обнаруживать важную способность ребенка — его самоорганизацию и развитие внутреннего плана деятельности. Кроме того, взрослые могут наблюдать как проявляется личность ребенка, насколько он настойчив, способен сосредоточиться на достижении результата, склонен делиться успехом и отвечать за неудачи.

В ситуации внешнего отстраненного наблюдения может фиксироваться эмоциональное состояние ребенка — раздражительность, тревожность, инертность или наоборот импульсивность реагирования и т. п. Характер игрового поведения может способствовать раскрытию особенности мышления ребенка — его направленность на исследовательские действия, устойчивость при решении трудно разрешимых ситуаций, аналитичность, а также качества планирования и контроля за соответствием промежуточного результата конечной цели.

Склонность ребенка обнаруживать скрытые свойства предметов и ситуаций, осмысливать внутренние связи и закономерности, использовать выявленные зависимости, перенося их на другие предметы или ситуации, в последствии закладывают основу мотива учения, целенаправленности и могут предопределить настойчивость в освоении элементарного уровня грамотности в школе.

Другая позиция, когда педагоги включаются в игру как партнеры ребенка, может характеризоваться как исследовательская позиция, которая позволяет не только войти в эмоциональное соприкосновение, но и выстраивать ситуации, провоцирующие ребенка проявить свои личностные качества и деятельностные способности.

Совместная игровая деятельность может сближать партнеров, создавать доверительность и дружелюбность. Но наблюдение изнутри позволяет педагогу увидеть личность ребенка с точки зрения его отношения к взрослому миру — конформное, потребительское, спекулятивное, манипулирующее, дистантное, уважительное и т. д., что в конечном счете представляет собой отражение отношений к ребенку окружающих взрослых и семьи.

Для педагога это важное наблюдение, так как дает конкретный материал для работы с семьей. Как показывает практика, регулярное проведение игр разной направленности в детском саду с детьми старшего дошкольного возраста, оказывает положительное влияние на формирование благоприятного микроклимата в группе, на установление дружеских контактов среди сверстников. Поэтому педагоги начинают использовать социально-

психологические игры (интерактивные) еще на этапе адаптации ребенка к новому коллективу.

К примеру, первую игру «Здравствуйте дети!» педагог проводит вместе с детьми и их родителями. Ведущей целью этой игры является обеспечение плавного режима протекания адаптационного периода для детей в условиях детского сада. Кроме того, в течение года при помощи психологических игр на сплоченность и толерантность в группе, на развитие конгруэнтности и эмпатии активно может организовываться не только досуг детей, но и поддерживаться благоприятный микроклимат в группах.

На занятиях с помощью интерактивных игр дети должны учиться заводить новые знакомства, понимать друг друга, помогать и чувствовать настроение товарища и взрослого.

Вот некоторые из них.

Игра «Сладкий договор»

Цель: научить детей решать не значительные проблемы путем переговоров, принимать совместные решения, развивать способность принимать обдуманные решения проблемы, а не быстрые и в свою пользу.

Ход игры: В этой игре у каждого игрока в руках по одному сладкому угощению (это может быть печенье, сушка и т. п.), а в каждой паре детей — по одной салфетке. Условия игры: Дети сидят в кругу. По просьбе педагога дети садятся друг против друга и смотрят друг другу в глаза. Между ними на салфетке лежит сладость, которую трогать нельзя. В этой игре есть одна проблема. Чтобы получить сладость им сначала надо выбрать партнера и решить с ним проблему, которая заключается в том, что сладость может получить только тот, чей партнер добровольно откажется от печенья и отдаст его напарнику. Это правило, которое нельзя нарушать. Дети должны договориться между собой, кто возьмёт сладость, но без согласия своего партнера печенье брать нельзя. Если согласие получено, то печенье можно взять». За детьми наблюдает воспитатель, отмечает, как они действуют, какое решение принимают. Одни дети могут сразу съесть печенье, получив его от партнера, а другие печенье разламывают пополам и одну половину отдают своему партнеру. Некоторые долго не могут решить проблему, кому же все-таки достанется печенье. Для продолжения игры, воспитатель создает ещё одну проблемную ситуацию. Он предлагает каждой паре еще по одному печенью, и просит детей принять решения как поступить с ним на этот раз.

Педагог наблюдает, что и в этом случае дети действуют по-разному. Те дети, которые разделили первое печенье пополам, обычно повторяют эту «стратегию справедливости». Большинство детей, отдавшие печенье партнеру в первой части игры, и не получившие ни кусочка, ожидают теперь, что партнер отдаст печенье им. Есть дети, которые готовы отдать партнеру и второе печенье.

Вопросы для обсуждения:

—Кто отдал печенье своему товарищу? Скажите, как вы себя при этом чувствовали?

- Кто из вас хотел, чтобы печенье осталось у него?
- Что вы делали для этого?
- Чего вы ожидаете, когда вежливо обращаетесь с кем-нибудь?
- В этой игре с каждым обошлись справедливо?
- Кому меньше всего понадобилось времени, чтобы договориться и принять решение?
- Как иначе можно прийти к единому мнению со своим партнером?
- Какие слова вы говорили, чтобы убедить партнера согласиться отдать печенье?

Игра «Коврик мира» (если в группе есть конфликтные дети, то наличие «коврика мира» побуждает их отказаться от драк, споров и слез, так как есть возможность на коврике обсудить проблему друг с другом).

Цель: учить детей умению договариваться и вести конструктивный диалог в разрешении конфликтной ситуации.

Условия игры: Для игры необходима ткань размером 90 X 150 см или мягкий коврик такого же размера, фломастеры, клей, блестки, бисер, различные украшения, цветные пуговицы, все, что может понадобиться для оформления декорации.

Воспитатель кладет в центре комнаты ткань, а на нее — красивую книжку с картинками или занятную игрушку и начинает беседу с детьми. Просит рассказать, о чем они иногда спорят друг с другом, с кем из ребят в группе чаще всего возникают споры, какие чувства они испытывают после споров. Предлагает детям высказать предположение по поводу того, что может произойти, если в споре сталкиваются различные мнения? (идёт обсуждение). Затем педагог предлагает украсить кусок ткани, написать свои имена, превратив ткань в «коврик мира». Этот «коврик мира» должен стать в группе символом дружбы, бережного и доброжелательного отношения друг к другу. Но если возникнет спор, «противники» могут сесть на него и поговорить друг с другом так, чтобы найти путь мирного решения своей проблемы. Далее педагог предлагает обыграть и обсудить ситуацию. Он говорит: Представьте себе, что Настя и Даша хотят взять эту игрушку поиграть, но она одна, а их — двое. Девочки обе сядут на «коврик мира», а я присяду рядом, чтобы помочь им, когда они захотят обсудить и разрешить эту проблему. Никто из них пока не имеет права взять игрушку просто так. (Дети занимают место на ковре). Может, у кого-то из ребят есть предложение, как можно было бы разрешить эту ситуацию?»

Практика показывает, что этот процесс имеет очень большое воспитательное значение, так как благодаря ему дети символическим образом делают «коврик мира» частью своей жизни. Всякий раз, когда возникает спор, они смогут использовать его для разрешения конфликта. «Коврик мира» необходимо использовать именно с целью найти способ договориться и помириться. Когда дети привыкнут к этому ритуалу, они начнут применять «коврик мира» без помощи воспитателя, и это очень важно, т. к.

самостоятельное решение проблем и есть главная цель этой стратегии. Использование «коврика мира» может придать детям внутреннюю уверенность и помочь им сконцентрировать свои силы на поиске взаимовыгодного решения проблемы. Это прекрасная возможность избежать вербальной или физической агрессии. По истечении определенного времени с детьми можно обсудить:

- Почему так важен для них «коврик мира»?
- Что происходит, когда в споре побеждает более сильный?
- Почему недопустимо применение в споре насилия?
- Что вы понимаете под справедливостью? и т.д.

В работе с дошкольниками воспитателю необходимо использовать не только сюжетно-ролевые, развивающие игры, игры-драматизации содержание и сюжет которых учит детей доброжелательному отношению друг к другу, взаимопомощи и дружбе, но и проигрывать отрывки из художественных произведений с обсуждением и научением социально приемлемым образцам поведения в каждом конкретном случае (игра «Волшебный ключ», игровой прием «Домовёнок в группе» — написание записки с заданием от Домовёнка) и т. д.

Важным моментом в организации игрового взаимодействия с детьми, является ситуация, когда воспитатель становится соучастником игры. Воспитатель получает возможность усложнять правила игры, включать проблемные ситуации для того, чтобы на основе включенного наблюдения определять степень активности детей, проявление их волевых, эмоциональных качеств и в случае необходимости оказать дозированную помощь при решении сложных задач в игре.

Посильные игровые задания, не перегружающие умственную деятельность, открывают в ребенке особенности социального мышления — как и с кем он переживает успех, как ведет себя по отношению к неуспешным детям. В ситуации, когда воспитатель выступает в роли организатора игры, ему нужно уметь создавать управляемую систему взаимодействий детей, всех участников игры — распределять роли, выстраивать предметно-пространственную среду, размещать в ней детей определенным образом, следить за соблюдением правил игры, взаимоотношений, оценивать и регулировать ход игры.

При таком включении в игру авторитарная позиция воспитателя неизбежна потому, что иначе не осуществиться акт руководства игрой. В этом случае у воспитателя также есть свои преимущества: он может наблюдать проявляют ли дети способность к неагрессивному поведению, дружелюбию, взаимопомощи, умение регулировать своё эмоциональное состояние, понимание и подчиненность субординации, социальные приоритеты. Если воспитатель берет на себя роль комментатора игры, то помогает играющим детям осознавать, осмысливать происходящее, формулируя свои впечатления, оценки, мягко регулируя ситуацию шутками, вопросами, парадоксальными замечаниями, раскрывающими перед детьми возможное развитие их действий.

Это ещё более «включенная» позиция, чем роль стороннего наблюдателя. Она позволяет воспитателю поступать компромиссно, при этом, формально не участвуя, влиять на игровое действие в случае конфликта или неконструктивного течения игры. Так или иначе, любая позиция воспитателя относительно игрового процесса детей обладает своими преимуществами для наблюдения и получения представления об эффективности игровых действий, игрового общения детей.

С педагогической точки зрения у каждой позиции есть свои положительные и слабые стороны. Как показывает практика, наиболее информативными для воспитателя будет подвижное изменение своей наблюдательской, исследовательской позиции и включение в игры детей с разной степенью участия. Коммуникативная гибкость и артистизм должны стать профессионально значимыми качествами для создания игровой предметно-развивающей среды для детей с разными индивидуальными способностями и возможностями.

Способность воспитателя в работе с детьми гибко менять педагогическую стратегию позволяет наделить игровое взаимодействие с ними такими развивающими функциями как:

- организация эмпатического общения с целью накопления опыта понимания другого (эмоциональной идентификации);
- создание условий для переживания в игре каждым ребенком чувства собственного достоинства, приобретения этического навыка достойно проигрывать или не оскорблять своей удачей сверстника;
- установка ограничений в игре позволяет ребенку научиться понимать и выполнять инструкции, соблюдать правила, запреты, выполнять их без ущерба для психологического благополучия и самочувствия.

Игра может проходить только при условии, что детям будут передавать на протяжении всего дошкольного возраста способы игровой деятельности, постепенно их усложняя.

Выделяют следующие педагогические принципы организации игры:

1. Чтобы дети успешно овладели способами построения игры, взрослому необходимо играть вместе с ними, т.е. взрослый в игре-«играющий партнер»;
2. Взрослый, играя с детьми, должен на каждом ее этапе, раскрывать игру так, чтобы они могли сразу усваивать новый, более сложный способ ее построения;
3. Взрослый в игре должен ориентировать ребенка и на осуществление игрового действия и на разъяснение его смысла партнерам по игре – сверстнику или взрослому.

Такое поведение во время игры обеспечивает как индивидуальную самостоятельную игру ребенка, так и согласованную совместную игру в подгруппах детей.

Н.Я. Михайленко (2002) и Н.А. Коротковой(2002) были выделены основные этапы формирования игрового взаимодействия детей.

В сюжетной игре это выглядит таким образом:

На 1 этапе — (2-3 года) – освоение условного действия, которое замещает игровое действие с предметом. Дети вступают в кратковременное взаимодействие со сверстником;

На 2 этапе — (3-5 лет) – освоение ролевого поведения в игре и способность заменить собой какой-либо персонаж. Дети вступают в ролевое взаимодействие уже с партнером-сверстником;

На 3 этапе — (5-7 лет) развитие творческого сложения сюжета. Дети обыгрывают в игре разнообразные события, комбинируют их по своему замыслу и замыслам 2-3 партнеров-сверстников.

В играх с правилами выделяются следующие этапы развития игрового взаимодействия:

На 1 этапе — (2,5-4 года) – развитие совместных игровых действий по правилам с 1-3 партнерами (сверстниками). Это подготовительный этап к игре с правилами;

На 2 этапе — (4-5 лет) – овладение общей схемы игры с правилами. Дети начинают воспринимать правила игры как норму, обязательную для всех, вступают в состязательные отношения с 2-3 сверстниками, стремятся к выигрышу, т.е. полноценно играют в игру с правилами.

На 3 этапе — (5-7 лет) – формирование способности придумывать новые правила игры и вступать в отношения в ней. Развитие творческого потенциала детей.

Таким образом, и в сюжетных играх совместно с другими детьми, и в играх с правилами, дошкольник осваивает правила взаимодействия, учится следовать не только своим желаниям, но и понимать и принимать желания своих сверстников, что является важным условием для развития объединенных форм деятельности. Большое внимание исследователи уделяют роли взрослого в этом процессе, так как он учит детей новым способам игры, учит игровому взаимодействию друг с другом на каждом этапе дошкольного возраста.

2.5. Использование бережливых технологий для оптимизации процессов

Современные педагоги ищут средства развития самостоятельной деятельности дошкольников, используя традиционные и инновационные технологии работы. Одной из технологий, которые начали активно использоваться в образовательных организациях Белгородской области, являются бережливые технологии. Их использование способствует оптимизации процессов и повышению качества предоставляемых образовательных услуг с максимальной ориентацией на личность ребенка.

В рамках регионального проекта «Внедрение бережливых технологий в деятельность дошкольных образовательных организаций Белгородской области» были оптимизированы отдельные компоненты образовательного процесса за счет реализации локальных бережливых проектов «Внедрение «доски задач» в планирование детьми старшего дошкольного возраста своей деятельности в группе (технология «план-дело-анализ»)» и «Создание игрового

пространства и руководство детской игрой». Завершением проекта, стало создание продуктов для внедрения в практику работы, которыми являются стандартная операционная процедура (СОП) и стандартная операционная карта (СОК). Они служат для того, чтобы сохранить положительный результат проведенных изменений, обеспечить стабильность протекания процессов.

В них описываются последовательности действий при выполнении определенных шагов процесса. Четкие требования к оформлению и содержанию СОП не установлены.

В части регламентации педагогических действий предлагается следующий алгоритм создания СОП:

1. Проанализировать требования к организации процесса (технологии)
2. Произвести хронометраж
3. Принять решение о форме СОП (инструкция, алгоритм, блок-схема, чек-лист)
4. Написать в целом алгоритм проведения работы, процесса
5. Детально прописать его отдельные этапы. Рекомендуется писать краткими предложениями, использовать либо глагольные формы, либо повелительное наклонение.
6. Рассмотреть возможность визуализации (в нашем случае для описания СОП и его графического выражения служит СОК (стандартная операционная карта)).
7. Составить перечень наиболее частых ошибок и рисков, описать действия, которые помогут их избежать.
8. Оформить сам документ.

Развитие самостоятельности детей напрямую связано с освоением ими навыков деятельности, сокращением так называемых «издержек» - лишних действий для повышения результативности деятельности.

Высокая сензитивность дошкольного возраста к педагогическому воздействию определяет большие потенциальные возможности внедрение интеллектуальных карт, позволяет сделать образовательный процесс более понятным для детей и поэтому, увлекательным.

Примеры данных продуктов, разработанные для сопровождения игровой деятельности дошкольников в МАДОУ д/с №78 г.Белгорода, приведены в *Приложении*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург, 1995.
2. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1991.
3. Богомолова Ф.А., Кутафин Ю.Ф. Особенности развития и воспитания детей раннего возраста. М., 1988.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
5. Воспитание детей раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада и родителей. М., 1996.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз, 1997.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии. - М., 1966. - 541с.
8. Деятельность и взаимоотношения дошкольников./ Под ред. Т.А. Репиной; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с
9. Еременко, Н.И. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Волгоград, 2009.
- 10.Зверева, О.Л., Ганичева, А.Н., Кротова, Т.В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: Учебное пособие. М., 2009.
- 11.Комарова, О.А. Взаимодействие педагога и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: 2012. - 192 с.
- 12.Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет. М., 2001.
- 13.Кудрявцева, Е.А. Особенности развития детского сотрудничества в старшем дошкольном возрасте //Детский сад: теория и практика. – 2014. - № 5. – С.14-20.
- 14.Михайленко, Н. Я., Короткова, Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. - 96 с.
- 15.Овчарова, Р.В. Психология родительства. М., 2005.
- 16.Павлова, Л.Н. Раннее детство // Развитие речи и мышления. М., 2000.
- 17.Развитие и воспитание детей раннего возраста/ Под ред. В.А.Доскина, С.А.Козловой. М., 2002.
- 18.Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ: Учебно-методическое пособие / Сост. Е.С.Демина. М., 2009.
- 19.Смирнова, Е.О. Воспитание детей раннего возраста. М., 1996.

20. Трифонова, Е. В., Волкова, Е. М., Иванкова, Р. И., Качанова, И. А. Развитие игры детей 5-7 лет – М.: Сфера, 2015. – 208с.
21. Чанчикова, А.А. Педагогические условия формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в ДОУ. Педагогический опыт: теория, методика, практика / А.А. Чанчикова, О.В. Полетаева. – № 1 (2). – 2015. – С. 253– 255.
22. Эльконин, Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. - 24 с
23. Бережливая образовательная организация [Электронный ресурс] URL: <http://mdou124lip.ru/index.php?id=447> (Дата обращения 02.06.2021).
24. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 02.06.2021).
25. Концепция модернизации российского образования [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Дата обращения 02.06.2021).
26. Маврина, И.В. Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / И.В. Маврина // Детская психология. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8485.php>
27. Методические рекомендации по внедрению бережливых технологий в деятельность образовательных организаций Белгородской области [Электронный ресурс] URL: <http://mdou124lip.ru/files/2021/02/01/Методические%20рекомендации%20по%20внедрению%20бережливых%20технологий.pdf> (Дата обращения 04.06.2021).
28. Смирнова, М.П. Применение бережливых технологий в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] URL: <https://лучшийпедагог.пф/component/djclassifieds/?view=item&cid=6:isbn-do&id=3766:применение-бережливых-технологий-в-доу&Itemid=464> (Дата обращения 03.06.2021).
29. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (Дата обращения 02.06.2021).

В тексте использованы материалы выступления Трофимовой Е.В., канд. психол. наук, доцент института детства МПГУ, в рамках Белгородского образовательного салона «Инновации в дошкольном образовании», БЕЛСО, судия 1 «Обеспечение времени и пространства для детской игры»

**Стандартная операционная процедура процесса
«Оптимизация игрового пространства и руководства детской игрой в
группах старшего дошкольного возраста»**

Структурное подразделение	Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детских сад общеразвивающего вида № 78 «Гномик» г. Белгорода
Процесс	Организация игрового пространства и руководства детской игрой в группах старшего дошкольного возраста
Границы процесса	Начало: выбор детьми места и темы игры
	Завершение: выход из игровой ситуации
Периодичность	Ежедневно, в режимных моментах, отведенных для свободной игровой деятельности
Регламентируемое предельно допустимое общее время протекания процесса	1 ч 25 мин
СОП вступает в действие с	31.08.2020 г.
Заменяет СОП	Вводится впервые
Причина пересмотра СОП	Вводится впервые
Дата следующего пересмотра СОП	01.11.2022 г.
Цель и сфера применения СОП	Цель СОП процесса: Повышение качества образовательной деятельности за счет построения игрового пространства для развития способностей детей с учетом их потребностей и индивидуальных возможностей. Сфера применения СОП процесса: «Организация игрового пространства и руководства детской игрой в группах старшего дошкольного возраста»: образовательный процесс в группе старшего дошкольного возраста

Количество участников процесса: 1

Воспитатель группы ДОО

Последовательность выполнения работ (операций) в рамках процесса:

№	Исполнитель работы (операции)	Наименование работ (операций) по процессу	Макс. длительность выполнения операции, мин.	Время ожидания при совершении операции, мин.	Куда/ кому передается далее	Документ или объект РППС
1	Воспитатель	<i>Выбор места и темы игры</i> Поддерживает инициативу детей	5-7 мин			-
2	Воспитатель	<i>Распределение ролей</i> Напоминает о способах справедливого	3-5 мин			Картотека считалок, способов

		распределения ролей, предлагает варианты дополнительных ролей, интересных детям (при необходимости)				выбрасывания жребия
3	Воспитатель	Принятие и обозначение роли Оказывает помощь в обозначении роли посредством элементов костюмов, игровых атрибутов (при необходимости)	3-4 мин			Паспорт РППС
4	Воспитатель	Создание игровой обстановки Предлагает варианты создания игровой обстановки из мебели, неоформленного материала	5-7 мин			Банк идей по созданию элементов игрового пространства
5	Воспитатель	Согласование игровых действий Подключается к игре на второстепенных ролях, вносит предложения по содержанию игровых действий (при необходимости)	3-5 мин			-
6	Воспитатель	Реализация последовательности игровых действий Наблюдает за деятельностью детей, фиксирует наблюдения, готов включиться если возникает необходимость вмешательства	40-50 мин			Лист наблюдений
7	Воспитатель	Выход из игровой ситуации Предлагает выход из игровой ситуации в логике игровых событий	5-7 мин			-

Приложения:

1. Картотека считалок, способов жеребьевки
2. Паспорт РППС
3. Банк идей по созданию элементов игрового пространства
4. Лист наблюдений

Список литературы:

Н.Михайленко., Н.Короткова. «Организация сюжетной игры дошкольников», 2009 г
Н.А. Короткова «Сюжетная игра дошкольников», 2016 г.
Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова «Как играть с ребенком», 2012 г.

Стандартная операционная карта (СОК) по операции «Оптимизация игрового пространства и руководства детской игрой в группах старшего дошкольного возраста»

Шаг	Действие	Схема/фото/рисунок	Время
1	Выбор места и темы игры	Поддержи инициативу детей: помоги детям в решении проблем организации игр прояви любовь, заботу и внимание ко всем детям в равной мере  	5-7 мин
3	Распределение ролей	Напомни о способах справедливого распределения ролей, предложи варианты дополнительных ролей, интересных детям (при необходимости)  	3-5 мин
4	Принятие и обозначение роли	Окажи помощь в обозначении роли посредством элементов костюмов, игровых атрибутов (при необходимости)	3-4 мин
5	Создание игровой обстановки	Предложи варианты создания игровой обстановки из мебели, неоформленного материала 	5-7 мин
6	Согласование игровых действий	Подключись к игре на второстепенных ролях, внеси предложения по содержанию игровых действий (при необходимости) 	3-5 мин
7	Реализация последовательности игровых действий	Наблюдай за деятельностью детей, фиксируй наблюдения, будь готов включиться в игровые действия, если возникнет необходимость вмешательства   	40-50 мин
8	Выход из игровой ситуации	Предложи выход из игровой ситуации в игровых событиях  логике	5-7 мин

Стандартная операционная процедура (СОП)
процесса «Организация самостоятельной деятельности старших дошкольников с
использованием «доски задач»

Структурное подразделение	Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида № 78 «Гномик» г.Белгорода
Процесс	«Организация самостоятельной деятельности старших дошкольников с использованием «доски задач»
Границы процесса	Утренний групповой сбор, анализ и самооценка результатов образовательной деятельности на итоговом сборе
Периодичность	ежедневно
Регламентируемое предельно допустимое время протекания процесса	1 ч 13 мин
СОП вступает в действие с	31.08.2020
Заменяет СОП	Вводится впервые
Причина пересмотра СОП	
Дата следующего пересмотра СОП	31.08.2022
Цели и сфера применения СОП	повышение качества образовательной деятельности за счет ранжирования времени на игровую, продуктивную и познавательно-исследовательскую деятельность.

Количество участников процесса: 25

Участник процесса 1- воспитатель

Участники процесса 2 – дети

Взаимодействие между участниками образовательного процесса

Педагоги

Дети

Родители

Последовательность выполнения работ (операции) в рамках процесса:

№	Исполнитель работы (операции)	Наименование работ (операций) по процессу	Макс. длительность выполнения операции, мин.	Время ожидания при совершении операции, мин.	Куда/кому передается далее	Документ или объект РППС
1	Воспитатель	Выявление субъектного опыта детей в процессе беседы во время утреннего группового сбора	3-5			-
2	Воспитатель	Работа с «моделью трех вопросов»	3-5			Записи идей и предложений детей
	Воспитатель	Презентация	3-5			Матрица

		материалов и оборудования в центрах активности				содержательного о наполнения центров активности
4	Воспитатель	Использование доски задач для планирования деятельности в центрах активности	3-5			Доска задач
5	Дети	Выбор материалов и оборудования, партнеров по игре	2-3			-
6	Дети	Самостоятельная деятельность детей	38-45			-
7	Дети	Отчет детей на итоговом сборе	5-7			Мнемо-таблица к составлению отчета о деятельности в центре активности

Стандартная операционная карта (СОК) по процессу «Организация самостоятельной деятельности старших дошкольников с использованием «доски задач»

Шаг	Действие	Схема/фото/рисунок	Время
1	Выявление субъектного опыта детей в процессе беседы во время утреннего группового сбора	Организуем обмен новостями Выслушайте мнение каждого, кто желает высказаться Проведите рейтингование тем Сформулируйте тему предстоящей деятельности 	3 мин. – 5 мин.
3	Презентация воспитателем материалов и оборудования в центрах активности	Предложите новые материалы, инструменты в центрах активности, позволяющие действовать в рамках темы проекта 	3 мин. – 5 мин.
4	Использование доски задач для планирования деятельности в центрах активности	Определите цвет маркера для фиксации выбора на текущий день Напомните значение символов, обозначающих центр активности Найдите, при необходимости, индивидуальную строку ребенка для фиксации его выбора	3 мин. – 5 мин.
5	Выбор материалов и оборудования, партнеров	Помогите детям разместиться в центрах активности	2-3 мин

	по игре	Организуйте, при необходимости, деятельность в парах, тройках в зависимости от объема планируемой деятельности 	
6	Самостоятельная деятельность взрослых и детей	При погружении в выбранную деятельность если ребенок поменял свой выбор в ходе деятельности, произведите фиксацию выбора на «доске задач» 	38 мин. – 45 мин.
7	Отчет детей на итоговом сборе	Соберите детей на ковре, подав условный сигнал о завершении деятельности  Обеспечьте право высказаться всем желающим Обеспечьте внимание к предъявляемым зафиксированным результатам деятельности (рисунков, записей и др.)  Стимулируйте оценку успешности детьми своей деятельности  Оцените эффективность сотрудничества детей  Помогите детям определить перспективы собственной деятельности и способы применения полученных результатов 	5 мин. – 7 мин.